

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração – PROPAD
Curso de Mestrado Profissional em Administração**

Tarcilene Jacinto Freitas da Silva

Aprendizagem de praticantes da estratégia sobre a rotina de monitoramento de projetos do modelo de gestão governamental “Todos por Pernambuco”

Recife, 2014

Tarcilene Jacinto Freitas da Silva

Aprendizagem de praticantes da estratégia sobre a rotina de monitoramento de projetos do modelo de gestão governamental “Todos por Pernambuco”

Relatório Executivo apresentado como requisito complementar para obtenção do grau de Mestre em Administração, na área de concentração em Gestão Organizacional, na linha de Organização, Cultura e Sociedade, com enfoque em Aprendizagem e Estratégia, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

Orientador: Eduardo de Aquino Lucena, Dr.

Recife, 2014

Sumário

1 Apresentação	04
2. Objetivos Geral e Específicos	05
3. Base Teórica	06
3.1. Aprendizagem nas Organizações	06
3.1.1. Aprendizagem pela experiência	07
3.2. Estratégia como Prática	09
3.3. Rotinas Organizacionais	11
4. Resultados	13
4.1. O que os praticantes da estratégia da SEPLAG aprendem sobre a rotina de monitoramento de projetos?	13
4.2. Como os praticantes da estratégia da SEPLAG aprendem, sobre a rotina de monitoramento de projetos?	13
5. Conclusões e implicações para a gestão	16
5.1. Conclusões	16
5.2. Implicações para a gestão	17
5.3. Recomendações para estudos futuros	17
Bibliografia	19

1. Apresentação

Este documento intitulado “Relatório Executivo” é fruto de um trabalho de pesquisa desenvolvido no curso de mestrado profissional em administração. Foi elaborado com o intuito de disponibilizar as principais informações contidas na dissertação de mestrado cujo cerne ancora-se na aprendizagem de praticantes da estratégia sobre a rotina de monitoramento de projetos do modelo de gestão governamental “Todos por Pernambuco”. É um documento que pode gerar publicações de ordem técnica ou gerencial voltadas para a leitura, análise e debate por um público formado por profissionais ou pessoas que se interessam pelos temas apresentados.

A estrutura deste Relatório Executivo está formatada em cinco seções. A primeira versa a respeito da apresentação do documento, caracterizando-o brevemente. A segunda aborda o problema de pesquisa e os objetivos geral e específicos. A terceira discorre acerca das bases teóricas que representam o arcabouço conceitual que orientou a realização da pesquisa e a elaboração da dissertação. Na quarta seção são expostos os resultados da pesquisa concernentes aos objetivos específicos definidos. Na quinta e última seção do Relatório Executivo discorre-se sobre as conclusões da pesquisa, as implicações para a gestão e algumas sugestões para a realização de futuros estudos.

Por fim, porém, não menos importante cabe aqui destacar que o contexto familiar e a vivência profissional da pesquisadora na gestão de projetos e na aprendizagem nas organizações foram fontes inspiradoras para o ingresso no mestrado profissional em administração da UFPE. O foco no estudo do fenômeno da aprendizagem de praticantes da estratégia envolvidos com rotinas organizacionais pertinentes ao gerenciamento de projetos no contexto da esfera pública foi fortalecido no decorrer do desenvolvimento dos estudos realizados pela pesquisadora.

2. Objetivos

Partindo-se da literatura concernente à aprendizagem nas organizações, sob a ótica da experiência, com um olhar atento aos praticantes da estratégia e às rotinas organizacionais desenvolvidas pelos mesmos, bem como a abordagem da gestão pública e da gestão de projetos, foi possível lançar a seguinte pergunta mobilizadora para o estabelecimento do problema de pesquisa: como acontece a aprendizagem dos praticantes da estratégia da SEPLAG sobre a rotina de monitoramento de projetos presente no modelo de gestão governamental “Todos por Pernambuco”?

Almejando dar resposta ao problema de pesquisa, o objetivo geral da investigação foi compreender “o que” e “como” os praticantes da estratégia da SEPLAG aprendem sobre a rotina de monitoramento de projetos presente no modelo de gestão governamental “Todos por Pernambuco”.

No sentido de alcançar o objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

2.1) Compreender o que os praticantes da estratégia da SEPLAG aprendem sobre a rotina de monitoramento de projetos;

2.2) Compreender como os praticantes da estratégia da SEPLAG aprendem, sobre a rotina de monitoramento de projetos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi importante clarificar a relevância da temática, no tocante às contribuições da pesquisa ao conhecimento científico e ao contexto organizacional em foco. Para tal, foi necessário a apresentação das justificativas que embasaram e corroboraram a importância do empreendimento. Neste sentido, emergiram as duas vertentes para a dialética: a justificativa teórico-acadêmica e aquela centrada na realidade pesquisada, isto é, na gestão pública.

