

A FEA e a USP respeitam os direitos autorais deste trabalho. Nós acreditamos que a melhor proteção contra o uso ilegítimo deste texto é a publicação online. Além de preservar o conteúdo motiva-nos oferecer à sociedade o conhecimento produzido no âmbito da universidade pública e dar publicidade ao esforço do pesquisador. Entretanto, caso não seja do interesse do autor manter o documento online, pedimos compreensão em relação à iniciativa e o contato pelo e-mail [bibfea@usp.br](mailto:bibfea@usp.br) para que possamos tomar as providências cabíveis (remoção da tese ou dissertação da BDTD).

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE**  
**DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO**

**APRENDIZAGEM GERENCIAL EM OPERAÇÕES DE FUSÃO E AQUISIÇÃO:  
O CASO DE UMA EMPRESA BRASILEIRA**

**Ana Rita Freitas Bittencourt Schlatter**

**Orientador: Prof. Dr. Isak Kruglianskas**

**São Paulo**

**2005**

**Prof. Dr. Adolpho Jose Melfi**  
**Reitor da Universidade de São Paulo**

**Profa. Dra. Maria Tereza Leme Fleury**  
**Diretora da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade**

**Prof. Dr. Eduardo Pinheiro Gondim de Vasconcellos**  
**Chefe do Departamento de Administração**

**Prof. Dr. Isak Kruglianskas**  
**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração**

T302.35  
S338a

**ANA RITA FREITAS BITTENCOURT SCHLATTER**

**DEDALUS - Acervo - FEA**



20600028615

T302.35 S338a  
T88257  
20600028615



Powered by RioPreStar - www.logprocess.com.br

**APRENDIZAGEM GERENCIAL EM OPERAÇÕES DE FUSÃO E AQUISIÇÃO:  
O CASO DE UMA EMPRESA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em administração.

**Orientador: Prof. Dr. Isak Kruglianskas**

**USP - FEA - SBD**

DATA DA DEFESA 05/12/05

São Paulo

2005

88257

88257

Dissertação defendida e aprovada, em 05.12.2005, no Programa de Pós-Graduação em Administração, pela seguinte comissão julgadora:

Prof. Dr. Isak Kruglianskas

Prof. Dr. Paulo Tadeu de Mello Lourenção

Prof. Dr. Luiz Alberto Nascimento Campos Filho

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Schlatter, Ana Rita Freitas Bittencourt

Aprendizagem gerencial em operações de fusão e aquisição :  
o caso de uma empresa brasileira / Ana Rita Freitas Bittencourt  
Schlatter. – São Paulo, 2005.

125 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2005  
Bibliografia

1. Aprendizagem organizacional 2. Liderança 3. Consolidação e fusão das empresas I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

CDD – 302.35

**A Gustavo, Gabriela e Leticia,  
com todo o meu amor.**

## AGRADECIMENTOS

**Ao Prof. Dr. Isak Kruglianskas, pelo acolhimento, pelo incentivo e pelas críticas construtivas.**

**Ao querido marido Gustavo Vianna Schlatter, pelo excepcional suporte emocional.**

**Ao amigo Ulrico Barini Filho, pelo diálogo estimulante e apoio irrestrito.**

**A Humberto Garrido, gerente de gestão de mudança da BRASKEM, pela prontidão na viabilização de toda a pesquisa de campo.**

**A todos os entrevistados, gerentes da BRASKEM, por disponibilizarem seu disputado tempo.**

## RESUMO

O propósito do presente trabalho foi identificar e analisar a ocorrência de casos de aprendizagem gerencial (AG) em uma operação de fusão e aquisição (F&A). Para isso, procurou-se identificar e analisar as principais características do contexto organizacional onde a operação estava inserida, bem como os condicionantes (barreiras e facilitadores) que exerceram influência sobre os processos de aprendizagem. Também se buscou identificar e entender o comportamento dos principais desafios gerenciais que poderiam funcionar como demandas por novas competências, ou seja, oportunidades de aprendizagem. Após, foram analisadas as principais características dos processos de aprendizagem. O referencial teórico utilizou conceitos relacionados a fusões e aquisições, seus elementos motivadores, suas tipificações e as etapas de sua construção; também sobre o papel do gerente, liderança e as competências gerenciais; e, por fim, elementos de aprendizagem organizacional e gerencial. Na pesquisa empírica, utilizou-se o método de estudo de caso em uma empresa petroquímica resultante de uma operação de fusão de seis outras empresas, empresa esta de reconhecido sucesso: a BRASKEM.. Os desafios encontrados e analisados neste estudo, que resultaram em processos de aprendizagem gerencial, em níveis mais simples estiveram relacionados às competências de liderança de equipes, gestão de conflitos e gerenciamento do *stress*. Aqueles percebidos como em instâncias mais complexas foram associados ao convívio com a diversidade, negociação, flexibilidade e empreendedorismo.



## ABSTRACT

*This research purpose was to identify and analyze the managerial learning occurrence in a merger and acquisition operation. For that, a search has been done trying to identify and analyze the most important characteristics of the organizational context in which the operation was inserted, as well as the circumstances (obstacles and facilitators) that have influenced the learning processes. Concepts related to merger and acquisitions, their particularities and structure steps; the management role, leadership and general competences; and finally, the organizational and managerial learning elements have been applied to the theoretical reference. The case study method has also been used for the empiric research on BRASKEM, a very successful and well-known petrochemical industry resulted from a six-industry merger operation. The challenges found and analyzed on this search - that resulted on showing of managerial learning, on simple levels - were related to the competences of time leadership, divergence management and stress management. Those sensed on deep situations were connected to familiarization with the diversity, negotiations, flexibility and enterprising.*

## SUMÁRIO

ABREVIATURAS E SIGLAS .....	02
LISTA DE FIGURAS .....	03
LISTA DE TABELAS .....	04
1. INTRODUÇÃO .....	05
1.1 Objetivos .....	05
1.2 Justificativas .....	06
1.3 Estrutura da dissertação .....	09
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	10
2.1 Fusões e aquisições de empresas .....	10
2.2 O papel do gerente, liderança e as competências gerenciais .....	14
2.3 Aprendizagem organizacional e gerencial .....	26
2.4 Síntese da teoria .....	50
3. METODOLOGIA .....	54
3.1 A classificação e o método de pesquisa .....	54
3.2 Coleta e tratamento de dados .....	56
3.3 Modelo conceitual .....	61
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	63
4.1 O contexto organizacional da operação de fusão .....	63
4.2 Grandes barreiras e facilitadores aos processos de aprendizagem .....	75
4.3 Os principais desafios gerenciais .....	79
4.4 Análise dos processos de aprendizagem .....	86
4.5 Síntese da análise dos resultados .....	92
5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	101
APÊNDICES .....	109
Apêndice A - Roteiro de entrevistas com gerentes .....	110
Apêndice B - Roteiro de entrevistas com dirigentes .....	111
Apêndice C - Roteiro de entrevistas com pessoas-chave do RH .....	112
ANEXOS .....	113
Anexo A - Participações acionárias da Petroquisa em 1990 .....	114
Anexo B - Insumos fornecidos pela Copesul .....	116
Anexo C - Posições minoritárias da Petroquisa em 1990 .....	117

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AG: Aprendizagem Gerencial  
AO: Aprendizagem Organizacional  
CHA: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes  
F&A: Fusão & Aquisição  
GC: Gestão do Conhecimento  
M&A: *Mergers and Acquisitions*  
OA: Organizações de aprendizagem  
PA: Programa de Ação  
TEO: Tecnologia Empresarial Odebrecht  
UEN: Unidade Estratégica de Negócio

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Evolução do número de fusões e aquisições no Brasil .....	7
Figura 2 – Qualidades de aprendizado .....	33
Figura 3 – <i>Double looping learning</i> .....	34
Figura 4 – As disciplinas de Senge .....	37
Figura 5 – Ciclo de aprendizagem vivencial .....	41
Figura 6 – Instâncias organizacionais para aprendizagem .....	44
Figura 7 – Adaptação do ciclo de aprendizagem vivencial de Kolb .....	46
Figura 8 – Ciclos de Aprendizagem Organizacional .....	47
Figura 9 – Interface entre a realidade concreta e suas necessidades de aprendizagem .....	49
Figura 10 – Modelo conceitual utilizado .....	61
Figura 11 – Esquema do ciclo básico da indústria petroquímica .....	66
Figura 12 – Composição acionária da Petroquímica União (PQU) .....	67
Figura 13 – Quadro de controle acionário e participações acionárias da BRASKEM.....	69
Figura 14 – Análise geo-econômica do cenário BRASKEM .....	71
Figura 15 – Síntese da análise dos resultados .....	92

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conceitos de aprendizagem organizacional .....	28
Tabela 2 – Distribuição do grupo de gerentes pelas empresas de origem × UEN .....	59
Tabela 3 – Síntese da informação desejada × fonte de dados .....	60

## 1 INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho está focada no estudo dos processos de aprendizagem gerencial decorrentes de operações de fusão e aquisição (F&A). Atualmente a aprendizagem é vista prioritariamente como um processo estanque, eventual, derivado da educação formal e fora do campo de ação diário do executivo (BURGOYNE e REYNOLDS, 1997), mas o que se observa na prática é que programas formais de desenvolvimento gerencial não são os únicos responsáveis pela formação de gerentes, e que os próprios desafios diários da função gerencial podem resultar em grande aprendizado.

Ao mesmo tempo, operações de F&A, além de estarem aumentando de volume e complexidade, impõem grandes e muitos desafios para os gerentes que, de maneira mais intensa, podem servir como estímulos para o desenvolvimento de novas competências. Operações de F&A são, neste sentido, um interessante contexto para o estudo da ocorrência de processos de aprendizagem gerencial no ambiente de trabalho.

### 1.1 Objetivos

A construção do problema desta pesquisa e seus objetivos parte das seguintes premissas:

- as operações de F&A, cada vez mais freqüentes, apontam a relevância do papel dos gerentes na formação das novas corporações, culturas e equipes;
- são impostos diversos desafios aos gerentes, que podem funcionar como demandas por novas competências, ou seja, oportunidades de aprendizagem e conseqüente desenvolvimento de novas competências;
- o contexto organizacional bem como alguns condicionantes (barreiras e facilitadores) que podem influenciar as oportunidades de aprendizagem e o sucesso da superação de desafios.

Com base nessas premissas, este estudo pretende responder às seguintes questões:

- Qual o contexto organizacional da operação de F&A BRASKEM?

- Quais são e como se comportam os principais condicionantes (barreiras e facilitadores) que influenciam as oportunidades de aprendizagem gerencial nesta operação de F&A?
- Quais são e como se comportam os principais desafios impostos aos gerentes nesta operação de F&A?
- Quais as principais características dos processos de aprendizagem gerencial decorrentes dos desafios desta operação de F&A ?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em identificar e entender como se comportam os desafios gerenciais e analisar como eles influenciam os processos de aprendizagem, em um determinado contexto de F&A.

Para alcançar o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos serão perseguidos:

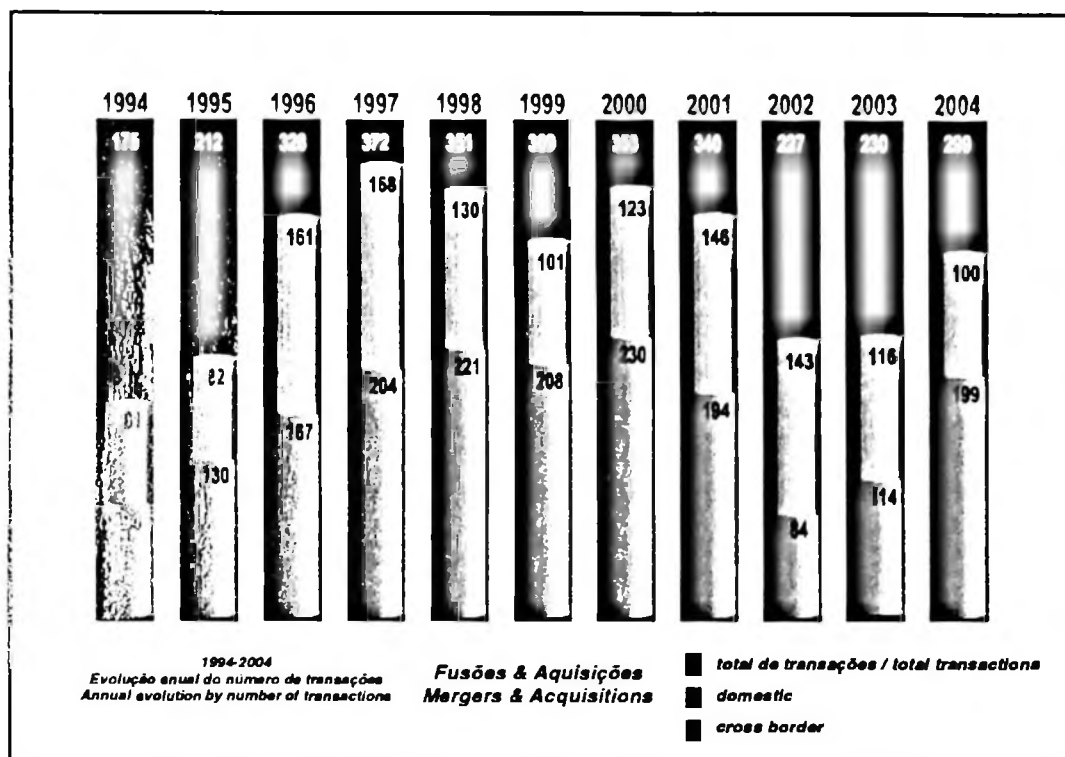
- caracterizar o contexto organizacional onde está inserida a operação de fusão e aquisição;
- identificar e analisar as barreiras e os facilitadores que influenciaram as oportunidades de aprendizagem;
- identificar e analisar os desafios impostos ao grupo gerencial em cada um dos períodos: pré, durante e pós-fusão;
- analisar as principais características dos processos de aprendizagem decorrentes dos desafios.

## **1.2 Justificativas**

O modelo tradicional de aprendizagem gerencial vem valorizando prioritariamente a educação e o desenvolvimento gerencial formal, ou seja, os que acontecem em sala de aula (BURGOYNE e REYNOLDS, 1997); mas tem se acreditado no fato de que os resultados mais expressivos tiveram origem na aprendizagem que ocorre no próprio ambiente de trabalho (CARNEVALE, 1986; MARSICK e WATKINS, 1997).

Ao mesmo tempo, a elevação do número de operações de F&A observadas no país nos últimos anos e o aumento da complexidade das operações ocorridas no âmbito global apontam não só

para a importância do tema, mas chamam a atenção para oportunidades crescentes de desenvolvimento gerencial na prática. A figura 1, a seguir, mostra os números da evolução dessas transações no país, entre 1994 e 2004.



**Figura 1 – Evolução do número de fusões e aquisições no Brasil – 1994/2004**

Fonte: Revista KPMG, disponível no site <http://www.kpmg.com.br>, acesso em 07/01/2005

Na visão de Schuler e Jackson (2001), são várias as razões para que as companhias realizem uma operação dessa natureza, e algumas das mais frequentemente observadas são: a “fusão horizontal”, que objetiva o domínio de mercados; a busca de economias de escala; a “fusão híbrida”, com foco na dispersão de riscos, cortes de custos, obtenção de sinergias e elementos direcionadores de defesa; a procura por ganhos de competências essenciais e combinações adicionais; a aquisição de talentos, conhecimento e tecnologia.

Mesmo que o objetivo final dessas operações seja a chamada “criação de valor para o acionista”, não é sempre que tal objetivo pode ser atingido. Charman (1999), Sparks (1999), Doz e Hamel (1998, apud SCHULER e JACKSON, 2001) elencam como os principais fatores que impedem que se atinja esse objetivo os seguintes elementos: expectativas não-realistas; construção rápida de estratégias; planejamento deficiente; falta de habilidade na execução; falhas e inabilidades na transmissão de uma mensagem única; perda ou gerenciamento deficiente de talentos; uso do poder e da política como forças orientadoras em detrimento de



objetivos produtivos; choque de culturas entre duas entidades não exploradas; falhas ocorridas na transição do gerenciamento; custos subestimados da transição; perdas financeiras; motivação meramente defensiva; e casos em que o foco dos executivos apresenta dispersão em relação aos objetivos principais.

É possível perceber que os principais motivos promotores de operações de fusão encontram-se muitas vezes mais relacionados aos aspectos financeiros e estratégicos. Entretanto, as causas de fracasso estão mais influenciadas por fatores relacionados à gestão de pessoas. Cartwright e Cooper (1995), em suas pesquisas, denominam os fatores financeiros e estratégicos de *hard issues* e nomeiam os aspectos relacionados à cultura organizacional e integração de pessoas *soft issues*.

Na abordagem de De Voge e Shiraki (2000), durante o período que chamam de “pré-fusão”, é fundamental que se proceda ao estudo de diversos elementos da cultura organizacional das duas empresas, além de uma análise detalhada de suas (potenciais) compatibilidades, complementaridades, sinergias ou mesmo antagonismos; e, durante a fusão, as lideranças devem estar empenhadas em comunicar aos envolvidos as metas e a visão do novo negócio. Por fim, no período pós-fusão, necessita-se trabalhar para colocar as pessoas certas nos lugares certos, o que passa a ser o desafio.

Para Zollo e Singh (2004), o papel a ser exercido pela liderança é fundamental em operações dessa natureza, na medida em que os desafios estão centrados na aproximação das potencialidades das empresas fundidas e/ou adquiridas para executar o processo da integração.

Pode-se pensar, portanto, que operações de F&A implicam desafios para os gerentes (*soft issues*). Esses desafios podem demandar novas competências e, também, podem ser considerados oportunidades de aprendizagem, criando condições favoráveis ao desenvolvimento de novas competências.

### 1.3 Estrutura da dissertação

Inicialmente é apresentada a revisão da literatura, desenvolvida conforme descrito a seguir:

- primeiro apresenta-se a abordagem teórica das F&A de empresas, abrangendo as diferentes visões sobre seus elementos motivadores, suas tipificações e as etapas de sua construção;
- em seguida discute-se as diferentes visões sobre o papel do gerente, liderança e as competências gerenciais, envolvendo: o papel e as características do líder, a liderança nos processos de mudança e as competências gerenciais;
- Na seqüência é feita a revisão de literatura envolvendo elementos de aprendizagem organizacional e gerencial, condições ambientais para a aprendizagem;
- ao final do capítulo faz-se uma síntese da revisão teórica.

O capítulo seguinte é dedicado à explicitação dos procedimentos metodológicos, contendo a classificação e o método de pesquisa, a coleta e tratamento de dados e o modelo conceitual utilizado.

Na seqüência, é abordada a pesquisa de campo, no capítulo que trata da análise dos resultados, onde em primeiro lugar, é apresentado um tópico específico sobre o contexto organizacional, o processo histórico do setor, as principais características da operação, as grandes barreiras e facilitadores dos processos de aprendizagem. Em seguida, são apresentadas as análises sobre os principais desafios impostos aos gerentes e que serviram de estímulos ao aprendizado gerencial. Após, são analisados os processos de aprendizagem.

Ao final, é apresentado um capítulo em que são tratadas as conclusões e recomendações

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O núcleo central desta pesquisa, apontado nos objetivos apresentados, está localizado em aprendizagem gerencial, especificamente em identificar e entender como se comportam os desafios gerenciais e analisar como eles influenciam os processos de aprendizagem, em um determinado contexto de F&A.

Assim, o referencial teórico proposto abrange conteúdos relacionados a três campos do conhecimento: fusões e aquisições; liderança e competências; e aprendizagem organizacional e gerencial.

### 2.1 Fusões e aquisições de empresas

As fusões e aquisições – F&A (no termo em inglês, M&A, *mergers and acquisitions*) são operações consideradas extremamente voláteis no contexto do histórico da vida corporativa. Elas oferecem potenciais oportunidades para fantásticas sinergias, mas também são fontes para desastrosas destruições de valor. Conseqüentemente, muitas pesquisas vêm sendo realizadas para identificar os fatores de sucesso e as melhores práticas nas operações de F&A.

Estritamente sob a ótica jurídico-legal, da qual derivam alguns preceitos da gestão administrativa, há algumas definições técnicas importantes, inclusive relacionadas ao fato de que a maior parte dos textos legais brasileiros não se refere propriamente a aquisições, mas ao vocábulo “incorporações”.

Para Muniz (1996),

a fusão, incorporação e cisão são antes de mais nada um processo de sucessão, ou seja: trata-se de uma operação em que uma pessoa jurídica transfere para outra uma gama de direitos e obrigações, ou de posições ativas e passivas, de maneira que, sem que ocorra solução de continuidade, uma pessoa jurídica assume uma atividade até então exercida por outra.

Dessa forma, fusão pode ser definida como:

o processo em que uma pessoa jurídica transfere ou transmite para outra um conjunto de bens e direitos (onde com certeza assumirá igualmente alguns passivos relacionados com o patrimônio obtido), tornando-se assim proprietária dos referidos bens e direitos (e igualmente devedora dos eventuais passivos), e que poderá exercer todos os direitos inerentes à propriedade, como, por exemplo, deles dispor. (MUNIZ, 1996)

A legislação brasileira abrigou esse sentido em seu artigo 228, *caput*, da Lei 6.404/76 (a chamada “Lei das Sociedades por Ações”), em que prevê: “Art. 228 – A fusão é a operação pela qual se unem duas ou mais sociedades para formar sociedade nova, que lhes sucederá em todos os direitos e obrigações”.

Nessa linha, define-se incorporação, como

um processo de sucessão, em que a sociedade sobrevivente (sucessora) absorve patrimônio das sociedades extintas (sucedidas), dando seqüência às atividades comerciais, industriais ou de prestação de serviços em seu nome, as quais até então eram exercidas pelas sucedidas. (MUNIZ, 1996)

Segundo Levy e Sarnat (1988), as fusões podem ser classificadas em três tipos básicos:

- a) Fusão Horizontal: que ocorre quando os ativos de duas empresas, da mesma linha de atividades são combinados. Os motivos principais desta fusão seriam: a economia de escala na produção, ganhos obtidos em pesquisa e gerenciamento. No entanto, a eliminação de empresas concorrentes, aparentemente, é o motivo mais importante. Em relação a este tópico, Gitman (1997, p. 739) ressalta a existência de uma forma especial de fusão horizontal, a chamada “fusão circular”; esta seria como “uma fusão na qual uma empresa adquire outra que está na mesma indústria (“ramo”), no sentido geral, sem que entretanto esteja na mesma linha de negócios, não sendo fornecedor e nem um cliente”.
- b) Fusão Vertical: é observada quando uma empresa adquire um fornecedor de seus insumos materiais ou de seu processo de produção; ou, de modo alternativo, adquire controle sobre os canais de comercialização de seus produtos.
- c) Fusão Conglomerada: pode ser entendida quando empresas cujas atividades econômicas não sejam, de modo relativo, relacionadas, fundem-se. Essa fusão vem a criar um novo tipo de empresa, a “empresa conglomerada”, a qual pode representar mais uma diversificação do risco do que propriamente um ganho econômico de escala. Nesse sentido, o benefício-chave da operação seria “a habilidade de reduzir o risco pela fusão de empresas com padrões cíclicos ou sazonais diferentes, de vendas e lucros” (GITMAN, 1997, p. 739).

Sob o prisma estratégico, Samuels e Wilkes (1996) enumeraram alguns motivos que podem gerar ganhos para as empresas e explicar as causas da F&A:

- Economias de escala de produção em termos globais: uma situação em que a presença em vários países permite que a empresa escolha onde possa ou deva produzir seus principais produtos e adquirir seus insumos em função principalmente dos componentes de custos destes observados nos diversos países em que está presente;

- Poder de mercado: um caso onde a maior participação de mercado pode elevar o poder da empresa em relação a seus concorrentes internacionais;
- Diversificação do risco: uma estratégia onde a atuação em diversos países pode diminuir o impacto das crises locais nas receitas de uma empresa. Ademais, receitas em moedas tidas como fortes podem servir como um *hedge* (“proteção”) natural para os passivos financeiros de empresas localizadas em países emergentes;
- Entrada em novos mercados e novas indústrias: vem a ser a forma mais célebre de penetração em novos mercados e indústrias, com potencial para se chegar ao tamanho considerado como “crítico” ou “ideal” para as operações do entrante e podendo servir para que a compradora obtenha uma espécie de “antídoto” contra possíveis tentativas de aquisição ou *takeover* — notadamente os “hostis”.

Cartwright e Cooper (1999) apontam que a intenção de compra pode estar relacionada à maximização de valor da empresa para o acionista, a qual pode ser obtida por intermédio de economias de escala e/ou pela transferência de conhecimento; adicionalmente, e mesmo cumulativamente, pode relacionar-se à lógica de mercado, ao aumento de *market share* e à redução do nível de incerteza; ou pode estar ligada à necessidade de diversificação para de mercados e seus riscos; também pode estar relacionada à aquisição de tecnologia; e ainda, ao aproveitamento de situações de reestruturação, quando a empresa tem problemas de *performance*. Entretanto, não é incomum observar, em boa parte dos processos, a busca de uma ótima combinação de vários desses vetores.

Todas as razões, na visão de Steger (1999), podem ainda ser reunidas em dois grupos: a) tradicional – objetivos relacionados à consolidação e expansão de mercado; b) transformacional – objetivos relacionados ao desenvolvimento de novo portfólio, novo modelo de negócios ou mesmo uma mudança radical de patamares de operação.

Ferrari (1996) elaborou uma lista com as principais vantagens das transações de F&A, citadas a seguir:

- Viabilizar a expansão em um prazo mais reduzido: ao invés de se investir na construção de uma fábrica, adquire-se uma já em plena operação;
- Reduzir os custos relativos à expansão: como regra geral, as aquisições tendem a apresentar custos menores que os *start-ups*;
- Conhecer o funcionamento do setor e das características específicas de cada país pela via da aquisição de uma empresa estabelecida no local. Isto não se observa normalmente quando uma empresa decide por instalar-se em outros países erguendo plantas fabris;
- Conseguir acesso a patentes, tecnologias ou licenças para manufatura ou comercialização de novos produtos;
- Ajudar na remoção de concorrentes em potencial: a aquisição de empresas locais pode auxiliar na diminuição do poder de concorrentes nestes mercados;
- Aumentar as barreiras à entrada para novos competidores: a existência de competidores dotados de boa posição em um país pode ensejar a diminuição do apetite de novos entrantes.

Com especial atenção dedicada ao processo de gestão de pessoas, De Voge e Shiraki (2000) fazem menção às citadas fases-chave do negócio: “pré-fusão”, em que se analisam as culturas; “durante o acordo”, em que a liderança deve trabalhar a comunicação da nova visão e novas metas; e a “pós-fusão”, considerado o momento de colocar as pessoas certas nos lugares certos.

Barros (2003) aponta que nas aquisições ocorrem etapas consecutivas e interdependentes. A primeira é a escolha da empresa, o que implica o objetivo da operação; a segunda, a *due diligence*; a terceira refere-se à negociação propriamente dita; e a fase final diz respeito à integração. A escolha sobre a abordagem de integração mais apropriada ao caso relaciona-se diretamente ao próprio motivo da aquisição.

Em outra abordagem, Larsson e Finkelstein (1999), afirmam que processos de F&A bem-sucedidos têm como base combinações estratégicas de negócios, como: unir empresas que possuem produtos ou serviços complementares ou ainda relacionados de alguma forma, e na efetiva integração organizacional que identifiquem e analisem as questões relacionadas ao capital humano.

Para os autores, uma das questões humanas mais frequentes é a tendência comum dos empregados em resistir às mudanças, sendo que o *stress* acaba por exacerbar tal tendência. Mesmo o simples anúncio de uma fusão já é capaz de criar um *stress* no ambiente de trabalho da empresa que é o alvo da compra, como também, em menor extensão, no ambiente de trabalho da própria empresa que está adquirindo. As pessoas tendem a ficar preocupadas, naturalmente com alguma razão: as perdas de postos de trabalho, realinhamentos de posições, cortes de cargos e outras implicações negativas na carreira são certamente inevitáveis.

Sob tal enfoque, Larsson e Finkelstein (1999) defendem que a mesma *due diligence* rigorosa que é aplicada aos aspectos financeiros e legais de uma empresa-alvo deve ser usada na avaliação dos componentes de capital humano; com isto, poderiam ser desenvolvidas logo ao princípio do processo algumas estratégias particulares relacionadas à equipe de liderança e à força de trabalho que sejam capazes de fomentar a colaboração humana. Isso poderia propiciar a criação, ainda na fase inicial, de engrenagens bem azeitadas que contribuiriam para o atendimento das expectativas de todos os acionistas.

Por tal enfoque, a empresa adquirente pode (e deve) agir com rapidez para eliminar as resistências e o inevitável choque de culturas, sinalizando com clareza o que seria a modelagem da operação. O objetivo dessa proposta é fazer com que as ações decisivas contribuam para a redução das incertezas e não interfiram no potencial de desenvolvimento do negócio. Por esse raciocínio, a integração pode ter início mais rapidamente; em contrapartida, também pode fazer crescer rapidamente a resistência por parte dos empregados.

Neste sentido, grande parte dos autores que tratam da F&A focalizando a gestão de pessoas (LARSSON e FINKELSTEIN, DE VOGÉ e SHIRAKI, CARTWRIGHT e COOPER) menciona que um dos elementos mais importantes para o sucesso da operação é a integração de culturas organizacionais.

## **2.2 O papel do gerente, liderança e as competências gerenciais**

### **2.2.1 O papel e as características do líder**

Desde o surgimento dos primeiros estudos das Teorias Clássicas da Administração, passando pelas suas derivações mais específicas de conhecimentos da Psicologia Organizacional e da Gestão de Pessoas, muito já se estudou sobre as características de gerentes e líderes; igualmente muito se abordou sobre sua influência em certos processos administrativos, como a motivação e o clima organizacional.

Segundo Marques et al (1998), como resultado das observações sistemáticas e estruturadas das atividades cotidianas da alta gerência, Henry Mintzberg, citado por Bowditch e Buono (1992), constatou que elas agrupavam as relações interpessoais, transferências de informações e o processo de tomada de decisão. Baseando-se em Marques et al (1998), tem-se que Mintzberg, respaldado nos resultados de suas pesquisas, estabeleceu três conjuntos básicos de papéis que os gerentes desempenham em sua função dentro da empresa: papéis interpessoais, papéis informativos e papéis decisórios.

No primeiro grupo, enquadram-se as relações do gerente com outros membros da organização, englobando a pessoa-chave nas relações interpessoais, o próprio líder e aqueles que sejam os

interlocutores, conforme indicou o próprio professor Marques (1999). No segundo, estão inseridos o monitor de informações, o disseminador e o porta-voz, que estão ligados ao processamento das informações; é uma espécie de “centro nervoso da organização”, como Bowditch e Buono (1992) salientam.

Bowditch e Buono dizem que, enquanto o disseminador transmite as informações para os níveis mais baixos, o porta-voz se ocupa em fazê-lo de modo inverso, ou seja, ele as transmite para os escalões superiores; ele procura atingir, assim, os principais influenciadores e outros públicos relevantes (BOWDITCH e BUONO, 1992).

Em sua clássica obra *The nature of managerial work*, Mintzberg, mostrou como a gestão e a consequente ação cotidiana dos gerentes eram caracterizadas de forma bem distinta do que pregava Henry Fayol (1863-1947) no início do século XX. Fayol indicava que a ação ocorria por meio de suas famosas funções administrativas: planejar, comandar, controlar, avaliar e organizar.

Em abordagem sobre como se apresenta a ação gerencial nas organizações contemporâneas, Junquilha (2001) recorreu a Mintzberg (1973), que manifestou à época a preocupação em descrever o que os gerentes fazem, negligenciando o como e o porquê do trabalho gerencial, como se esse fosse determinado de uma forma mecânica e não condicionado por circunstâncias histórico-sociais.

Para Mintzberg (1973), citado por Junquilha (2001), o trabalho gerencial, no plano empírico, apresenta as seguintes características:

1. Uma parte expressiva do trabalho gerencial, apesar de desafiador e não programado, tem o viés de proporcionar ao seu praticante o compartilhamento de certa parcela de obrigações mais constantes e regularizadas, como, por exemplo, o manejo de informações.
2. O gerente é, concomitantemente, um generalista e especialista, no sentido de que necessita lidar com fluxos de informações diversas e incertezas generalizadas; no entanto, de outra face, é forçado a dominar determinados papéis e habilidades específicos.



3. Uma parcela significativa do poder que o gerente detém origina-se de sua capacidade de acessar e dominar informações que nem sempre estão disponíveis às demais categorias de uma dada organização.
4. O trabalho gerencial caracteriza-se por uma grande diversidade e complexidade; isto ocorreria em virtude de sua natureza ilimitada, bem como da necessidade de o gerente processar uma grande quantidade de informação para a tomada de decisão. Por isso, necessita-se desenvolver atividades nem sempre planejadas, bastante fragmentadas e variadas, aliadas às demandas de contextos que exigem respostas imediatas a problemas.
5. Com muita frequência, o trabalho gerencial é mais baseado na intuição do gerente, bem como é mais ancorado em informações verbais do que em processos formalizados de gestão.

Em um artigo mais recente, Mintzberg (1990) retoma a temática de outro trabalho clássico de 1973 e reafirma que aquelas funções devem, na verdade, ser caracterizadas como o "folclore" da gestão. Em sua opinião de "fato", os gerentes não só enfrentam dificuldades para o exercício de atividades sistematizadas por intermédio do planejamento, bem como tomam decisões nem sempre com base em sistemas formalizados de informações, estando envolvidos em ambientes dinâmicos em que são imperiosos os contatos informais.

