

INTELIGÊNCIA CULTURA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL – O APRENDIZADO VIVENCIAL DAS NOVAS COMPETÊNCIAS DO ADMINISTRADOR

Aluno: Rafael Caldas Ferreira-da-Silva
Orientadora: Sandra Regina da Rocha-Pinto

INTRODUÇÃO

Constantemente surgem pesquisas no campo da administração apontando as características exigidas do novo administrador pelo mercado de trabalho. A análise da realidade da formação profissional nos mostra que se foi o tempo em que a obtenção de um diploma representava a garantia de trabalho e que as empresas esperavam de seus funcionários apenas uma postura de seguidores de ordens e processos pré-definidos. Novas exigências surgiram, as organizações não buscam meros funcionários, mas sim parceiros que assumam uma postura pró-ativa e estejam comprometidos com o sucesso do negócio. Nessa perspectiva, o ambiente de trabalho passa a ser uma dinâmica de saberes e as empresas buscam os trabalhadores do conhecimento [1; 2; 3; 4], pessoas que saibam explorar esse contexto construindo / desenvolvendo constantemente as melhores práticas que representarão o diferencial competitivo das organizações.

Observa-se então que as formas tradicionais de treinamento e desenvolvimento parecem não atender às expectativas e necessidades atuais [5; 6; 7]. Surgem, nesse contexto, cursos e dinâmicas que oferecem aos profissionais a possibilidade de desenvolverem as novas características exigidas pelo mercado.

Inúmeros estudos têm sido desenvolvidos versando sobre as mudanças culturais / paradigmáticas no mundo das organizações a fim de identificar as novas demandas de recursos empresariais e as novas competências que caracterizam o perfil profissional buscado [8]. Entretanto, persiste a lacuna da investigação a respeito das novas estratégias aplicadas pelos profissionais a fim de desenvolver essas características exigidas pelo mercado de trabalho. Esse ponto de vista alinha-se ao pensamento de Silva *et al* (2003) que apontam para o fato de que a complexidade inerente à relação do homem com o mundo demanda estudos que abordem os diferentes contextos nos quais as pessoas vivem e trabalham. Por sua vez, Merriam e Yang (1996) e Mancia *et al* (2003) asseveram que a aprendizagem vivencial é a forma mais rica para se adquirir conhecimentos e auto-desenvolvimento. Essas considerações são complementadas por Dewey (1979, p.1; p. 6) ao afirmar que “a vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente (...) toda a prática social que seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por sua natureza educativa”.

Na era do conhecimento a atuação dos profissionais ultrapassa seu caráter internacional, elevando-se ao alcance global, as cadeias formadas pelas empresas assumem uma nova dinâmica que se relaciona, simultaneamente, com pontos de todos os continentes. Nessa perspectiva, as divergências culturais surgem como uma variável importante a ser considerada no momento de interfaces entre os *players* das diferentes localidades.

Uma série de estudos tem identificado que as empresas dirigem seus esforços para a criação e manutenção de suas competências distintivas, aquelas percebidas pelos clientes como diferencial frente aos concorrentes, que oferecem vantagem competitiva [8]. As organizações reconhecem que são formadas por sistemas cognitivos e memórias, que desenvolvem rotinas e padronizam processos, e os principais responsáveis pelo desenvolvimento dessa identidade organizacional são as pessoas. Dessa forma, os investimentos direcionados para os recursos humanos devem visar ao desenvolvimento das competências individuais necessárias à criação de aprendizagem integrada ao trabalho [8; 12;

13; 14;]. Adicionalmente, é preciso atentar para o questionamento da legitimidade dos programas e cursos que complementam a formação profissional, a fim de se entender as reais razões que motivam os profissionais a procurá-los. Existe a impressão de que as pessoas, em geral, estão sendo induzidas a adquirirem habilidades levando em conta apenas os interesses do mercado produtivo e deixando de lado os interesses genuínos de auto-realização [3].