Vale a pena esclarecer que, de acordo com Dewey (1959, p.135), “Compreender é apreender a significação. Enquanto não compreendemos [...] ficamos inquietos, desorientados...”. O autor esclarece que:

Apreender a significação de uma coisa, de um acontecimento ou de uma situação é ver a coisa, acontecimento ou situação, em suas *relações* (grifo do autor) com outras coisas: notar como opera ou funciona, que consequência traz, qual sua causa e possíveis aplicações (DEWEY, 1959, p.140).

3. Bases teóricas

No decorrer desta seção apresenta-se o arcabouço teórico responsável pela sustentação da pesquisa, fruto da revisão da literatura sobre a temática. Deste modo, as fontes consultadas versam a respeito da aprendizagem nas organizações, com um olhar atento à aprendizagem pela experiência, apresentando também a estratégia como prática e as rotinas organizacionais.

3.1 Aprendizagem nas organizações

As organizações públicas ou privadas por meio de seus ambientes de convívio proporcionam o advento da aprendizagem. Para Easterby-Smith, Snell e Gherardi, (1998) a necessidade das organizações em se manterem competitivas nos negócios em que atuam, proporciona o surgimento das oportunidades de aprendizagem, pois, cada vez mais buscam executar melhor, de formas mais criativas ou inovadoras as ações que já dominam.

Para Elkjaer (2004, 2009), a ampla gama de pressupostos que embasam as mais variadas teorias a respeito da temática ainda não clarificaram aspectos complexos do fenômeno da aprendizagem nas organizações, fato que o torna relevante para a agenda de novas pesquisas para a constante atualização do debate.

Neste conjunto de pressupostos que embasam o processo de aprendizagem, apresenta-se um precursor, sendo aquele calcado no processo de aquisição individual de conhecimento, de forma que a pessoa (aprendiz) acessando as informações e conhecimentos tácitos e explícitos disponíveis nas organizações poderia absorvê-los e armazená-los (ELKJAER, 2004; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Porém, não há espaço para a reflexão do aprendiz, não conseguindo explicitar também como se dá a transferência do conhecimento para a organização (ELKJAER, 2004). Apoiando-se ainda em Elkjaer (2004), é possível inferir que tal transferência de conhecimento do aprendiz para a organização advém de um processo participativo em uma comunidade de prática, presente nos ambientes corporativos.

Para Gherardi, Nicolini e Odella (1998) e Elkjaer (2004) a grande transformação imposta aos estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem nas organizações advém do protagonismo dos aprendizes, quando edificam suas interpretações e o aprendizado, tomando como referência a interação social presente nas comunidades de prática da qual são atuantes, tornando-se também, parte integrante do mundo social.

Atuando no sentido de preencher lacunas existentes, emerge uma terceira acepção sobre a temática da aprendizagem nas organizações, concebida por Elkjaer (2004, 2009), a qual ancora-se no arcabouço conceitual da experiência e pensamento reflexivo, construído pelo filósofo americano John Dewey. Considerada pela autora como uma “terceira via”, traz em seu bojo a conexão e a integração entre protagonismo (cognição) e participação dos aprendizes nos processos de aprendizagem nas organizações, esclarecendo “o que” e “como” aprende-se nos ambientes organizacionais apoiando-se nos conceitos de experiência e de pensamento reflexivo.

Para uma melhor percepção a respeito da abordagem construída por John Dewey, a subseção apresentada a seguir enfoca a aprendizagem pela experiência, um dos faróis condutores da pesquisa.

3.1.1 Aprendizagem pela experiência

A aprendizagem pela experiência ocorre no dia a dia das pessoas, orientando as decisões empreendidas. Representa uma perspectiva teórica importante no campo teórico de estudos a respeito da aprendizagem de adultos e, segundo Miettinen (2000), os conceitos de experiência e reflexão possuem maior relevância na construção de tal aprendizagem, sendo intrinsecamente conectados, visto que, as pessoas procuram refletir sobre suas experiências.