No entanto, ainda que trazendo uma marcante e reconhecida contribuição ao campo dos estudos sobre gestão e ação gerencial, Mintzberg (1973, 1990) não avança a discussão para certas questões que poderiam explicar o vínculo daquelas duas temáticas com outros possíveis condicionamentos de estruturas sociais mais amplas de uma sociedade. O professor norte-americano de certo modo deixa em aberto a compreensão de significados mais profundos daquilo que ele descreve como "fato", ou seja: o vínculo do dia-a-dia gerencial a aspectos histórico-sociais de uma dada realidade.

Em outra linha de pesquisa, que enfoca mais aspectos psico-comportamentais, Felício Junior (2004), abordando o desafio de liderar na era do conhecimento, recorreu a Senge (1990). No caso, a teoria de Senge indica o fato de que o ser humano vem ao mundo motivado a aprender, a explorar e a experimentar e o desejo de aprender é o diferencial numa perspectiva empreendedora: ele incorpora um ser organizacional criativo, produtivo, inovador, características básicas de uma organização que se enquadra no perfil empreendedor.

Segundo Senge (1990, *apud* FELÍCIO JR, 2004), as organizações da chamada “era do conhecimento” enfrentam um desafio diante de um período de turbulência, proveniente de um ambiente altamente dinâmico. Nesse ambiente, marcado pelas mudanças nas organizações, as questões sobre como liderar modificam-se sempre. Não há muitas possibilidades de manter uma relação de comando, controle e subordinação em um ambiente onde se requeira um comprometimento maior das pessoas e também a capacidade de transferir seus conhecimentos sem o constante medo de compartilhá-lo. As pessoas nesses ambientes de trabalho são diferentes: conhecem-se mutuamente e conhecem a organização em que trabalham, seus objetivos e seus projetos; elas carregam sentimentos de compatibilidade entre seus objetivos pessoais e os organizacionais. Esses personagens aprendem a trabalhar em grupo, a ter mais respeito pela sinergia do grupo, mostram-se diferentes entre si e tiram proveito dessa diversidade para, de uma forma positiva, aprenderem a trabalhar não somente com seus modelos mentais, mas também com outros modelos e mesmo outras formas de pensar em determinada situação.

Para Senge (1990, *apud* FELÍCIO JR, 2004), o ambiente dessas chamadas “organizações do conhecimento” necessita servir como um elemento propiciador tanto do próprio desenvolvimento do líder como também da aceitação e do compartilhamento dos colaboradores inovadores. As dificuldades com as quais um líder empreendedor defronta-se para se desenvolver em um ambiente marcado pela desconfiança e pelo medo podem mesmo impossibilitar o nascimento e o curso natural de um processo de criação inovadora e de manutenção e compartilhamento do conhecimento. É imprescindível, portanto, que o ambiente permita e assegure condições facilitadoras do processo.

### **2.2.2 A liderança nos processos de mudança**

Porto (2004), ao tratar da temática do planejamento estratégico, recorreu a Kotter (1997), para quem, sem que esteja presente uma liderança suficiente, a mudança fica paralisada e, conseqüentemente, vencer em um mundo em rápida mudança se torna problemático. Segundo o autor, o desafio de desenvolver ou restabelecer uma estratégia clara para os turbulentos momentos de mudança depende da liderança. Ademais, líderes fortes dispostos a fazer as escolhas requeridas são essenciais.

Para Kotter (1997, apud Porto, 2004), em muitas instituições, a liderança concentrou-se em gerenciar melhorias operacionais e realizar acordos, mas o papel daqueles que a exercem é muito mais amplo e importante: trata-se de definir e comunicar a posição única da organização e fazer os ajustes entre as atividades. Os líderes necessitam prover a disciplina para decidir as mudanças nos negócios e nas necessidades dos clientes aos quais a organização irá responder, ao mesmo tempo em que evitam a chamada “dispersão organizacional” e a mantém concentrada naquilo que realmente “faz a diferença”.

Uma das tarefas dos líderes é exatamente a de orientar os demais membros a respeito das estratégias vigentes e também tomar o sempre indesejável papel de “dizer não”. Nesse caso, as escolhas estratégicas a respeito do que “não” deve ser feito assumem um papel tão importante quanto aquelas escolhas sobre o que fazer. Portanto, determinar limites é outra função derivada dessa liderança. Por isso, a estratégia requer constante disciplina e clara comunicação, e uma das mais importantes funções de uma estratégia dita “explícita” e bem divulgada é certamente conduzir os funcionários para que se façam escolhas em decisões do dia-a-dia.

Para Kotter (1997, apud Porto, 2004), a palavra liderança é utilizada de duas formas: para explicitar o processo de movimento de um grupo ou grupos de pessoas em uma determinada direção por maneiras não-coercitivas e também para se referir às pessoas que estão em um relacionamento em que a liderança (a primeira definição) é esperada.

Conforme apontado por Porto (2004), Kotter coloca uma necessária diferença entre a liderança e o empreendedorismo. Ainda que possuam características distintas, é comum pensar que o empreendedor é aquele que também é um líder. Em essência, qualquer pessoa que consiga fazer um excelente planejamento, elaborar um bom orçamento, mostrar organização e controle seria um empreendedor; mas o próprio contexto moderno faz com que o empreendedor pense além de seu pequeno grupo, que aja de forma menos independente e que pense mais nos objetivos das outras pessoas. No entanto, Kotter registra não ser uma tarefa simples definir exatamente qual seria o perfil do líder nesse ambiente complexo, e principalmente em grandes empresas, que requerem grandes grupos agindo sob uma única liderança ou poucas lideranças. Dada a complexidade do ambiente empresarial, não é mais suficiente ser um bom gerente.

Procurando analisar mais detidamente algumas das idéias de Kotter nesse contexto moderno e competitivo do mundo das corporações, sujeitos a grandes transformações, é interessante registrar alguns dos requerimentos para liderança efetiva em tarefas do chamado "Gerenciamento Sênior":

Kotter (1997, apud Porto, 2004) destaca em primeiro lugar o "Conhecimento Organizacional e Industrial", que envolveria amplo conhecimento industrial (mercado, competidores, produtos e tecnologia) e amplo conhecimento da companhia (os jogadores-chave e o que os fazem movimentar-se, a cultura, a história e os sistemas).

Em um segundo lugar, o autor indica o "Relacionamento na Empresa e na Indústria", que requer ampla definição de relacionamentos sólidos na empresa e na indústria. Em terceiro lugar, cita a "Reputação e Experiência no Assunto", quando se busca excelente reputação e experiência forte em um grande conjunto de atividades. Em quarto indica as "Habilidades e Perícias", quando são necessários:

- a) mente aguçada, dotada de habilidade analítica moderadamente forte, bom julgamento, capacidade de pensar estrategicamente e multidimensionalmente;
- b) fortes perícias interpessoais, representadas pela habilidade de desenvolver bons relacionamentos de trabalho rapidamente e empaticamente, talento para vender e sensibilidade à natureza humana e às pessoas.

Um quinto elemento importante seria os "Valores Pessoais", que abrangeriam a alta integridade (valores abrangentes a todas as pessoas e grupos).

Por fim, o autor apresenta a "Motivação", influenciada pelo alto nível de energia e por um forte senso de liderar (poder e realização precisam de autoconfiança).

A origem da liderança, para Kotter (1997, apud Porto, 2004), não seria encontrada unicamente na habilidade pessoal de cada um, como se a liderança fosse uma espécie de "dom", mas surgiria da relação do líder com o ambiente. Ainda que comumente muitos clamem em dizer que líderes nascem, algumas habilidades requeridas para o bom líder, e para a liderança efetiva, são oriundas das heranças, das experiências de cada um, seja em relação à capacidade de relacionamento externo ou em relação à capacidade intelectual do indivíduo.

Na visão de Kotter (1997, apud Porto, 2004), o número de mudanças e sua frequência traumática nas organizações têm crescido com bastante força ao longo das duas últimas décadas, principalmente em um ambiente de feroz sequência de fusões e aquisições. Envolvidas em meio a tal contexto, as organizações cada vez mais serão induzidas às políticas de redução de custos, à busca pela melhoria da qualidade dos produtos e serviços, ao estabelecimento de novas oportunidades de crescimento e aumento dos níveis de produtividade requeridos para competição. É certo que algum preço para a mudança nesses processos é inevitável; e, como sempre, boa parte dos níveis médios e inferiores de gerentes enfrenta a dor dos cortes. No entanto, o autor acredita que uma boa quantidade de perda e angústia pode ser evitada. Os enganos que são mais comumente cometidos são:

- falhar na criação de uma coalizão administrativa forte;
- permitir complacência excessiva;
- comunicar a visão de forma ineficiente;
- subestimar o poder de visão;
- falhar na criação de vitórias no curto prazo;
- permitir que obstáculos bloqueiem a nova visão;
- contar com a vitória prematuramente;
- relegar a um segundo plano incorporação sólida de mudanças à cultura corporativa.

Para o autor, uma parcela expressiva das empresas, públicas e privadas, pode colocar em prática aperfeiçoamentos de forma significativa a um custo aceitável; no entanto, freqüentemente são cometidos terríveis enganos quando existem tentativas nesse sentido, na medida em que a história educacional acadêmica e corporativa não preparou as pessoas para os desafios de transformação. Os desafios agora enfrentados são de outra natureza. A sempre decantada economia mais globalizada, de negócios mais interdependentes, está gerando mais riscos e oportunidades para todos, forçando empresas a fazerem melhorias notáveis, não somente para competir e prosperar, mas muitas vezes para que simplesmente consigam sobreviver.

Kotter (1997) defende ainda que o processo na produção de mudanças que alcançaram sucesso de qualquer magnitude nas organizações poderia ser descrito em oito etapas, associadas a cada um dos oito erros fundamentais que fazem minar os esforços de transformação. Para o autor, a

transformação bem-sucedida consiste de 70% a 90% de liderança e de 10% a 30% de gerenciamento. Ele destaca que a liderança pode ser entendida como um conjunto de processos que, em primeiro lugar, cria organizações, ou mesmo as adapta para que possam modificar de modo significativo as circunstâncias; nessas situações, o gerenciamento deve ser visto como um conjunto de processos destinados à manutenção de um complexo sistema de pessoas e tecnologias funcionando satisfatoriamente.

Em uma linha de pensamento semelhante, Drucker (1999), afirma que, nesse período de mudanças, os únicos que sobrevivem são os líderes de mudanças. Drucker (1999, *apud* Pinto e Blattmann, 2003) apresenta quatro requisitos para ser um líder de mudanças: políticas de mudanças, métodos sistemáticos, criador de mudanças e políticas para equilibrar mudanças.

Segundo Pinto e Blattmann (2003), o primeiro pressuposto indicado por Drucker revela que o líder precisa esquecer o que passou, deixando de lado “aquilo que não produz mais resultados”, inclusive os diferentes processos na organização; eles têm por objetivo principal os bens que são os produtos e os serviços com valor agregado entre outros fatores. Deve igualmente explorar o sucesso. Tal política exige que se tenha uma grande dose de esforço, capacidade comprovada e que seja praticada de forma sistemática e contínua. Dessa forma, obtém-se inovação genuína.

O segundo pressuposto corresponde ao estabelecimento de métodos sistemáticos para criar as mudanças. Tais métodos consistem em introduzir uma política de inovação sistemática no interior do contexto organizacional. A freqüente exploração dessa ação pode modificar a mentalidade da organização.

O terceiro pressuposto refere-se à maneira que seria correta para a introdução das mudanças dentro e fora da organização. No caso, o procedimento mais adequado, segundo Drucker (1999, *apud* Pinto e Blattmann, 2003), é o teste da realidade, que não pode ser substituído por pesquisas de mercado ou de modelos de computador. Além do mais, o líder deve basear-se em políticas contábeis e orçamentárias para dar continuidade às mudanças. E preferencialmente deve disponibilizar dois orçamentos distintos, visando a uma melhor compreensão da realidade organizacional.

Por fim, o quarto pressuposto abrange as políticas para equilibrar as mudanças, bem como possibilitar sua perenidade. É preciso ter um ambiente onde haja esforços receptivos às mudanças e também medidas para a criação de um clima agradável onde as pessoas necessitam "saber onde estão, conhecer com quem trabalham, saber o que podem esperar e conhecer os valores e as regras da organização", como salienta Drucker (1999, apud Pinto e Blattmann, 2003). Contudo, o líder deve ter a capacidade de estabelecer uma relação de parceria entre a organização e seus colaboradores. É importante, portanto, certificar-se de que os colaboradores sejam informados continuamente, para não haver surpresas.

### **2.2.3 Os processos de mudança e as competências gerenciais**

Conforme pôde ser visto nas próprias colocações de autores anteriormente citados como Kotter e Drucker, a liderança exerce papel fundamental em processos de mudança radical como em uma operação de F&A.

Também outros pesquisadores, como os professores Maurizio Zollo (INSEAD, França) e Harbir Singh (Wharton Financial Institution Center, EUA), estudaram os desafios intrínsecos a estas operações e concluíram que são centrados no grau de integração entre as lideranças.

Para Zollo e Singh (2004), a capacidade das lideranças para gerenciar e mesmo induzir a mudança e aprendizado é um elemento-chave de sucesso na medida em que, concomitantemente, funcionam como facilitadoras de condições e de recursos, possuem forte capacidade de influenciar a formação da nova cultura que se espera introduzir. Desse modo, as operações de F&A colocam desafios para os gestores que devem ser considerados como demandas de novas competências gerenciais, mas, ao mesmo tempo, também têm o potencial de oferecer oportunidades de aprendizagem, criando condições que favoreçam ao desenvolvimento de novas competências.

Fleury e Fleury (2001) indicam ser a competência uma palavra no sentido comum, utilizada para designar pessoa qualificada para realizar algo. Aplicado especificamente ao mundo do trabalho, esse termo vem assumindo ao longo do tempo diversos significados; alguns deles são mais ligados às características dos indivíduos (o chamado "fator CHA", referindo-se a

conhecimentos, habilidades e atitudes), ou variáveis de *input*; no entanto, em outros casos, o significado aponta mais para a preocupação com a realização de tarefas, ou variáveis de *output*.

Segundo Dutra (2002), a competência para alguns autores (McCLELLAND, 1972; SPENCER e SPENCER, 1993) significa o conjunto de qualificações que a pessoa possui para executar um trabalho com níveis de *performance* superiores. O professor Dutra revela ainda que, durante as décadas de 1980 e 1990, outros autores (Le BOTERF, 1994; ZARIFIAN, 1996) apresentaram suas contestações a essa definição, procurando associar a idéia mais às realizações das pessoas, àquilo que elas provem, produzem e/ou entregam.

Parry (1996) chama a atenção às diversas concepções que se pode atribuir às competências, como uma dicotomia entre *inputs* ou *outputs*. Em Fernandes (2003), argumenta que na Inglaterra as competências são vistas principalmente como *outputs*: os empregados demonstram competências a partir do momento que atingem ou superam determinados resultados esperados em seu trabalho. Já nos Estados Unidos a visão predominante tem sido uma modelagem que tem se sedimentado em diversas correntes dos estudos da psicologia organizacional; nestas, as competências são encaradas predominantemente como *inputs*, ou um agrupamento (*cluster*) de conhecimentos, habilidades e atitudes (o citado “fator CHA”, de McClelland e seguidores), os quais afetam uma parte considerável da atividade de alguém; portanto, relaciona-se com seu desempenho, que pode ser medido segundo padrões pré-estabelecidos e que pode ser melhorado por meio de capacitações e desenvolvimento, servindo aos propósitos da empresa.

Por tal definição de Parry (apud Fleury e Fernandes, 2003), os conhecimentos podem ser interpretados como elementos do planejamento estratégico, elementos da qualidade do serviço, princípios da gestão financeira e de custos, instrumentos de medição (indicadores, princípios de mercado, métodos de organização do trabalho, sistemas de informação gerencial, gestão de pessoas, princípios de solução de problemas); as habilidades seriam as capacidades de orientar a construção e a consolidação dos elementos nucleares do planejamento estratégico (visão e missão); as capacidades para motivar uma equipe para realizar um projeto, coordenar uma reunião para uma negociação, para diagnosticar problemas na organização, orientar a consolidação de problemas de qualidade; e a atitude seria desenvolver a criatividade e a iniciativa, reconhecer os próprios erros, desenvolver disposição para resolver problemas de



forma sistêmica, dispor-se a aprender, desenvolver a capacidade de confiança, procurar agir de forma mais flexível.

Também Fleury e Fleury (2001) abordaram o trabalho de Zarifian (1996), focando quais são as três mutações principais no mundo do trabalho para compreender a emergência do conceito de competência aplicada às organizações:

- A noção de incidente, ou seja: aquele fato que ocorre de forma imprevista e não programada. Sua ocorrência geralmente tende a causar perturbações da ordem e reflexos negativos na forma rotineira do desenvolvimento do trabalho. Por isto, exige-se pessoas que não estejam presas a funções pré-definidas, e sim mobilizadas para a solução destas novas situações.
- A prática da comunicação, entendida como o ato de compreender o outro, a si mesmo e colocar esta compreensão a serviço do contexto da organização como um todo.
- A prestação de serviços, no sentido de que o atendimento das demandas está tornando-se cada vez mais complexo, situação em que a diferenciação não reside mais unicamente nas diferenças entre os produtos, e sim em todo o conjunto de atributos que ele tem de carregar na sua plenitude.

(Zarifian, 1996, apud Fleury e Fleury, 2001)

Isso requer, na visão de Zarifian, uma reflexão sobre a organização em sua totalidade no espaço e no tempo. Sobre o espaço, tem-se que a abertura dos mercados e as facilidades de informação e comunicação representaram o rompimento das barreiras que propiciavam uma situação de maior estabilidade e de mudanças mais lentas. A respeito do tempo, pode-se debitar à necessidade de sobrevivência da organização, de modo a envolver todos na visão estratégica do negócio diuturnamente. Desses raciocínios, nasce a idéia da necessidade de agregação de valor à organização, como associada tanto nas relações de causa como de efeito à competência dos indivíduos.

Em resumo, para Zarifian, a competência encontra-se ligada à entrega daquilo que as pessoas podem oferecer face à complexidade, às transformações e à necessidade de garantir a sobrevivência em um ambiente em constante e rápida mutação; mas a capacidade de entregar coisas e agregar valores à organização não deve ser entendida como guardadora de uma relação direta com os atributos, e sim mais ligada à capacidade de a pessoa mobilizar seus conhecimentos, habilidades e atitudes dentro de um determinado contexto.

Para Guy Le Boterf (1995), o profissional tido como competente é aquele que sabe agir com competência, deixando explícita a diferença entre o conjunto de recursos e a ação que mobiliza tais recursos.

Antonello, Ruas et al (2004), em *paper* sobre a problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional, recorreram a Le Boterf (1995), para quem a noção de competência é uma maneira de se repensarem as interações entre, de um lado, as pessoas e seus saberes e capacidades; e, de outro, as organizações e suas demandas no campo dos processos de trabalho essenciais e processos relacionais; estes podem ser entendidos como as relações com os seus clientes, fornecedores e os próprios trabalhadores, os quais sofreram profundas modificações qualitativas nos últimos anos.

Segundo Antonello, Ruas et al (2004) referindo-se a Boterf (1995), estas transformações das relações de mercado, das dinâmicas de concorrência, das inovações gerenciais e das relações de trabalho e emprego têm provocado uma revisão do espaço de interações existente entre a demanda das organizações e o que os diferentes trabalhadores podem oferecer considerando suas capacitações. É no interior desse espaço indefinido e de difícil contextualização que se passa a tratar da questão das competências, especialmente das competências gerenciais.

Segundo Boterf (1995, apud Antonello, Ruas et al, 2004), tem-se demonstrado que até mesmo os profissionais que pensavam dispor de amplos e reconhecidos conhecimentos e capacidades, em algumas circunstâncias especiais de trabalho, não necessariamente conseguem mobilizar de maneira adequada e pertinente suas capacitações. A aplicação/atualização daquilo que se sabe ou conhece em um contexto específico – marcado por uma cultura institucional, por relações de trabalho particulares, condições temporárias e recursos restritos – é o que vai caracterizar a passagem para a competência. O que desponta dessas considerações é que o conceito de competência se constitui na própria ação e não existe antes dela.

Ruas (2001) destaca que, independentemente das mais variadas definições e interconexões que possam ser encontradas para competência – e aqui várias já foram relacionadas –, a questão tem sua abordagem mais abrangente na noção de competências essenciais desenvolvida pelos conhecidos teóricos e consultores Gary Hamel, e Krishnarao Prahalad,. O professor Ruas, com base em Hamel e Prahalad, indica que em seguida destaca-se o desenvolvimento de uma dimensão funcional para as competências – entendidas as competências específicas a cada uma

das áreas vitais da empresa, presentes entre os grupos e pessoas de cada área; e, finalmente, uma dimensão individual das competências: aquelas que exercem importante influência no desenvolvimento das competências dos grupos e até mesmo da organização. São inclusas, nesse último grupo, as competências gerenciais. Mas é importante lembrar que nas competências gerenciais, pelo seu grau de influência, encontra-se contida a função mobilizadora das outras dimensões de competências.

Para Fleury e Fleury (2001), a competência das pessoas poderia ser entendida como um “saber agir” de maneira responsável; este axioma implicaria mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que possam agregar valor econômico à organização e também valor social ao indivíduo. Desse modo, o processo de desenvolvimento passa a ter um caráter de troca, visto que a empresa transfere partes de seu patrimônio (intangível) às pessoas; estas, por sua vez, vão se aprimorando em termos de conhecimentos e habilidades, ao mesmo tempo em que restituem tais conhecimentos e habilidades com a intenção de capacitá-la a crescer e enfrentar novos desafios.

De todo modo, a reflexão sobre essa idéia de troca, abordada por Fleury e Fleury (2001), a partir de vários elementos das escolas americana, britânica e outras européias, é a de que, na realidade, são as pessoas que colocam em prática o patrimônio de conhecimentos da organização: em resumo, são elas próprias que praticam suas competências. Ao mesmo tempo, as pessoas absorvem os conhecimentos necessários para seu aprimoramento individual. Com isto, o processo de aprendizagem, tanto organizacional como individual, tem caráter permanente e apresenta-se sob a forma de uma via de mão dupla.

### **2.3 Aprendizagem organizacional e gerencial**

Uma detalhada análise da literatura revela a falta histórica de um corpo teórico convergente sobre aprendizagem organizacional. Esse fato é possivelmente o resultado do caráter multidisciplinar da área, conforme indicam diversos pesquisadores, como Easterby-Smith (1997) e Prange (2001). Ao tratar de um modelo de aprendizagem organizacional baseado na ampliação de competências desenvolvidas em programas de capacitação, Steil (2004) apontou que várias disciplinas têm contribuído consistentemente com a área: além das bases clássicas da ciência administrativa, podem-se encontrar elementos da psicologia e desenvolvimento

organizacional, da sociologia e teoria organizacional, de estratégia, do gerenciamento da produção e mesmo dos estudos da antropologia cultural. Essa interdisciplinaridade gera uma área na qual encontramos contribuições tanto complementares quanto competitivas (EASTERBY-SMITH, 1997, apud STEIL, 2004).

Mas a mesma multidisciplinaridade da área tem contribuído para a idéia de que a aprendizagem organizacional contém dois focos diferentes: segundo Steil (2004), com base nos estudos de Easterby-Smith (1997), o primeiro foco diz respeito à aprendizagem organizacional como um resultado; o segundo, à aprendizagem organizacional como um processo.

A análise de trabalhos como o de Steil (2004) indica que há uma relação entre as teorias de Argyris e Schön (1978) com o professor Hutchins, que já havia cunhado em 1968 o termo “Sociedade de Aprendizagem”, designando a sociedade de indivíduos que se encontram em constante processo de desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Um de seus seguidores, o professor Amy Edmondson (1999), citado por Steil (2004), apontou:

a abordagem da aprendizagem como um processo foi influenciada pelos escritos clássicos de John Dewey (1859-1952), da University of Michigan e da Columbia University (New York, EUA) referentes à aprendizagem individual e conceitos como questionamento e reflexão, os quais foram mais tarde assimilados pelas teorias de aprendizagem (STEIL, 2004, com adaptações).

Segundo Edmondson (1999), muito embora as expressões “aprendizagem organizacional” (AO) e “organizações de aprendizagem” (OA) sejam utilizadas por alguns autores com o mesmo significado, pode ser observada uma clara distinção entre ambas. A primeira tem por objetivo descrever e compreender processos e comportamentos, e é pautada pelo rigor científico (abordagem normativa, descritiva); já a segunda tem como meta desenvolver um estado dito “ideal”, representado por um conjunto de recomendações baseado em experiências de empresas de consultoria a respeito do que seriam as melhores práticas para a criação de uma certa “organização que aprende” (abordagem prescritiva). Algumas das diferentes definições sobre aprendizagem organizacional podem ser resumidas na tabela 1, a seguir.

Argyris e Schön (1978)	A AO como um processo de detectar e corrigir erros.
Swieringa e Wierdsma (1992)	A expressão “aprendizagem organizacional” pode ser entendida como a mudança do comportamento organizacional.
Garvin (1993)	Uma organização que aprende é aquela que possui habilidades na criação, aquisição e transformação do conhecimento, assim como na modificação de seu comportamento para refletir os novos conhecimentos e <i>insights</i> .
Senge (1998)	As chamadas organizações de aprendizagem são aquelas nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados desejados, nas quais novos padrões de pensamento são nutridos, onde as aspirações coletivas são como que “libertadas” e onde as pessoas aprendem continuamente a como aprender juntos.

**Tabela 1: Conceitos de aprendizagem organizacional**

Fonte: Argyris e Schön, 1978; Shrivastava (1983); Swieringa e Wierdsma, 1992; Garvin, 1993; Senge, 1998; Bittencourt (2002), com adaptações.

### 2.3.1 Condições ambientais para a aprendizagem

Estudos citados por Krogh e Roos (2001) defendem que os gestores e as organizações criam certas representações do que denominam de seu “ambiente envolvente” por meio da interação que realizam e da forma como se estruturam. Tais representações podem ser tácitas ou explícitas, e seriam o resultado da combinação das representações pré-existentes dos indivíduos que as compõem.

O professor Krogh, conjunto com Ichijo e Nonaka (2001), defendem que, após um período cruel de *downsizing* e reestruturação, uma boa parcela das empresas precisou revitalizar o composto humano e constituir ambientes empresariais que se apresentassem com capacidade de geração de conhecimento. A necessidade premente por parte das empresas em estarem mais aptas à competição no mercado muitas vezes foi traduzida em outra competição, desta vez interna, pela distribuição do poder entre seus funcionários. Isso acabou por fortalecer aquilo que denominaram de “feudos departamentais”, os quais acabavam por comprometer os resultados esperados para projetos corporativos que exigiam a presença de habilidades múltiplas e de um ambiente de cooperação interfuncional.

Krogh, em estudo conduzido juntamente com Johan Roos (2001), afirmou que a criação do contexto adequado para a “criação do conhecimento” envolve estruturas organizacionais que sejam capazes de fomentar relacionamentos sólidos e atitudes de colaboração eficaz. As estruturas organizacionais necessitam, por isso, reforçar a interação entre o que os autores

chamam de conhecimentos “tácitos” e “explícitos”, o que ocorreria por meio de muitas fronteiras diferentes.

Para os especialistas, a forma de aprendizagem organizacional é essencialmente cognitivista. Isto é muito importante na medida em que, no coração da chamada “epistemologia cognitivista”, encontra-se a idéia de que a mente é dotada de habilidades de representação da realidade em diferentes caminhos, criando uma representação interna parcial ou completamente correspondente ao mundo externo, a seus objetos, eventos e estados. Por tal perspectiva, a realidade e a verdade ocupam posições privilegiadas; no caso, a realidade é definida como o ponto de referência das representações internas, e a verdade pode ser entendida como o grau em que as representações internas correspondem ao mundo externo.

Nas organizações consideradas mais modernas, onde o poder centralizador mostra-se enfraquecido no confronto com os processos consensuais grupais, a realidade pode ser compreendida como o “grau de aderência” do indivíduo em face da cultura. Nesse caso, a própria sobrevivência depende deste “grau de aderência” à cultura.

Segundo Krogh e Roos (1995), em uma situação em que a empresa é muito baseada na transferência e no compartilhamento de conhecimento explícito (por exemplo: negócios do tipo “agências de notícias” ou “serviços de informação”, cuja importância cresceu muito a partir do advento da *web*), é possível ter normas de intercâmbio e reciprocidade de conhecimento. Entretanto, nos casos em que a empresa é predominantemente baseada em conhecimento tácito (exemplo teórico: grupo de pesquisadores trabalhando no estudo de novos elementos químicos ou propriedades físicas), não se pode confiar somente em “transações” e “reciprocidade”: necessita-se promover uma cultura na qual as pessoas verdadeiramente compartilhem suas experiências, por exemplo, por meio de programas de *mentoring*.

Para que se tenha um ambiente organizacional propício à aprendizagem, é preciso certificar-se de que os colaboradores compartilhem a “visão de valor” da companhia, para então treiná-los como “mentores” e “facilitadores” da cultura. É preciso ainda mostrar-lhes reconhecimento e, muitas vezes, oferecer níveis de remuneração e mesmo de *status* mais elevados na companhia, promover tarefas que buscam a reflexão sobre projetos já realizados, nas quais os envolvidos relatarão o que aprenderam do ponto de vista individual e coletivo. De igual modo, é

interessante que se questione onde essas pessoas trabalharão no futuro, orientando-as para a obtenção da maximização de seu aprendizado.

Tecendo comentários a respeito do que chamam espaços compartilhados de aprendizagem, Hamel e Prahalad (1995) procuraram defender que a proximidade geográfica também pode auxiliar na mobilidade de competências. Nas situações em que uma competência esteja “espalhada” (*spread*) por vários *locus* da empresa em várias nações ao redor do mundo, o aprendizado coletivo e mesmo a realocação de indivíduos em novos projetos seriam mais difíceis. Uma corporação deve evitar uma desnecessária fragmentação (*split*) geográfica de suas competências essenciais; mas tal assertiva pode não ser necessariamente válida nos tempos mais recentes, em que as estruturas em forma de “redes” são prevalentes e as empresas mostram necessidades maiores de cooperação.

### **2.3.2 A aprendizagem organizacional**

Para Eboli (2002), a crença em voga de que as competências, as habilidades e o conhecimento formam uma base de vantagem competitiva reforça a necessidade de intensificar o desenvolvimento dos funcionários nesses âmbitos. Para a autora, a aprendizagem organizacional representa a energia geradora de sujeitos modernos, que devem ser capazes não somente de refletir criticamente sobre a realidade organizacional, mas também de construí-la e modificá-la em nome da competitividade e do sucesso. A aprendizagem organizacional favorece a inteligência e o alto desempenho da organização, na busca incansável de bons resultados.

Na abordagem de Eboli (2002), têm sido exigidas cada vez mais das pessoas atitudes de autodesenvolvimento e aprendizagem contínua, ou seja, precisam desenvolver comportamentos, posturas e habilidades, além de adquirir conhecimentos técnicos.

Também nesse sentido, na opinião de autores de diversos matizes e origens, o processo de mudança no interior das organizações encontra-se intimamente correlacionado ao próprio conceito de aprendizagem organizacional (SENGE, 1990; TENKASI, 2000; NONAKA, 1991). Senge (1990), baseando-se em sua experiência no MIT e em vários trabalhos de consultoria, associa a aprendizagem organizacional à capacidade de transformar a experiência em conhecimento. A partir do momento em que esse conhecimento existente na empresa não mais

pertence a um indivíduo apenas, e sim encontra-se sob o domínio de um grupo de indivíduos, ele se torna a base das competências essenciais da empresa e representa para ela uma vantagem competitiva (FLEURY e OLIVEIRA, 2001, apud SANTOS e FISCHER, 2003).

O conhecimento no interior do contexto organizacional é, sob esse prisma, influenciado pela dinâmica social do grupo e, dessa forma, passa a estar intimamente relacionado à sua cultura. Baseando-se em Senge, o professor indiano Ramkrishnan Tenkasi, pesquisador da Benedictine University de Illinois (EUA) também tem levantado a questão dos grupos e suas influências.

Citado por Santos e Fischer (2003), Tenkasi trouxe argumentos de que conhecimento é resultado de uma iniciativa ativa e cooperativa de pessoas que se relacionam, sendo assim único para cada situação e contexto cultural. Para o pesquisador, as comunidades distintas desenvolvem repertórios sociais e cognitivos próprios, que condicionam suas interpretações do mundo e se transformam com o tempo. Segundo indicaram Santos e Fischer, é exatamente por meio desses julgamentos da realidade, estabelecidos social e temporariamente, que o conhecimento individual e social é criado.

Na visão de Antonello (2002), a aprendizagem é o processo que exige ingressar no que chamou de “sistema cultural de significados”. Por tal axioma, os membros de uma organização estabelecem uma comunicação entre si e assimilam valores, normas e procedimentos; essa assimilação ocorreria tanto na primeira socialização organizacional como durante a comunicação formal ou informal no trabalho cotidiano.

Com base em Antonello (2002), entende-se que o amplo e diversificado conjunto da literatura sobre aprendizagem organizacional apresenta uma forte ênfase na perspectiva cultural da organização. Nesse caso, a cultura tem sido apresentada como um mecanismo construtor de significados – *sensemaking*; esta construção seria o guia na formação dos valores, comportamentos e atitudes, sendo por meio destes valores que os comportamentos fluem e são guiados.

Já Prange (2001), consultora austríaca e pesquisadora da universidade de Viena, postula que a diversidade deste campo do conhecimento pode ser interpretada como indicador de progressão teórica, o que ocorreria quando se abandona uma postura que ela classifica de “orientação metateórica” e adota-se o que ela denomina de uma “visão antipositivista”, a qual pode



redundar na percepção de que é mesmo normal apresentar perspectivas divergentes, considerando-se que não há um mundo objetivo a ser descoberto.