O presente trabalho caracteriza-se como um esforço para entender a forma como uma experiência de trabalho no exterior pode ajudar no desenvolvimento das novas características valorizadas pelo mercado de trabalho. Para tanto, propôs-se uma análise do discurso de três estudantes universitários que participaram de um programa que tem crescido substantivamente no meio universitário: o *work experience*. O objetivo fundamental do estudo consiste em responder a seguinte questão: em que medida a participação em uma experiência de trabalho temporário no exterior contribui para o desenvolvimento das novas competências inteligência emocional e inteligência cultural exigidas do futuro administrador?

Realizou-se um mapeamento de todo o processo que envolve um programa desse tipo, desde a decisão de se participar até a volta ao país de origem, identificando, a partir do discurso dos envolvidos, desde os aspectos que os motivaram inicialmente até os resultados percebidos ao final do programa.

Este estudo propõe a avaliação desse tipo de programa como uma ferramenta para o aprimoramento da formação profissional e pessoal. Dessa forma, em consonância com Ruas *et al* (2005), uma pesquisa sobre competências representa uma contribuição importante na medida em que dá visibilidade para o fato de que a problemática da competência não está colocada apenas no desenvolvimento de capacidades, mas especialmente em sua mobilização contextualizada.

BASE TEÓRICA

COMPETÊNCIAS

O conceito de competências tem estado no centro de discussões a respeito da nova configuração do mercado de trabalho [16; 17; 15; 12; 13]. Entretanto, o termo competência não possui um significado que seja unanimemente aceito tanto no meio acadêmico quanto no profissional. Desaulniers (1997) colabora para essa reflexão ao destacar que se deve tanto questionar a pertinência para a realidade brasileira do conjunto de competências, conforme enunciados nos países centrais, quanto prestar a devida atenção ao deslocamento das noções de competência que atualmente se articula. Longe de representar um “mero preciosismo”, a preocupação com o conteúdo e com o sentido dos termos se justifica. Lembra Desaulniers (1997) que essas noções representam uma categoria de pensamento que exprime o tempo comum de um grupo. Portanto, os termos são indispensáveis à comunicação e à coordenação das atividades de seus membros.

Uma série de estudos tem identificado que as empresas dirigem seus esforços para a criação e manutenção de suas competências distintivas, aquelas percebidas pelos clientes como diferencial frente aos concorrentes, que oferecem vantagem competitiva [8]. As organizações reconhecem que são formadas por sistemas cognitivos e memórias, que desenvolvem rotinas e padronizam processos, e os principais responsáveis pelo desenvolvimento dessa identidade organizacional são as pessoas. Dessa forma, os investimentos direcionados para os recursos humanos devem visar ao desenvolvimento das competências individuais necessárias à criação de aprendizagem integrada ao trabalho [8; 12; 13; 14].

Ruas *et al* (2005), em seu estudo, realizam uma revisão nas principais publicações nacionais a cerca do tema no período de 2000 a 2004, e revelam que pesquisas relativas às competências individuais encontram-se agrupadas sob quatro categorias principais: a) Mapeamento de Competências individuais e/ou gerenciais, versando sob o levantamento,

definição e caracterização das competências desejáveis às funções específicas; b) Formação e Desenvolvimento de Competências, que aponta para a análise das dificuldades impostas ao desenvolvimento de competências profissionais num contexto de mutação, a partir de sistemas convencionais de formação e treinamento; c) Remuneração por Competências, partindo da gestão por competências, no sentido de aliar a remuneração dos profissionais às competências individuais que possuem; d) Avaliação de Desempenho por Competência, também partindo da gestão por competências, associando-as às formas de avaliação de desempenho.

Como ressalta Werneck (2003, p.26) a competência não está mais vinculada exclusivamente a uma titulação acadêmica “trata-se de uma competência que segue uma formação continuada”. Por sua vez, Fleury e Fleury (2000, p.21) complementam a definição afirmando que se trata de “... um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Em atenção à Resolução nº1 de 2 de fevereiro de 2004 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, os cursos devem possibilitar a formação profissional que revele, entre outras, as seguintes competências e habilidades:

- reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

Além disso, a resolução também prevê a impotência dos projetos pedagógicos contemplarem em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional.