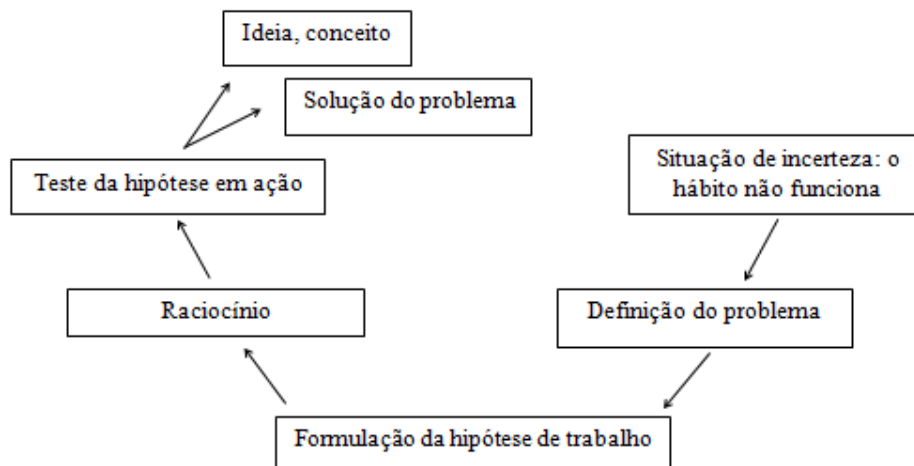
O olhar de Dewey (1959) para o fenômeno da aprendizagem ancora-se na experiência, a qual se constrói a partir do processo de interação entre o indivíduo e o ambiente em que atua, estando associada, em primeiro lugar, com a vida das pessoas e não com o conhecimento. Para Elkjaer (2009), partindo-se deste pressuposto, conclui-se que a experiência é composta pelos resultados das interações entre a pessoa e o contexto social que a permeia. Segundo Dewey (2011), a experiência está calcada nos princípios da continuidade e da interação, sendo que o primeiro advém do resultado de uma ação realizada ou absorvida o qual modifica os dois agentes (praticante e aquela pessoa que absorveu – sofreu - a ação). Já o princípio da interação pode ser demonstrado a partir das conexões e intercâmbios entre as condições objetivas (conjunturas ambientais) e os estados interiores das pessoas (sujeito).

É importante enfatizar que o termo experiência apresenta-se em várias pesquisas acerca do fenômeno da aprendizagem, sendo seu conceito objeto de vários debates desenvolvidos, por exemplo, pelos seguintes estudiosos: Jarvis (1987, 2006), Candy (1991), Mezirow (1991), Miettinen (2000), Fenwick (2001) e Elkjaer (2004, 2009), Reis (2011). Esta

ampla gama de estudos ocasiona a geração de modelos e conceitos os quais divergem entre si, acerca do termo experiência.

De acordo com Dewey (2011, p. 35-36), toda experiência toma algo das experiências passadas e altera, de alguma forma, a qualidade das experiências que estão por vir, constituindo o princípio da continuidade. Por meio do princípio da interação, é possível verificar um intercâmbio entre as condições objetivas e as condições internas dos indivíduos, as quais, em conjunto, geram as situações. Assim, segundo Dewey (2011), as situações são constituídas pela interação entre as conjunturas ambientais (condições objetivas) e o estado do indivíduo. Faz-se mister observar que o ponto inicial para a geração de experiências reflexivas é a busca ou necessidade de se resolver problemas, de forma habitual. De acordo com Dewey (1959, 2011) a investigação é o único caminho para se obter experiências, a qual é iniciada pelo enfrentamento de uma situação difícil, na qual o hábito não é suficiente para a resolução da mesma, ou quando o indivíduo problematiza situações já vivenciadas, em busca de soluções mais assertivas. O modelo esquemático a seguir, apresentado por Miettinen (2000, p. 65), demonstra o pensamento de Dewey a respeito da ação e do pensamento reflexivo.

Figura 1 - Modelo de ação e pensamento reflexivo de Dewey



Fonte: Adaptado de Miettinen, (2000, p.65).

O modelo citado propõe cinco fases interconectadas, as quais representam como a aprendizagem desenvolve-se. Segundo Miettinen (2000), a interpretação do modelo inicia-se quando uma pessoa defronta-se com uma situação de incerteza. Neste momento, as ações habituais e rotineiras, comumente desenvolvidas, não são suficientes para elucidar a questão

enfrentada, demandando uma reflexão. Na fase seguinte ocorre a reflexão acerca da situação de incerteza vivenciada, resultando em observações e numa definição do problema o qual requer diagnosticar as possíveis causas do mesmo. Nesse momento o diagnóstico e a investigação das causas do problema proporcionam a geração de hipóteses de trabalho, cuja aplicabilidade é testada por intermédio da mobilização do raciocínio das pessoas, podendo gerar reformulações. Por fim, porém, não menos importante, apresenta-se o teste em ação, quando a verificação, na prática, da validade da hipótese é desenvolvida.