Os pesquisadores Argyris e Schön são considerados precursores dos estudos sobre aprendizagem organizacional. Argyris (1977, 1978) e Schön (1978), citados por Steil (2002), apontam uma dupla de aspectos essenciais a ser destacada, que são a base de estudo de diversos outros autores que se debruçaram sobre a temática. São eles: as teorias que orientam as ações dos agentes organizacionais e a forma como essas teorias são mantidas ou questionadas nos processos de detecção e correção de erros. As pessoas legitimam suas ações na empresa tendo por referência teorias; elas se tornam “agentes organizacionais” quando essas teorias não são exclusivamente individuais, mas sim quando guardam coerência com a organização. Em ocasiões em que é necessário lidar com as situações do cotidiano de trabalho, as pessoas são confrontadas com desafios da realidade que questionam essas teorias; nesse momento cometem-se erros e daí surgem as oportunidades de aprendizagem.

Argyris e Schön (1978), a respeito do que chamaram de “teorias aceitas” (ou “esposadas”) e “teorias em uso”, citados por Steil (2002), explicam que a primeira refere-se a uma espécie de grupo de “mapas” que as pessoas têm em suas mentes; eles correspondem às suas convicções, valores e atitudes, o que seria, em resumo, qualquer tipo de significado que elas acreditam que formam suas ações. A segunda vertente refere-se como os “mapas” de fato informam as ações das pessoas. A distinção entre “teoria esposada” e “teoria em uso” pode ser entendida como a distinção entre as crenças, atitudes e valores, de um lado, e o comportamento, do outro. A “teoria em uso” é importante como condição base para entender a ação humana; em troca, ela só admite ser deduzida da descrição do comportamento dos atores. Para perceber comportamento, é necessário produzi-lo, e, para que seja produzido, deve ser projetado. Para que um desígnio seja formulado, o indivíduo tem de *a priori* descobrir um problema e então, *a posteriori*, inventar uma solução, para na seqüência produzir uma solução, quando finalmente pode avaliar o desempenho para avaliar sua efetividade. A avaliação, normalmente, conduz a novas descobertas, conseqüentemente o ciclo de aprendizagem é completado e é repetido.

Classificando os processos de aprendizagem conforme essas situações, os autores citados por Steil (2002) deduzem que esses processos e sua respectiva correção de erros podem ser de duas qualidades diferentes, as quais denominam de aprendizado de ciclo único e aprendizado de ciclo duplo, conforme ilustrado na figura 2 a seguir.

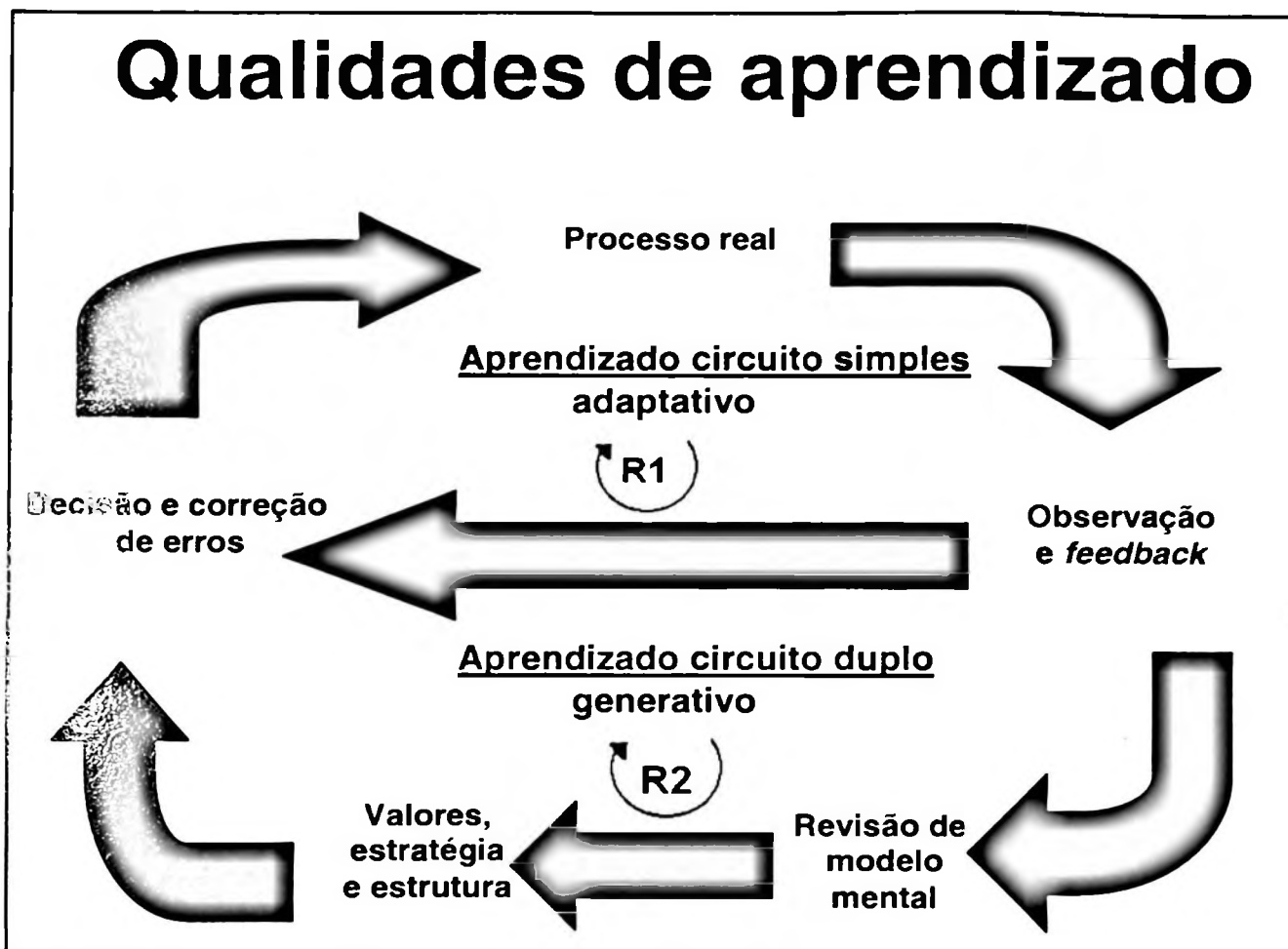


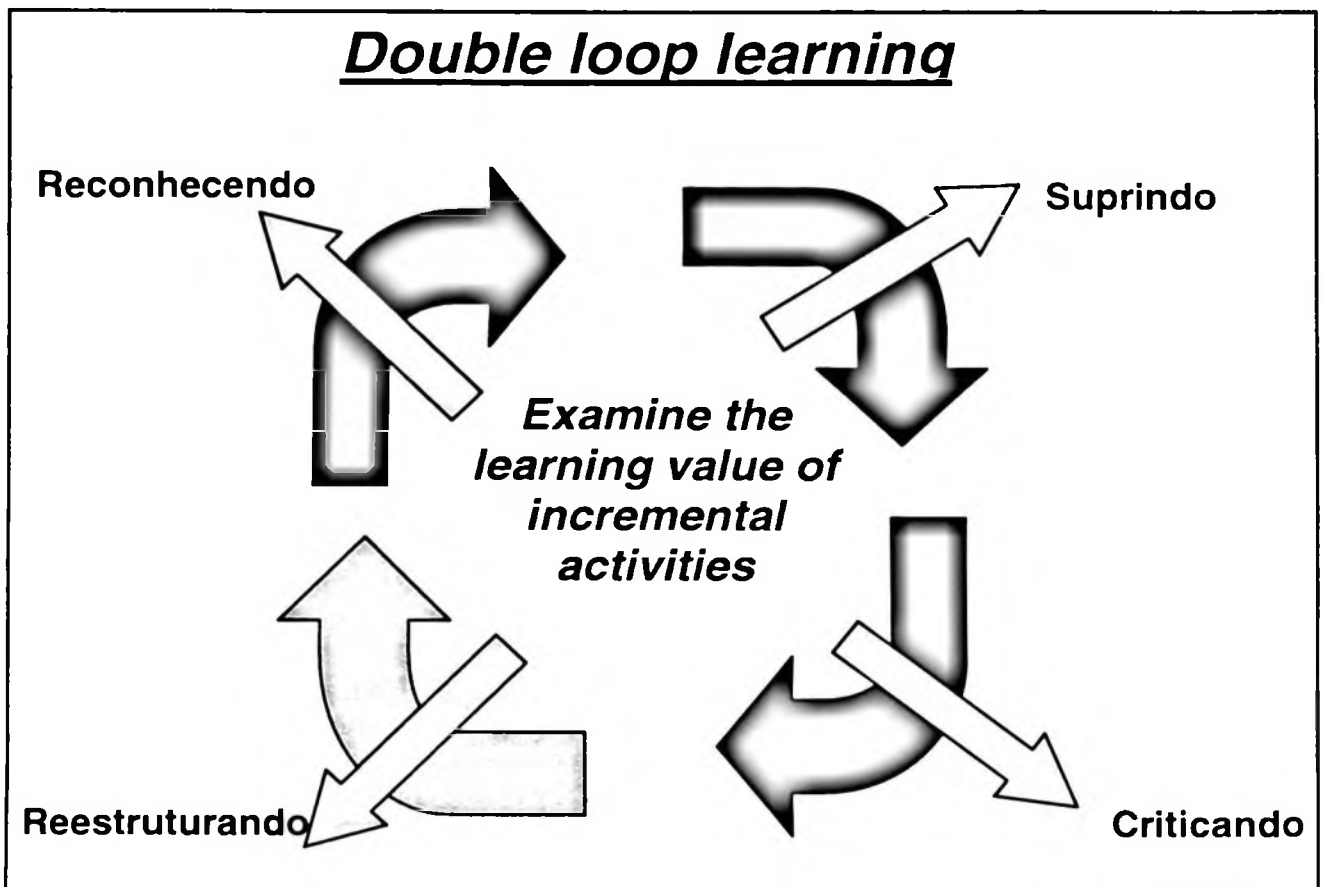
Figura 2 – Qualidades de aprendizado

Fonte: Leinbach, *E-business and spiral development*, baseado em Argyris e Schön (1978, apud Steil, 2002), com adaptações.

Nessa modelagem de aprendizado de ciclo único (*single loop learning*), as pessoas reagem às mudanças em seu ambiente profissional, detectando e corrigindo falhas a fim de manter a situação atual ou a desejada. O *single loop learning* não estimula a reflexão ou o questionamento que podem levar à reconcepção da situação; no caso, ele se propõe a focalizar a análise e a própria correção do problema em questão.

De outro lado, o chamado aprendizado de ciclo duplo (*double loop learning*) procura fazer emergir e questionar premissas e normas arraigadas de uma organização que possam levar a reformulação do problema. Pesquisadores da FEA/USP e outras universidades, que participam do grupo de trabalho Terra Fórum, trabalharam na elaboração de uma espécie de “mapa cognitivo” das várias abordagens relacionadas ao tema gestão do conhecimento (GC), além da análise da prática da GC no universo das empresas brasileiras, e indicaram ser possível depreender das idéias colocadas pelos autores norte-americanos que o ciclo duplo (figura 3, a

seguir) representaria uma espécie de “estágio superior” do processo de aprendizagem organizacional.



**Figura 3 - Double loop learning**

Fonte: Leinbach, *E-business and spiral development*, baseado em Argyris e Schön (1978, apud Steil, 2002), com adaptações.

De acordo com argumentos do clássico artigo *Double loop learning in organizations*, Argyris (1977), citado por Terra (1999), o aprendizado só ocorre, em geral, nas organizações em momentos de crises ou revoluções iniciadas por eventos externos e internos. Isso pode trazer diversos efeitos negativos, como as ações corretivas só ocorrerem depois do necessário; elas levam a uma posição defensiva, de acomodação, ou seja: as ações ficam limitadas aos momentos seguintes de crise, e são traumáticas, quando, finalmente, ocorrem. Para o autor, as pessoas tendem a defender certas premissas cuja validade é questionável (ainda que pensem que não o sejam). Conforme Terra (1999) lembrou em seu trabalho, elas também realizam inferências que não decorrem de premissas (mesmo quando acreditam que decorrem), e concluem que crêem ter sido cuidadosamente provadas, mas não o foram, na medida em que partem de um contexto que não foi possível de ser verificado.

Ao se debruçar sobre teorias e modelos de aprendizado organizacional, é muito importante que sejam levados em consideração os principais conceitos sobre o aprendizado e a criatividade individual e o dito "conhecimento" humano, porque esses, embora não necessariamente levem ao aprendizado e ao conhecimento organizacional, certamente o antecederam e funcionaram como seu catalisador.

Mas essas "aproximações" de campos de estudos têm admitido algumas variantes. Terra (1999) indicou que os trabalhos clássicos do pesquisador norte-americano Mintzberg (1979) foram, possivelmente, os primeiros a trazer a questão do verdadeiro processo de aprendizado individual e da intuição para o centro das atenções da teoria gerencial. Ele acompanhou o processo de tomada de decisão gerencial, orientado pela metodologia de análise do trabalho fabril desenvolvida pela Administração Científica de Frederick W. Taylor (1865-1915). Ou seja: ele se utilizou de uma espécie de "cronômetro" e de certo modo procurou "medir" o processo gerencial. Ainda associou aos resultados das pesquisas de campo as então descobertas das ciências médicas sobre o funcionamento do cérebro humano, que indicaram ser ele portador de dois hemisférios bem distintos: o esquerdo opera de forma linear, seqüencial e lógica; e o direito é especializado em processamento simultâneo, holístico e relacional. Adicionalmente, reside o fato de o conhecimento adquirido pelo lado esquerdo ser supostamente explicitável, enquanto o "mais sombrio", adquirido pelo lado direito, seria implícito, dados que são de suma importância para as teorias cognitivas.

Entretanto, as conclusões de Mintzberg elencadas por Terra (2004) indicaram na época das pesquisas do autor norte-americano

uma particular relevância quando se deseja tratar do tema aprendizado individual e de sua relação com o aprendizado organizacional e com a gestão do conhecimento. Sua pesquisa mostrou que a intuição ou o conhecimento implícito tem um papel fundamental sobre o processo real utilizado pelos gerentes para a tomada de decisões, processamento e difusão de informação, ou seja, os gerentes utilizam-se, sobremaneira, do hemisfério direito do cérebro no seu dia-a-dia (Mintzberg, 1979, apud Terra, 1999).

Algumas das principais evidências e inferências que sustentariam essa conclusão foram apontadas por Mintzberg (apud Terra, 1999):

- Certos gerentes utilizam-se, preferencialmente, de informação obtida pessoalmente, através de conversas, para a tomada de decisão;

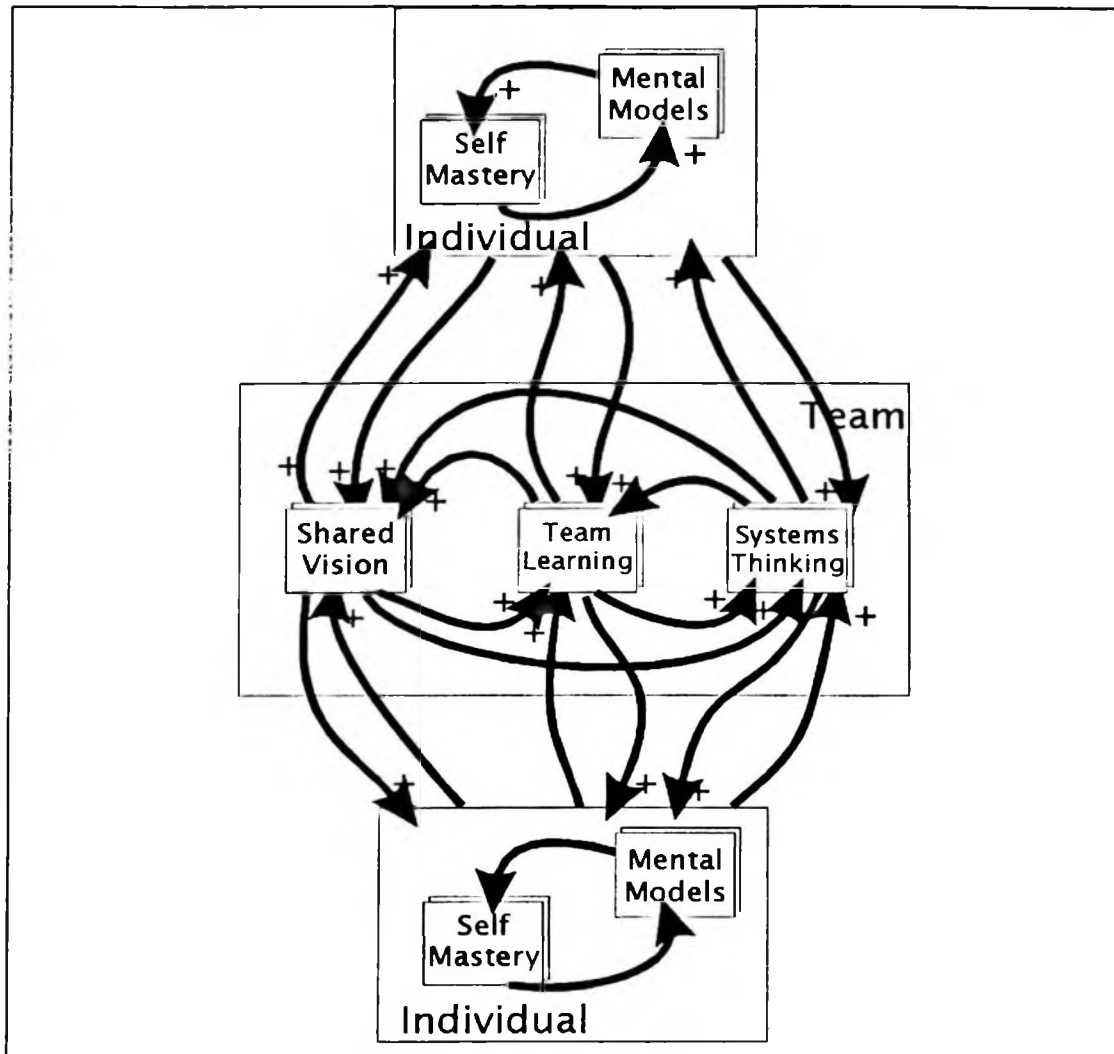
- Os chamados *inputs* analíticos são menos utilizados do que *inputs soft* e especulativos;
- O trabalho realizado pelos gerentes é relacional, simultâneo e experimental, ou seja: envolve poucas atividades planejadas e sequenciais;
- Uma boa parcela da dificuldade em delegar advém do fato de os gerentes não conseguirem explicitar muito do seu conhecimento;
- Alguns dos principais papéis exercidos pelos gerentes são mais significativos, tais como: a capacidade de liderar, de servir como uma espécie de “elo de ligação” entre as várias partes dentro e fora de sua área primária de atuação, e de lidar com perturbações. Mas todas essas atividades são dificilmente explicáveis pelas abordagens mais racionalistas típicas da literatura organizacional, então vigentes;
- Os principais processos envolvidos na tomada de decisão estratégica são o diagnóstico e a geração de soluções criativas. Ambos os processos não seriam explicados pelas abordagens racionalistas convencionais;
- O *timing* é elemento fundamental na tomada de decisão estratégica, ou seja: os gerentes lançam mão de variados artifícios – como o de postergar reuniões – até que estejam supostamente “prontos” para a tomada de decisão;
- Quando chegam a tomar as decisões estratégicas consideradas mais importantes, os gerentes se utilizam com maior frequência da capacidade de julgamento do que propriamente de estudos analíticos;
- O processo de tomada de decisões organizacionais necessita de adaptação às condições e *inputs*, que se apresentam irregulares em importância e relevância advindos do ambiente. O gerente, por meio dos seus processos intuitivos, faria uma espécie de “filtragem” e concederia a devida importância aos diversos tipos de mudanças ocorridos no ambiente  
(Mintzberg, 1979, apud Terra, 1999).

Terra (1999) também recorreu a Senge e seus seguidores para indicar que o processo de formulação de estratégias inovadoras não se acha reconstituído facilmente, eis que resulta, via de regra, de processos que se apresentam informais, vagos, interativos e, acima de tudo, da síntese de elementos aparentemente desconexos.

Na visão de Senge (1990, apud Terra, 1999), as organizações onde as pessoas podem ampliar sua capacidade de gerar os resultados que elas realmente querem, em que novas e expansivas formas de pensar são encorajadas e naquelas onde a aspiração coletiva é livre são aquelas nas quais as pessoas estão frequentemente aprendendo a aprender coletivamente.

Para Senge (1990, apud Terra, 1999), o verdadeiro aprendizado é associado ao ser humano e à capacidade de participar do “processo gerador da vida” e as *learning organizations* seriam as organizações que estão, continuamente, ampliando sua capacidade de criar e recriar seu futuro. Em vez de disciplinas ou funções secularmente consideradas “tradicionais” (venda, produção, informática etc), nas quais as organizações são divididas e estruturadas, Senge (1990, apud Terra, 1999) propõe uma divisão em cinco disciplinas: pensamento sistêmico, domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada e aprendizado em equipe.

De fato, Senge (1990, apud Terra, 1999), em sua análise das *learning organizations*, acredita que as disciplinas que propôs (representadas na figura 4 a seguir) sejam todas inter-relacionadas e centradas na relação do indivíduo com o (complexo) mundo que o cerca; isto incluiria, claro, as organizações a que servem.



**Figura 4 – As disciplinas de Senge**

Fonte: Senge (1990), com adaptações de Terra (1999).

Para embasar sua teoria, Senge (1990, apud Terra, 1999) argumenta que as organizações terão como escapar de certos “círculos viciosos” que se formam a partir da simples reação aos eventos (por exemplo: aumentar os investimentos em mídia quando caem as vendas) e também a partir do que ele descreve como uma “falta de visão inter-temporal entre elementos do sistema”. Por meio dos *loops de feedback*, ilustrados anteriormente, espera-se que as interdependências entre as variáveis do sistema possam ser explicitadas e que sejam identificados os padrões de comportamento indesejáveis e os pontos de alavancagem.

Na visão de Senge (1990, apud Terra, 1999), os aspectos ditos “filosóficos” e “culturais” das empresas seriam mais importantes do que os aspectos mais “duros” ou aqueles relacionados aos processos operacionais da organização do trabalho e das ferramentas gerenciais, tais como as políticas de RH. Nesse sentido, algumas das características comuns nessas organizações, destacadas por Senge, são as seguintes:

- O reconhecimento explícito da existência de valor econômico do conhecimento, conforme prescrito por Drucker e outros autores, anos antes;
- A capacidade de desenvolver o *know-why*, além do *know-how*;
- A capacidade de questionar valores, cultura e de promover mudanças no comportamento;
- A existência de estímulo à experimentação e ao aprendizado através da detecção e correção dos erros;
- A habilidade em compartilhar *insights*, experiências e informações individuais;
- A capacidade criadora;
- A capacidade de promover a articulação de conhecimentos conceituais sobre uma experiência;
- O uso da capacidade criativa possuída pelos funcionários;
- A procura ativa de informações do ambiente onde estejam inseridas;
- A existência de sistemas de informação precisos e com formato adequado ao uso. (SENGE, 1990, apud TERRA, 1999)

Dentre as habilidades que a liderança deveria desenvolver, Senge (1990, apud Terra, 1999) cita:

- A edificação de “visões compartilhadas”, implicando alguns requisitos:
    - a) o líder deve saber comunicar sua visão, pedir apoio e indagar sobre a posição dos outros; com tais atitudes, ele poderia verificar se tais posições merecem o comprometimento dos outros e se dispor a questionar seu ponto de vista, assumindo um tipo de construção interativa;
    - b) a colocação das visões pessoais deve ser instigada e não anulada;
    - c) a própria construção da visão é um processo contínuo, que não deve estar restrita à figura da declaração da missão em encontros especiais; deve corresponder à difusão de um tipo de pensar estratégico que se mostre capaz de apoiar o questionamento cotidiano do que realmente se quer conseguir em cada circunstância prática;
    - d) a liderança deve ter a capacidade de combinar as visões extrínsecas (como: derrotar um concorrente) com visões intrínsecas (tipo: criar um novo produto, ou um padrão mais moderno de satisfação de necessidades);
    - e) a liderança deve saber enxergar a distinção entre as visões que seriam positivas (alicerçadas em aspirações) e as que se mostrem negativas (baseadas no medo); e, claro, trabalhar para o fortalecimento das primeiras”.
  - A capacidade de trazer à luz e testar os “modelos mentais”, implicando alguns requisitos:
    - a) perceber o que seriam “saltos de abstração” questionando eventuais generalizações;
    - b) trazer equilíbrio entre a indagação e a argumentação, assumindo que situações complexas exigem um aprendizado cooperativo;
    - c) saber distinguir a “teoria esposada” como na linha colocada por Argyris (o que a pessoa “diz que faz”) da “teoria em uso”, assimilando que a distância entre o pensamento “declarado” e o “efetivamente em uso implícito” é crítica para o aprendizado.
- (SENGE, 1990, apud TERRA, 1999)

Em muitos dos modelos de aprendizagem, como os que foram estudados por Argyris e Schön (1978) e seus seguidores como Terra (1999), é ainda freqüente a distinção entre dois níveis de aprendizado. De modo geral, as distinções que podem ser identificadas na bibliografia guardam muita semelhança entre si e apontam para a existência de um nível de aprendizagem que seria “mais simples” e outro, “mais elevado”.

Nos estudos pioneiros de Argyris e Schön (1978), a dicotomia colocada seria entre Circuito Simples × Circuito Duplo de Aprendizagem. O primeiro estaria associado ao como fazer as coisas melhor por meio da experiência. O segundo envolveria a própria mudança de cultura, e o aprender a aprender é focado no porquê de as coisas serem feitas, ou seja: envolveria o questionamento dos valores que são fundamentais à organização.

Segundo trabalho de autores como Fleury e Fleury (1997), Terra (1999) e outros, as teorias de Senge (1990) colocaram a oposição entre Aprendizado Adaptativo (*survival learning* ou *adaptive learning*) × Aprendizado Generativo (*generative learning*). O aprendizado adaptativo deve ser entendido como o que ocorre dentro dos limites que refletem a interpretação da organização sobre o ambiente e sobre si mesma. Já o aprendizado generativo poderia ser caracterizado pela habilidade criadora, pelas habilidades de adquirir e transferir conhecimento e a própria capacidade de modificar o comportamento.

O aprendizado generativo enfatiza a experimentação contínua e *feedback* pelo permanente exame a respeito da maneira pela qual as mesmas organizações trabalham para a definição e resolução de seus problemas. O aprendizado generativo, portanto, guarda correlação com a criação: ele requer o pensamento sistêmico, a visão compartilhada, o domínio pessoal, a equipe que aprende, e a tensão criativa (entre a visão e a realidade atual), e diferencia-se do aprendizado adaptativo na medida em que requer novas maneiras de enxergar o mundo.

Para Senge (apud Terra, 1999), tal prática representa na realidade uma possibilidade objetiva de superação das deficiências nas formas tradicionais de gestão, a partir do momento em que procura trazer para o interior dos espaços da organização uma visão que seria mais abrangente e real, que permitiriam perceber relações e interligações; visão essa que pressupõe a superação das premissas hierárquicas. O autor alerta que



para entender o significado mais profundo de aprendizagem que não se refere à compreensão generalizada ou mesmo banalizada no cotidiano como simples internalização de informações, mas ao desvio/mudança da mente que ele denomina *metanóia* – mudança de mentalidade (apud Terra, 1999).

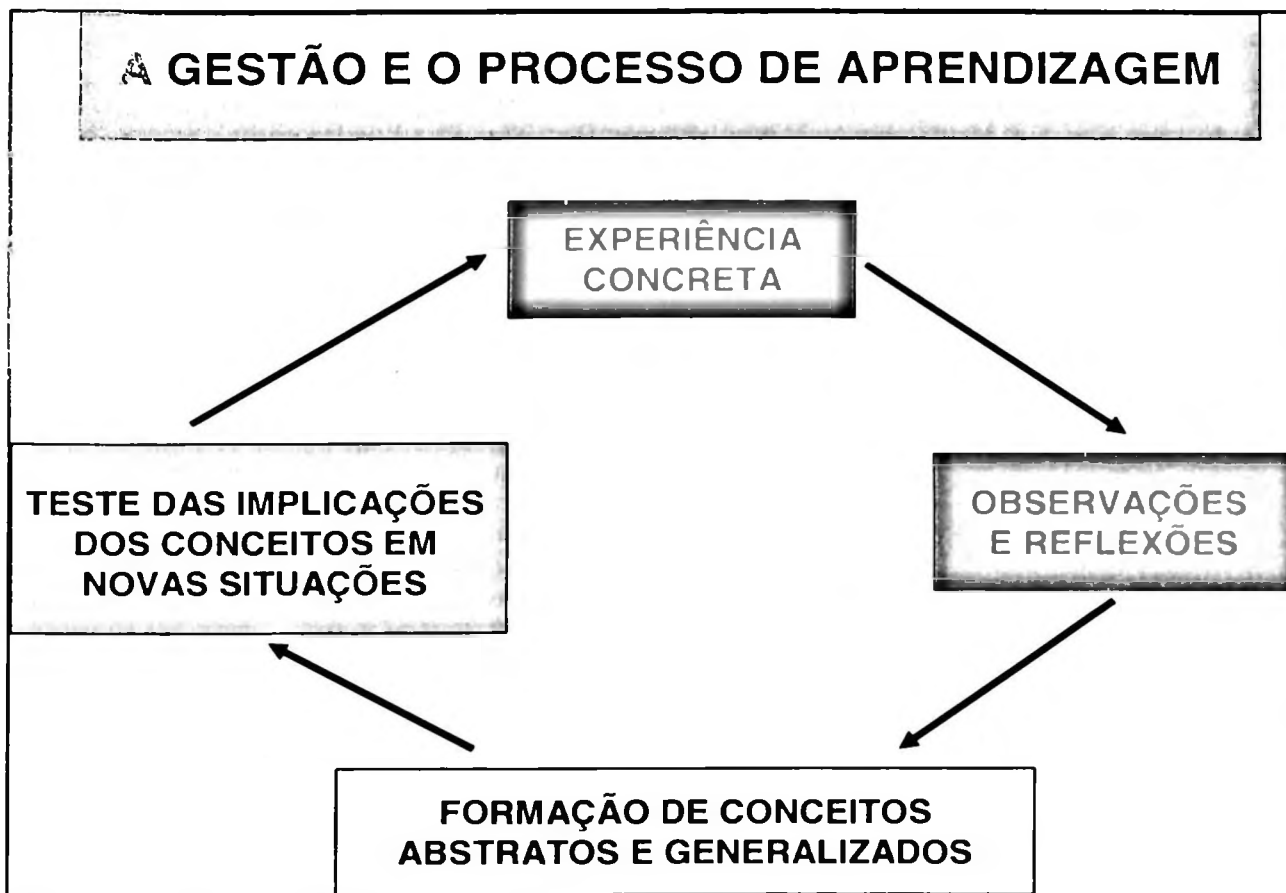
O autor relaciona a mudança de mentalidade exatamente à aprendizagem, já que esta também envolve uma alteração fundamental ou um movimento da mente. Na reflexão feita por pesquisadores como Terra (1999), Antonello e Ruas (2002), o pesquisador norte-americano destaca que a verdadeira aprendizagem chega ao coração do que significa ser humano; as pessoas, por meio da aprendizagem e do conhecimento recriam-se, tornam-se capazes de fazer o que nunca conseguiram, adquirem uma nova visão de mundo e de suas relações, ampliam suas capacidades de criar, de fazer parte do *processo generativo* da vida.

Com o intuito de guiar esse processo, Senge indica a necessidade de um líder que atua como orientador, incentivando o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a existência de um *aprendizado generativo*; este deve ser entendido como aquele que seja capaz de recriar o mundo em oposição ao modelo do *aprendizado adaptativo*. Para o autor, muitas organizações enfatizam o aprendizado adaptativo, que pressupõe lidar com o meio em que a pessoa está envolvida, ajustando-se ele. Nesse processo, elas estão muito mais voltadas à administração dos sintomas do que propriamente para a busca das causas efetivas dos problemas. No entanto, esse tipo de aprendizado representa apenas início do caminho em direção à aprendizagem organizacional. Empresas adaptativas podem até acompanhar com agilidade as mudanças do ambiente, mas, como pouco inovam, acabam por perder fatias de mercado para outras mais criativas. Podem demonstrar uma ótima visão do que seria mais “próximo” e “imediato”, mas não costumam ter a visão do sistema em seu todo e as influências sobre suas futuras pretensões. No entanto, mais coerente com a natural curiosidade dos indivíduos, o aprendizado generativo, de criação, tem sido o ponto forte das empresas líderes.

Segundo Senge (1990),

o aprendizado generativo pode ser observado na organização em que as pessoas descobrem qual a realidade do presente, qual a realidade ambicionada no futuro e o que necessita ser feito para passar de uma à outra; também é encontrado nas corporações em que não se tomam como “garantidos” os paradigmas com que se percebe o mundo que, por vezes, deturpam a realidade e ocultam as forças a dominar para concretizar tal mudança. Essas organizações têm ciência de que são apenas parte de um sistema muito maior, e que os problemas enfrentados vão muito além de algum “estado febril” que se manifesta.

Bittencourt et al (2002), recorrem a Kolb (1997), para quem a noção de criação e transferência de conhecimento é muito mais do que uma mera reprodução. De acordo com os pesquisadores, esse seria um processo que passa pela reflexão, crítica e internalização do que é aceito. O autor, a quem recorrem os compiladores, denomina tal processo de ciclo de aprendizagem vivencial (ou “experiencial”), ilustrado na figura 5 a seguir.



**Figura 5 - Ciclo de aprendizagem vivencial**

Fonte: Kolb, 1997; Starkey, 2001; Bittencourt, 2002; Vanalle, 2003, com adaptações.