Em resumo, a construção de competências implica planejar situações desafiadoras a ponto de produzirem:

“um estado, um clima de instigação/investigação junto ao formando; que as ações pedagógicas sustentem-se em problemáticas que contenham/ desvelem/impliquem, tenham outras problemáticas nelas imbricadas, capazes de despertar o contínuo interesse do formando pela descoberta, pelo novo, pelo inusitado. Ou seja, pela busca de maior compreensão sobre a complexidade que constitui o real e, assim, tenha condições de interagir com ele com mais eficácia: com competência, como trabalhador e cidadão” [18 p.55].

APRENDIZADO VIVENCIAL

O atual contexto competitivo do mercado de trabalho requer o acompanhamento e geração de mudanças constantemente. Contudo, as formas tradicionais de treinamento e desenvolvimento não têm atendido às expectativas e necessidades atuais; é fundamental repensar a formação dos estudantes neste novo contexto, pois, “as estratégias tradicionais de

ensino, ainda que representem um importante papel na formação acadêmica, precisam ser complementadas com práticas que estimulem a formação de novas habilidades”, o que exige um ambiente mais dinâmico e interativo [5].

Por sua vez, Mancía *et al* (2003) lembram que o trabalho de Kolb (1971), para aproximar conceitos e teorias, propõe uma abordagem processual no que tange ao Ciclo de Aprendizagem Vivencial. O modelo proposto pelo autor encontra-se dividido em quatro fases que se retro-alimentam na manutenção do ciclo de aprendizagem. A primeira consiste no teste das implicações dos conceitos em novas situações. A segunda diz respeito à situação concreta, vivida pelo indivíduo. A terceira levanta as observações e reflexões a cerca do confronto experiências *versus* conceitos. Por fim, a quarta se refere à formação de conceitos abstratos e generalizações, que serão testados novamente em outras situações [5].

Sob um outro prisma, há que se concordar com Christofi e Thompson (2007) a respeito do fato de que a teoria piagetiana do equilíbrio das estruturas cognitivas oferece uma explicação para os processos de aculturação / re-aculturação. Piaget (1985) acredita que todas as coisas vivas lutam para alcançar o equilíbrio. Quando o indivíduo está em estado de equilíbrio, pode interagir eficientemente com o seu ambiente. Por outro lado, em estado de desequilíbrio, sua eficiência diminui. Na medida em que alguém encontra diversidade e novidade em seu ambiente, a habilidade para compreender e interpretar a experiência muda constantemente.

A interpretação e a compreensão ocorrem por meio do que Piaget (1985) denominou de “adaptações de esquemas”. Esquemas são definidos como ações organizadas que são generalizadas por repetição em circunstâncias similares. O teórico defende que a adaptação é um processo de duas etapas. Em primeiro lugar, a assimilação é a interpretação de novas experiências em termos dos esquemas ou estruturas existentes. Em segundo, acomodação é a criação de novos esquemas ou estruturas para acomodar novos aprendizados e informações [21].

Traçando um paralelo entre a teoria piagetiana e a aprendizagem vivencial, ambas defendem o papel fundamental que a interação direta com o ambiente assume no processo de aprendizagem, defendendo que é a partir das experiências vividas que os indivíduos constroem e reconstróem seus significados e, portanto, aprendem.

Nesse sentido, Kolb e Kolb (2005) apontam para as seis proposições sob as quais a teoria de aprendizagem vivencial (*experiential learning theory*) está fundada:

1. aprendizagem é melhor concebida como um processo, e não em termos de resultados;
2. toda aprendizagem é, na verdade, uma *reaprendizagem*;
3. aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modelos de adaptação ao mundo dialeticamente opostos;
4. aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo;
5. aprendizagem resulta da transação sinérgica entre o indivíduo e o ambiente;
6. aprendizagem é um processo de criação de conhecimento.