Para Dewey (1959, p.119), a ocorrência das cinco fases não é um processo imutável e fixo, pelo contrário, é dinâmico, possibilitando novas ideias e pontos de vista. A chegada à derradeira fase pode não significar o alcance da solução, contudo, novos patamares para a observação e conjecturas serão alcançados, a partir dos resultados obtidos, constituindo o repertório de experiências das pessoas.

No tocante à temática da experiência como ponto de partida para o aprendizado, é possível observar que Dewey (2011, p. 27), advoga que não é toda a experiência que resultará em aprendizagem, visto que, existem aquelas que não são educativas, pois, “qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa”.

De acordo com Reis (2011, p. 354), alguns estudos e pesquisas recentemente realizadas por autores nacionais almejavam compreender o processo de aprendizagem de gestores (praticantes da estratégia). O autor expõe algumas descobertas intituladas como “importantes e emergentes na área” destacando-se a “crescente importância atribuída [...] ao componente da reflexão da aprendizagem”, mesmo que, em muitos momentos, tal processo não ocorra adequadamente, por conta da falta de tempo para desenvolvê-lo, no dia a dia das organizações.

3.2 Estratégia como prática

Uma das grandes escolas da estratégia competitiva está embasada na forma pela qual as forças que atuam em um determinado negócio são percebidas e como as empresas se posicionam frente às mesmas. Tais forças, decorrentes do ambiente externo ao negócio (estrutura da indústria), as estratégias desenvolvidas e o desempenho alcançado pelas empresas estão intimamente relacionados e representam o alvo da análise estratégica,

emergindo o modelo teórico das cinco forças competitivas de Porter (1980), o qual representa o principal expoente desta perspectiva.

Outra vertente diz respeito à percepção da importância dos recursos, da competência da empresa e da avaliação da sustentabilidade da vantagem competitiva os quais se tornaram também relevantes para a definição de estratégias competitivas, estabelecendo os pressupostos do modelo teórico denominado “visão baseada em recursos”.

Segundo Barney (2011), as premissas básicas da visão baseada em recursos (*resource based view*) observam as empresas como um conjunto de recursos produtivos, suas forças e fraquezas, no entanto, existem inúmeras divergências conceituais, entre vários autores, acrescentando novos atributos referentes à capacidade e às competências das empresas como fatores decisivos para a formação da estratégia competitiva.

As abordagens supracitadas representam exemplos da agenda de pesquisa que dominou os estudos em estratégia durante muitos anos, focando as vantagens competitivas a serem alcançadas pelas organizações, deixando em segundo plano o papel das pessoas no desenvolvimento das estratégias. Desta lacuna emergiu a vertente voltada para a estratégia como prática, corporificando uma alternativa conceitual para os estudos em que as pessoas representam vetores de mudanças. De acordo com Johnson et al. (2007), ancorado nesta concepção prática, a estratégia não é algo que as organizações possuem ou fazem, mas algo que pessoas desenvolvem nas organizações.

O advento dos estudos da estratégia como prática coaduna-se com a Teoria Social Contemporânea, apoiando-se em estudiosos seminais como Pierre Bourdieu, Michel de Certeau, Michel Foucault e Anthony Giddens, dos quais ancora-se três temas centrais para a teoria da prática: a sociedade, as atividades reais das pessoas e os atores, protagonistas das práticas ou praticantes da estratégia (WHITTINGTON, 1996). Partindo-se desta percepção, origina-se uma preocupação com a qualidade do resultado dos praticantes da estratégia (o fazer da estratégia) e não apenas com a eficácia das organizações (JOHNSON et al., 2007; WHITTINGTON, 1996, 2003).

Observa-se que as habilidades e conhecimentos dos praticantes da estratégia, os quais são mobilizados em conjunto com ferramentas analíticas de planejamento para o alcance de resultados mais eficazes, aliados à capacidade de adaptação a normas, padrões e rotinas não são debatidos na perspectiva anterior à estratégia como prática. As pessoas que compõem as organizações quando desenvolvem suas atribuições podem lançar mão de recursos e informações não previstos nos documentos formais existentes, colaborando de forma contundente para o alcance dos resultados previstos. Considerando-se tal percepção,

Whittington (1996, 2003), propõe uma agenda de pesquisa focada também no fazer da estratégia (*strategizing*), tema tão importante quanto o desenho organizacional (*organizing*), amplamente debatido.

3.3 Rotinas Organizacionais

Adotando-se como pressuposto que as organizações são formadas por pessoas, representando uma coletividade, que desenvolvem processos decisórios nos níveis estratégicos, táticos e operacionais, executam ações e gerenciam recursos, se faz oportuno estabelecer regras e padrões de comportamento os quais possam guiar o convívio no ambiente organizacional, as quais são traduzidas em rotinas.