Esta configuração proposta pelo autor foi objeto de análise em vários *papers* divulgados no meio acadêmico e de consultores brasileiros, como Bemfica e Borges (1999), Bittencourt (2002), Chaves (2003) e Vanalle (2003). Por essa modelagem, o ciclo propõe uma relação sistemática da interação entre ação e reflexão, e entre as experiências passadas e atuais em um processo de permanente *feedback*. De maneira bastante semelhante ao modelo das cinco disciplinas de Senge, o Ciclo de Aprendizagem Vivencial necessita ser constantemente empregado pelos facilitadores desse processo, com o fito de estimular relações sistemáticas entre as experiências e os conteúdos.

Na abordagem proposta por Chaves (2003), o ciclo de Kolb tem início com o que ele denomina de “experiência concreta”. Em um segundo momento, ocorre a que nominou “observação reflexiva”. Somente no terceiro momento, que ele classificou como de “conceitualização abstrata”, é que se inicia um processo racional de abstração, quando começa a conceituação das observações realizadas. Até esse momento, assiste-se à assimilação do conhecimento. Desse ponto em diante, quando a experiência é apreendida e se transforma em uma espécie de “extensão do aprendido”, ocorre a criação dos meios para que o conhecimento se acomode. Pela teoria neurolingüística, os hemisférios direito e esquerdo do cérebro, que correspondem diretamente à distinção entre as abordagens experienciais “concretas” e “cognitivas abstratas” do aprendizado, são utilizados nas três primeiras fases do ciclo. O último passo no ciclo de aprendizagem experiencial é a chamada “experimentação ativa”, que seria nada mais que a elaboração de alternativas de mudanças que possam subsidiar uma nova experiência. Nesse ponto recomeça o ciclo com a nova experiência.

A idéia central aqui, é que o aprendido, e conseqüentemente, o conhecimento requerem tanto uma apreensão como uma representação figurativa da experiência e uma transformação desta representação. A apreensão figurativa ou a transformação operativa por si só não são suficientes. A simples percepção da experiência não é suficiente para aprender; algo deve ser feito com ela. Similarmente, a transformação por si só não representa o aprendido, deve existir algo a ser transformado, algum estado ou experiência sobre o qual se está agindo (KOLB, 1997, apud Chaves, 2003).

Segundo o modelo de aprendizagem vivencial, a aprendizagem seria, então, uma espécie de “ciclo quadrifásico”, que requereria um conjunto de quatro habilidades, a saber:

1. A capacidade de se envolver completa, aberta e imparcialmente em novas experiências, ou seja: a “experiência concreta”;
  2. Uma atitude de reflexão sobre as experiências e sua observação a partir de diversas perspectivas: a “observação reflexiva”;
  3. A criação de conceitos que integrem suas observações em teorias sólidas em termos de lógica: isto seria a “conceitualização abstrata”; e
  4. A conseqüente utilização dessas teorias para que sejam tomadas decisões e problemas sejam resolvidos: a própria “experimentação ativa”.
- (KOLB, 1997, apud Bemfica e Borges, 1999, com adaptações.)

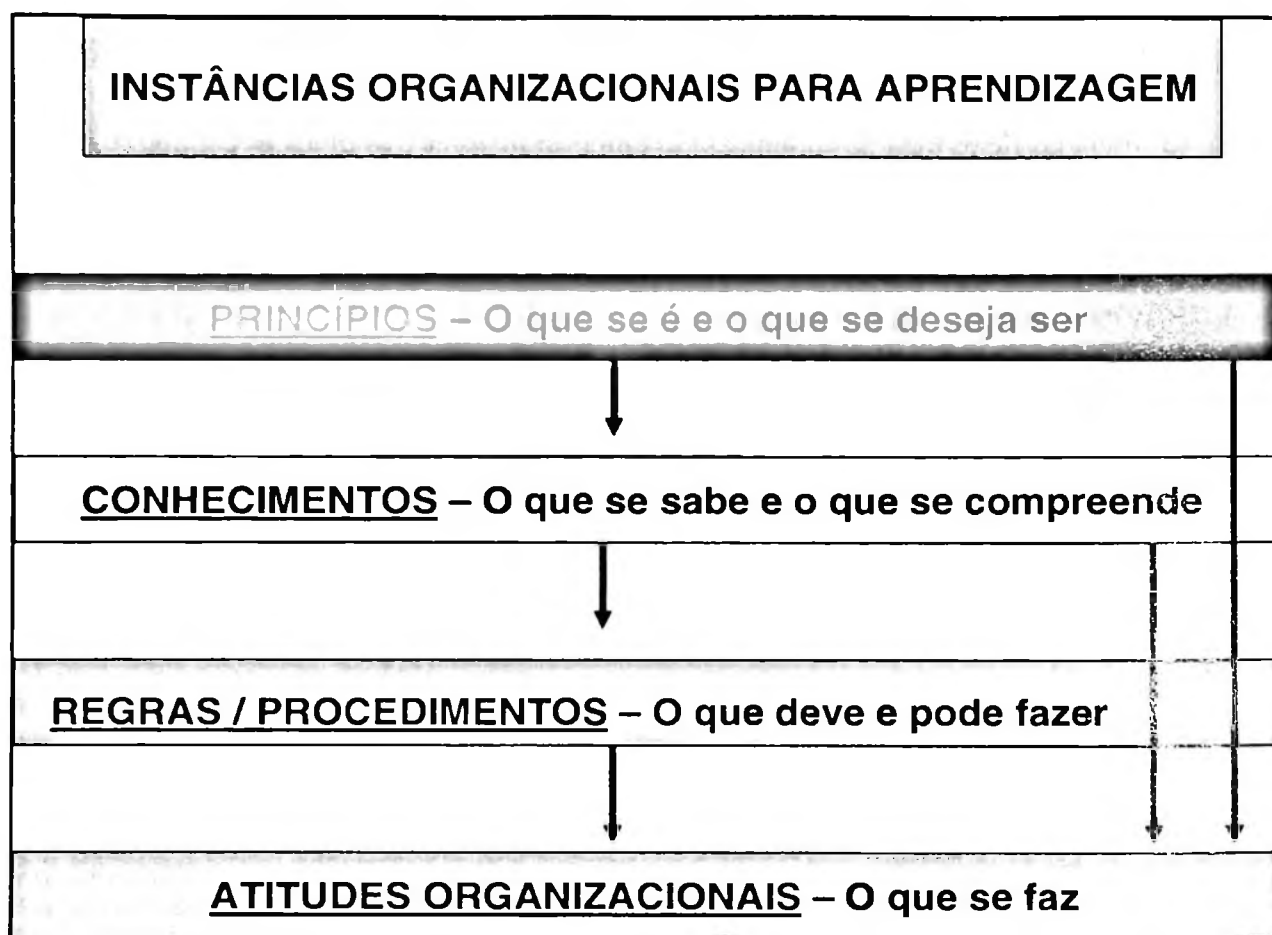
Para Chaves (2003), a conclusão de Kolb (1997) é a de que se deve interpretar a Aprendizagem Vivencial como um conjunto de princípios educacionais, que são construídos mediante uma visão definida do ser humano que se deseja formar e da função exercida pela educação nesse processo. Para o autor, isso diferencia a teoria do Aprendizado Vivencial de teorias classificadas como “racionalistas” e mesmo de outras teorias ditas “cognitivistas” que tendem a

dar ênfase primordial à aquisição, manipulação e uso de símbolos abstratos; e devem estar dissociadas de teorias de “aprendizado comportamental”, as quais pecariam por negar qualquer papel à consciência e à experiência subjetiva no processo de aprendizado. No entanto, a Aprendizagem Vivencial não deve ser necessariamente vista como uma “terceira alternativa”, e sim uma perspectiva holística, integrativa, que combina experiência, percepção, cognição e comportamento.

Na abordagem de Swieringa e Wierdsma, pesquisadores da universidade holandesa de Nijmegen (1995, apud BITTENCOURT, 2002), regras, *insights* e princípios para a formação do comportamento organizacional e desenvolvimento de competência são extremamente importantes. Sintetizando,

a organização consiste em uma combinação de regras, *insights* e princípios; as primeiras procuram formular aquilo que se deve fazer, o que é permitido ser feito; os segundos representam o que se sabe e se entende (influência indireta); e os terceiros assumem o papel do que é e o que se deseja ser (valores). O conjunto desses elementos combinantes representa o comportamento organizacional (o que se faz), o qual é exercitado por meio das práticas ligadas à competência (Swieringa e Wierdsma, 1995, apud BITTENCOURT, 2002, com adaptações).

Os autores fazem menção, ainda, ao termo Instâncias Organizacionais para Aprendizagem, que seriam níveis de aprendizagem presentes no ambiente organizacional (figura 6 a seguir).



**Figura 6 - Instâncias organizacionais para aprendizagem**

Fonte: Swieringa e Wierdsma (1995, apud BITTENCOURT, 2002), com adaptações.

Pela representação dos autores, um processo de aprendizagem teria seu início no nível mais visível:

O contexto das regras, sob a forma de instruções explícitas (que seriam os manuais, diagramas, métodos, e descrições de trabalho) ou mesmo as implícitas (relacionadas aos rituais, símbolos, histórias, gestos, atitudes e até os “silêncios”) que orientam para a atitude desejada.

Na seqüência, o nível dos conhecimentos, que seria o conjunto pelo trio *insights* – lógicas – argumentos, como teorias que predominam entre o corpo gerencial; um exemplo seria o conjunto das idéias ou opiniões a respeito de como a empresa deve ser gerida no seu todo e em suas partes, ou de como deve ser obtida a cooperação entre as pessoas para a produção de bens e serviços oferecidos ao mercado; finalmente, os próprios “princípios” (uma expressão que no caso deva ser considerada mais próxima do conceito de “pressupostos”), os quais por sua vez assumem a forma de políticas e estratégias, ideologia e até mesmo valores.

(Swieringa e Wierdsma, 1995, apud BITTENCOURT, 2002, com adaptações).

Swieringa e Wierdsma (1995) associam de modo indiscutível a aprendizagem à mudança, em um processo que passa por duas vertentes: os conteúdos a serem mudados e os processos de mudança. Os autores assumem como verdade que todo e qualquer programa de mudança

devem ser caracterizados pela mudança de atitudes das pessoas e que tais atitudes representam a própria essência da mudança.

Para os autores, são três pressupostos básicos a se considerar nesse processo:

- Em primeiro lugar, se o que se busca é a mudança nas organizações: no caso, é possível afirmar que uma organização somente muda quando as pessoas realmente mudam sua forma de agir frente ao trabalho, e neste sentido tem-se propriamente a aprendizagem, pois a mudança de atitude é o resultado de aprendizagem;
  - O modelo de mudança tradicional tem-se apresentado a cada dia com menos sucesso, eis que baseado em um projeto de reestruturação do topo para a base;
  - São as pessoas que mudam as organizações: não o inverso.
- (Swieringa e Wierdsma, 1995, apud BITTENCOURT, 2002, com adaptações.)

Segundo Swieringa e Wierdsma, a AO ocorre quando uma organização encontra-se edificada em torno de processos cooperativos, nos quais as pessoas aprendem mediante a cooperação e cooperam para aprender coletivamente. Os autores apresentam o aprendizado como uma competência, o ato de *aprender a aprender*, em que a mudança deve ser vista como a própria demonstração do aprendizado.

Estes autores indicam que, embora a condição para que uma organização aprenda seja através da aprendizagem de seus membros, tal não ocorre de maneira automática quando os indivíduos que estão em seu interior “aprendem alguma coisa”; ou seja: a aprendizagem individual é uma condição necessária, mas de modo algum seria suficiente para se observe o aprendizado coletivo. Na abordagem AO, o aprender encontra-se associado à capacidade de transformação contínua, baseada no desenvolvimento individual e organizacional, porém expressa sob o formato de um “processo de aprendizagem coletivo”, por meio da interação entre as pessoas da empresa.

Pela ótica dos autores, o Ciclo de Aprendizagem Vivencial, proposto por Kolb, ganharia, então, um significado mais amplo, já que existe a disponibilidade da experiência de um chamado “miniprojeto” que possa relacionar-se aos conteúdos ou habilidades antes desenvolvidos.

Nesse momento do processo, tornar-se-ia facultativo empregar uma espécie de adaptação do ciclo do professor Kolb, proposta por Swieringa e Wierdsma, em que suas principais fases já se mostram adaptadas a situações gerenciais, conforme ilustrado na figura 7 abaixo:

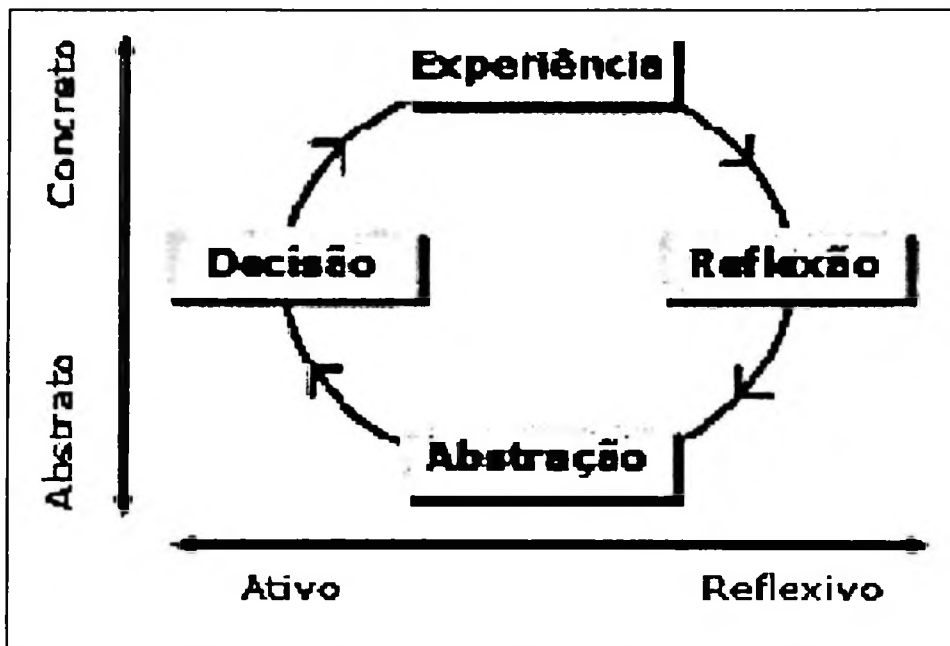


Figura 7 – Adaptação do Ciclo de Aprendizagem Vivencial de Kolb  
 Fonte: Swieringa e Wierdsma (1995, apud BITTENCOURT, 2002), com adaptações.

Para que exista a efetiva concretização dessas mudanças, é preciso que se lance mão de outro elemento da AO, que pode ser visto como uma adaptação dos *loopings* de aprendizagem de Argyris. Sob a nomenclatura de "Ciclos de Aprendizagem Organizacional", Swieringa e Wierdsma recuperam essa idéia já agora sob a roupagem, segundo eles, de "vetores principais" de um processo de "apropriação organizacional" de novas competências. Nessa visão, por meio dos ciclos de aprendizagem organizacional (com base no uso dos Ciclos de Aprendizagem Vivencial), haveria a possibilidade de transitar de "instâncias inferiores" (aquelas das regras e dos procedimentos, por exemplo) para outras ditas "instâncias superiores" (como as dos conhecimentos e opiniões). A combinação proposta é representada na figura 8 a seguir.

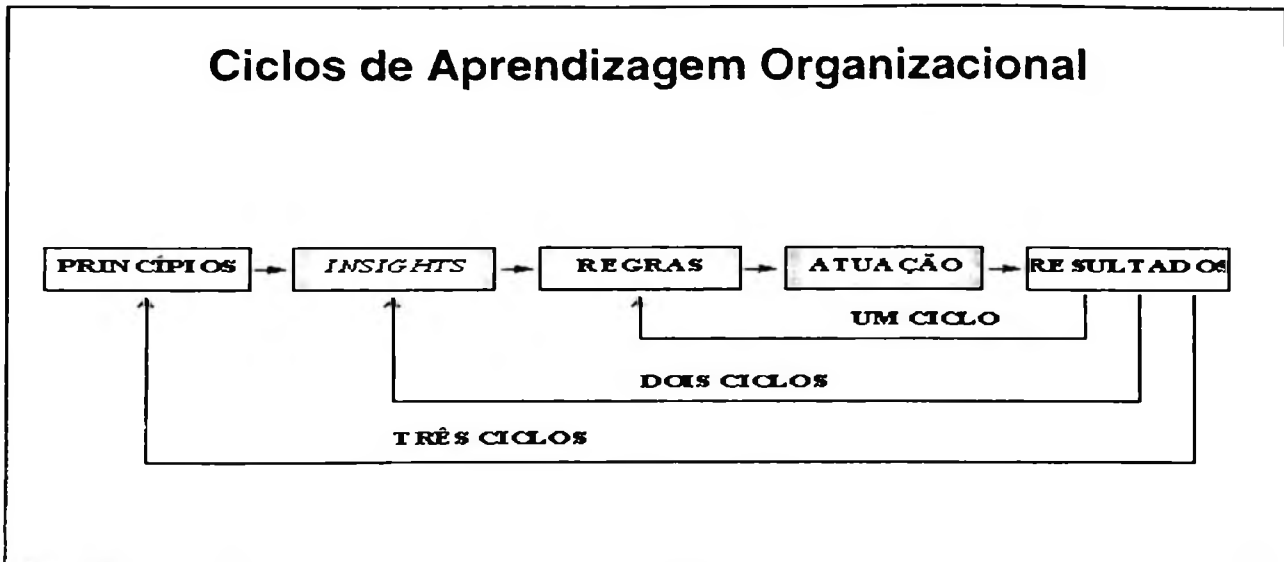


Figura 8 - Ciclos de Aprendizagem Organizacional

Fonte: Swieringa e Wierdsma (1995, apud BITTENCOURT, 2002), com adaptações.

### 2.3.3 Aprendizagem gerencial (AG)

Como dito anteriormente, é bastante amplo o espectro de teorias básicas e derivadas sobre AG. Alguns autores, como Bittencourt et al (2002) e Moraes *et al* (2004), recorreram a estudiosos de diversas correntes para analisar as diferentes visões que se apresentaram sobre a AG ao longo das duas últimas décadas. Com base em Burgoyne e Reynolds (1997), por exemplo, historicamente a AG foi interpretada como sendo um produto da educação e do desenvolvimento gerencial formal. Sob a ótica dos mestres britânicos, a aprendizagem pode ser entendida como um processo formal, o qual acontece em ocasiões isoladas e fora do alcance do dia-a-dia do executivo.

De todo modo, com base em Schön (1983), os chamados “modelos de aprendizagem e ação” que sejam originados da ciência da administração não seriam suficientes para fornecer explicações de como os executivos lidam com os desafios diários de seu trabalho. A racionalidade técnica que embasou tais modelos não poderia ser capaz de fomentar as habilidades reflexivas necessárias para que os executivos tomem decisões face a cenários de incerteza e que se encontrem em confronto com ambientes turbulentos.

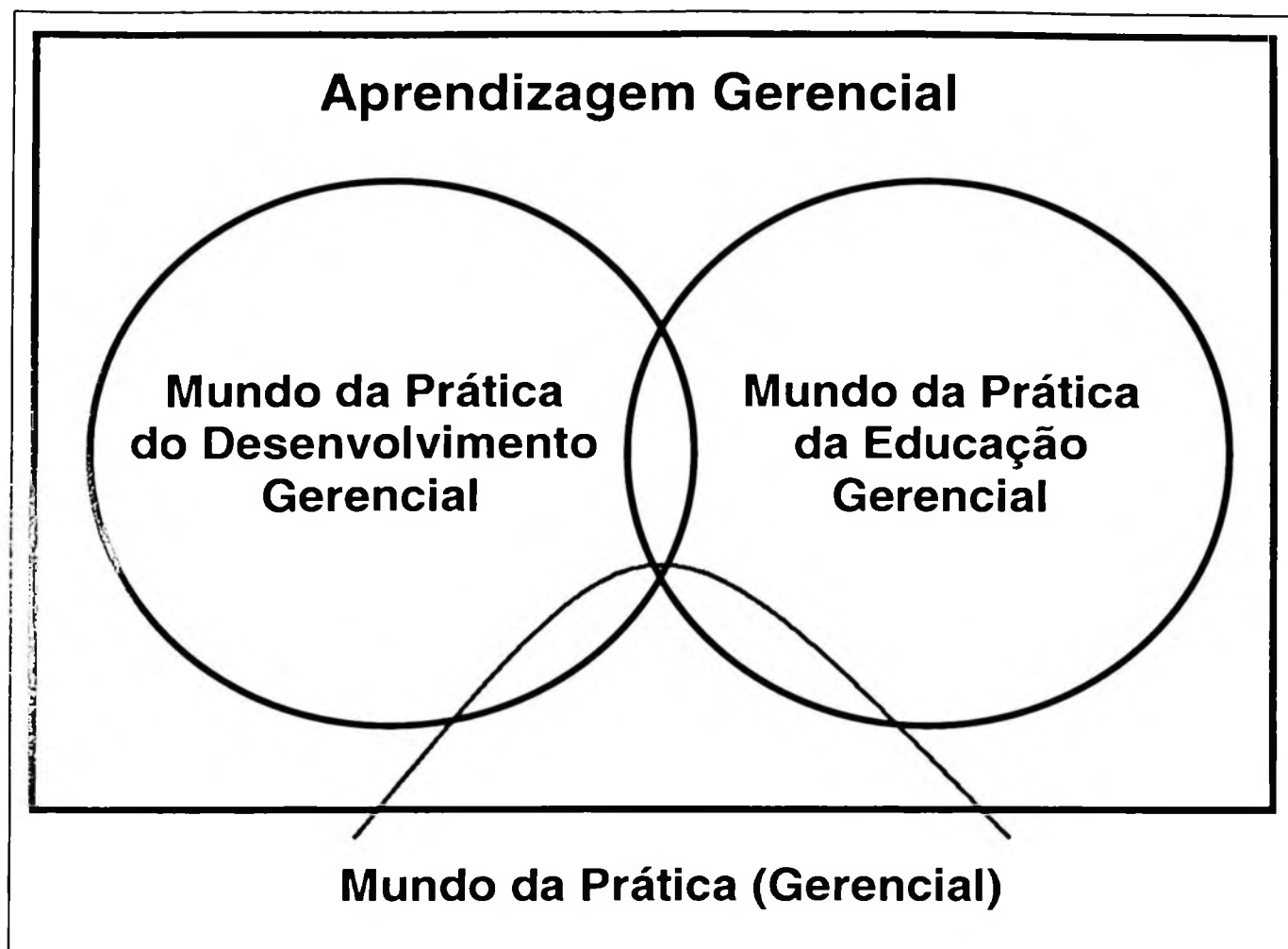
Além disso, Burgoyne e Reynolds (1997), citados por Moraes et al (2004), ressaltam que, apesar de o modelo tradicional de AG valorizar apenas a educação e o desenvolvimento gerencial formal (que ocorrem em sala de aula), é cada vez mais freqüente a idéia de que os



maiores avanços profissionais e organizacionais têm origem na aprendizagem que ocorre no próprio ambiente de trabalho.

Moraes et al (2004) indicam que, em Burgoyne e Reynolds (1997), a aprendizagem gerencial está relacionada àquilo que é adquirido e também à maneira pela qual essa aquisição se apresenta quando indivíduos e grupos sociais passam a ser dotados da habilidade de gerenciar. Desse modo, a AG pode ser entendida com uma disciplina tanto da prática profissional quanto de investigação teórica, cujo objetivo nada mais é que o de procurar minimizar as lacunas existentes entre esses dois domínios. Em termos práticos, a AG é conectada às atividades de treinamento formal.

Portanto, na visão de compiladores como Moraes et al (2004), pelas idéias colocadas pelos pesquisadores britânicos, o escopo da aprendizagem gerencial abarcaria os três domínios: os universos da prática gerencial, os da educação e os do desenvolvimento gerencial. No caso, ocorreria uma interface entre a realidade concreta vivenciada pelo executivo na prática diária de trabalho e as atividades de desenvolvimento e educação gerencial que são colocadas à sua disposição para suprimento de suas necessidades de aprendizagem, conforme ilustrado no esquema da figura 9, a seguir.



**Figura 9 – Interface entre a realidade concreta e suas necessidades de aprendizagem**

Fonte: Fox, Burgoyne e Reynolds (1997), com adaptações de Moraes et al (2004).

Conquanto sejam influenciadas por diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas, as investigações sobre AG são capazes de trazer à luz alguns achados reveladores e similares a respeito dos mecanismos pelos quais os executivos aprendem.

Os próprios Burgoyne e Hodgson foram pioneiros em pesquisas nessa área em 1983. Conforme registraram Moraes et al (2004) em seu trabalho da RAE USP, em um dos exemplos foi feita uma análise “*coorte-semelhante*” já naquele período da década de 1980 trinta e sete episódios de aprendizagem do dia-a-dia de trabalho de oito gerentes, com uma abordagem de pesquisa da fenomenologia focada na aprendizagem natural dos gerentes, que ocorreria fora dos ambientes de ensino; como resultado, os autores apontaram a descoberta de três níveis de aprendizagem: o primeiro ocorreria pela assimilação de uma informação ou dado para aplicação imediata; o segundo seria originado na transferência de um conhecimento obtido em uma experiência passada; e o terceiro seria observado nos momentos em que o gerente toma consciência de suas

concepções do mundo em geral (a maneira como se formam ou de que maneira ele seria capaz de modificá-las).

### 2.3 Síntese da teoria

Como pôde ser amplamente visto na revisão da literatura, para que se possa atingir o objetivo desta pesquisa de identificar e entender como se comportam os desafios gerenciais e analisar como eles influenciam os processos de aprendizagem, em um determinado contexto de F&A, foram abordados nuclearmente três campos do conhecimento: fusões e aquisições; liderança e competências; e aprendizagem organizacional e gerencial.

Foi tomado como objeto deste estudo uma operação de F&A principalmente por dois motivos: o primeiro relaciona-se ao aumento do número de operações de F&A ocorridas no país e no mundo nos últimos anos e no aumento da complexidade das operações ocorridas no âmbito global (LUTTERBACH, 2005; CARTWRIGTH e COOPER, 1995).

O segundo motivo relacionou-se ao fato de operações de F&A serem processos de mudanças radicais, onde são demandadas novas competências, especialmente da liderança, que podem funcionar como oportunidades de aprendizagem gerencial. Neste estudo, a operação de F&A funcionou como noção de “incidente” (ZARIFIAN 1996), ou seja: um evento que ocorre de forma imprevista e não programada, provocando uma perturbação na ordem e na forma rotineira do desenvolvimento do trabalho, o que exige das pessoas – e mais especificamente dos gerentes – que não fiquem atados às suas funções pré-definidas, e sim se mobilizem para a solução de possíveis problemas nas novas situações.

Outra premissa é que foram impostos desafios a estes gerentes que, por outro lado, possibilitariam experiências de aprendizagem que funcionariam como oportunidades para o desenvolvimento de novas competências gerenciais.

No que se refere à fusão e aquisição (F&A), foram utilizados os conceitos de Levy e Sarnat (1988), no qual as fusões podem ser classificadas em três tipos básicos: a) fusão horizontal – ocorre quando os ativos de duas empresas da mesma linha de atividades se combinam; b) fusão vertical – ocorre quando uma empresa adquire um fornecedor de seus insumos materiais ou de

seu processo produtivo, ou, alternativamente, adquire controle sobre os pontos de venda de seus produtos; c) fusão conglomerada – ocorre quando empresas, cujas atividades econômicas não são, relativamente, relacionadas, são fusionadas. Essa fusão cria um novo tipo de empresa, a chamada “empresa conglomerada”, que representaria antes uma espécie de “diversificação do risco” do que propriamente um ganho econômico de escala que possa ser a meta.

Também foi feito um rápido levantamento dos principais motivos que provocam uma operação desse tipo bem como as principais justificativas que levam ao sucesso ou ao fracasso. Concluiu-se que os principais motivos promotores estão mais relacionados a aspectos financeiros e estratégicos. As causas de fracasso, por sua vez, estão mais ligadas a fatores relacionados à gestão de pessoas. Cartwright e Cooper (1995), em seus estudos, nomeiam os fatores financeiros e estratégicos de *hard issues* e os aspectos de cultura organizacional e integração de pessoas, *soft issues*.

Já na visão de De Voge e Shiraki (2000), o processo de fusão é dividido em três fases-chave: a fase pré-fusão, em que se analisam as culturas; a fase durante o acordo, momento em que a liderança deve trabalhar a comunicação da nova visão e novas metas; e a fase pós-fusão, na qual se chega ao crucial momento de se colocarem as pessoas certas nos lugares certos.

Na última fase, a da “pós-fusão”, considera-se de capital importância que as competências essenciais e específicas estejam definidas (HAMEL e PRAHALAD, 1990; FLEURY e FLEURY, 2001) para que a dita alocação das pessoas-chave guarde coerência com os resultados desejados pela nova estratégia da organização.

Considerando, pois, que o sucesso de operações dessa natureza está centrado no grau de integração entre as lideranças, assim como assenta seus pilares na aproximação das potencialidades das empresas fundidas e/ou adquiridas para executar o processo da integração (ZOLLO e SINGH, 2004), serão impostos a estes líderes diferentes desafios, dependendo da fase em que se encontra a fusão.

Esses desafios exigem competências que nem sempre se encontram instaladas ou já foram demandadas anteriormente; é isso que pode, justamente, possibilitar oportunidades de aprendizagem, conforme mencionado. Como definição de gerente no presente estudo, utilizou-se prioritariamente Mintzberg (1973), o que significa dizer que o trabalho gerencial, no plano

empírico, apresenta as seguintes características: a) apesar de apresentar-se desafiador e via de regra “não programado”, ele é capaz de proporcionar ao seu praticante o compartilhamento de um dado conjunto de obrigações mais constantes e regularizadas; b) mostra-se, ao mesmo tempo, generalista e especialista; c) o poder tem origem na sua capacidade de acesso e domínio das informações; d) é dotado de grande diversidade e complexidade; e) é muito freqüentemente baseado na intuição.

Como recurso metodológico de constatação da aprendizagem, com base na percepção dos próprios gerentes, foi utilizado o conceito de competência, tanto no sentido de identificar a ampliação do conjunto de qualificações para executar um trabalho com nível superior de performance (encontrado, por exemplo, em McCLELLAND, 1972; SPENCER e SPENCER, 1993) como no sentido de produzir uma “entrega diferenciada” (adotado por autores como FLEURY e FLEURY, 2001; DUTRA, 2002; BORTEF, 1994; ZARIFIAN, 1996).

O último campo do conhecimento a ser abordado, aprendizagem organizacional e gerencial (AO e AG), revela a falta histórica de um corpo teórico convergente, o que, possivelmente, é o resultado do fato de a área abraçar diversas disciplinas. Essa interdisciplinaridade gera uma área que abarca tanto as contribuições complementares quanto as competitivas (EASTERBY-SMITH, 1997; PRANGE, 2001; ANTONELLO, 2002).

A diversidade de abordagens no território dos estudos sobre aprendizagem organizacional, e qualquer tentativa de mapeá-lo, de dar a ele categorias analíticas, implica escolhas ou decisões que revelam as perspectivas ou interesses deste estudo. Assim, também não deve ser visto como surpreendente o fato de que sejam reportadas múltiplas dimensões para organizar a natural dispersão observada nos estudos sobre tema.

Desse modo, a análise empírica dos processos de aprendizagem gerencial estará apoiada, principalmente, nos seguintes pressupostos teóricos:

- 1) O desenvolvimento gerencial tem origem na aprendizagem que ocorre no próprio ambiente de trabalho (BURGOYNE e REYNOLDS, 1997; SCHÖN, 1983).
- 2) Os desafios do dia-a-dia podem demandar novas competências que podem se tornar oportunidades de aprendizagem.

3) Há diferenciação em níveis no processo de aprendizagem, iniciando em um nível mais simples e seguindo para nível ou níveis mais complexos:

- Argyris e Schön (1978): Circuito Simples de Aprendizagem × Circuito Duplo de Aprendizagem. O primeiro está relacionado ao fazer as coisas da melhor maneira utilizando-se da experiência. O segundo está relacionado com a mudança de cultura, o aprender a aprender e foca o “porquê” das coisas serem feitas, ou seja, a própria revisão dos valores fundamentais.

- Senge (1990): Aprendizado Adaptativo × Aprendizado Generativo. O primeiro está relacionado com o que ocorre dentro dos limites da interpretação da organização sobre o ambiente e sobre si mesma. O segundo é caracterizado pela habilidade criadora, de obter e transferir conhecimento e a mudança de comportamento.

- Kolb (1997) :de acordo com este autor, a noção de criação e transferência de conhecimento é muito mais do que uma mera reprodução. É um processo que passa pela reflexão, crítica e internalização do que é aceito. Kolb chama esse processo de ciclo de aprendizagem vivencial ou “experencial”.

- Swieringa e Wierdsma (1995): autores que declaram que um processo de aprendizagem começa pelo nível mais visível, o das regras (instruções explícitas, ou seja, manuais, métodos, descrições de trabalho, ou instruções implícitas, isto é, rituais, símbolos, atitudes e silêncios) que focam uma atitude desejada. Em seguida, o nível dos *insights*, ou seja, o conjunto de percepções, lógicas, argumentos, teorias que prevalecem; por fim, os princípios, que tomam a forma de políticas, estratégias, ideologia e até valores.

- Burgoyne e Reynolds (1997): apontam três níveis de aprendizagem. A primeira ocorreria pela assimilação de uma informação ou dado para aplicação imediata; a segunda seria advinda da transferência de um conhecimento obtido em uma experiência passada; a terceira seria observada quando o gerente toma consciência de suas concepções do mundo em geral (a maneira como se formam ou de que maneira ele é capaz de modificá-las).