Corroborando com Mancía *et al* (2003), no sentido de propor uma associação entre o processo de formação de competências e a teoria de aprendizagem vivencial, pode-se apontar para as proposições de Desaulniers (1997). A autora arrola alguns procedimentos de cunho pedagógico, necessários a fim de operacionalizar as habilidades que configuram a construção de competências:

a) definir, o mais precisamente possível, o perfil do profissional a ser formado, que envolva o conjunto de suas dimensões como um ser integral;

b) instaurar estratégias de aprendizagem que vinculadas ao conjunto de conhecimentos já acumulados pelo formando, a partir de situações-problema a serem resolvidas por ele;

c) articular teoria e prática, o que supõe uma revisão do senso comum sobre a relação entre o conhecimento científico e a prática. Essa postura repousa na idéia de que os conhecimentos não se apóiam apenas nos saberes disciplinares, e menos ainda, nos conhecimentos técnicos;

d) propor uma dinâmica que envolva as qualidades humanas, a formação técnico-científica com instrumentos especializados confiáveis, devidamente ratificados pela ciência, a qual desempenha um papel decisivo/fundamental no desenvolvimento da competência;

e) priorizar as propostas educativas de cunho interdisciplinar, com o intuito de instaurar uma visão mais globalizante do real, que seja capaz de combater a da fragmentação;

f) insistir em relações baseadas na interação e flexibilidade entre os vários agentes que atuam na construção desse processo.

A partir dessas proposições, em consonância com Torres (1992) a educação tradicional, centrada no conteúdo das disciplinas, acaba por não privilegiar, em muitos casos, o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas indispensáveis ao desenvolvimento de atitudes necessárias para o *saber ser*, como a capacidade de raciocínio e de auto-aprendizagem; de pensamento autônomo e crítico; de solução de problemas; e, principalmente, de criatividade. Como afirmam Mancia *et al* (2003) um ambiente mais dinâmico e interativo é fundamental para o estímulo das novas competências. Os estudantes precisam assumir um papel mais ativo em sua educação, sendo mais autônomos, responsáveis e conscientes da necessidade e importância do autodesenvolvimento [5].

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E CULTURAL

Apesar de a temática inteligência emocional ter emergido apenas recentemente, estudos têm sido realizados no esforço de estabelecer a relação entre essa dimensão e o desenvolvimento das habilidades gerenciais [24]. De acordo com Mayer e Salovey (1997) inteligência emocional é a habilidade de perceber emoções, acessar e gerar emoções, compreender emoções e conhecimento emocional, e, de maneira reflexiva, regular emoções e promover o crescimento intelectual e emocional [24].

Clark *et al* (2003), valendo-se das constatações de outros teóricos proponentes da inteligência emocional, defendem que esta é fundamental para bons relacionamentos, sucesso no trabalho e saúde física e mental. Em adição, afirmam sua influência na relação entre insegurança e performance no trabalho, o fortalecimento de habilidades de liderança e adaptação às mudanças dentro das organizações. No tocante ao desenvolvimento da inteligência emocional, acredita-se que está relacionado aos processos de aprendizagem formais e informais, e à maturidade [25]. Ensinam Clark *et al* (2003) que autores desta corrente defendem que a aprendizagem da inteligência emocional pode ser acelerada pelos seguintes métodos: treinamento dos indivíduos para estarem atentos às emoções próprias e de terceiros; reflexão; prática de técnicas de boa comunicação; maior exposição às pessoas e situações que permitam a prática dessas habilidades [24; 25].

Em um contexto no qual fronteiras são ultrapassadas constantemente, um outro conceito foi recentemente levantado: a inteligência cultural. Definido por Earley e Mosakowski (2004) como a habilidade de interpretar o comportamento não familiarizado e ambíguo de uma pessoa ou grupo da forma que os compatriotas e colegas desse indivíduo interpretariam.

Inteligência cultural está relacionada à inteligência emocional. Entretanto, enquanto alguém com alta inteligência emocional compreende o que nos faz humanos e o que nos diferencia uns dos outros, alguém com alta inteligência cultural pode retirar do comportamento de uma pessoa ou grupo as características que podem ser aceitas como verdadeiras para todas as pessoas e grupos, aquelas peculiares ao indivíduo ou grupo observado, e aquelas que não são nem universais nem exclusivas [26].