Apesar da relevância do tema, a literatura disponível para subsidiar os debates ainda é difusa, de acordo com Becker (2004, 2005), não existindo avanços, sob o ponto de vista conceitual, a respeito das características e funções das rotinas organizacionais. Mesmo possuindo características refratárias, a temática concernente às rotinas organizacionais possui como consenso entre os pesquisadores a sua definição, calcada na existência de padrões repetitivos e reconhecidos de ações interdependentes, realizados por múltiplos atores (FELDMAN; PENTLAND, 2003, p. 96).

Para Feldman e Pentland (2003), os conceitos sobre rotinas organizacionais já consagrados e disseminados pela literatura acadêmica reforçam a ideia de que as mesmas estão fortemente conectadas a fontes de estagnação e inércia, visto que, corporificam uma direção a ser seguida, já prescrita em detalhes, tendendo a serem estáticas e imutáveis. No entanto, mesmo diante de tal cenário, Feldman e Pentland (2003) defendem uma nova percepção das rotinas organizacionais, quando adotam a abordagem de estrutura e agência (GIDDENS, 2009), aplicadas às rotinas organizacionais traduzindo-as em aspectos ostensivos e performativos, respectivamente. O aspecto ostensivo simboliza a forma ideal ou esquemática de uma rotina, sendo a idéia abstrata generalizada ou o princípio da mesma. O aspecto performativo aborda as atividades específicas, realizadas por profissionais específicos, em locais e horários específicos, representando a rotina organizacional na prática (FELDMAN; PENTLAND, 2003).

É com base nas acepções sobre as rotinas performativas e ostensivas que Johnson et al. (2007, p. 26-27) buscam distinguir os conceitos de prática e práxis, que em conjunto com os praticantes, formam os elementos centrais da vertente calcada na estratégia como prática.

Destarte, o aspecto ostensivo das rotinas organizacionais tem forte aderência ao que entende-se como prática, corporificada pelas normas e procedimentos que orientam e também prescrevem as ações executadas pelos agentes. No tocante ao aspecto performativo, por sua vez, possui semelhança à práxis, visto que, representa aquilo que as pessoas fazem, em situações específicas que, em muitas ocasiões pode alterar as práticas estabelecidas.

Tomando-se como base tais orientações, mesmo diante das dualidades expostas, é possível resgatar a importância das rotinas organizacionais como portadoras de flexibilidade e potencializadoras de mudanças no contexto organizacional, a partir de um protagonismo pleno dos praticantes da estratégia e de um contínuo processo de aprendizado.

4 Resultados

No sentido de alcançar o objetivo geral da pesquisa, se buscou responder às duas perguntas concernentes à aprendizagem dos praticantes da estratégia da SEPLAG envolvidos na pesquisa, sendo: (i) o que tais praticantes da estratégia aprendem sobre a rotina de monitoramento de projetos? (ii) como os praticantes da estratégia aprendem, sobre a rotina de monitoramento de projetos?

As perguntas mobilizadoras da pesquisa foram respondidas por intermédio da construção de categorias. Assim, a narração de como acontece a aprendizagem dos praticantes da estratégia da SEPLAG sobre a rotina de monitoramento de projetos dar-se-á por meio das citações das falas dos sete entrevistados, descrevendo os conteúdos da aprendizagem e os meios pelos quais aprendem. Foram percebidos por intermédio do uso da análise de dados coletados durante as visitas efetuadas na SEPLAG, nas quais se realizaram as entrevistas, que foram gravadas, as observações e as análises em documentos disponibilizados para a pesquisadora.

4.1 O que os praticantes da estratégia aprendem sobre a rotina de monitoramento de projetos?

. Foi possível construir três categorias as quais indicam que os praticantes da estratégia da SEPLAG aprenderam a compreender a complexidade dos projetos, a compreender as particularidades das instituições envolvidas nos projetos e a construir uma relação de confiança com as pessoas.

4.2 Como os praticantes da estratégia da SEPLAG aprendem sobre a rotina de monitoramento de projetos?

Foi possível definir duas categorias para responder à segunda pergunta de pesquisa. Os resultados levaram a crer que os meios pelos quais os praticantes da estratégia da SEPLAG aprendem sobre a rotina de monitoramento de projetos são: vivenciando experiências diversas e interagindo com as pessoas envolvidas nos monitoramentos.

Para clarificar a apresentação dos resultados, são expostos a seguir no Quadro 2 alguns dos conteúdos das falas dos praticantes da estratégia em cada uma das categorias formadas.