### **3 METODOLOGIA**

Este capítulo tem por objetivo estabelecer critérios e identificar as melhores opções metodológicas para identificar e entender como se comportam os desafios gerenciais e analisar como eles influenciam os processos de aprendizagem, em um determinado contexto de F&A, baseando-se na percepção dos próprios gerentes.

A organização de uma metodologia, conforme definido por Barros e Souza Leffeld (1986, apud GIL, 1999), consiste em estudar e avaliar métodos disponíveis, identificando suas limitações em nível das implicações de suas utilizações. Desse modo, a metodologia científica examina e avalia as técnicas de pesquisa, assim como lança mão da geração ou verificação de novos métodos que permitam a captação de informações com o fim específico de trazer a solução de problemas de investigação.

#### **3.1 A classificação e o método de pesquisa**

Na abordagem de Gil (1999), as pesquisas podem ser divididas em três tipos: exploratórias, descritivas e explicativas. Segundo o autor, as pesquisas exploratórias objetivam principalmente desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, por meio da formulação de problemas mais precisos ou hipóteses passíveis de pesquisas em estudos posteriores; e dentre os vários tipos de pesquisa, essas são as que apresentam menor grau de rigidez no planejamento. Elas envolvem habitualmente a realização de levantamento bibliográfico e documental, associados a emprego de entrevistas não-padronizadas e de estudos de caso. Não são aplicados costumeiramente em tais pesquisas os procedimentos tradicionais de amostragem e as técnicas quantitativas de coleta de dados. O objetivo das pesquisas exploratórias é o de proporcionar visão geral sobre determinado fato.

Para as pesquisas descritivas, o principal objetivo é a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis.

Segundo Yin (2001),

o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas.

O alvo implícito é a possibilidade de tornar mais profunda a descrição de determinado fenômeno; para tanto, o investigador tem a possibilidade de optar pelo estudo de situações que se apresentem como típicas (semelhantes a várias outras do mesmo tipo), ou mesmo as não-usuais.

Nesse tipo de estratégia, o pesquisador não se atém a esquemas rígidos: focaliza, isto sim, a atenção para as novas categorias que derivem da interação concreta entre o pesquisador e a realidade que esteja sendo estudada.

Ainda segundo Yin (2001), o estudo de caso pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas e vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto que serve às pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a descrição da situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; a exploração das diversas situações da vida real cujos limites não se encontram claramente delineados; e a explicação das variáveis causais relacionadas a um determinado fenômeno em situações que se apresentem por demais complexas de modo que impossibilitem a utilização de levantamentos e experimentos.

Em que pese a limitação do método de estudo de caso, ao não possibilitar a generalização de seus resultados para o universo ou a população pesquisados, trazendo prejuízos à sua representatividade, Yin (2001) aponta ser ainda possível generalizar os resultados para proposições teóricas, isto é: para formular hipóteses ou constructos passíveis de estudos posteriores.

Considerando a enorme complexidade do tema “aprendizagem” e o fato da relação entre operações de F&A e aprendizagem gerencial haver sido pouco explorada em pesquisa e, adicionalmente, observando-se também a grande dificuldade em formular hipóteses precisas e operacionalizáveis, uma vez que o estudo buscará indícios e características de desafios que



proporcionem aprendizagem gerencial decorrentes da operação de F&A, a pesquisa exploratória pareceu a mais adequada para a realização dos objetivos propostos neste trabalho.

Para isso, foi utilizado o método de estudo de caso em uma empresa petroquímica, resultante da fusão de seis outras empresas do setor: a BRASKEM. A escolha dessa empresa baseou-se no fato de se tratar de um caso de sucesso em fusão, visto que os resultados financeiros confirmam a consistência de sua posição no mercado em termos de competitividade e rentabilidade.

Segundo dados da própria empresa, em 2004 a BRASKEM consolidou-se como uma das petroquímicas mais competitivas do mundo. Ela é a maior empresa nesse setor na América Latina e ocupa o quinto lugar do *ranking* das maiores empresas nacionais por faturamento (Revista *Exame*, 2004). Possui 13 fábricas, localizadas em Alagoas, na Bahia e no Rio Grande do Sul, além de contar com seu escritório central em São Paulo.

### **3.2 Coleta e tratamento de dados**

Yin (2001) distingue seis principais fontes de dados para o suporte ao estudo científico: entrevistas, documentação, registros mantidos em arquivos, observação-participante, observação direta e artefatos físicos.

Para Mattar (1996), no entanto, são considerados dois tipos clássicos de fontes: a primária e a secundária. A principal fonte primária é o levantamento de experiências: é realizado por meio de entrevistas pessoais, quase insubstituíveis para a captação dos conhecimentos que não estejam disponíveis por escrito e que, muitas vezes, encontram-se acumulados nas pessoas da organização por causa de sua notória experiência em certos tipos de temática.

As fontes secundárias, segundo o autor, compreendem em primeiramente os levantamentos documentais, realizados com informações armazenadas em documentos da própria organização. Há também importantes levantamentos bibliográficos, que representam uma forma mais rápida e de menor custo para amadurecer ou aprofundar um problema baseando-se em conhecimentos de trabalhos anteriormente realizados por outros. Por fim, há os conteúdos

de pesquisas já anteriormente efetuadas, pela natural facilidade relacionada ao fato de que se buscam pesquisas já existentes sobre o tema em questão.

Segundo Haguette (1992), a entrevista é um instrumento de coleta de dados caracterizado pela interação entre entrevistador e entrevistado, em uma situação na qual o primeiro tem por objetivo a obtenção de informações que podem ser disponibilizadas pelo segundo.

A autora relaciona diferentes tipos de entrevista. São elas:

- Estruturada ou fechada: fundamenta-se no princípio positivista da neutralidade científica e visa à quantificação das informações;
- Semi-estruturada: desenvolve-se a partir de teorias ou hipótese da pesquisa, sendo que novas hipóteses poderão surgir em razão das informações oferecidas pelo entrevistador;
- Não diretiva: é centrada no sujeito – objeto de estudo, em que, através de um processo de empatia, o entrevistador procura compreender o fenômeno sob a perspectiva do entrevistado.

Segundo Trivinos (1994), entrevista semi-estruturada certamente atende melhor às necessidades do método de estudo de caso. Constituem a base do processo de pesquisa tanto a escolha das pessoas que devem ser entrevistadas como a própria organização das temáticas que serão exploradas. A maneira como se organizam as perguntas deve guardar correlação com as teorias que apóiam o estudo.

No que concerne ao tratamento dos dados, na abordagem proposta por Yin (2001), são duas as formas genéricas a serem consideradas para a análise. Lança-se mão da primeira delas em situações nas quais não seja notada alguma proposição teórica relevante, ou naquelas em que o objetivo do pesquisador seja simplesmente descrever uma realidade. A segunda vertente é a aquela que analisa a realidade partindo de um referencial teórico antes estabelecido, originado das proposições teóricas que reflitam o conjunto de preocupações da pesquisa, da revisão da literatura e dos novos *insights* que tenham surgido com a pesquisa em campo.

Desse modo, a técnica de análise de conteúdo (AC), segundo Bardin (1977), pode ser entendida como um método de tratamento e análise de informações, obtidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. Na visão do autor, a técnica aplica-se à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento. Entretanto, deve ser ressaltada a dificuldade de

compreender a AC como um método uniforme, alertando para o fato de que se trata, antes, de um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Por esse motivo, deve-se entender a técnica não como um instrumento, e sim como “um leque de apetrechos”, marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Particularmente para este trabalho, em que foi realizado um estudo exploratório utilizando o método de estudo de caso, como fonte primária de dados, foi utilizada a entrevista semi-estruturada para o levantamento de experiências, realizada com um dirigente da organização que participou da concepção da fusão, com o propósito de caracterizar quais os motivos que desencadearam a operação, quais objetivos foram pré-estabelecidos para a operação.

Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com um grupo de gerentes que participaram da fusão. A seleção da amostra teve como pré-requisito estar o entrevistado há, pelo menos, seis meses antes da fusão, trabalhando em uma das seis empresas fusionadas. O objetivo deste levantamento foi o de obter dados para analisar quais os desafios impostos ao grupo gerencial em cada um dos períodos: pré, durante e pós-fusão, verificar se a operação proporcionou processos de aprendizagem, ou seja, se foram adquiridas novas competências gerenciais e identificar e analisar as barreiras e facilitadores que influenciaram os processos de aprendizagem.

Também, foi realizada entrevista semi-estruturada com uma pessoa-chave do grupo de RH com o objetivo de enriquecer o levantamento de dados, trazendo novos pontos de vista sobre o processo em questão e também dirimir possíveis dúvidas que pudessem surgir ao longo do levantamento de dados.

Atualmente o corpo gerencial da BRASKEM é composto por 118 pessoas, 50% deles em Camaçari, na Bahia, distribuídos pela empresa de origem x UEN atual, conforme tabela 2. A coluna azul corresponde à amostra selecionada para a realização das entrevistas.

ORIGEM / LOTAÇÃO ATUAL	Poliolefinas		Vinílicos		Insumos Básicos		Corporativo	
COPENE	0	1	0	1	9	1	10	1
OPP / TRIKEM	24	2	16	1	5		23	2
POLIALDEN	2	1	0		0		0	
NITROCARBONO / PROPPET	3		3	1	0		1	
MERCADO EXTERNO	3		1		2	1	16	1

Tabela 2 – Distribuição do grupo de gerentes pelas empresas de origem x Unidade Estratégica de Negócio (UEN)

Utilizou-se para a composição da amostra os seguintes critérios:

- pelo menos um entrevistado em cada uma das cinco origens;
- pelo menos um entrevistado em cada uma das unidades de negócio;
- dois entrevistados para as unidades que tenham mais de 20 gerentes na mesma origem;
- 50% dos entrevistados deviam estar alocados fisicamente em Camaçari.

Assim, foram realizadas entrevistas com 11 gerentes, distribuídas conforme a tabela acima. Destes, seis estão alocados fisicamente em Camaçari. Além disso, foram realizadas entrevistas com um diretor, um vice-presidente e uma pessoa-chave do RH.

Adicionalmente foi realizado levantamentos de fontes secundárias: (1) levantamento documental, (2) levantamento bibliográfico e (3) levantamento de pesquisas efetuadas.

Os dados levantados foram tratados por meio da sistemática de análise de conteúdo (AC) proposta por Bardin (1977) e gerarão categorias de análise que serviram de balizadores para a análise do caso à luz da teoria.

A tabela 3 abaixo sintetiza as fontes que foram utilizadas para o levantamento de dados tendo em vista o tipo de informação que se buscava:

Fonte de dados \ Informação	Levantamento documental	Levantamento bibliográfico	Entrevistas com dirigentes	Entrevistas grupo de gerentes	Entrevista pessoas-RH
O contexto em que a empresa está inserida	***		**	*	*
O caso: características da operação de fusão (conceitual e prático)	**	***	***		*
O grupo gerencial (conceitual e prático)		***		***	***
Desafios impostos aos gerentes (oportunidades de aprendizagem)		***		***	**
Características dos processos de aprendizagem		***		***	
Barreiras e facilitadores do processo de aprendizagem		***		***	*

**Tabela 3 – Síntese da informação desejada x fonte de dados**

- \*\*\* Fonte fornecedora de muita informação neste tema.
- \*\* Fonte fornecedora de média informação neste tema.
- \* Fonte fornecedora de pouca informação neste tema.
- Fonte fornecedora de nenhuma informação neste tema.

Também é importante destacar que o objetivo perseguido nesta pesquisa, de identificar e entender como se comportam os desafios gerenciais e analisar como eles influenciam os processos de aprendizagem, em um determinado contexto de F&A, foram buscados especificamente a partir da percepção dos próprios gerentes.

### 3.3 Modelo conceitual

A figura 10, abaixo, é uma representação do modelo conceitual que norteou a pesquisa.

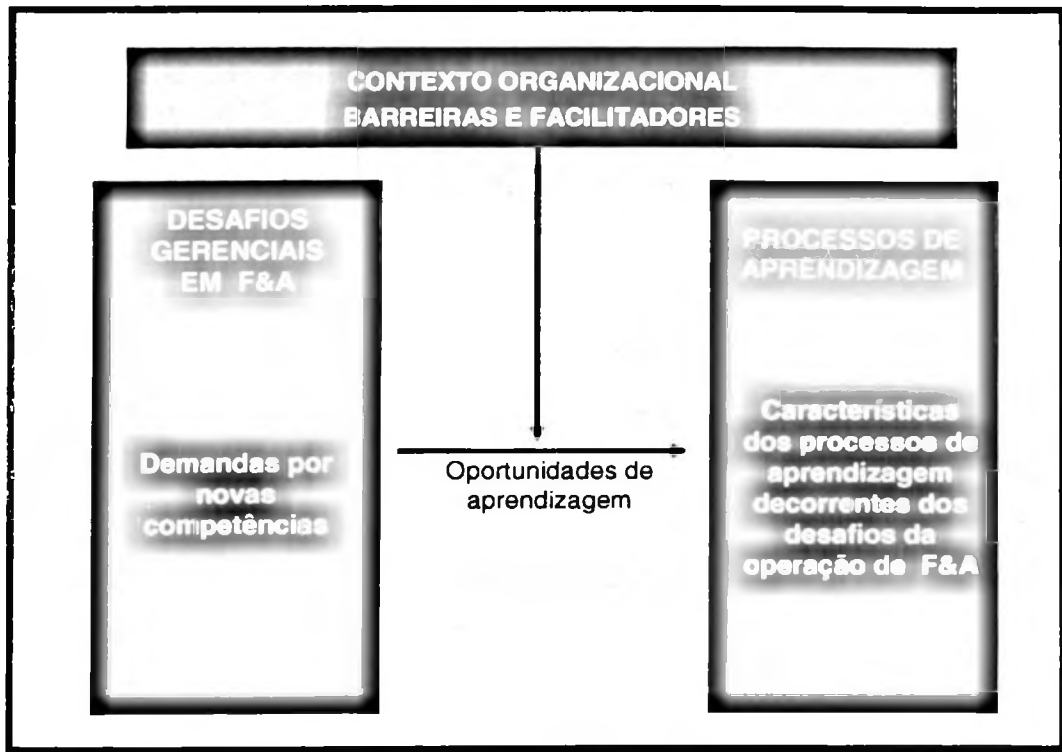


Figura 10 – Modelo conceitual utilizado

Conforme mencionado anteriormente, a operação de F&A funcionou neste estudo como noção de “incidente” (ZARIFIAN 1996), ou seja: um evento que ocorre de forma imprevista e não programada, provocando uma perturbação na ordem e na forma rotineira do desenvolvimento do trabalho, o que exige que os gerentes não fiquem atados às suas funções pré-definidas, e sim se mobilizem para a solução de possíveis problemas nas novas situações.

Assim, este modelo partiu da premissa que os gerentes, ao lidarem com os desafios decorrentes de uma operação de F&A, tiveram a sua realidade e suas teorias questionadas, e foram, então, estimulados a dar respostas diferentes das habituais. Nesse momento são cometidos erros e podem surgir as oportunidades de aprendizagem.

Também como já citado, utilizou-se como recurso metodológico de constatação da aprendizagem, com base na percepção dos próprios gerentes, o conceito de competência, tanto no sentido de identificar a ampliação do conjunto de qualificações para executar um trabalho

com nível superior de performance (encontrado, por exemplo, em McCLELLAND, 1972; SPENCER e SPENCER, 1993) como no sentido de produzir uma “entrega diferenciada” (adotado por autores como FLEURY e FLEURY, 2001; DUTRA, 2002; BORTEF, 1994; ZARIFIAN, 1996).

Assim, pretende-se estudar a influência do contexto organizacional, das barreiras e facilitadores nas oportunidades de aprendizagem e analisar as principais características dos processos de aprendizagem decorrentes de desafios impostos por operações de F&A.

Para isso, será utilizada a base de categorização especificada na literatura, relacionada à diferenciação em níveis de aprendizagem, iniciando por níveis mais simples e seguindo para os mais complexos: circuito simples × circuito duplo (ARGYRIS E SCHÖN 1978); aprendizado adaptativo × aprendizado generativo (SENGE 1990); regras × *insights* × princípios (SWIERINGA E WIERDSMA 1995); assimilação de informação × transferência de conhecimento × consciência de concepções do mundo (BURGOYNE E REYNOLDS 1997).

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo, de análise dos resultados da pesquisa, apresentará inicialmente o contexto organizacional onde a operação estava inserida: uma explanação sobre o processo histórico do setor petroquímico brasileiro, do papel dos grupos Petrobrás, Mariani e Odebrecht, a formação da BRASKEM, as principais características da operação de fusão, aspectos estruturais e motivadores da realização da operação.

Em seguida, ainda no intuito de delinear o contexto organizacional onde ocorreu a fusão, foram identificadas e analisadas as grandes barreiras e facilitadores que exerceram influência sobre os processos de aprendizagem.

Na seqüência, partiu-se para a caracterização dos principais desafios provocados pela operação, desafios estes que serviram de estímulos para o desenvolvimento de novas competências. Foram situações novas, às vezes inesperadas, que exigiram novos conhecimentos, habilidades, e atitudes.

Por fim, partiu-se para a análise dos casos de aprendizagem gerencial.

### 4.1 O contexto organizacional da operação de fusão

#### 4.1.1 O processo histórico: a participação estatal e de capitais privados

É possível observar em diversos estudos de economistas e cientistas políticos de várias tendências, e de modo semelhante ao que pode ser obtido quando se estudam os casos de outros setores da economia, como o siderúrgico e o energético, por exemplo, que o governo brasileiro sempre teve uma atuação primordial na área petrolífera e setores *downstream*; no caso, ele definia políticas nacionalistas e protecionistas que garantissem ao Estado o domínio do recurso natural e o controle da indústria (Furtado, 1968, 1974; Wirth, 1973).

Wongtschowski (2002) declara que o Brasil procurou criar, a partir do desenvolvimento de atividades petroleiras no país, uma indústria “para-petroleira” nacional; em sua maior parte, ela foi constituída por investidores privados, que estabeleceram relações de longo prazo com a



Petrobrás poucos anos após a sua instalação no final da década de 1950, e com uma certa competência procuraram se articular com a estatal. Nestas, estavam inclusas as indústrias fornecedoras de equipamentos para atividades de exploração e produção, a indústria naval e, descendo a cadeia do petróleo, até a indústria petroquímica.

Assim, a indústria petroquímica brasileira é bastante recente. Deu seus primeiros passos quando, em 1947, os fundadores do Grupo União constituíram uma sociedade anônima para a Refinaria e Exploração de Petróleo União S.A., que iniciou suas operações em São Paulo, em 1954. Com a posterior implantação da refinaria de petróleo de Cubatão, em 1955, que possibilitou o surgimento de unidades produtivas de eteno, propeno, metanol, amônia e fertilizantes nitrogenados, o setor começou a tomar alguma forma, acompanhando a tendência da industrialização do período Vargas–JK (1940-1960). Conforme registrou o *Jornal de Plásticos*, de setembro de 2003, eram registradas em julho de 1956, na imprensa, as obras da Cia. Brasileira de Estireno, em Cubatão (São Paulo). Essa empresa viria a ser a responsável pela produção do monômero de estireno (posteriormente transformado em poliestireno por dois fabricantes existentes à época), a primeira matéria-prima petroquímica realmente produzida no Brasil.

Conforme Wongtschowski (2002), na década de 1960, assiste-se ao início de um processo de fortalecimento desse setor da indústria, bastante influenciado pela constituição da Petroquímica União PQU, inicialmente uma associação de grupos privados nacionais com a americana Phillips Petroleum.

Em 1968 a Phillips deixou a sociedade, sendo substituída pela Petroquisa, braço químico da Petrobras, e em 1969 é iniciada sua construção. Grupos privados instalam-se, então, ao seu redor, entre os quais: Poliolefinas, Union Carbide (hoje Praxair), Alba e Polibrasil. A dominante participação acionária da Petroquisa na PQU permitiu a implantação organizada e equilibrada do Pólo Petroquímico de São Paulo, composto basicamente da central da fábrica e de outras 39 empresas, que se abasteciam de produtos básicos e intermediários gerados no pólo. A partir de 1971, o corpo de acionistas da PQU passou a ser constituído com 90% de capital nacional da Petrobras (Petroquisa e Unipar, grupo privado nacional) e 10% de capital estrangeiro, de empresas como a International Finance Corporation, Provident Internacional Corporation, Citicorp e Venture Capital Ltda. Em 15 de junho de 1972, a Petroquímica União S.A. iniciou a sua operação, inaugurando a primeira fase do complexo. A segunda fase foi

concluída em março de 1974, atingindo a capacidade nominal de 300 mil toneladas de etileno por ano. No mesmo ano, a extensão do gasoduto de etileno até Cubatão foi concluída. Por decisão de seus acionistas, a PQU passou a abastecer também a unidade de polietileno de baixa densidade pertencente à antiga Union Carbide/Praxair.

Parisi (1994) relata que, na década de 1970, durante período de forte crescimento econômico e presença estatal na economia, foi formatado o modelo de desenvolvimento da indústria petroquímica brasileira, aproveitando as vantagens econômicas oferecidas por concentrações industriais planejadas. Para o autor, antes pesquisador com vários trabalhos publicados pela Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP e com carreira de analista do setor para o mercado financeiro, a petroquímica nacional superou as limitações quanto ao licenciamento de tecnologias; com isso, consolidou um processo de industrialização centralizado no governo, que negociava com sócios estrangeiros a consecução de inversões tecnológicas. A década de 1980 é marcada pela concentração no setor e, na década de 1990, as empresas colocaram em prática estratégias para enfrentar a concorrência, incorporando novas tecnologias e formas de organização/gestão do trabalho, após anos de influências estatais oriundas do planejamento militar com alguma influência de certos grupos familiares privados, como Geyer, Ultra, Mariani, Peixoto de Castro e outros.

Criou-se, já sob esse modelo, o Pólo Petroquímico de Camaçari, na Bahia, onde a Companhia Petroquímica do Nordeste (Copene) era a provedora de eteno, propeno e outros produtos básicos. Foi inaugurada em 1978, já sob a forma de Sociedade Anônima, da qual a Petroquisa detinha menos de 50% do capital votante, sendo as demais ações distribuídas pelas empresas *downstream*. Ao final do ciclo dos militares no poder, na segunda metade da década de 1980, foi formada a Norquisa, *holding* que passou a representar as empresas *downstream* na Copene, na época com 48% de participação, idêntica à Petroquisa. Ao abrigo do mesmo modelo de desenvolvimento, no Rio Grande do Sul, em 1975, era criado o III Pólo Petroquímico, sendo que a Companhia Petroquímica do Sul (Copesul) seria a empresa responsável pela produção de produtos petroquímicos básicos, iniciando a produção comercial de eteno, principal produto da cadeia, em 1982.

Conforme registra Bezerra (2002), o eteno – nome comercial do etileno (C<sub>2</sub>H<sub>4</sub>) – é matéria-prima para a produção de polímeros, como o polietileno tereftalado (PET) e o policloreto de vinila (PVC); estes por sua vez são largamente fornecidos para as indústrias transformadoras

de plástico, para as mais diversas aplicações, e são extremamente importantes para as mais diversas indústrias, como a alimentícia, de higiene e limpeza, de cosméticos, do mobiliário, de eletroeletrônicos, seja como embalagem ou na própria composição da estrutura dos produtos.

Uma amostra da importância desse ciclo pode ser vista na figura 11 a seguir.

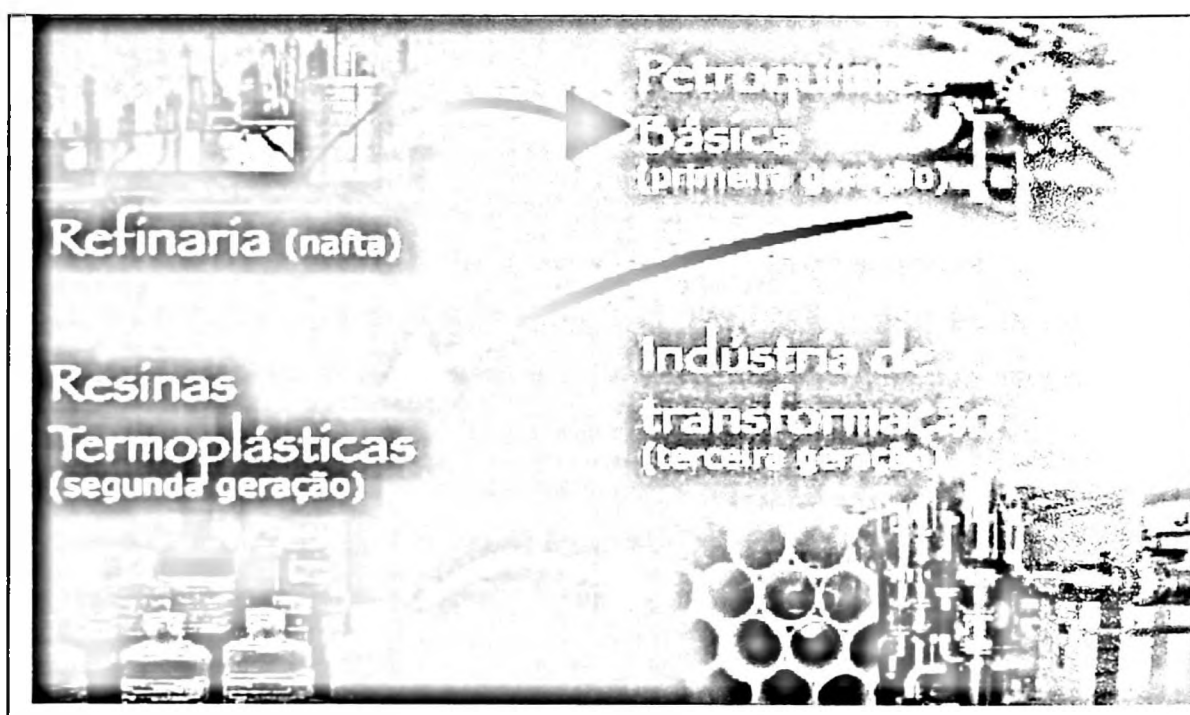


Figura 11 – Esquema do ciclo básico da indústria petroquímica

Fonte: Bezerra, J. Revista Comciência – SBPC/Labjor, 2002.

Na formação desses três pólos petroquímicos, a central de matérias-primas era controlada pela Petroquisa e as empresas da chamada “segunda geração” observavam o chamado “modelo tripartite” em que o controle de cada empresa era compartilhado por três sócios, cada um com aproximadamente 1/3 do capital: a Petroquisa, como representante da participação estatal, um acionista privado brasileiro e um acionista estrangeiro licenciador da tecnologia para a implantação e o desenvolvimento do projeto da empresa.

Entretanto, desde meados da década de 1980, Parisi (1994) relata que o modelo tripartite começava a dar sinais de esgotamento. Isto porque, diante de problemas estratégicos e financeiros, relativos à dependência do petróleo bruto importado basicamente do instável Oriente Médio e mundo islâmico, o Estado passou a concentrar seus recursos na área de exploração e produção de petróleo, deixando de considerar prioridade os investimentos

necessários à expansão da petroquímica, um setor de capital intensivo. Com o fim do ciclo de governos militares e do planejamento estatal centralizado (1985), os primeiros governos civis (Sarney, 1985–1990; Collor–Itamar, 1990–1994; Fernando Henrique Cardoso, 1995–2002) conseguiram, lenta, mas seguramente, fazer aprovar e colocar em prática os Programas Nacionais de Desestatização, que procuraram alienar as participações do Estado nos investimentos da indústria de base. Nesse contexto, a Petroquisa deu início em 1990 ao processo de alienação de diversas participações acionárias em empresas controladas e coligadas, permanecendo somente com posições minoritárias nas três centrais de matérias-primas e mais dez empresas do setor.

A PQU, a primeira do Brasil, foi privatizada em 1994, com o grupo Unipar passando a ser o maior acionista individual, conforme a figura 12 a seguir.

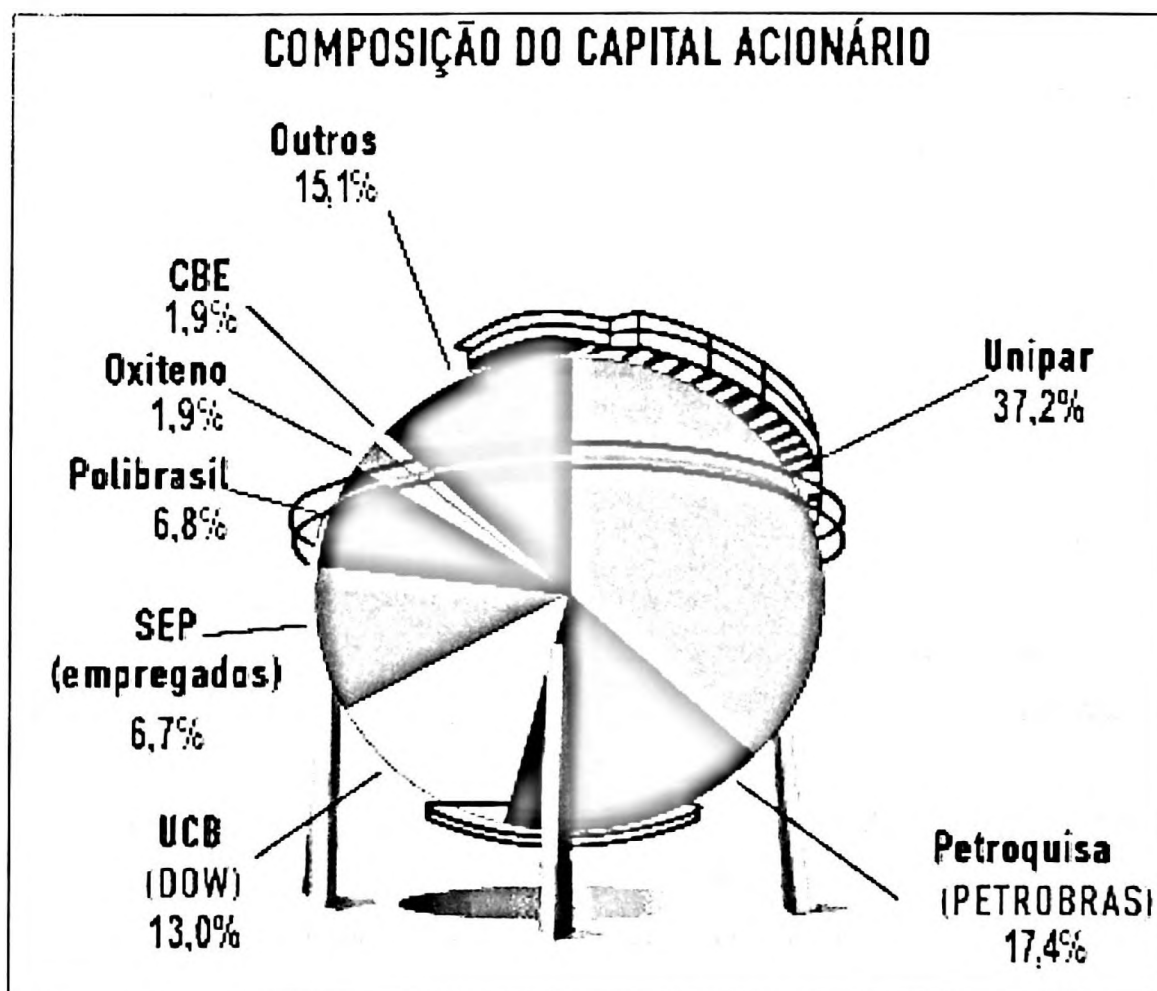


Figura 12 – Composição acionária da Petroquímica União (PQU)

Fonte: Relatório PQU, 2004.

Nas operações da parte sul do Brasil, a Copesul teve seu controle adquirido pelo grupo, de origem baiana, Odebrecht, direcionado a princípio a construções pesadas, mas já diversificado e mesmo internacionalizado, e pelo grupo Ipiranga, de origem fluminense, e conseguiu manter uma gestão harmônica voltada para o crescimento e atualização tecnológica. O empenho nessa direção culminou em 1995 – no *boom* de consumo provocado pelo Plano Real – com a decisão dos sócios controladores de duplicar o pólo de Triunfo, em um projeto avaliado em US\$ 1,6 bilhão. As obras ficaram prontas em 2000, e a empresa tem trilhado o caminho da competitividade e boa posição integradora no conjunto da cadeia produtiva do setor.

Mas o exemplo dos negócios da coligada Copesul na porção meridional do Brasil não se repetiu em Camaçari, na Bahia. Em virtude das próprias origens dos investimentos e das transformações de controle que ocorreram ao longo das décadas, a desestatização do pólo baiano gerou uma pulverização de controle, criando no setor uma intrincada teia de participações cruzadas e interesses, muitas vezes conflitantes. Por causa dessa situação, alguns investimentos importantes na Copene e na segunda geração da cadeia petroquímica foram adiados.

Schutte (2004) relata que a oportunidade para a reestruturação do setor surgiu em dezembro de 2000 quando o Banco Central, liquidante do Banco Econômico S.A.<sup>1</sup>, ofertou em leilão a participação que o banco baiano tinha na Conepar S.A., *holding* que possuía participação relevante no capital votante da Norquisa, controladora da Copene na época. No conjunto de ativos à venda, encontravam-se exatamente as participações dos grupos Odebrecht e Mariani. Entretanto, o primeiro leilão fracassou: o preço oferecido pelo único grupo interessado foi inferior ao solicitado pelos vendedores. Um novo leilão foi marcado para março de 2001, dessa vez com preço reduzido em 20%. Mais uma vez, não houve êxito: não se fez nenhuma oferta.