De acordo com Earley e Mosakowski (2004) a inteligência cultural está fundamentada em três componentes: cognitivo; físico; emocional / motivacional.

Cognitivo. Conhecer a rotina, os costumes, as crenças e tabus de uma cultura estrangeira não prepara uma pessoa para todas as situações que possa surgir. É importante que o indivíduo desenvolva estratégias de aprendizagem para que possa perceber na cultura do outro os significados compartilhados.

Físico. A compreensão da outra cultura é apenas parte do processo, é preciso que suas ações comprovem que já se está inserido naquele mundo. Por meio da adoção dos hábitos das pessoas, passa-se a entender de forma mais elementar como é ser parte daquela cultura.

Emocional. Adaptação a uma nova cultura envolve a superação de obstáculos, para isso é preciso que a pessoa tenha confiança em si mesma. Um indivíduo que não acredita em sua capacidade de compreender pessoas vindo de culturas com as quais não se está familiarizado, provavelmente irá desistir quando seus esforços enfrentarem hostilidade ou incompreensão. Por outro lado, uma pessoa altamente comprometida e motivada irá superar os obstáculos e até mesmo falhas para engajar-se na nova cultura.

Por sua vez, Earley e Mosakowski (2004) ensinam que a capacidade de se atuar efetiva e apropriadamente em outras culturas não reside em conhecimento tácito, conhecimento social ou inteligência emocional, mas sim no nível de inteligência cultural que o indivíduo apresenta.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo toma como objeto de análise o relato da experiência vivida por três estudantes universitários brasileiros, que, durante três meses, no período de dezembro de 2006 a março de 2007, participaram de um programa de trabalho no exterior. Destaca-se ainda que o trabalho contempla delimitações de natureza social e temporal. A delimitação social, diz respeito ao fato das características identificadas para cada estudante resultarem da interação direta com os demais participantes do programa com os quais conviveram e das situações às quais foram expostos durante o período em que conviveram. Temporal no sentido em que analisa apenas a experiência vivida nos três meses de duração do programa, se, porventura, o estudo fosse realizado em um outro momento da vida dos estudantes outros resultados poderiam ter sido identificados.

De acordo com taxonomia proposta por Vergara (1997), quanto aos fins, o presente estudo evidencia-se como exploratório, descritivo, explicativo. Exploratório na medida em que trata de um objeto sobre o qual se tem pouco conhecimento acumulado e sistematizado, descritivo e explicativo porque expõe as características de determinado fenômeno como base para seu entendimento.

Optou-se pelo método qualitativo cuja concepção filosófica chave é a visão de que a realidade é construída pela interação dos indivíduos em seus mundos sociais [28]. Isso porque, pesquisadores qualitativos estão interessados na compreensão do significado que as pessoas construíram, isto é, como eles constroem o sentido de seu mundo e das experiências que eles têm no mundo.

Dentre as diversas vertentes que a pesquisa qualitativa abarca, optou-se pelo método de estudo de caso. Este método diferencia-se dos outros tipos de pesquisa qualitativa na medida em que consiste em descrições intensivas e análises de uma única unidade objeto, seja ela um indivíduo, programa, evento, grupo, intervenção ou comunidade [29; 30]. Em concordância, Yin (1994) afirma que um estudo de caso é caracterizado também pela imersão profunda e exaustiva em um ou poucos objetos a fim de produzir um amplo e detalhado conhecimento. O autor também ensina que os estudos de caso são adequados às pesquisas de caráter exploratório, enquanto os surveys são apropriados para as pesquisas descritivas e, por sua vez, os experimentos são indicados para os estudos explicativos. Todavia, o estudo de caso estaria adequado aos três casos. A decisão sobre a escolha da estratégia de pesquisa deve estar baseada em três condições fundamentais: a) forma da questão da pesquisa; b) extensão de

controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais efetivos e; c) grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos ou históricos [31].