Quadro 2 – Exemplos dos resultados alcançados

Objetivo Geral: compreender “o que” e “como” os praticantes da estratégia da SEPLAG aprendem sobre a rotina de monitoramento de projetos presente no modelo de gestão governamental “Todos por Pernambuco”		
Objetivos Específicos	Categorias Construídas	Elementos significativos extraídos dos depoimentos dos entrevistados ¹
O que os praticantes da estratégia aprendem sobre a rotina de monitoramento de projetos?	Compreender a complexidade dos projetos	“Se você pegar o corredor Leste-Oeste [projeto] dentro dele tem dois terminais de integração, um elevado, que é como se fosse um viaduto no Bom Pastor [bairro residencial], tem um túnel, ele tem a implantação de várias estações. Então, o que antes a gente tratava como um projeto só, a gente teve que formatar a metodologia, porque aí como preconiza o gerenciamento de projetos, ele já não é mais um projeto, ele entra como um programa que são [sic.] a mistura de vários projetos [...] para o nosso formato de monitoramento, ele [o projeto] não cabia mais” (ROSA).
	Compreender as particularidades das instituições envolvidas nos projetos	“A gente começou a acompanhar a SEHAB [Secretaria de Habitação] aí a gente teve a experiência de agentes propulsores de mudanças digamos assim, porque realmente a gente chegou para estruturar um pouco lá, a necessidade de ter as informações. Mexendo um pouco porque as informações eram bem departamentalizadas não tinha ninguém que integrasse então acho que foi um dos maiores benefícios do EGP ² quando entrou lá foi dar uma mexida, não ficou 100%, mas melhorou bastante” (LUANA); “Você precisa, enfim, tentar outras formas de conseguir desenvolver o trabalho, precisa tentar ver a especificidade de cada Secretaria e tentar se adaptar” (JOSÉ)
	Construir uma relação de confiança com as pessoas	“A partir do momento que você deixa claro que joga no mesmo time de todo mundo, você já passa a ser mais aceito [...] quando você é mais flexível, quando você entende as pessoas, os problemas delas, tudo mais e ajuda a monitorar é melhor do que você chegar naquele impasse e dizer: olhe eu vim monitorar sua obra!” (JOÃO); “Para mim, reunião boa de monitoramento é a reunião que eu saí sabendo o que aconteceu, o que não aconteceu, os entraves, as coisas que eles [pessoas envolvidas nos projetos] não querem dizer e acabam dizendo pela confiança” (TÂNIA).

¹ Os sete praticantes da estratégia da SEPLAG entrevistados nesta pesquisa receberam pseudônimos com o intuito de preservar a identidade dos mesmos. São eles: Alice, João, Jack, José, Luana, Rosa e Tânia

² Escritório de Gestão de Projetos da SEPLAG

Objetivo Geral: compreender “o que” e “como” os praticantes da estratégia da SEPLAG aprendem sobre a rotina de monitoramento de projetos presente no modelo de gestão governamental “Todos por Pernambuco”		
Objetivos Específicos	Categorias Construídas	Elementos significativos extraídos dos depoimentos dos entrevistados ¹
Como os praticantes da estratégia da SEPLAG aprendem sobre a rotina de monitoramento de projetos?	Vivenciando experiências diversas	<p>“A equipe do EGP enquanto não tinha domínio do seu trabalho, tudo era novo, a insegurança era muito grande e aí a partir de que todo mundo foi aprendendo o seu trabalho, se acostumando com sua rotina, incorporando como é que ela funcionava, não só ficou tudo mais rápido para fazer como melhor também, então incorporou um ganho de qualidade” (ROSA);</p> <p>“Eu nunca tinha trabalhado com projetos [...] então, hoje tudo que eu fiz eu aprendi aqui, com relação a projetos” (ALICE);</p> <p>“As Escolas Técnicas, elas são todas do mesmo projeto e [...] aí a gente pensava que poderia usar um cronograma [de monitoramento] meio que padrão de uma para outra porque o projeto básico é o mesmo. Só que aí quando você chega no local do projeto da obra você percebe que a parte de interferências [tipo de terreno, equipe executora da obra, dentre outros], a parte de fundação e outros quesitos que entram ali variam muito, impactam muito mais do que era imaginado na obra” (ROSA).</p>
	Interagindo com as pessoas envolvidas nos monitoramentos	<p>“Realizar a rotina de monitoramento de projetos é você estar lidando com pessoas diferentes, com hierarquias diferentes, com contextos diferentes e desenvolver a capacidade de condução das reuniões [de monitoramento]” (JOSÉ);</p> <p>“Acredito que a grande maioria [dos praticantes da estratégia da SEPLAG] não veio dessa área de gestão de iniciativa privada, de repente eles conseguem fazer algo que eu não conseguia [...] então teve muita gente que eu dividi os monitoramentos, que às vezes você vai em equipe, vai duas ou três pessoas cuidar da Secretaria, então às vezes eu via a postura do cara na reunião e tentava copiar” (JACK);</p> <p>“Hoje em dia a gente já pode indagar até questões de obra mesmo. Quando a gente está fazendo um cronograma [do projeto], a gente já pode indagar com o engenheiro e a gente acaba aprendendo” (LUANA)</p>