Com o adiamento da tão esperada solução para a petroquímica brasileira, em uma reviravolta estratégica, dois grupos inicialmente vendedores – Odebrecht e Mariani – decidiram se tornar compradores. Criaram um consórcio e levaram ao Banco Central a proposta de aquisição da

---

1 O Banco Econômico, controlado pela família do ex-Senador Ângelo Camon de Sá tinha, em 6 de março de 1995, um saldo negativo em sua conta de Reservas Bancárias, e conseqüente necessidade de crédito, a qual era de R\$ 664 milhões, elevando-se para R\$ 1,467 bilhão em 2 de maio de 1995. No dia 11 de agosto de 1995, quando foi decretada a intervenção, o Econômico devia R\$ 2,9 bilhões. A instituição, que vinha recorrendo à linha de assistência financeira de liquidez, na faixa de R\$ 1,9 bilhão, solicitou recursos adicionais de R\$ 1 bilhão. Não tendo apresentado as necessárias garantias para o novo valor pleiteado, a pretensão foi indeferida, caracterizando sua incapacidade de honrar compromissos assumidos, o que ensejou a aplicação do regime de liquidação extrajudicial.

participação do Banco Econômico na Conepar. Em julho de 2001, o Banco Central decidiu fazer o terceiro leilão, vendendo apenas a parcela do Banco Econômico. Único grupo a oferecer lance, o consórcio Odebrecht–Mariani foi o vencedor do leilão, o que lhe garantiu o controle da Norquisa, *holding* que controlava na época a Copene.

#### 4.1.2 A Formação da BRASKEM

Segundo Schutte (2004), logo após aquela aquisição, o consórcio deu início a um processo de integração entre empresas de primeira e segunda gerações. Esse projeto propiciou o surgimento de um novo ciclo da petroquímica brasileira, com o consórcio vencedor levando adiante o projeto de verticalização e integração da petroquímica do Brasil; criou-se em agosto de 2002 a BRASKEM S/A, resultado da incorporação de empresas de segunda geração à central de matérias primas Copene, controlada pelo grupo Odebrecht, pela Petroquisa e pelos fundos de pensão Petros (dos funcionários da Petrobras) e Previ (dos funcionários do Banco do Brasil).

Cerca de 25% do capital da BRASKEM (quadro de distribuição na figura 13, a seguir), é formado por ações que estão sendo negociadas nas Bolsas de Valores de São Paulo –Bovespa e New York Stock Exchange –NYSE.

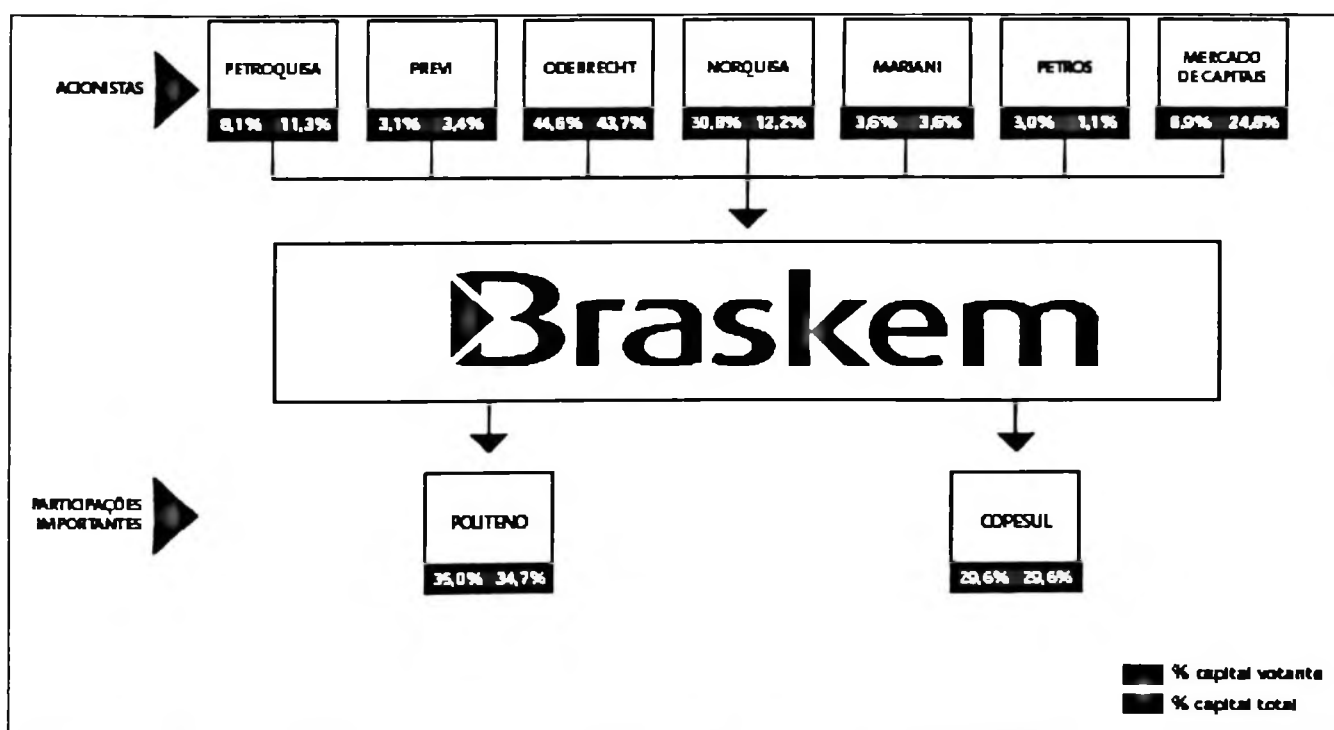


Figura 13 – Quadro de controle acionário e participações acionárias da BRASKEM

Fonte: Relatório BRASKEM, 2002.

Em resumo, as empresas que se integraram para formar a BRASKEM são:

- OPP Química e Trikem: empresas do Grupo Odebrecht com plantas industriais na Bahia, Rio Grande do Sul, Alagoas e São Paulo. São líderes na produção de termoplásticos e cloro-soda na América do Sul.
- COPENE: é a central de matérias-primas do pólo de Camaçari, na Bahia, controlada pelos grupos Odebrecht e Mariani.
- Proppet: produtora das resinas termoplásticas PET, empregadas na fabricação de embalagens plásticas, e DMT, utilizada na fabricação de tecidos, filmes, painéis de automóveis.
- Polialden: produtora de polietileno de alta densidade, com fábrica no pólo de Camaçari. A Copene detinha parcela significativa de suas ações antes da fusão.
- Nitrocarbono: do grupo Mariani, instalada em Camaçari. Produtora de caprolactama, ciclohexano, sulfato de amônio e ciclohexanona.

Na figura 14 a seguir pode-se verificar uma breve análise do cenário da fusão da BRASKEM. Apresenta-se um mapa geográfico do país no qual se coloca a distribuição das unidades produtivas da BRASKEM. Como se observa, Camaçari é o único local que reúne todas as empresas de origem, podendo, por isso, ser considerada a Bahia, de certo modo, como o “palco central” do processo de fusão.

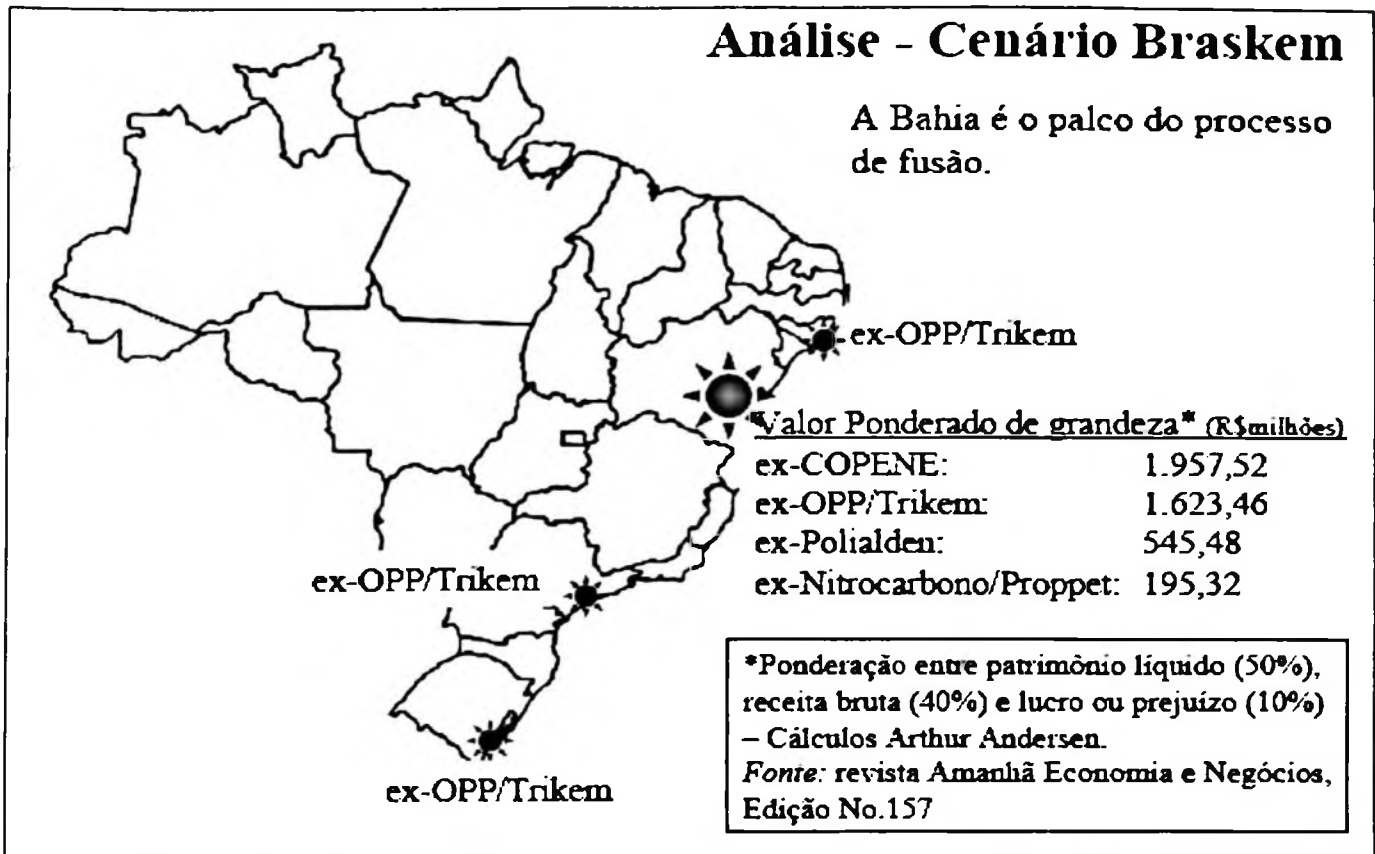


Figura 14 – Análise geo-econômica do cenário BRASKEM

Fonte: Relatório BRASKEM 2002.

Conforme Brito (2002), Camaçari, sede do município que possui o mesmo nome, na região metropolitana de Salvador, dista 35 km da capital do Estado em linha reta, onde vivem atualmente mais de 100 mil pessoas. O espaço foi reestruturado a partir da década de 1970, quando a agenda desenvolvimentista orientou para o lugar a implantação desse pólo petroquímico – o maior da América Latina, em produção integrada – conhecido como Complexo Petroquímico de Camaçari – COPEC.

Segundo Brandão (1963, apud Brito, 2002), as tendências de mudança no perfil local, pela presença da Petrobrás no Recôncavo e criação de uma estrada asfaltada cortando grande extensão do lugar, abriam espaço à penetração de atividades industriais e especulativas, com tendências a serem intensificadas; isto exatamente porque Camaçari era uma das áreas em discussão para a implantação da petroquímica na Bahia. Segundo registram os autores, o ano 1974 foi o marco dessa nova configuração, pois o Plano Diretor do COPEC (1974) que orientou a implantação do pólo petroquímico, também estabeleceu diretrizes para a cidade de Camaçari e seu principal subdistrito – Dias D'Ávila, consolidando-as em um Plano Piloto



Original em 1975 e Revisão de 1980, elaborados pelo COPEC, em convênio com a Prefeitura Municipal.

#### **4.1.3 A Tecnologia Empresarial Odebrecht – TEO**

Dado que o Grupo Odebrecht é um dos controladores da BRASKEM, da mesma forma que a OPP e Trikem o eram; e como se optou por adotar na nova empresa o modelo de gestão proposto por este grupo, a Tecnologia Empresarial Odebrecht – TEO, é interessante aprofundar mais algumas informações sobre tal corporação.

O Grupo Odebrecht, fundado em 1945, no Brasil, atua nas áreas de engenharia e construção, química e petroquímica e tem participações nos setores de infra-estrutura e serviços públicos. São mais de 36 mil integrantes em países da América do Sul, América do Norte, África e Europa.

A Odebrecht ingressou no mercado petroquímico em 1979, um ano após a inauguração do pólo petroquímico de Camaçari e aumentou a presença no setor por meio de uma série de aquisições, passando de investidor a gestor e operador de empresas, como OPP e Trikem.

Tradicionalmente, o Grupo Odebrecht é bastante reconhecido pelo mercado por suas avançadas técnicas de gestão, refletidas na TEO, que é um conjunto de princípios, conceitos e critérios desenvolvidos desde 1945, ano da fundação da Construtora Norberto Odebrecht, empresa que deu origem ao grupo.

A TEO está em sua terceira edição, já foi traduzida para o inglês e o espanhol e é leitura obrigatória dos integrantes do Grupo Odebrecht. Em seu conjunto de princípios, os integrantes são divididos em dois grupos: líderes e liderados. Os líderes, segundo a TEO, devem servir de exemplos para os liderados dentro e fora da empresa. Eles têm a responsabilidade de acompanhar, orientar e avaliar seus liderados. São os líderes que devem descobrir quais as potencialidades de seus liderados e motivá-los a desenvolver seus potenciais, resultando em maior produtividade de cada integrante.

Dividida em três volumes e 25 capítulos, a TEO elimina quaisquer dúvidas que possam existir entre os integrantes do grupo Odebrecht em relação ao papel que eles devem cumprir, suas

obrigações e responsabilidades com a empresa, os clientes, os colegas de trabalho e com a comunidade. A linguagem nela utilizada é simples, o que facilita a compreensão de seus objetivos e conseqüentemente a transmissão da cultura Odebrecht.

#### **4.1.4 Principais características da operação de F&A BRASKEM**

Após a consolidação em torno dos grupos Odebrecht–Mariani, de acordo com bases estatais, a cadeia petroquímica e do plástico no Brasil equivale a 8% do PIB industrial. O faturamento anual chega a US\$ 17 bilhões e, na década de 1990, as taxas médias de crescimento eram três vezes a taxa do PIB. Do petróleo – matéria-prima básica – aos produtos finais de plástico, de maior valor agregado, vendidos no varejo, o valor inicial é multiplicado em 500 vezes, proporcionando mais de 200 mil empregos diretos e maior geração de impostos.

A indústria química é, portanto, o maior setor da indústria de transformação brasileira e área-chave para o desenvolvimento brasileiro. Seus produtos participam de todos os segmentos da atividade industrial, notadamente na agroindústria (fertilizantes e defensivos agrícolas), na indústria de bens duráveis (automobilística, eletroeletrônica, metalúrgica) e em produtos de consumo (farmacêutica, alimentos, cosméticos, detergentes, tintas, têxtil).

No caso da BRASKEM, esta se tornou a maior empresa petroquímica da América Latina e está entre as cinco maiores indústrias brasileiras de capital privado. Sua estrutura inovadora integra a primeira e a segunda gerações petroquímicas, o que resulta em maior competitividade, traduzida por um faturamento bruto de R\$ 11,3 bilhões em 2003. Com uma produção total de 5,7 milhões de toneladas de resinas, petroquímicos básicos e intermediários, gera cerca de 3000 empregos diretos e 5000 indiretos.

Com 13 fábricas localizadas em Alagoas, na Bahia, em São Paulo e no Rio Grande do Sul, a empresa produz petroquímicos básicos, como eteno, propeno, benzeno, caprolactama (usado na produção de *nylon*) e dimetil tereftalato (DMT), além de gasolina e gás liquefeito de petróleo (GLP, gás de cozinha). No segmento de resinas termoplásticas, em que é líder na América Latina, produz polietileno, polipropileno, policloreto de vinil (PVC) e tereftalato de polietileno (PET).

No caso do PVC, a BRASKEM programou sua ampliação em três fases, cada uma de 50 mil toneladas. Só a primeira etapa, prevista para ser concluída ainda em 2005, absorverá R\$ 90 milhões e elevará a capacidade atual de 450 mil toneladas de PVC do tipo suspensão para 500 mil toneladas. Esse primeiro desgargalamento contempla a unidade de Marechal Deodoro, em Alagoas.

Os padrões de desempenho quanto a produtos, processos e gestão fazem da BRASKEM uma empresa brasileira de classe mundial. Sua criação levou em conta o aproveitamento de sinergias inteligentes, que lhe garantem escala de produção adequada e alto grau de suficiência tecnológica e padrões de competitividade compatíveis com as exigências dos mercados internacionais, colocando o Brasil ao lado de grandes *players* mundiais do setor.

Desse modo, a formação da BRASKEM foi uma das operações de maior envergadura e de maior complexidade já realizadas no Brasil.

Nas próprias palavras de um entrevistado:

(...) afinal ela se chamou BRASKEM e ela hoje é o resultado da FUSÃO de até mais de seis companhias, porque tem duas companhias que são resultado de outras integrações passadas. No caso, a TRIKEM é o resultado da integração de duas e a OPP é o resultado da integração de outras duas. A OPP vem da integração PPH – COMPANHIA INDUSTRIAL DE POLIPROPILENO com a POLIOLEFINAS, e a TRIKEM, como eu te falei, com a integração da CPC – COMPANHIA PETROQUÍMICA CAMAÇARI com a SALGEMA. Então na verdade são oito companhias que estão nesse mesmo chapéu.

Essa operação foi desencadeada pelo que Cartwright e Cooper (1999) nomearam de “*hard issues*”. Entende-se que o presente caso está relacionado principalmente à decisão dos grupos Odebrecht e Mariani de promover maximização de valor das empresas líderes e suas controladas, o que seria obtido, por intermédio de economias de escala, de transferência de conhecimento sobre o setor petroquímico, suas estratégias, vicissitudes e *expertises* operacionais. Além disso, representaria para todos os *stakeholders* envolvidos a redução do nível de incerteza diante da possibilidade da ação predatória de grandes grupos estrangeiros do setor.

Como objetivos estratégicos pré-estabelecidos para a operação de fusão, tem-se: integrar a fabricação de produtos petroquímicos de primeira e segunda gerações e adotar um modelo de negócios focado na criação de valor para seus acionistas, apoiado em sua liderança de mercado, na escala competitiva de operações e na autonomia tecnológica.

#### 4.2 Grandes barreiras e facilitadores aos processos de aprendizagem

As principais barreiras que influenciaram os processos de aprendizagem gerencial que puderam ser encontradas nesta pesquisa relacionaram-se à resistência a mudança - a rejeição ao diferente; clima de descrença; predominância em alguns grupos de pessoas de mesma origem; ao choque entre culturas - com diferentes valores e visões sobre gestão e processos.

Uma das primeiras barreiras que influenciou negativamente a superação dos desafios e conseqüentemente os processos de aprendizagem foi a própria **resistência à mudança**. O natural clima de insegurança e mesmo de sentimentos de frustração produziu nos gerentes, na condição de empregados, sentimentos de rejeição ao novo e ao diferente.

Todo processo de mudanças passa por uma fase natural de resistência, e em um complexo caso da F&A não foi diferente (LARSSON e FINKELSTEIN, 1999). No entanto, pôde-se perceber que, se devidamente trabalhada, a resistência poderia ficar delimitada a um período de tempo mais curto e seus impactos negativos seriam minimizados.

Um trecho de entrevista ilustra essa questão:

(...) A possibilidade de haver antipatia entre pessoas gratuitamente existe, a gente sabe disso; faz parte do ser humano e as pessoas têm que ser maduras o suficiente para saber separar o lado pessoal do profissional. Hoje eu vejo que no começo eu antipatizei com muita gente, eu simplesmente não queria aquilo e não conseguia nem ouvir o que eles tinham para falar.

Também existia um certo **clima de descrença** provocado pelas negociações e leilões anteriormente frustrados, fato que serviu como barreira, reforçando a resistência ao aprendizado. Apenas recapitulando, a oportunidade para a reestruturação do setor petroquímico ressurgiu em dezembro de 2000, quando o Banco Central, liquidante do Banco Econômico, colocou em leilão a participação que o banco baiano possuía na Conepar S.A., *holding* que

detinha participação relevante no capital votante da Norquisa, controladora da Copene na época.

No conjunto de “ativos” que estavam à venda, encontravam-se tanto os tangíveis como os “intangíveis”, ou seja: um grupo de gerentes que, se por um lado possuía oito anos de experiência em refazer trabalhos e convencer pessoas das mais variadas idéias, por outro, possuía os mesmos anos em diminuição da capacidade de crença no futuro e em mudanças que fossem trazer melhorias no processo gerencial, e no clima organizacional – ou mesmo em crerem que afinal conheceriam qual seria a cultura organizacional à qual deveriam se acostumar a conviver e a aprender.

As **disputas de poder**, por espaços nas linhas de comando ou por processos de trabalho também formaram uma forte barreira ao aprendizado. Frequentemente, as empresas que se unem têm modelos e práticas de gestão, estratégias de *marketing* e abordagens bastante diferentes (LARSSON E FINKELSTEIN, 1999). Idealmente esperasse que sejam adotadas as práticas mais convenientes à nova empresa, entretanto, na tentativa de “garantir seus lugares”, os gerentes ficaram incapazes de rever suas premissas.

Os choques culturais e as disputas por espaço e poder foram interpretados como uma barreira ao aprendizado na medida em que, de certa forma, “drenaram” o tempo e a energia do grupo.

Uma fala simboliza o tema:

(...) o principal desafio nesta fase foi tentar unificar a terminologia. Muitas vezes a gente estava falando a mesma coisa, só que o entendimento não era o mesmo, ou seja: a gente falava de melhorias com uma determinada terminologia e os outros representantes falavam de outra. No final das contas todos estavam falando de melhorias, só que cada um de um jeito, e todos queriam que o seu jeito prevalecesse.

Outro aspecto que representou uma barreira na superação dos desafios impostos foi a **predominância de grupos com a mesma empresa de origem**, que tinham domínio dos mesmos elementos técnicos ou da cultura empresarial.

Os naturais desequilíbrios em formação técnico-acadêmica, pessoas de diversas origens e atividades e predominância de grupos gerenciais e caldos culturais de determinadas empresas

acabaram causando desconfortos e conflitos. As minorias sentiam-se oprimidas e apresentaram maior dificuldade em lidar com as “diferenças dominantes”.

Dois trechos de entrevistados diferentes remetem ao tema:

(...) 85%, 90% das pessoas que formaram a engenharia da BRASKEM eram da COPENE: então a COPENE tinha um grupo maior de engenharia; as outras empresas tinham pequenos grupos (...) eu fiquei na área de engenharia, mas era de um grupo pequeno, já a COPENE tinha engenharia maior e um grupo mais forte. Eu tive que me adaptar à engenharia deles.

(...) É como se diz: faz muita diferença ser do grupo *takeover* ou ser do outro, porque nós em 97 fizemos parte da fusão da OPP/TRIKEM, e o grupo da OPP foi o grupo dominante do qual eu fazia parte, eu vivi essa experiência e depois na formação da BRASKEM eu vivi essa experiência contrária. (...) É porque com a fusão foi destituída toda a gestão da OPP e TRIKEM e contratou uma gestão externa, que basicamente é um grupo que veio da Rhodia.

De todo modo, embora as falas tenham exposto diversas barreiras à incorporação de novas competências, também foram encontrados diversos facilitadores relacionados ao compartilhamento de conhecimentos (Krogh e Roos, 1995), emoções, crenças e valores. Ao compartilharem eventos especiais, inesperados, e suas vicissitudes, os entrevistados puderam estabelecer uma relação de troca dos sentimentos que se apresentaram como resultantes, ou seja, as emoções perceptíveis, mas nem sempre expressas, e todos os processos de trabalho conjunto que puderam ser beneficiados pela aprendizagem em *insights* mútuos (Swieringa e Wierdsma, 1995, apud BITTENCOURT, 2002), dos componentes da equipe.

Desse modo, os aspectos que facilitaram o processo de aprendizagem estão relacionados: à proposta de criação de uma nova empresa, com uma cultura completamente diferente; participantes já terem vivido, em momentos anteriores, processos parecidos; à realização de seminários sobre a TEO e reuniões sistemáticas de PA; e finalmente, a própria aplicação da TEO.

A proposta de criação de uma nova empresa, operada com novas práticas de gestão e com “cara própria”, contribuiu positivamente, facilitando o processo de aprendizado. O próprio nome da empresa não foi de nenhuma das empresas anteriores, de tal maneira que se procurava edificar um “jeito BRASKEM de ser”. Essa proposta diminuiu a resistência à mudança e foi

interpretada pelos entrevistados como um facilitador no processo, ou seja, na incorporação de novas competências.

Abaixo um trecho de entrevista que ilustra a afirmativa:

(...) uma das coisas que foi legal é que a empresa não chamava OPP nem Copene, nem nada. Todo mundo estava numa empresa nova, e ninguém era dono de nada. Isso ajudou muito a todo mundo baixar a bola.

Outro aspecto facilitador dos processos de aprendizagem está relacionado ao fato de a maioria das empresas ter **experiência em processos semelhantes**. Foram empresas que estavam em “permanente processo de mudança” e, por esse motivo, de alguma forma, os líderes já tinham alguma experiência passada para apoiarem seu aprendizado atual.

Também a realização de **seminários sobre a TEO e reuniões freqüentes** com toda a liderança sobre PA (programas de ação) também facilitaram a incorporação do comportamento mais empreendedor, possibilitando a aprendizagem, de maneira que houve facilitação à integração de processos e culturas diferentes, trazendo vários novos elementos de conhecimento organizacional e industrial (Kotter, 1997). Um exemplo extraído de entrevista:

(...) Paralelamente em todo esse processo, não sei se o Humberto chegou a comentar contigo, nós tivemos uma participação (Humberto e eu) que foi a formação de cultura da BRASKEM a partir da TEO; nós formatamos uma apresentação sobre a TEO, em um programa (seminário) de formação da cultura BRASKEM, que é um programa que eu fiz mais de 200 seminários.

Outra prática que foi vista como facilitadora do processo de aprendizagem foi a **própria aplicação da TEO**: sua clareza de propósito, forma de comunicação, desdobramento na forma de se organizar, os programas de ação (PA's) e pactuação de resultados. Conforme os trechos de entrevista abaixo podem ilustrar:

(...) Primeiro tem um nível mais cognitivo que é quando você começa a ler a TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht, começa a estudar, você vê que isso está presente em toda a estrutura, é muito batido, e muito recorrente. A TEO é muito didática e com o tempo você vai incorporando aquilo.

(...) Esse aprendizado foi imenso, mas ele tinha um fio condutor que era esse que eu te falei, que era o “fio da TEO”. A TEO foi muito importante porque tinha uma luz. Desde os livros até a aplicação prática do dia-a-dia.

### 4.3 Os principais desafios gerenciais

Os principais desafios impostos aos gerentes na formação da BRASKEM nos fazem lembrar que as marcas centrais deste processo são: a mudança, a instabilidade e a configuração de novas culturas a partir das que antes existiam.

Um dos trechos da fala de um entrevistado pode ilustrar tal afirmativa:

(...) porque uma coisa que foi engraçada: colocaram seis estruturas diferentes, completamente distintas; e não só empresas diferentes, eram culturas diferentes, onde os principais acionistas são de Camaçari, são baianos; a matriz fica em São Paulo, uma planta fica no Rio Grande do Sul e outra na Bahia, então são diferenças enormes, esse é um ponto.

Também é importante registrar de princípio que, conforme se verifica em várias entrevistas, essas empresas vivenciaram diversas turbulências já durante o período de cinco anos antes do leilão que deu configuração final ao grupo; várias pessoas ouvidas podem ser consideradas como participantes de um “permanente processo de venda”, nas próprias palavras de um entrevistado. Quando finalmente a negociação foi fechada, chegou-se ao “clímax” do processo.

Há trecho de uma entrevista que pode ajudar demonstrar a situação do “permanente processo de venda”:

(...) já tinha passado por outros processos. houve também a fusão do grupo Mariani (...) Esta postura vai amadurecendo profissionalmente e gerencialmente quando você atravessa esses processos.

#### 4.3.1 O desafio da “liderança de equipes”

O desafio representado pela capacidade de exercer uma boa liderança de equipes em um processo como o abordado esteve essencialmente relacionado às competências necessárias para atravessar, com alguma dose de motivação, uma situação de medo. Podemos comparar esta situação ao estado “de guerra”, no qual se busca “moral elevado” e “compromisso” ao mesmo tempo em que se espera a evolução das negociações, das mudanças.

O trecho de uma das entrevistas ilustra o tema:



(...) O principal desafio pré-fusão foi manter o moral da turma e, ao mesmo tempo, conseguir passar informações atualizadas que pudessem ajudar nesse processo.

A necessidade de atração e retenção de talentos durante a operação de fusão reforçou a necessidade da competência *liderança de equipes* dentro dos limites que os gestores da BRASKEM identificaram como necessário, o que remete ao Aprendizado Adaptativo de Senge (1990).

Nesse período, dada a situação de incerteza, são ainda poucas as perspectivas de carreira e crescimento profissional e também poucas as respostas que os líderes podem fornecer aos liderados no sentido de acenar com planos de continuidade e de crescimento pessoal-profissional-financeiro.

Um trecho de uma entrevista remete ao tema:

(...) foi um momento difícil, nós mesmos não tínhamos certeza da nossa continuidade ou não na organização. Segurar os bons dos nossos times era mais difícil ainda.

Nessa situação, os profissionais têm a manutenção de seus empregos como principal preocupação. O crescimento profissional, que aparece como um forte elemento na atração e na retenção de talentos, apresenta possibilidades muito pequenas. O desafio dos gestores passa a ser atrair e reter os melhores profissionais sem ter, na contrapartida, a possibilidade de negociar perspectivas futuras.

A seguir tem-se um trecho de entrevista em que isso é revelado:

(...) eu falava que a fusão deveria ser encarada como uma oportunidade, muito mais do que uma situação de perigo; que a sensação de perda ou a sensação de que vou perder alguma coisa deveria ser vista como uma oportunidade de crescimento, uma mudança, uma nova direção, um novo rumo, com oportunidade de aprendizado e crescimento profissional (...).

Não se pode imaginar que a competência liderança de equipes fosse inexistente no corpo gerencial das empresas fusionadas, mas o que se pode imaginar é que, pelo fato do tema ter representado um desafio, esta competência não estava desenvolvida de maneira suficiente.

Desse modo, ela deveria ser aprofundada em um aprendizado circuito simples, adaptativo, em maior ou menor grau, variando de gerente para gerente.

#### 4.3.2 O desafio da “gestão de conflitos”

Passando para o delicado campo da gestão dos conflitos, eis que estes foram inevitáveis, e o desafio, no caso, foi o da prática da comunicação (Zarifian, 1996, apud Fleury e Fleury, 2001) ao transformarem os conflitos destrutivos em conflitos construtivos para a formação de uma nova cultura e estrutura.

A aprendizagem no gerenciamento de conflitos, envolvendo habilidades relacionadas à capacidade de comunicação e equilíbrio emocional, surgiu quando a resultante de certas negociações se configurou em uma situação de ganha/perde. Em alguns momentos, os gerentes passaram a apresentar um sentimento de perda com as mudanças e começaram a apresentar conflito de interesses.

Nesse caso, então, a formação da BRASKEM, considerando as evidentes diferenças e o choque de interesses, estilos, propósitos, tornou-se uma prova de paciência, tolerância e autocontrole para os gestores.

A seguir, alguns trechos de entrevista que servem como ilustração do tema:

(...) eu acho que melhorei bastante a capacidade de gerenciar conflitos porque, normalmente como numa empresa em ebulição, em constante crescimento, os conflitos eram inerentes. Então, eu acho que esse aprendizado eu vou levar para o resto da vida. (...) Conversa e autocontrole, eu acho que isso ao longo do tempo eu aprendi um pouco.

(...) Então, esse foi um aprendizado grande que a gente teve que passar; o outro foi no relacionamento interpessoal, porque as pessoas mudaram de posição, e os conflitos começaram a aparecer, essa coisa de feudos de poder... Quando eu formei minha equipe de manutenção eu trouxe gente de outras empresas, então, teve toda uma fase de adaptação, de conhecimento, de superação das diferenças, de estilos.

### 4.3.3 O desafio do “gerenciamento do stress”

Outro desafio interessante refere-se ao gerenciamento do *stress* vivenciado pelos gerentes em diversas situações durante a fusão: no clima de incerteza sobre seus empregos; no fato de antes agirem isoladamente e agora se virem confrontados a encontrarem-se e trocar experiências; nos milhares de *feedbacks*, bons ou ruins, justos ou injustos que foram dados em sentidos diferentes (ascendentes e descendentes) entre diversos escalões gerenciais; no caos criado durante a fusão; na carência de informações; etc.

Um trecho de entrevista que simboliza esta fase:

(...) hoje em dia eu me estresso muito menos. Eu aprendi a conviver com isso. São ciclos, e cada momento é diferente. Já está melhor, mas ainda é muito estressante.

O desafio do gerenciamento do *stress*, agora enfrentado, estava relacionado não somente ao que Kotter (1997) chamou “não preparo das pessoas para os desafios da transformação”, mas principalmente à sobrevivência.

Trechos das falas de dois entrevistados ilustram a afirmativa:

(...) era uma loucura, pressão. Todo dia entrava alguém na minha sala para saber se ia ficar, e eu não sabia nem se eu ia ficar! E eu ainda tinha que fazer este cara sair da minha sala motivado e dar resultado. Eu não dormia à noite de tanta pressão.