Ensina Yin (1994) que perguntas-objetivo do tipo “como” e “por que” tem no estudo de caso a alternativa mais indicada. A pergunta que norteia o presente estudo, desse modo, estaria adequada ao método aplicado, já que, quando perguntamos “em que medida”, na verdade buscamos desvelar “como” a experiência contribui para a formação do administrador. Além disso, o estudo empreendido busca análise em profundidade da experiência de grupo exclusivo que esteve exposto a situações ocorridas num período e local específicos. Como evidencia Creswell (1998) um estudo de caso caracteriza-se também pela sua delimitação espaço-temporal. Dessa forma, optou-se por proceder a uma abordagem metodológica do tipo estudo de caso.

Para cumprir a finalidade proposta, foram selecionados, inicialmente, cinco estudantes que participariam do programa, entretanto dois cancelaram as entrevistas diversas vezes por incompatibilidade de horário. Apenas três unidades de análise foram estudadas, sem comprometer, contudo, a persecução dos objetivos já que o número limitado de entrevistados permitiu a realização de uma análise mais criteriosa.

Soma-se o fato de que a utilização de estudos de caso em organizações recebe o apoio de outros autores na medida em que permitem tanto o estudo genérico - em que os vários aspectos têm peso similar - quanto o estudo com ênfase em determinada área ou situação. Nessa perspectiva, não se caracteriza como uma técnica de obtenção de dados em si própria, mas como em enfoque metodológico que incorpora, entre outros, um conjunto de medidas de obtenção de dados [32].

A seleção dos casos foi definida em função de dois critérios: o curso de graduação, sendo estudados apenas estudantes de Administração; e a participação no programa de *work experience*. Após a definição do tema e das questões referentes à pesquisa, uma primeira etapa exploratória consistiu em uma sondagem junto a diversos estudantes que pretendiam realizar este tipo de programa identificando as motivações iniciais que os levava a optar por uma experiência dessa natureza. Em seguida foram selecionados, por conveniência três estudantes, viajando para lugares distintos. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, segmentadas em duas etapas.

A primeira, realizada antes da partida dos estudantes, pode ser sintetizadas nas seguintes questões: Qual é a sua motivação para participar em um programa dessa natureza (pessoal e profissional)? Qual a participação da família? Como está sendo financiado? O que irá fazer além de trabalhar? O que determinou a escolha da cidade? Qual a vantagem para o empregador local? Como ou quando esse movimento (*work experience*) começou? Por qual empresa está indo, qual foi o critério da escolha da agência? Qual foi a maior dificuldade enfrentada? Por outro lado, o que foi mais fácil? Que conselho você se daria nesse momento, antes de partir em viagem? Qual é a palavra-chave, que seria um fator de sucesso?

Em um segundo momento, após o retorno ao Brasil, procurou-se revelar os detalhes das experiências vividas pelos jovens. O questionamento central dessa segunda fase foi o seguinte: em que medida a experiência modificou sua vida? Buscou-se estimular uma auto-reflexão a respeito da sua visão de futuro, da formação como administrador e como indivíduo. Um dos objetivos da segunda etapa foi validar os objetivos e impressões registrados nas entrevistas da primeira etapa.

As duas rodadas de entrevistas foram realizadas com cada um dos estudantes e tiveram uma duração média de 45 minutos. Todos os encontros foram gravados e transcritos. Após a transcrição para o formato textual, uma terceira etapa foi a da análise do discurso dos entrevistados e cruzamento com a base teórica levantada para nortear o esclarecimento do problema de pesquisa. Finalmente, o relatório de pesquisa foi preparado.

O PROGRAMA DE TRABALHO NO EXTERIOR

Os programas de trabalho no exterior durante as férias da faculdade têm ganhado cada vez mais popularidade no meio universitário. Os estudantes são atraídos pela possibilidade de viajar para outro país, sem atrasar o andamento acadêmico, trabalhar numa empresa americana, praticar o inglês e receber em moeda americana. Em vista disso, várias agências de turismo têm oferecido o mesmo tipo de programa sob denominações distintas, tais como: *Work Experience*, *Work and Travel*, *Work and Adventure* e *Work Program*. A idéia principal é a de que os participantes, estudantes universitários trabalhem e experimentem o estilo de vida americano por três meses e que viagem no quarto mês a turismo. As principais oportunidades de trabalho são em estações de esqui (operador de teleférico, instrutor de esqui, vendedor), como camareira (o) nos hotéis, auxiliar de cozinha, garçom, funcionário de restaurante *fast-food*, salva-vidas em parques aquáticos entre outros.