5 Conclusões e implicações para a Gestão

A pesquisa foi guiada tomando-se como referência a abordagem construtivista das teorias da aprendizagem pela experiência e da estratégia como prática, com foco nas rotinas organizacionais, bem como a gestão pública e a gestão de projetos expostas no referencial teórico. A metodologia de pesquisa adotada foi um estudo qualitativo e a estratégia metodológica consistiu em um estudo de caso único. O campo empírico selecionado foi a Secretaria de Planejamento e Gestão do estado de Pernambuco – SEPLAG, centrando os esforços da pesquisa no Escritório de Gestão de Projetos – EGP.

5.1 Conclusões

No tocante ao primeiro objetivo específico da dissertação, concluiu-se que os praticantes da estratégia da SEPLAG aprenderam a compreender a complexidade dos projetos, a compreender as particularidades das instituições envolvidas nos projetos e a construir uma relação de confiança com as pessoas. De acordo com os praticantes da estratégia entrevistados, cada um destes conteúdos de aprendizagem é expressivo para que possam desenvolver a rotina de monitoramento de projetos de uma forma mais assertiva.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico desta pesquisa, concluiu-se que os meios pelos quais os praticantes da estratégia da SEPLAG aprenderam sobre a rotina de monitoramento de projetos foram: vivenciando experiências diversas e interagindo com as pessoas envolvidas nos monitoramentos. Os respondentes envolvidos na pesquisa afirmaram que tais meios são relevantes para o desenvolvimento dos conteúdos de aprendizagem sobre a rotina em estudo. De acordo com a análise dos dados foi possível observar que tal aprendizagem foi proporcionada pelo interesse individual de cada praticante da estratégia em dominar melhor a execução da rotina de monitoramento de projetos.

Frente ao exposto, foi possível concluir também que os conteúdos e meios da aprendizagem dos praticantes da estratégia da SEPLAG sobre a rotina de monitoramento de projetos recebem influência do contexto político e econômico no qual o Estado de Pernambuco está inserido. Tais influências exigem que os praticantes cada vez mais empreendam *performances* profissionais e até mesmo pessoais para executarem a rotina de forma plena, acessando informações fidedignas que possam contribuir para a consecução dos resultados previstos nos projetos sob monitoramento.

5.2 Implicações para a gestão

Esta subseção busca demonstrar como os resultados encontrados na pesquisa podem contribuir para compreensão acerca da aprendizagem dos praticantes da estratégia e para a prática gerencial. Neste sentido, argumenta-se que as contribuições estão centradas em três vertentes: (i) esta pesquisa foi realizada em um ambiente organizacional da esfera pública, responsável pela gestão de projetos públicos permeados por demandas políticas e técnicas; (ii) os praticantes da estratégia da SEPLAG entrevistados desenvolvem um trabalho, o monitoramento de projetos, considerado por eles como inédito no contexto organizacional da esfera pública pernambucana e (iii) os resultados encontrados contribuem para a construção de um conhecimento sobre a aprendizagem dos praticantes da estratégia acerca das rotinas organizacionais, sob o enfoque da teoria da aprendizagem pela experiência.

Acredita-se que os resultados encontrados nesta pesquisa contribuam para a construção de um conhecimento teórico sobre a aprendizagem dos praticantes da estratégia em um contexto organizacional da esfera pública, não somente no campo empírico em foco, a SEPLAG e o Escritório de Gestão de Projetos, mas também em outras Secretarias de estado. Os estudos empreendidos nesta dissertação poderão ser utilizados pelos gestores públicos para a preparação de novos praticantes da estratégia, recém-selecionados em novos concursos públicos. Espera-se que a leitura desta dissertação possa contribuir para que estes se familiarizem com as atividades realizadas em um ambiente da gestão pública, suas rotinas, interações sociais e procedimentos.

Por fim, argumenta-se que o conhecimento gerado na pesquisa não encerra-se em si mesmo. Demanda o desenvolvimento de novos estudos para aprimorá-lo, ampliando-o. Neste sentido, na subseção seguinte se apresentam algumas sugestões para futuras pesquisas.