(...) durante o processo de fusão, eu acho que todos os funcionários tiveram que desenvolver uma capacidade de tolerância à ansiedade, sobre seu próprio futuro e não “pirar”. Eu me lembro bem dessa fase. O que eu dizia para as pessoas era o seguinte: qualquer um que seja o treinador vai escolher os melhores jogadores, então mais do que nunca essa é a hora de mostrar desempenho, não adianta ficar abatido e se recolher porque aí a chance diminui (...).

### 4.3.4 O desafio de “Conviver com a Diversidade”

Outro desafio colocado aos gerentes foi **conviver com a diversidade** (de pessoas, culturas e tarefas). Especialmente no período durante a fusão foi fundamental aprender a ser flexível, respeitar as diferenças e conviver com o diferente, conforme demonstra o trecho de entrevista abaixo:

(...) é que eu nunca tinha convivido num ambiente tão heterogêneo como este. Em um primeiro momento isso assusta muito; com o passar do tempo, você nota que cada um deve respeitar o limite do outro, e você tem que respeitar a característica de cada um: um é mais agressivo, outro é mais comedido; um é mais educado, outro é menos educado; um faz de um jeito, outro faz de outro (...).

Durante a fusão, ainda não existia o “jeito certo de ser ou fazer as coisas”. Tudo poderia ser certo ou errado.

Nas entrevistas também se percebeu que a demanda pela competência de convivência com o diferente e com a diversidade se desdobrou a fim de que fosse possível descobrir as pessoas certas para compor as equipes e até de evitar demissões injustas e improdutivas; isto ajudou a minimizar a evasão de conhecimentos e facilitou a alocação das pessoas “certas nos lugares certos” (De Voge e Shiraki, 2000).

Este trecho de entrevista remete ao assunto:

(...) nós somos o resultado de sete culturas, né? Seis empresas mais as pessoas que vieram do mercado, então são sete culturas. Cada um trazendo sua bagagem prévia; não dá para deletar o que aprendeu. É aprender a conviver numa Torre de Babel e tirar o melhor de cada um.

#### 4.3.5 O desafio da “Negociação”

Como mencionado, havia condições de sobra para o surgimento de um duro, mas edificante aprendizado vivencial (KOLB, 1984), mas que também eram elementos catalisadores de *stress*. Um desses elementos foi considerado também um importante desafio do período durante a fusão: a negociação de processos e práticas de gestão a serem adotadas pela empresa em formação e que demandavam o desenvolvimento de um comportamento empreendedor.

Dois trechos de entrevistas remetem ao tema:

(...) e ai nós começamos a fazer um trabalho na área de serviços administrativos, a identificação das sinergias, dos ganhos que a empresa BRASKEM teria com base nas diversas atividades desenvolvidas nas empresas. Nós tínhamos alimentação, transporte, vigilância, limpeza, áreas verdes, manutenção predial, sendo feitas de diversas maneiras e com estrutura independentes. Então, conviver com esse grupo de pares meus das

outras empresas e encontrar as nossas oportunidades de ganho foi muito difícil...

(...) porque na realidade você teve que negociar com muita habilidade e buscar convencer as pessoas dessa nova forma de atuar. A negociação e a estratégia desse processo para mim foram as grandes surpresas. Porque eu imaginei a gente entrar e ir fazendo, mas a gente tinha que negociar, convencer e depois fazer, mesmo que isso não fosse o mais adequado, e que a demora viesse contra nossa própria expectativa e a expectativa da direção da empresa. Isso para mim foi o grande aprendizado.

Sendo mais pontual, negociava-se o formato e o domínio sobre novos processos e práticas de gestão, “jeitos” de administrar e fazer negócios. Na prática, a competência de negociação foi extremamente exigida, não só porque os gerentes estavam negociando processos, mas também – e principalmente – porque provavelmente quem iria ocupar o cargo seria quem mais “dominasse” o processo. No fundo, as negociações foram percebidas como negociações por empregos e cargos.

Alguns trechos de entrevista ilustradores:

(...) negociação foi uma habilidade que eu precisei desenvolver muito (...) a negociação do processo de formação da equipe, ou que bancos que utilizaríamos. Eu acho que foi uma habilidade que eu tive que desenvolver muito por uma questão de sobrevivência. Tive que aprender a forma correta de negociar nesse novo ambiente empresarial.

#### 4.3.6 O desafio da “Flexibilidade”

O desafio destes gerentes era o de se adaptarem às mudanças que estavam ocorrendo. A única certeza era a de que as coisas não seriam mais como antes. A maior dificuldade das lideranças e equipes foi pensar e encarar a fusão com bons olhos. Era necessária **flexibilidade para rever paradigmas**.

Um processo é feito de determinada forma porque existe uma crença, um histórico de que aquela é a forma correta e historicamente bem-sucedida de fazer aquilo. Mudar um processo significa mudar a forma de enxergar as coisas. Significa rever paradigmas.

Alguns trechos de entrevistas que podem demonstrar este desafio em forma de oportunidades de aprendizagem são:

(...) foi um aprendizado bastante focado às adaptações necessárias... Cada vez mais focado na idéia de que a minha missão tinha mudado e que eu era o dono desse negócio, aquilo ali era minha responsabilidade, não existia nada no negócio que não era minha responsabilidade. A minha sobrevivência dependia dessa adaptação.

(...) quem soube aproveitar aquelas oportunidades de mudança e utilizá-las como oportunidade de aprendizado sobreviveu; quem encarou isso como ameaça não sobreviveu.

Neste ponto vale lembrar Maurizio Zollo e Harbir Singh (2004), que identificaram que os desafios em uma operação de F&A estão centrados na aproximação das potencialidades das empresas fundidas e/ou adquiridas para executar o processo da integração e na flexibilidade para aceitar novas práticas, diferentes das vigentes.

Um trecho de entrevista exemplifica o tema:

(...) um aprendizado duro foi mudar a forma de ver as coisas. Você tem o mundo nas suas mãos e de repente você não tem mais, então você tem que ser flexível para aprender a conviver num ambiente mais restrito, com menos recursos, com menos disposição, com menos autonomia e sendo cobrado sempre... Certamente não dava para ser rígido.

#### 4.3.7 O desafio do “Empreendedorismo”

Outro importante desafio esteve relacionado com a incorporação de novas práticas de gestão relacionadas à TEO, que foi o modelo de gestão adotado pela BRASKEM e que propõe um estilo comportamental mais empreendedor.

Os líderes, segundo a TEO, devem servir de exemplos para os liderados dentro e fora da empresa. Eles têm a responsabilidade de acompanhar, orientar e avaliar seus liderados. São os líderes que devem descobrir quais as potencialidades de seus liderados e motivá-los a desenvolvê-las. A TEO busca eliminar quaisquer dúvidas que possam existir em relação ao papel que devem cumprir, suas obrigações e responsabilidades com a empresa, os clientes, os colegas de trabalho e com a comunidade.

Para isso, é utilizado o Programa de Ação – PA como instrumento, no qual são pactuados, entre líder e liderado, os resultados esperados em determinado período, as estratégias que serão utilizadas e o apoio necessário. A base é a delegação planejada e acompanhada. A remuneração

variável baseada em resultado deriva do cumprimento do que foi pactuado. Com o PA, a negociação é por resultado, daí desdobrando no aprendizado de comportamento empreendedor.

Alguns trechos de entrevista que servem como depoimentos:

(...) os valores da TEO são muito universais, coisas de você confiar nas pessoas, delegar, pactuar o resultado e ser cobrado por ele. Eu tive que assumir meu negócio, não tinha experiência parecida com essa. Antes eu era cobrado pela tarefa, agora pelo resultado. A fábrica era minha, e foi muito difícil encarar aquilo como meu (...).

(....) eu acho que o principal elemento de mudança que nós enfrentamos foi conhecer a TEO. É uma mudança de modelo mental. É fantástico na hora em que você se depara com a simplicidade do que é a TEO e do nível de resposta que ela dá. Ela norteia toda uma maneira de ser, toda uma maneira de proceder, é extremamente bom você chegar numa organização e saber aquilo que eu vou fazer, que as minhas metas são estas, eu tenho esse e esse recurso para administrar, sou dono desse recurso, eu sou empresário dessa situação, esses são os meus apoios e isso é aquilo que eu tenho que entregar e essa vai ser a minha PLR. Isso muda tudo!

#### 4.4 Análise dos processos de aprendizagem

Conforme pôde ser identificado no embasamento teórico, há diversas abordagens nos estudos sobre aprendizagem, o que dificulta mapeá-los e trabalhá-los em categorias analíticas. Assim, em que pesem os mapeamentos e as categorizações que serão utilizadas, deve ser considerado que, possivelmente, subsistirão casos de AG não apontados na análise do caso.

De todo modo, a partir da análise das entrevistas, foi identificado que, na percepção dos gerentes, vários dos desafios a eles impostos foram considerados demandas por novas competências e não só geraram oportunidades de aprendizagem como, efetivamente, resultaram em aprendizagem.

O trecho da fala de um entrevistado pode ilustrar esta constatação:

(...) a BRASKEM está em uma situação bastante interessante; eu acho que é uma empresa que é referência no segmento petroquímico e é uma fusão que todo mundo está aprendendo muito. Então, os desafios motivam muito uma pessoa e dão oportunidades de crescimento e desenvolvimento. A

BRASKEM hoje é um poço de oportunidades de crescimento. Ela faz com que a gente corra atrás. Isso é um fato concreto da BRASKEM.

A análise dos desafios identificados também nos permitiu utilizar a base de categorização especificada na literatura, relacionada à **diferenciação em níveis de aprendizagem**, iniciando por níveis mais simples e seguindo para os mais complexos.

Foram identificados dois níveis de processos de aprendizado: alguns desafios impostos aos gerentes resultaram em um processo de aprendizado em nível mais simples, desenvolvendo as competências:

- 1) liderança de equipes;
- 2) gestão de conflitos;
- 3) gerenciamento do *stress*.

Outros desafios converteram-se em um processo em nível mais complexo de aprendizagem, resultando no desenvolvimento das competências:

- 1) convívio com a diversidade;
- 2) negociação;
- 3) flexibilidade;
- 4) empreendedorismo.

Traçadas essas considerações iniciais, os tópicos a seguir procurarão analisar as principais características dos processos de aprendizagem decorrentes destes desafios apresentados.

#### **4.4.1 Aprendizagem gerencial em nível simples**

Em Argyris e Schön (1978) são encontradas referências aos clássicos conceitos dos “circuitos” simples e duplo de aprendizagem, sendo o primeiro relacionado à melhoria por meio da experiência e o segundo decorrente de um mecanismo mais avançado a partir da mudança de cultura e da própria revisão dos valores fundamentais.

Burgoyne e Hodgson (1983), analisando a aprendizagem de executivos, identificaram três níveis: um primário, que decorreria da assimilação de uma informação ou dado que possa ter



uma aplicação imediata; um intermediário, que tem origem na transferência de um conhecimento obtido em uma experiência passada; e o mais elevado, que ocorreria nos casos em que o gerente toma consciência de suas concepções de mundo em geral, a maneira como elas se formam ou como ele tem a capacidade de modificá-las.

Senge (1990), por sua vez, trouxe-nos outra linguagem, já citada, que chamou de Aprendizado Adaptativo × Aprendizado Generativo, sendo o primeiro identificado com a ocorrência de eventos dentro dos limites da interpretação da organização sobre o ambiente e sobre si mesma, e o segundo marcado pelo surgimento da chamada “habilidade criadora”, que consiste em obter e transferir conhecimento e na mudança de comportamento.

Em uma linha semelhante à de Kolb (1997), em seu ciclo de aprendizagem vivencial ou “experiencial”, o autor defende a noção de criação e transferência de conhecimento como algo mais evoluído que uma mera reprodução, pois apresenta casos de reflexão, crítica e internalização do que é aceito.

Outros estudiosos, como Swieringa e Wierdsma (1995), declaram que o processo de aprendizagem inicia-se por “nível mais visível”, o das regras (instruções explícitas, manuais, métodos, descrições de trabalho ou implícitas, rituais, símbolos, atitudes e silêncios) que focam uma atitude desejada; uma mudança de patamar seria o do nível dos *insights*, representado pelo conjunto de percepções, lógicas, argumentos, teorias que prevalecem, e que convergiria para o nível dos princípios, que tomam a forma de políticas, estratégias, ideologia e até valores.

Com base nesse ferramental teórico, o presente estudo identificou que os desafios impostos aos gerentes e que resultaram em processos de aprendizagem em níveis mais simples, conforme já citado, estiveram relacionados às competências da liderança de equipes, da gestão de conflitos e do gerenciamento do *stress*.

Os processos de aprendizagem das competências liderança de equipes, gestão de conflitos e gerenciamento do *stress* tiveram como principal característica o fato de estarem baseados no *background* dos gerentes em situações semelhantes, anteriormente ocorridas, como proposto no *single looping* (ARGYRIS, 1978) ou no aprendizado adaptativo (SENGE, 1990).

Um exemplo da afirmativa pode ser visto em trecho de entrevista:

(...) Sim... também incorporei mudanças em função do aprendizado. Hoje em dia há uma tolerância maior em relação ao padrão deles que é diferente do meu padrão. Quando eu aumentei a minha tolerância, reduzi a rigidez de cobrar e apostei em um processo mais adaptado do que em um processo de ruptura.

Na medida em que se observavam reações às mudanças em seu ambiente profissional, percebendo e corrigindo algumas falhas (como na forma de liderar suas equipes ou conduzir uma situação de conflito) a fim de se atingir uma situação desejada de menos “ruído” e ansiedades, também se pode relacionar o desenvolvimento destas competências ao segundo nível proposto por Bourgoyne e Hodgson (1983), quando se deu uma certa assimilação da leitura do ambiente na ação de resgatar o moral das equipes. São casos de uma mudança reativa de comportamento, impelida pelas circunstâncias, mas não ainda de absorção de outros valores fundamentais do espectro gerencial.

Dois trechos de entrevista podem simbolizar tal raciocínio:

(...) creio que minha própria liderança errou a mão em muitas situações. Enquanto havia uma demanda operacional a gente tentou dar uma resposta em nível estratégico e a gente recebeu o *feedback* que estava passando do limite. Então foi assim, tentativa e erro.

(...) à medida que você vai ganhando experiência e convivendo com esses processos, vai amadurecendo e, com isso, vai tendo mais tranquilidade e a ansiedade diminui um pouco. No começo eu não sabia o que fazer para animar a turma e me desgastava muito. Mas depois você vai tratando aquela coisa de forma mais madura mais tranquila... e você aproveita até as experiências anteriores.

#### 4.4.2 Aprendizagem gerencial em nível complexo

A análise do processo de aprendizagem, em níveis mais complexos, também apoiada em autores como Argyris (1977), Senge (1990), Swieringa e Wierdsma (1995), Burgoyne e Reynolds (1997) e Kolb (1997), parte do pressuposto que a capacidade de apresentar reflexões críticas é que leva à aprendizagem em níveis mais complexos e que sua ausência, baseada em reações defensivas, poderia impedir a revisão de concepções de mundo e paradigmas.

Tal análise também está apoiada em Antonello e Ruas (2003) que identificaram a aprendizagem como um processo que traz a obrigação de ingressar no sistema cultural de significados, na medida em que os membros de uma organização estabelecem um grau de comunicação entre si e assimilam valores, normas, procedimentos.

Os autores acima citados lembram que tanto norte-americanos, como Argyris e Schön, quanto britânicos, como Burgoyne e Reynolds, referenciam esse foco cultural que será muito demandado nos casos a serem apresentados a seguir, visto que tratam basicamente das mudanças vividas por pessoas com diferentes culturas e ambientes, e onde se demandou a capacidade de adaptação e convivência.

Com esta base teórica, esta pesquisa identificou que os desafios impostos aos gerentes e que resultaram em processos de aprendizagem em níveis mais complexos, conforme já citado, estiveram relacionados às competências convívio com a diversidade; negociação; flexibilidade e empreendedorismo.

Na medida em que a condução do processo de fusão da BRASKEM aproximou-se de seu ápice, emergiram os maiores desafios, representados pela integração que afinal. Foi exatamente nesse contexto que começaram a serem demandadas certas instâncias superiores de aprendizagem que, como vimos, tratam basicamente da revisão de premissas e valores, resultando em mudança no comportamento.

O desenvolvimento destas competências constituem-se com base na “revisão de valores fundamentais”, quando os gerentes puderam, como relacionado em Swieringa e Wierdsma (1995, apud BITTENCOURT, 2002), transitar de “instâncias inferiores” relacionadas às regras e procedimentos (por exemplo, de como elevar o moral das equipes) para outras “instâncias superiores” (por exemplo, de revisão na aceitação e na convivência com a diversidade e o diferente).

Nesta parte é também interessante registrar que, na linha proposta Burgoyne e Hodgson (1983, apud Moraes et al, 2004), os gerentes iniciaram uma revisão de suas concepções de mundo, da maneira como se formam, e de que maneira eles seriam capazes de modificá-las.

Vale também lembrar que estes autores apontaram a descoberta de três níveis de aprendizagem: o primeiro, que ocorreria pela assimilação de uma informação ou dado para aplicação imediata; o segundo, originado na transferência de um conhecimento obtido em uma experiência passada; e, por fim, um adicional, uma “cereja do bolo”, com a qual esperavam contar os planejadores de F&A da BRASKEM, que ocorreria nos momentos em que os gerentes modificaram suas concepções de mundo.

Assim, no caso da BRASKEM, diversos outros depoimentos revelaram a contribuição obtida para a formação de profissionais mais maduros e aptos ao aprendizado. Foi exigida destes gerentes, na linha proposta por Senge (1990), muita flexibilidade para conceber novos processos, trabalhar de forma diferente, modificar seus modelos mentais, derivando em maior domínio pessoal, crescimento individual, do grupo e, conseqüentemente da organização.

Algumas falas ilustram isso:

(...) durante a fusão eu comecei a entender que era diferente. não tinha só a obrigação de matar o dragão, eu tinha que cuidar do cavalo, eu tinha que ver o assistente, eu tinha que ver qual era o fabricante da lança e se tinha uma lança mais barata... E hoje eu acho que é quase uma tomada de consciência (...) Fazer parte do grupo que sonha com a BRASKEM. onde a BRASKEM quer chegar em 2010/2014, como é que a BRASKEM quer ser no futuro. E a gente constrói essa situação, coloca na prática toda essa verdade. E essa é a maior satisfação. Eu fiquei “viciado” na empresa.

O que se pode concluir do processo de adaptação dos empregados remanescentes é que eles souberam identificar, a partir dos sinais emanados pela direção, em primeiro lugar, quais as competências deveriam preservar e desenvolver, em segundo, aquelas que deveriam, senão deixadas completamente de lado, ao menos permanecerem em estado de hibernação e, talvez o mais importante, em um plano superior, exatamente o do aprendizado mais complexo (“aprender a aprender”, Senge, 1990) aquelas que deveriam ser mais desenvolvidas, proativamente, diante das novas exigências.

Também foi possível observar, nesses casos, a ocorrência do Circuito Duplo de Aprendizagem em Argyris e Schön (1978), quando a própria mudança de cultura e o aprender a aprender estiveram focados no porquê de as coisas serem feitas, ocasião em que as posturas dos gerentes da amostra estudada indicaram uma atitude pró-ativa, de se tomar as iniciativas e se antecipar aos fatos, colocando-se em posição competitiva no “tabuleiro”.

#### 4.5 Síntese da análise dos resultados

A figura 15, abaixo, representa o modelo conceitual proposto nesta pesquisa, acrescido da análise dos resultados:

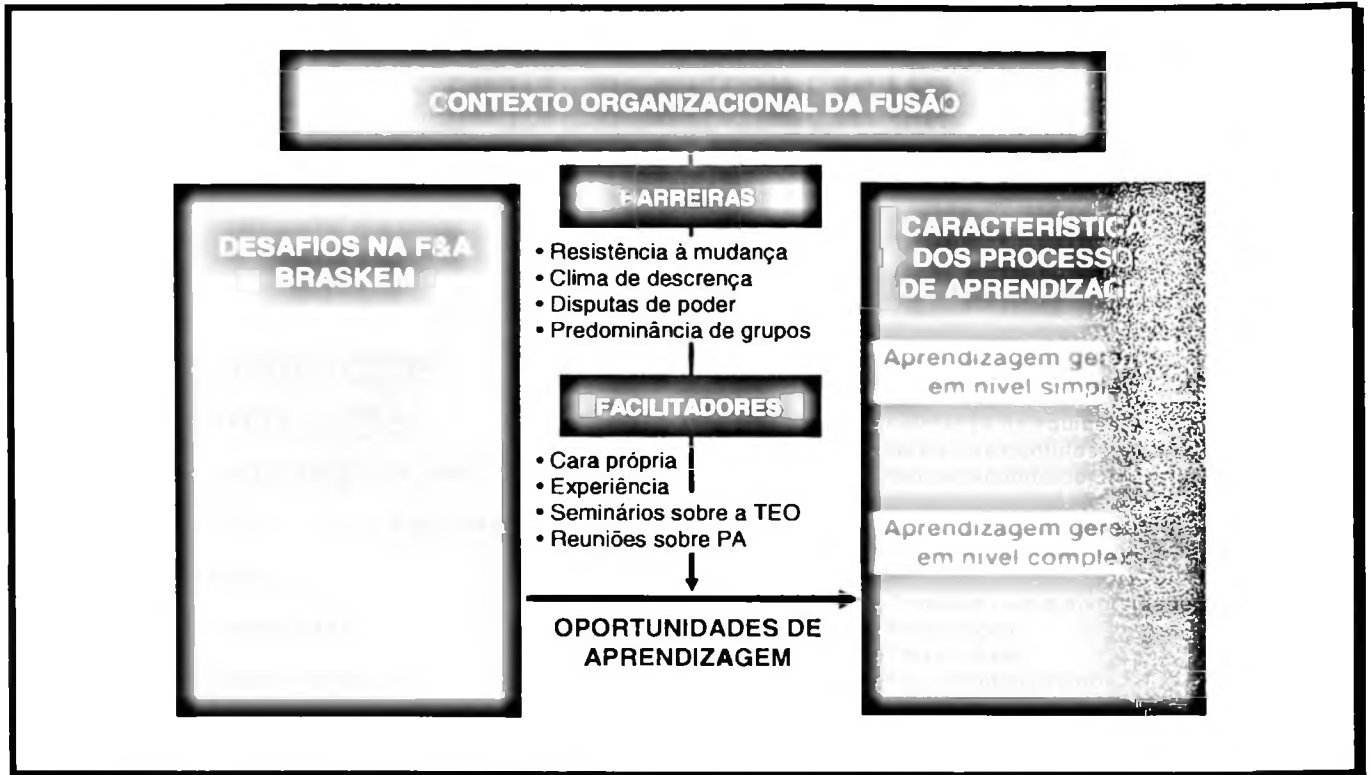


Figura 15 – Síntese da análise dos resultados

Nesta pesquisa, em que a operação de F&A funcionou como noção de “incidente” (ZARIFIAN 1996), foram provocadas diversas perturbação na ordem, aqui nomeadas de desafios. Estes desafios tiveram a função de questionar as teorias dos gerentes, servindo como estímulos ao desenvolvimento de novas competências, ou seja, oportunidades de aprendizagem.

As oportunidades de aprendizagem, por sua vez, estavam inseridas em um determinado contexto organizacional e sofreram influência de certos condicionantes (barreiras e facilitadores). Neste sentido, resistência à mudança, clima de descrença, disputas de poder e predominância de certos grupos foram caracterizadas como as principais barreiras. Já os principais facilitadores foram: criação de uma cara própria BRASKEM, experiência em operações desta natureza, seminários sobre a TEO e reuniões sistemáticas de PA.

Foram, então, encontrados 7 principais desafios gerenciais: liderança de equipes, gestão de conflitos, gerenciamento do *stress*, convívio com a diversidade, negociação, flexibilidade e empreendedorismo.

Por fim, ao analisar as principais características dos processos de aprendizagem decorrentes dos desafios, foram identificados processos de aprendizagem em nível simples, relacionados à liderança de equipes, gestão de conflitos e gerenciamento do *stress*; e outros em nível complexo, centrados no convívio com a diversidade, negociação, flexibilidade e empreendedorismo.

## 5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O principal objetivo desta pesquisa foi identificar e entender como se comportam os desafios gerenciais e analisar como eles influenciam os processos de aprendizagem, em um determinado contexto de F&A. Para isso, optou-se por iniciar o estudo de caso delineando o contexto organizacional, cenário desta operação de F&A.

Nesta abordagem contextualista, identificou-se que a operação esteve intimamente relacionada à decisão dos grupos Odebrecht e Mariani de promover maximização de valor das empresas líderes e suas controladas a partir da oportunidade de reagrupar as sinergias estratégico-operacionais e gerenciais dispersas por todo o setor petroquímico nacional (*Hard issues* - Cartwright e Cooper 1995).

Também foi identificado que as principais barreiras aos processos de aprendizagem, que foram interpretadas como obstáculos ao aproveitamento dos desafios naturais decorrentes da operação de F&A relacionaram-se à resistência às mudanças; ao clima de descrença; à predominância em alguns grupos de pessoas de mesma origem e às disputas de poder.

Embora qualquer processo de mudanças seja marcado por uma natural fase de resistências (LARSSON e FINKELSTEIN, 1999), no complexo caso da F&A não foi diferente, e seus efeitos ficaram patentes.

As disputas de poder, por espaços nas linhas de comando ou por processos de trabalho também formaram uma importante barreira ao aprendizado; isto porque havia a necessidade de acomodar modelos e práticas de gestão, estratégias e abordagens diferentes em itens tão díspares quanto linhas de produtos ou questões relacionadas ao capital humano (LARSSON e FINKELSTEIN, 1999).

A respeito da barreira relacionada à predominância de grupos com a mesma empresa de origem, que tinham melhor domínio – mesmo que por antiguidade – dos mesmos elementos técnicos ou da cultura empresarial fez com que as minorias se sentissem oprimidas e pouco capazes de lidar com as “diferenças dominantes”.

Mas, embora tenham sido demonstradas as diversas barreiras à incorporação de novas competências, também foram encontrados diversos facilitadores relacionados ao compartilhamento de conhecimentos (Krogh e Roos, 1995), emoções, crenças e valores. Ao compartilharem eventos não esperados, e suas dificuldades intrínsecas, surgiu como resultante uma relação de troca na qual processos de trabalho conjunto vieram a ser beneficiados pela aprendizagem em *insights* mútuos dos membros de algumas das equipes analisadas. (Swieringa e Wierdsma, 1995, apud Bittencourt, 2002).

No mais, a estratégia de criar uma nova empresa, que deveria pelo projeto possuir novas práticas de gestão, uma identidade própria, teve efeitos positivos como facilitadora do processo de aprendizado e incorporação de novas competências.

Também o fato de que a maioria das mesmas empresas de onde nasceu a BRASKEM ter em experiência neste tipo de situação (“permanente processo de mudança”) foi de alguma maneira um facilitador a apoiar o aprendizado atual.

Fechando o ciclo dos facilitadores, a presença da TEO e seus programas de ação (PA), bastante difundidos em sua clareza de propósitos, comunicação e pactuação, apoiada pela realização de seminários e reuniões de resultados, contribuiu para a incorporação do comportamento mais empreendedor e para a integração de processos e culturas diferentes (Kotter, 1997, apud Porto, 2004).

Desse modo, os aspectos que facilitaram o processo de aprendizagem estão relacionados à proposta de criação de uma nova empresa, com uma cultura completamente diferente; já terem vivido, em momentos anteriores, processos parecidos; à realização de seminários sobre a TEO e reuniões sistemáticas de PA; e finalmente, a própria aplicação da TEO.

Nesta pesquisa, o conceito de desafio esteve relacionado a estímulo ou demanda para o desenvolvimento de novas competências, que seriam oportunidades de aprendizagem. Por este motivo, um importante passo foi a identificação dos principais desafios decorrentes da operação.



Assim, o primeiro desafio esteve relacionado à capacidade de exercer uma boa liderança, de manter nas equipes um "moral elevado" e um estado de "compromisso" ao mesmo tempo em que se esperava a evolução das negociações, das mudanças.

Em meio a esse estado, a necessidade de atração e retenção de talentos durante o processo reforçou a necessidade desta competência, o que remete ao Aprendizado Adaptativo de Senge (1990). Não é que esta competência estivesse ausente no corpo gerencial das empresas fusionadas, mas sim de não estar desenvolvida de maneira suficiente. Percebeu-se que ela deveria ser aprofundada em um aprendizado circuito simples, adaptativo, em maior ou menor grau, variando entre os gestores.

Já a aprendizagem para o gerenciamento de conflitos abrangeu as habilidades correlacionadas à capacidade de comunicação e equilíbrio emocional, e surgiu quando a resultante de certas negociações se configurou em uma situação de ganha/perde. Em alguns momentos, os gerentes passaram a apresentar um sentimento de perda com as mudanças e começaram a apresentar conflito de interesses. A fusão tornou-se uma prova de jogo de cintura, tolerância e autocontrole para estes gestores.

A respeito do desafio relacionado ao gerenciamento do *stress* vivenciado pelos gerentes em diversas situações durante a fusão, percebeu-se estar relacionado não somente ao que Kotter (1997) chamou "não preparo das pessoas para os desafios da transformação", mas principalmente ao clima de incerteza sobre seus próprios empregos, ou seja, o *stress* da sobrevivência.

Este conjunto de desafios foi interpretado como gerador de processos em nível simples de aprendizagem, pois tiveram como principal característica o fato de estarem baseados no *background* dos gerentes em situações semelhantes, anteriormente ocorridas, como proposto no *single looping* (ARGYRIS, 1978) ou no aprendizado adaptativo (SENGE, 1990).

Na medida em que se observavam nos gerentes reações às mudanças em seu ambiente profissional, viu-se que foram percebidas e corrigidas algumas falhas, como as relativas à maneira de exercer a liderança sobre as equipes ou conduzir uma situação de conflito; neste caso, também foi possível relacionar o desenvolvimento destas competências ao segundo nível proposto por Bourgoyne e Hodgson (1983), pois foram casos de uma mudança reativa de

comportamento determinada pelas circunstâncias, embora não ainda de absorção de outros valores fundamentais do espectro gerencial.

Esteve claro que a maior dificuldade das lideranças foi reconstruir sua forma de interação com o ambiente empresarial. Depois de resolverem, de forma satisfatória, demandas instrumentais (relacionados aos níveis mais simples de aprendizagem), na linha proposta por Swieringa e Wierdsma (1992), passaram a transitar para outras instâncias superiores de aprendizagem, quando foram revistas posturas e atitudes até então consolidadas – o desafio da adaptação à mudança.

O desafio colocado aos gerentes de conviver com a diversidade (de pessoas, culturas e tarefas) exigia-lhes aprender a ser flexível, respeitar as diferenças e conviver com o diferente. Essa demanda desdobrou-se no sentido de se estar aberto para descobrir as pessoas certas para compor as equipes e até de evitar cortes injustos ou improdutivos, o que minimizou a evasão de conhecimentos e facilitou a alocação das pessoas “certas nos lugares certos” (De Voge e Shiraki, 2000).

Outro importante desafio colocado aos gerentes foi a necessidade de negociação de processos e práticas de gestão a serem adotadas pela empresa em formação. Negociavam-se o formato e o domínio sobre novos processos e práticas de gestão, “jeitos” de se administrar e fazer negócios. Na prática, a competência de negociação foi extremamente exigida e aprendida não só porque os gerentes estavam negociando processos, mas também – e principalmente – porque provavelmente quem iria ocupar o cargo seria quem mais “dominasse” o processo. De fato, estas negociações foram percebidas como negociações por empregos e cargos.

Na mesma linha de relações intrínsecas entre desafios-respostas sobre a necessidade de se adaptar a outro ambiente, um desafio gerencial adicional identificado nas entrevistas e gerador de aprendizagem foi a necessidade de flexibilidade para rever paradigmas e aceitar novas práticas, diversas das anteriormente vigentes, como Zollo e Singh (2004).

Um último, mas não menos importante desafio que foi identificado, esteve relacionado à incorporação de novas práticas de gestão, à Tecnologia Empresarial Odebrecht – TEO, que foi o modelo de gestão adotado pela BRASKEM e que propõe um estilo comportamental mais

empreendedor. A incorporação deste novo modelo comportamental esteve relacionado a um plano de *double loop learning* (ARGYRIS e SCHÖN, 1978).

Resumindo, os desafios impostos aos gerentes e que resultaram em processos de aprendizagem em níveis mais simples estiveram relacionados às competências de liderança de equipes; da gestão de conflitos; e do gerenciamento do *stress*, e aqueles classificados como de instâncias mais complexas foram associadas ao convívio com a diversidade, negociação; flexibilidade; e finalmente empreendedorismo.

Assim, o presente estudo identificou que, na percepção dos gerentes, os desafios a eles impostos funcionaram como estímulos para o desenvolvimento de novas competências, as quais não só foram oportunidades de aprendizagem como, efetivamente, resultaram em aprendizagem.

Uma análise global desses processos de aprendizagem identificou que, na medida em que a condução da operação de F&A da BRASKEM aproxima-se de seu ponto culminante, passaram a ser demandadas algumas das nominadas “instâncias superiores de aprendizagem” (SWIERINGA E WIERDSMA, 1995), também relacionadas à revisão de premissas e valores, de suas concepções de mundo e dos caminhos pelos quais eles seriam capazes de modificá-las, em paralelo aos pressupostos teóricos de Burgoyne e Hodgson (1983 apud Moraes et al, 2004).