Para participar deste tipo de programa é necessário um tipo de visto especial o J-1. O Departamento de Estado Norte-americano criou este tipo de visto para incentivar a ida de estrangeiros ao país e assim alcançar os objetivos de troca de experiências internacionais e culturais por meio do envolvimento de jovens no dia-a-dia dos Estados Unidos. Pretende, também, encorajar cidadãos norte-americanos a participar em programas educacionais e culturais em outros países, já que o mercado global requer experiências no exterior [33].

A proposta de passar as férias no exterior conhecendo novas pessoas e ainda ganhando para isso é muito bem vista pelos estudantes. Muitos optam por esta forma de “intercâmbio” por ser menos dispendioso do que programas de estudo. Alguns, inclusive, contam com a promessa de que é possível recuperar o dinheiro investido na viagem. Em vista disso, recorrem a formas de financiamento do programa na crença de quitar a dívida com o dinheiro adquirido com o trabalho. Dessa forma, esta oportunidade é percebida sob diferentes prismas pelos estudantes. Alguns buscam a possibilidade de se divertir com os amigos no exterior, outros de melhorar a fluência no idioma, outros na tentativa de poupar o dinheiro para reinvesti-lo na volta ao país de origem.

O programa apresenta duas versões, uma em que o estudante deixa o país com um emprego e moradia garantida, e outro chamado *self placement* (colocação por si só) onde o estudante fica responsável por arranjar seu próprio emprego e moradia ao chegar ao país de destino, com auxílio da agência que mediu a documentação necessária para a viagem.

O desenrolar do programa envolve um processo complexo que se divide em seis etapas: 1) decisão pelo programa de trabalho no exterior; 2) avaliação escolha da agência mediadora; 3) preparação de documentação; 4) escolha da vaga; 5) orientações pré-embarque; 6) chegada e adaptação ao destino final.

A decisão pelo programa de intercâmbio inicia-se pelo interesse do estudante: as motivações que o levam a isso são inúmeras, sendo as principais viajar para o exterior, praticar o inglês, receber em moeda americana, crescimento pessoal e diversão. Em seguida, é preciso comunicar à família o interesse pelo programa e convencê-los dos benefícios que uma experiência como está pode oferecer. Finalmente é preciso determinar a forma como o programa será financiado.

A avaliação e escolha da agência é um processo relativamente simples. A maioria dos estudantes possui em sua rede de contatos pessoal indivíduos que já participaram do programa e que revelam as pequenas diferenças existentes entre as diversas agências. Em muitos casos até mesmo membros da família já realizaram esse tipo de viagem e a tradição serve como guia na determinação da agência mais confiável. O principal critério é a análise do testemunho daqueles que já participaram do programa e a garantia de que tudo ocorrerá como planejado.

Conforme é sabido, os Estados Unidos é um dos países mais burocráticos, no sentido do volume de documentos em papel que seus trâmites contempla. Uma viagem internacional envolve o pagamento de uma série de taxas e a atualização de uma série de documentos. As

agências auxiliam os participantes na preparação de toda documentação necessária, desde o passaporte até a emissão do visto no consulado dos Estados Unidos.

Simultaneamente a preparação da documentação os participantes decidem sobre as vagas que lhes são apresentadas, quando não se opta pelo *self placement*. Em muitos casos os estudantes já possuem alguma idéia de que tipo de lugar e emprego buscam, e filtram as vagas de acordo com seus planos e interesses pessoais.