5.3 Recomendações para estudos futuros

Acredita-se que novas pesquisas sobre os temas abordados nesta dissertação venham a enriquecer a literatura existente, visto que, poderão aprofundar o debate acerca da aprendizagem de praticantes da estratégia que atuam na esfera organizacional pública. Destarte, advoga-se que os futuros estudos poderiam se concentrar em:

- 1) Descrever como acontece a aprendizagem de praticantes da estratégia que atuam em Secretarias de Planejamento e Gestão ou em outros Órgãos públicos,

realizando o monitoramento de projetos, de outros estados brasileiros, estabelecendo um estudo comparativo;

- 2) Aprofundar os estudos acerca das *performances* dos praticantes da estratégia da SEPLAG quando do monitoramento dos projetos e como podem influenciar, ao longo do tempo, o aprendizado individual e coletivo e as adaptações a serem empreendidas na dimensão ostensiva da rotina organizacional;
- 3) Desenvolver estudos mais aprofundados acerca da *performance* dos praticantes da estratégia atuantes na esfera organizacional pública no papel de educadores no processo de aprendizagem sobre as rotinas organizacionais.
- 4) Por fim, empreender estudos acerca das relações de poder no ambiente da esfera organizacional pública e sua influência no processo de aprendizagem dos praticantes da estratégia sobre uma rotina organizacional.

Assim sendo, com a apresentação desta seção, as conclusões, implicações e recomendações deste estudo foram expostas. Os resultados relatados estão relacionados ao contexto organizacional da esfera pública pernambucana os quais podem ou não emergir em outras realidades. Na pesquisa não se tinha a intenção de esgotar o debate em torno dos temas abordados, mas expor alguns detalhes concernentes ao processo de aprendizagem dos praticantes da estratégia.

Bibliografia

- BARNEY, J. B., **Gaining and sustaining competitive advantage**. 4th Edition. New Jersey: Prentice-Hall, 2011.
- BECKER, M. C. Organizational routines: a review of the literature. **Industrial and Corporate Change**.vol. 13, n. 4,p. 643-677, 2004.
- BECKER, M. C. The concept of routines: some clarifications. **Cambridge Journal of Economics**, vol. 29, n. 2, p. 249-262, 2005.
- CANDY, P. Understanding the individual nature of learning. In: _____. **Self direction or lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice**. San Francisco:Jossey-Bass, 1991. Chap. 8, p. 249-278.
- DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R.; GHERARDI, S. Organizational learning: diverging communities of practice. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 259-272, 1998.
- ELKJAER, B. Organizational learning: the 'third way'.**Management learning**, v. 35, n. 4, p. 419-434, December, 2004.
- _____. Pragmatism: a learning theory for the future. In: ILLERIS, K. **Contemporary theories of learning**. New York: Taylor & Francis Routledge, 2009. Chap. 5, p. 74-89.
- FELDMAN, M.; PENTLAND, B. Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. **Administrative Science Quarterly**, v. 48, p. 94, Mar., 2003.
- FENWICK, T. **Experiential learning: a theoretical critique from five perspectives**. Information Series No. 385.ERIC Clearinghouse on Adult, career, and Vocational Education, Columbus, on.Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. 2001.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, Vol. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.
- GIDDENS, A. **A Constituição da Sociedade**. Tradução de Álvaro Cabral – 3º Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

JARVIS, P. Meaningful and meaningless experience: toward an analysis of learning from life. **Adult Education Quarterly**, v. 37, n. 3, p. 164-172, Spring, 1987.

_____. **Towards a comprehensive theory of human learning**. New York: Routledge, 2006.

JOHNSON, G.; LANGLEY, A.; MELIN, L.; WHITTINGTON, R. Introducing the strategy as practice perspective. In: _____ **Strategy as practice: research directions and resources**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 3-27, Chap. 1, 2007.

MEZIROW, J. Making meaning: the dynamics of learning. In: _____. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MIETTINEN, R. The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. **International Journal of Lifelong Education**, v. 19, n. 1, p. 54-72, Jan./Feb., 2000.

PORTER, M. E. **Competitive strategy: techniques for analysing industries and competitors**. New York: Free Press, 1980.

REIS, D. G. O papel da reflexão na aprendizagem gerencial. In: ANTONELLO et al. (Org.). **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. Cap. 15. p. 353-380.

WHITTINGTON, R. Strategy as practice. **Long Range Planning**, v. 29, n. 5, 731-735, 1996.

_____. The work of strategizing and organizing: for a practice perspective. **Strategic organization**, v. 1, n. 1, p. 117-125, 2003.