Por tais motivos, o estudo do caso BRASKEM identificou processos de aprendizagem que contribuíram para a formação de profissionais mais maduros e adaptados a este tipo de operação. Profissionais mais aptos até ao próprio processo de aprendizagem, dotados de maior flexibilidade, de capacidade para conduzir suas tarefas de maneira diferente, de abrigarem mudanças em seus modelos mentais, desaguando em crescimento individual, do grupo e, em consequência, da organização, como proposto por Senge (1990).

Nessa situação, os gerentes remanescentes, representados pela amostra estudada, tiveram a capacidade de identificar, a partir dos sinais emitidos pelo comando executivo da F&A, em primeiro plano, aquelas competências que deveriam ser preservadas e desenvolvidas; em um outro, aquelas que envolveriam um aprendizado mais complexo, proativo, de “aprender a aprender” (Senge, 1990).

É importante reconhecer que a pesquisa, pelo fato de basear-se nos depoimentos dos gerentes, e não de seus superiores ou subordinados, possa apresentar vieses que devem ser levados em consideração. Uma limitação geral que merece também ser registrada relaciona-se ao próprio fato de ser um estudo de caso, o qual, pela sua natureza, não possibilita a generalização de seus resultados para o universo pesquisado, (Yin, 2001).

Vale também registrar a importância da oportunidade de estudar, com um olhar crítico, uma empresa brasileira, de classe mundial, que resultou de uma das operações de maior envergadura e de maior complexidade já realizadas no Brasil.

Para finalizar, algumas recomendações, como decorrência do aprendizado propiciado pela pesquisa podem ser formulados com o intuito de contribuir para o aprofundamento futuro do tema, tanto sob o ponto de vista acadêmico como para os executivos envolvidos como, tema no dia-a-dia em suas empresas.

Assim, este estudo identificou uma das principais barreiras que exerceu influência nos processos de aprendizagem foi a resistência à mudança, entretanto, se devidamente trabalhada, ela poderia ficar delimitada a um período de tempo mais curto minimizando seus impactos negativos. Neste sentido, seria recomendável que em operações desta natureza, fossem reduzidas ao máximo as incertezas, por meio de uma comunicação transparente e em tempo real.

Também programas de sensibilização à mudança, especialmente nos períodos pré e durante a F&A, ajudariam a reduzir a tensão, evitariam atitudes meramente defensivas, deixando as pessoas mais receptivas e dispostas a rever suas premissas organizacionais e até pessoais.

Outra recomendação é que o período durante o acordo, ou seja, entre o anúncio da F&A e sua efetivação, que no caso da BRASKEM teve duração de um ano, seja o mais curto possível. Este foi considerado o período mais crítico, de maior stress, justamente por ser um período de extrema incerteza, o que drenou a energia dos gerentes e potencializou aspectos desfavoráveis ao ambiente de aprendizagem.

Na dimensão acadêmica, considerando o crescente número de operações de F&A, ficam como sugestão para pesquisas futuras as seguintes proposta: a) a realização de pesquisa semelhante a

esta em outros contextos a fim de se buscar uma maior consolidação e densidade teórica a este campo emergente do conhecimento; b) estudos específicos sobre as influências de cada um dos tipos de desafios identificados nas operações de F&A na dinâmica do processo de aprendizagem a fim de se ter um melhor conhecimento de como se dá este processo face a diferentes estímulos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONELLO, C. S. Estudo dos métodos e posicionamento epistemológico na pesquisa de aprendizagem organizacional, competências e gestão do conhecimento. In: ANPAD. ENCONTRO ANUAL DA ANPAD. *Anais*, 26, Salvador, 2002. Disponível em [www.anpad.org.br/enanpad\\_frame.html](http://www.anpad.org.br/enanpad_frame.html) [Acesso 30 05 2005]

\_\_\_\_\_.; RUAS, R. L.; BITTENCOURT, C. et al. **A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional - 2004**. Disponível em [www.ea.ufrgs.br/gap](http://www.ea.ufrgs.br/gap) . [Acesso 19 03 2005]

\_\_\_\_\_. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R. L., ANTONELLO, C. S., BOFF, L. H. (Orgs.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ARGYRIS, C. Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, Sep.-Oct., 1977. p. 115-25. In: TERRA, José Cláudio C. **Gestão do conhecimento, aspectos conceituais e estudo exploratório sobre as práticas de empresas brasileiras**. 1999. Tese Doutorado - Escola Politécnica da USP, São Paulo. Disponível em: [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br); [www.poli.usp.br/Bibliotecas](http://www.poli.usp.br/Bibliotecas); [www.terraforum.com.br](http://www.terraforum.com.br). [Acesso 13 02 2005].

\_\_\_\_\_.; SCHÖN, D. Organizational learning: a theory of action perspective. Reading, Massachussets: Addison-Wesley, 1978. In: TERRA, José Cláudio C. **Gestão do conhecimento, aspectos conceituais e estudo exploratório sobre as práticas de empresas brasileiras**. 1999. Tese Doutorado - Escola Politécnica da USP, São Paulo. Disponível em: [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br); [www.poli.usp.br/Bibliotecas](http://www.poli.usp.br/Bibliotecas); [www.terraforum.com.br](http://www.terraforum.com.br) [Acesso 13 02 2005].

\_\_\_\_\_. Organizational Learning: A theory of action perspective. Addison Wesley: Reading, 1978. In: TERRA, José Cláudio C. **Gestão do conhecimento, aspectos conceituais e estudo exploratório sobre as práticas de empresas brasileiras**. 1999. Tese Doutorado - Escola Politécnica da USP, São Paulo. Disponível em: [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br); [www.poli.usp.br/Bibliotecas](http://www.poli.usp.br/Bibliotecas); [www.terraforum.com.br](http://www.terraforum.com.br). [Acesso 13 02 2005].

BLAU, P. M.; SCOTT, R. **Organizações formais: uma abordagem comparativa**. São Paulo: Atlas, 1979.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, B. T. **Fusões e aquisições no Brasil: entendendo as razões dos sucessos e fracassos**. São Paulo: Atlas, 2003.

BEMFICA, J. C.; BORGES, M. E. N. Aprendizagem organizacional e informação. **Ciência da Informação**, v, 28, n. 3, p. 231-238 (1999). Disponível em: <http://www.ibict.br/cienciainformacao/>; [www.scielo.br/pdf/ci/v28n3/v28n3a1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ci/v28n3/v28n3a1.pdf). [Acesso: 09 04 2005].

BEZERRA, J. As mil e uma utilidades de um líquido negro que vale ouro. In: **Revista Comciência**. Campinas: SBPC/ Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo Científico (Labjor) da Unicamp. 2002. Disponível em [www.unicamp.br](http://www.unicamp.br) [Acesso 09 04 2005].

BITTENCOURT, C. A. Gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. *Revista de Administração Mackenzie*, ano 3, n.1, p. 135-157, set. 2002. Disponível em: [www.mackenzie.br/editoramackenzie/revistas/administracao/](http://www.mackenzie.br/editoramackenzie/revistas/administracao/) [Acesso 20 06 2005].

Le BOTERF, G. *De la competence: essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions D'Organisation. Paris: Quatrième tirage. 1995.

BOWDITCH, J. L.; BUONO, A. F. *Elementos de comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira, 1992.

BRITO, Rita Maria. *Cidade incompleta: os impactos sociais da indústria na produção do espaço urbano de Camaçari - Região Metropolitana de Salvador*. 2000. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BURGOYNE, J.; HODGSON, V. Natural learning and managerial action: a phenomenological study in the field setting. *Journal of Management Studies*. v. 20, n. 3, 1983. Originais disponíveis em <http://notes.lancs.ac.uk/pub/>. Apud MORAES, L. V. S; SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. C. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. *RAE-eletrônica*, v. 3, n. 1, art. 7, jan./jun. 2004. Disponível em: [www.rae.com.br/eletronica/index.cfm](http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm).

CARNEVALE, A. P. The learning enterprise. *Training and Development Journal*. v. 40 n. 1, p. 18-26, 1986. In: MORAES, L. V. S; SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. *Aprendizagem gerencial: teoria e prática*. *RAE-eletrônica*, v. 3, n. 1, art. 7, jan./jun. 2004. Disponível em: [www.rae.com.br/eletronica/index.cfm](http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm) [Acesso 20 04 2005].

CARTWRIGHT, S.; COOPER, C. L. Organizational marriage: "Hard" versus "soft" issues? *Personnel Review*. v. 24, n. 3, p. 32. Farnborough, 1995

\_\_\_\_\_. *Managing mergers, acquisitions & strategic alliances: integrating people and cultures*. Oxford: Butterworth Heinemann, 1999.

CHAVES, A. P. P. C. Dinâmicas de grupo: uma contribuição teórica para uma prática banalizada. UNESP/CAPES. 2003. Disponível em: [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br) . [Acesso 14 03 2005].

DAVENPORT, T. H. *Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação*. São Paulo: Futura, 1998.

DAVIES, J.; EASTERBY-SMITH, M. Learning and developing from managerial work experience. *Journal of Management Studies*. v. 21, n. 2, p. 169-183, 1984. Disponível em: <http://notes.lancs.ac.uk/pub/> e outros sítios replicados. Apud MORAES, L. V. S; SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. C. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. *RAE-eletrônica*, v. 3, n. 1, art. 7, jan./jun. 2004. Disponível em: [www.rae.com.br/eletronica/index.cfm](http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm) [Acesso 20 04 2005].

De VOGÉ S.; SHIRAKI J. *People factors: the missing link in merger success*. Compensation & Benefits Management. New York: Winter 2000. v. 16, n. 1, p. 26, 7 pgs.

DRUCKER, P. *Desafios gerenciais para o século XXI*. São Paulo: Pioneira, 1999.

DUTRA, J. S. *Gestão de Pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2002.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais**. In: SMITH, M. E.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. et al. *Aprendizagem Organizacional e Organização de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001.

EASTERBY-SMITH, M. Research and traditions in management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage, 1997. Apud MORAES, L. V. S.; SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. C. *Aprendizagem gerencial: teoria e prática*. RAE-eletrônica, v. 3, n. 1, art. 7, jan./jun. 2004. Disponível em: [www.rae.com.br/electronica/index.cfm](http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm) [Acesso 17 05 2005]

\_\_\_\_\_. *Disciplines of organizational learning*. Human Relations, v. 50, n. 9, p. 1085-1113, 1997.

EDMONDSON, A. **Psychological safety and learning behavior in work teams**. Administrative Science Quarterly, v. 44, n. 2, p. 350-383, 1999.

EBOLI, M. **O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa**. In: Fleury, Maria Tereza Leme et al. *As pessoas na organização*. São Paulo: Ed. Gente, 2002.

FELÍCIO JÚNIOR, J. **O desafio de liderar na era do conhecimento**. Portal Kmol, mar. 2004. Disponível em: [www.kmol.online.pt/artigos/200403/jun03\\_1.html](http://www.kmol.online.pt/artigos/200403/jun03_1.html) [Acesso 26 05 2005]

FERNANDES, B. H. R. **Competências e performance organizacional: um estudo empírico**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2003. Disponível em: [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br). [Acesso 14 05 2005]

FERRARI, L. F. **Aquisições, fusões e incorporações: estudo de uma solução para o desenvolvimento empresarial na Era da Globalização**. 1996. Dissertação de Mestrado – FEA/USP, São Paulo. Apud PASIN, R. M. et al. *O processo de internacionalização de grandes grupos empresariais brasileiros através das fusões e aquisições transacionais*. VI SEMEAD. São Paulo / USP, 2004. Disponível em [www.ead.fea.usp.br/Semead](http://www.ead.fea.usp.br/Semead) [Acesso 23 02 2005].

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. **Aprendizagem e inovação organizacional**. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Construindo o conceito de competência**. RAC, edição especial, 2001, p. 183-196. Disponível em <http://anpad.org.br/rac> [Acesso 20 05 2005].

FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JÚNIOR, M. M. **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001. In: SANTOS, I. O.; FISCHER, A. L. *Influência dos traços culturais nos processos de aprendizagem organizacional*. São Paulo, Enanpad 2003, v. 5. Disponível em: [www.anpad.org.br/enanpad\\_frame.html](http://www.anpad.org.br/enanpad_frame.html) e outros sítios replicados.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. Sage Publications, London, 1997, p. 21-37. Disponível em: <http://notes.lancs.ac.uk/pub/>. Apud MORAES, L. V. S.; SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. *Aprendizagem gerencial: teoria e prática*. RAE-eletrônica, v. 3, n. 1, art. 7, jan./jun. 2004. Disponível em: [www.rae.com.br/electronica/index.cfm](http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm).

FURTADO, C. **Um projeto para o Brasil**. Rio de Janeiro: Saga, 1968.

\_\_\_\_\_. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. (edição abreviada, 1996.)



- GARVIN, D. A. Building a learning organization. **Harvard Business Review**, v. 71, p. 78-91, july/aug. 1993.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. São Paulo: Objetiva, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Trabalhando com a inteligência emocional**. São Paulo: Objetiva, 2000.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias de pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo futuro**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- \_\_\_\_\_. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, may/june, 1990.
- HANDY, C. B. **Como compreender as organizações**. Trad. Helena M. C. M. Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Apud Trevizan, M. A. Liderança e comunicação no cenário da gestão em enfermagem. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* v. 6, n. 5. Ribeirão Preto, dez. 1998. Biblioteca Virtual - Banco de dados Scielo.
- JORNAL DE PLÁSTICOS. **Notas Sintéticas (Revista Eletrônica)**. Disponível em: [www.jorplast.com.br/jpset03/pag02.html](http://www.jorplast.com.br/jpset03/pag02.html) [Acesso 20 05 2005]
- JUNQUILHO, J. Gestão e ação gerencial nas organizações contemporâneas: para além do "folclore" e o "fato". *Scielo*, v. 8, n. 3, p. 304-318, dez. 2001. Biblioteca Virtual - Banco de dados Scielo. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ci/v28n3/v28n3a1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ci/v28n3/v28n3a1.pdf). [Acesso 14 04 2005]
- KIM, Daniel. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, p. 37-50, fall 1993.
- KOLB, D. A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, Ken. **Como as organizações Aprendem**. Ed. Futura / Zumbly, 1997. Apud VANALLE, R.M. et al. **Aprendizagem organizacional: estudo de caso em uma empresa de grande porte**. 2003. Disponível em: [www.simpep.feb.unesp.br/anais10/outrasareas/arq13.PDF](http://www.simpep.feb.unesp.br/anais10/outrasareas/arq13.PDF). [Acesso 26 02 2005]
- \_\_\_\_\_. **Experiential learning**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984. In: CHAVES, A. P. P. C. **Dinâmicas de grupo: uma contribuição teórica para uma prática banalizada**. UNESP/CAPES, 2003. Disponível em: [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br). [Acesso 14 03 2005]
- \_\_\_\_\_. **Psicologia organizacional: uma abordagem vivencial**. São Paulo: Atlas, 1990.
- KOTTER, J. P. Liderando a mudança. Rio de Janeiro: Campus, 1997. In: PORTO, C. **Uma introdução ao planejamento estratégico**. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/242/boltec242a.htm> [Acesso 13 02 2005]
- KOTTER, J. P. Os líderes necessários. **Revista HSM Management**, v. 4, p. 18-112, set-out 1997. Disponível na Divisão de Bibliotecas e Documentação – PUC Rio ([www.dbd.puc-rio.br/](http://www.dbd.puc-rio.br/)) [Acesso 19 03 2005].
- KROGH, G; ICHIO, K; NONAKA, I. **Facilitando a criação do conhecimento: reinventando a empresa com poder de inovação contínua**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

LACOMBE, B. M. B; TONELLI, Maria J. O discurso e a prática: o que nos dizem os especialistas e o que nos mostram as práticas das empresas sobre os modelos de gestão de recursos humanos. **Anais do Enanpad**, Florianópolis, 2000. Disponível em: [www.anpad.org.br/enanpad\\_frame.html](http://www.anpad.org.br/enanpad_frame.html) [Acesso 19 03 2005]

LARSSON, R.; FINKELSTEIN, S. **Integrating strategic, organizational, and human resource perspectives on mergers and acquisitions: a case survey of synergy realization**. *Organization Science*. Linthicum: jan/feb, 1999. v.10, n. 1; p. 1, 26 pgs.

LEVY, H.; SARNAT, M. **Princípios de administração financeira**. São Paulo: Prentice Hall, 1988.

LUTTERBACH, M; EQUIPE KPMG. **Pesquisa de Fusões e Aquisições**. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.kpmg.com.br/revista/resul.asp?id=31> [Acesso em 17 11 2004 e 07 05 2005]

MARQUES A. L; BANDEIRA M. L; SANTOS C. M. Q. Reflexões sobre o papel gerencial: um perfil modernizador. **IX Enangrad** (anais). Itu: 1998.

MARSICK, V. Learning in the workplace: the case for reflectivity and critical reflectivity. *Adult Education Quarterly*. v. 38. n. 4, summer, p. 187-198, 1988. In: MORAES, L. V. S; SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. **Aprendizagem gerencial: teoria e prática**. *RAE-eletrônica*, v. 3, n. 1, art. 7, jan./jun. 2004. Disponível em: [www.rae.com.br/electronica/index.cfm](http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm) [Acesso 19 03 2005]

\_\_\_\_\_.; WATKINS, K. *Lessons from informal and incidental learning*. In: Burgoyne, J.; Reynolds, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage Publications, 1997. In MORAES, L.V.S; SILVA, M.A.; CUNHA, C J. **Aprendizagem gerencial: teoria e prática**. *RAE-eletrônica*, v. 3, n. 1, art. 7, jan./jun. 2004. Disponível em: [www.rae.com.br/electronica/index.cfm](http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm) [Acesso 19 03 2005].

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 1996.

McGILL, M. E.; SLOCUM JR., J. W. **A empresa mais inteligente: como construir uma empresa que aprende e se adapta às necessidades do mercado**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

MINTZBERG, H. The Manager's Job: folklore and fact. **Harvard Business Review**, 53, 1975, 49-61.

\_\_\_\_\_. **Uma estratégia emergente**. *Science Quarterly*, v. 24, Dec. 1979.

\_\_\_\_\_. **Criando Organizações Eficazes: Estruturas em Cinco Configurações** São Paulo: Atlas, 1995. (Tradução: Cyro Bernardes).

\_\_\_\_\_. **Ascensão e queda do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

\_\_\_\_\_. **The nature of managerial work**. New York: Harper & Row, 1973.

\_\_\_\_\_.; QUINN, J. B. **The strategy process: concepts, contexts and cases**. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

\_\_\_\_\_. **O processo da estratégia**. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

MORAES, L. V. S; SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. C. **Aprendizagem gerencial: teoria e prática**. *RAE-eletrônica*, v. 3, n. 1, art. 7, jan./jun. 2004. Disponível em: [www.rae.com.br/electronica/index.cfm](http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm) [Acesso 19 03 2005]

MORGAN, G. **Imagens da organização**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MUNIZ, I. **Reorganizações societárias**. São Paulo: Makron Books, 1996.

NONAKA, I. *The knowledge creating company*. Harvard Business Review, New York, nov/dec 1991. p. 96-104. In: SANTOS, I. O.; FISCHER, A. A. L. **Influência dos traços culturais nos processos de aprendizagem organizacional**. São Paulo, Enanpad 2003, v. 5. Disponível em: [www.anpad.org.br/enanpad\\_frame.html](http://www.anpad.org.br/enanpad_frame.html) [Acesso 19 03 2005]

\_\_\_\_\_; TAKEUCHI, Hirotaka. **A empresa criadora do conhecimento: como companhias japonesas criam a dinâmica da inovação**. Oxford University Press, New York, 1995, p. 71-72.

\_\_\_\_\_. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

ODEBRECHT, N. **Sobreviver, crescer e perpetuar**. 3. ed. Salvador: Fundação Odebrecht, v. I, II e III, 1998.

PARISI JR., C. **O problema da competitividade da Indústria petroquímica Brasileira: um estudo sobre o padrão de integração das firmas**. 1994. Dissertação - FEA/USP, São Paulo. Disponível em: [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br); [Acesso 01 05 2005]

PARRY, S. B. **The quest for competencies**. Training, July, 1996. v. 33 p. 48-54, Minneapolis, Minnesota. Lakewood Publications, 1996. In: FERNANDES, B. H. R. **Competências e performance organizacional: um estudo empírico**. 2003. Tese de Doutorado – USP, São Paulo. Disponível em: [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br).

PETTIGREW, A. **A cultura das organizações é administrável?** In: FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M. **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.

PINTO, M. S. P.; BLATTMANN, U. **Habilidades e competências do líder e a gestão da informação**. Disponível em: <http://www.geocities.com/ublattmann/papers/> [Acesso 04 05 2005]

PORTO, C. **Uma introdução ao planejamento estratégico**. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/242/boltec242a.htm> [Acesso 13 02 2005]

POSSAMAI, F; CUNHA, J. C. A; SILVA, M. A. **O que professores aprendem para dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC**. ANPAD 2001. Disponível em: [www.serprofesoruniversitario.pro.br](http://www.serprofesoruniversitario.pro.br) [Acesso 19 02 2005]

PRANGE, C. **Aprendizagem organizacional – desesperadamente em busca de teorias?** In: SMITH, M. E.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. et al. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

ROTH, G.; KLEINER, A. **Learning about organizational learning: creating a learning history**. Harvard Business Review, set/out, 1995.

RUAS, R; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. E. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. São Paulo: Bookman, 2004.

RUAS, R; ANTONELLO, C. S. **Repensando os referenciais analíticos em aprendizagem organizacional: uma Alternativa para análise multidimensional.** RAC, v. 7. n. 3, jul./set. 2003. Disponível em: [www.anpad.org.br](http://www.anpad.org.br) e outros sítios replicados.

RUAS, R. Atividade gerencial no século XXI e a formação de gestores: alguns nexos pouco explorados. READ, n. 15, v. 6, out. 2000. Disponível em: <http://read.adm.ufrgs.br/read15/artigo/artigo2.htm> [Acesso 10 04 2005].

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional.** São Paulo: Atlas, 2001.

SAMUEL, J. M.; WILKES, F. M. Management Of Company Finance. London: ITB. 1996. In: PASIN, R. M.; MATIAS, A. B. **A geração de sinergias e seus impactos na rentabilidade das empresas nos casos de fusão e aquisição.** RAUSP, v. 36, n. 1, jan/mar 2001. Disponível em: [www.rausp.usp.br/](http://www.rausp.usp.br/) [Acesso 23 03 2005].

SANTOS, E. Aragão. A liderança nos grupos autogeridos. In: **Anais do II SEMEAD**, 1997. Disponível em: [www.ead.fea.usp.br/Semead](http://www.ead.fea.usp.br/Semead) [Acesso 19 03 2005]

SCHUTTE, G. R. **Elo perdido: Estado, globalização e indústria petroquímica no Brasil.** São Paulo: Annablume, 2004.

SANTOS, I. O.; FISCHER, A. A. L. **Influência dos traços culturais nos processos de aprendizagem organizacional.** São Paulo, Enanpad 2003, v. 5. Disponível em: [www.anpad.org.br/enanpad\\_frame.html](http://www.anpad.org.br/enanpad_frame.html) [Acesso 19 03 2005]

SCHÖN, D. The reflective practitioner: how professionals think in action. London: Temple Smith, 1983. In: MORAES, L.V.S; SILVA, M.A.; CUNHA, C. J. **Aprendizagem gerencial: teoria e prática.** RAE-eletrônica, v. 3, n. 1, art. 7, jan./jun. 2004. Disponível em: [www.rae.com.br/electronica/index.cfm](http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm) [Acesso 19 03 2005]

SCHULER, R.; JACKSON, S. **H R issues and activities in mergers and acquisitions.** *European Management Journal*. London: jun 2001, v. 19, n. 3; p. 239.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina. Arte e prática da organização que aprende.** São Paulo: Best Seller, 1990.

STARKEY, K. **Como as organizações aprendem: relatos do sucesso das grandes empresas.** São Paulo: Futura, 1997.

STEGER, U. *The transformational merger.* *Financial Times Mastering Management Review*, Issue 30:46-50, 1999.

STEIL, A. **Um modelo de aprendizagem organizacional baseado na ampliação de competências desenvolvidas em programas de capacitação.** Florianópolis: 2002. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/> [Acesso 27 04 2005]

SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. *La Organización que aprende.* Wilmington: Addison-Wesley. 1995. Apud BITTENCOURT, C. A. **Gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional.** *Revista de Administração Mackenzie*, ano 3, n. 1, p. 135-157, set. 2002. Disponível em: [www.mackenzie.br/editoramackenzie/revistas/administracao/](http://www.mackenzie.br/editoramackenzie/revistas/administracao/) [Acesso 19 03 2005]

TENKASI, R. The dynamics of cultural knowledge and learning in creating viable theories of global change and action. *Organizational Development Journal*. v. 18, number 2, summer 2000. In: SANTOS, I.O.; FISCHER, A. A. L. **Influência dos traços culturais nos processos de aprendizagem organizacional**. São Paulo, Enanpad 2003, v. 5. Disponível em: [www.anpad.org.br/enanpad\\_frame.html](http://www.anpad.org.br/enanpad_frame.html) [Acesso 19 03 2005]

TERRA, José Cláudio C. **Gestão do conhecimento, aspectos conceituais e estudo exploratório sobre as práticas de empresas brasileiras**. 1999. Tese Doutorado - Escola Politécnica da USP, São Paulo. Disponível em: [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br); [www.poli.usp.br/Bibliotecas](http://www.poli.usp.br/Bibliotecas); [www.terraforum.com.br](http://www.terraforum.com.br). [Acesso 13 02 2005]

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1994.

VANALLE, R. M. et al. **Aprendizagem organizacional: estudo de caso em uma empresa de grande porte**. 2003. Disponível em: [www.simpep.feb.unesp.br/anais10/outrasareas/arq13.PDF](http://www.simpep.feb.unesp.br/anais10/outrasareas/arq13.PDF) [Acesso 26 02 2005]

WICK, C. W.; LEÓN, Lu. From ideas to action: creating a learning organization. *Human Resource Management*, summer, v. 34, n. 2, p. 299-311, 1995.

WIRTH, John. **A política do desenvolvimento na era de Vargas**. Rio de Janeiro, FGV, 1973.

WONGTSCHOWSKI, P. **Indústria química: riscos e oportunidades**. São Paulo: Edgard Blücher, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZARIFIAN, P. A gestão da e pela competência. In: **SEMINÁRIO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS**. Rio de Janeiro: Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, 1996.

ZOLLO, M.; SINGH, H. Deliberate learning in corporate acquisitions: post-acquisition strategies and integration capability in U.S. bank mergers. *Strategic Management Journal*. Chichester: dec 2004. v. 25, n. 13, p. 1233, 24 pgs.

## APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevistas com gerentes

Apêndice B - Roteiro de entrevistas com os dirigentes

Apêndice C - Roteiro de entrevistas com pessoas-chave do RH

## **Apêndice A - Roteiro de entrevistas com gerentes**

1. Conte um pouco da história/contexto da fusão.
2. Naquele período, quais eram seus principais desafios como gestor?
3. Como foi o período após a fusão ser anunciada?
4. Quais foram seus principais desafios como gestor neste período?
5. Como foi o período após a fusão se concretizar?
6. Quais foram seus principais desafios como gestor neste período?
7. Você acha que aprendeu com a fusão? Como você percebe isso no dia-a-dia?
8. O que você aprendeu com a fusão? Que conhecimentos adquiriu? E habilidades? Quais atitudes?
9. Como isso ocorreu?
10. Você enfrentou situações inesperadas? Quais? Como resolveu? Gerou aprendizado?
11. Você cometeu erros neste processo? Como foi?
12. Em que fase da fusão acha que houve maior aprendizado?
13. Você sente que mudaram suas rotinas? Mudou seu comportamento? Mudaram seus valores?
14. Qual resultado você acha que essa nova forma de ser ou agir trouxe para a empresa?
15. O que você acha que favoreceu/facilitou a aprendizagem? Como?
16. O que você acha que atrapalhou a aprendizagem? Como?
17. No que se considerava competente antes, durante e depois da fusão? Como profissional, como gestor, como funcionário, como pessoa?
18. Que fatores você considera mais importantes que garantiram seu sucesso neste processo?

## **Apêndice B - Roteiro de entrevistas com dirigentes**

1. Quais os fatores que motivaram a realização da fusão?
2. Quais os principais objetivos pré-estabelecidos para a nova empresa?
3. Foi discutido formalmente como seria a transição? Quais os principais pontos?
4. Qual o papel do grupo de gerentes no processo?
5. Foi discutido o que era esperado deles?
6. Eles estariam preparados para os desafios que os esperava?
7. O que os ajudou na superação dos desafios?
8. Quais as principais dificuldades que eles encontraram?
9. Eles corresponderam às expectativas?



### **Apêndice C - Roteiro de entrevistas com pessoas-chave do RH**

1. Foi discutido formalmente como seria realizada a fusão? Quais os principais pontos?
2. Qual o papel do grupo de gerentes no processo?
3. Foi discutido o que era esperado deles?
4. Estava claro para os gerentes o que seria esperado deles (competências) na nova empresa?  
Ou seja, “por quais óculos” vocês seriam avaliados?
5. Eles estavam preparados para os desafios que os esperava?
6. Quais as principais dificuldades que eles encontraram?
7. Quais fatores você acha que facilitaram/estimularam a aprendizagem?
8. Quais atrapalharam a aprendizagem?
9. Em que fase da fusão você acha que houve maior aprendizado do grupo gerencial?

## **ANEXOS**

**Anexo A - Participações acionárias da Petroquisa em 1990**

**Anexo B - Insumos fornecidos pela Copesul**

**Anexo C - Posições minoritárias da Petroquisa em 1990**

**Anexo A - Participações acionárias da Petroquisa em 1990 (WONGTSCHOWSKI, 2002)****CONTROLADAS**

ÁLCALIS (Companhia Nacional de Álcalis)

COPEL (Companhia Petroquímica do Sul)

PETROFLEX (Petroflex Indústria e Comércio S.A.)

PQU (Petroquímica União S.A.)

**COLIGADAS E OUTRAS**

ACRINOR (Acrilonitrila do Nordeste S.A.)

ALCLOR (Química de Alagoas S.A.)

CBE (Companhia Brasileira de Estireno)

CBP (Companhia Brasileira de Poliuretanos)

CINAL (Companhia Alagoas Industrial)

CIQUINE (Companhia Petroquímica)

COPENE (Petroquímica do Nordeste S.A.)

COPERBO (Companhia Pernambucana de Borracha Sintética S.A.)

CPC (Companhia Petroquímica Camaçari)

CQR (Companhia Química do Recôncavo)

DETEN (Deten Química S.A.)

EDN (Estireno do Nordeste S.A.)

FCC (Fábrica Carioca de Catalisadores S.A.)

METANOR (Metanor S.A. – Metanol do Nordeste)

NITRIFLEX (Nitriflex S.A. – Indústria e Comércio)

NITROCARBONO (Nitrocarbono S.A.)

NITROCOLOR (Nitrocolor – Produtos Químicos S.A.)

OXITENO (Oxiten S.A. – Indústria e Comércio)

PETROCOQUE (PETROCOQUE S.A. – Indústria e Comércio)

POLIALDEN (Polialden Petroquímica S.A.)

POLIBRASIL (Polibrasil S.A. – Indústria e Comércio)

POLIDERIVADOS (Poliderivados S.A. – Tecnologia de Polímeros)

POLIOLEFINAS (Poliolefinas S.A.)

POLIPROPILENO (Polipropileno S.A.)

POLISUL (Polisul Petroquímica S.A.)

**POLITENO (Politeno – Indústria e Comércio)**

**PPH (Companhia Industrial de Polipropileno)**

**PRONOR (Pronor Petroquímica S.A.)**

**SALGEMA (Salgema – Indústrias Químicas S.A.)**

**TRIUNFO (Petroquímica Triunfo S.A.)**

## **Anexo B: Insumos fornecidos pela Copesul**

De acordo com o Relatório Anual de 2004, a Copesul fornece os petroquímicos básicos necessários à produção de inúmeros artigos presentes na vida moderna. Processando matérias-primas derivadas de petróleo (nafta, GLP, condensado), a empresa produz eteno, propeno, butadieno, benzeno, solventes e combustíveis, que, por sua vez, serão matérias-primas para quatro grandes cadeias produtivas:

- cadeia das resinas termoplásticas: produzidas a partir de eteno e propeno pelas indústrias de segunda geração do Pólo Petroquímico do Sul (Ipiranga Petroquímica, BRASKEM, Petroquímica Triunfo e Innova), são comercializadas com as indústrias de transformação plástica;
- cadeia dos elastômeros: também produzidos por empresas do Pólo do Sul (Petroflex e DSM Elastômeros), são comercializados com as indústrias de transformação de borracha;
- cadeia dos solventes: abrange a indústria de tintas, calçados, móveis, agroindústria e outros setores que processam petroquímicos básicos para produzir solventes, adesivos e outros produtos;
- cadeia dos combustíveis: abrange distribuidores de combustíveis e outros.

## **Anexo C: Posições minoritárias da Petroquisa em 1990**

Nesse contexto, a Petroquisa deu início em 1990 ao processo de alienação de diversas participações acionárias em empresas controladas e coligadas, permanecendo somente com posições minoritárias nas três centrais de matérias-primas e mais dez empresas do setor, como registrado a seguir:

### **CENTRAIS**

COPENE – Petroquímica do Nordeste S.A.

COPEL – Companhia Petroquímica do Sul

PQU – Petroquímica União S.A.

### **COLIGADAS E OUTRAS**

ALCLOR – Química de Alagoas S.A.

CINAL – Companhia Alagoas Industrial

DETEN Química S.A.

Fábrica Carioca de Catalisadores S.A.

Fenol Rio Química Ltda.

METANOR S.A. – Metanol do Nordeste

NITROCOLOR – Produtos Químicos S.A.

PETROCOQUE S.A. – Indústria e Comércio

PETROQUÍMICA TRIUNFO S.A.

PETRORIO – Petroquímica do Rio de Janeiro S.A.