A escolha das vagas ocorre de duas maneiras principais: na primeira os participantes recebem a descrição das vagas pela agência e analisam aquelas que lhes é interessante. Após a escolha o empregador norte-americano, envia um representante ao país que realiza uma entrevista para verificar se o candidato preenche os pré-requisitos necessários à vaga. A segunda forma é por meio de feiras de contratação. A agência realiza uma feira com representantes de todos os empregadores que oferecem oportunidades para o programa, durante a feira os estudantes realizam entrevistas e testes e sabem se foram ou não aceitos para a vaga. Em ambos os casos as entrevistas são simples, os entrevistadores avaliam principalmente a capacidade de compreensão da língua inglesa. Após a preparação de toda a documentação e definição da vaga que irá preencher, cada agência realiza uma reunião para orientações de pré-embarque. Durante a orientação são tiradas as dúvidas que porventura ainda existirem: esclarecem-se as normas gerais de conduta no país para onde se vai; prepara-se os participantes para eventuais emergências que possam surgir; apresentam-se casos passados; oferece-se esclarecimentos sobre câmbio e são anunciadas as informações finais da viagem.

Finalmente, os estudantes dirigem-se ao seu destino final, geralmente o empregador ou a agência mediadora norte-americana envia um representante para dar assistência ao participante no seu primeiro dia, algumas agências realizam uma outra reunião de orientações com o pessoal do país de destino.

RESULTADOS DA PESQUISA

Verificou-se que a principal motivação para a participação do jovens foi “a possibilidade de unir o útil ao agradável”: representava a oportunidade para aprender / desenvolver o inglês; conhecer lugares novos; compartilhar com amigos a experiência de estar fora do país. Um dos estudantes, por exemplo, nunca havia saído do Brasil.

Na medida em que dois dos jovens optaram pela opção do *self placement*, apoiados na crença da grande oferta de empregos na cidade de destino, a decisão a respeito do tipo de ocupação deu-se quando já estavam imersos no novo ambiente. Por outro lado o terceiro estudante deixou o país com um contrato assinado, tendo decidido de antemão que trabalharia em um hotel. Este estudante havia se comprometido com seus pais de que o dinheiro adiantado seria reposto em seu retorno.

Percebe-se que a noção de investimento é partilhada pelos três jovens, no sentido de o tempo de vivência no exterior representar uma oportunidade de crescimento pessoal. Segundo um dos entrevistados:

Investimento de conhecimento, de novas experiências. Investimento que meu pai fez em mim não só financeiro, mas também a ajuda moral que ele está me dando, não só do meu pai, mas de todos os meus familiares. A expectativa que eles têm no meu retorno da minha vida daqui pra frente. É um investimento que eu estou fazendo na minha pessoa e eu pretendo colher os frutos.

Como pondera outro estudante:

Bem, eu nunca saí do país, vai ser minha primeira vez, e aqui na faculdade eu vi, realmente, o quanto é importante ter uma experiência internacional no currículo; as empresas dão preferência para quem já possui uma vivência no exterior, e eu não

conhecia esse programa, eu conheci aqui. Escolhi (o programa) porque com o dinheiro que eu ganhar, eu posso pagar o programa todo.

À medida que um jovem deixa seu lar e, durante três meses, é submetido a um convívio diário com pessoas desconhecidas; tendo que administrar uma casa por conta própria; gerenciar suas finanças pessoais; definir objetivos e desenvolver planos para alcançá-los; a experiência real acaba revelando-se uma escola sem precedentes. Nesta seção apresentam-se o retorno desse investimento, os resultados provenientes da análise do discurso dos entrevistados, enumerando as principais contribuições para o desenvolvimento de habilidades que o programa de fato proporcionou aos estudantes. As contribuições encontram-se descritas nas seguintes categorias:

Gerência da vida pessoal. Assumir uma postura responsável pela própria vida requer o desenvolvimento de habilidades intrínsecas ao administrador. O dia-a-dia dos participantes do programa era organizado de acordo com uma série de compromissos que deveriam ser honrados, incluindo a jornada de trabalho, a necessidade de comunicar-se com a família e amigos no Brasil, a compra de suprimentos para a casa, o controle das finanças, a busca pelo segundo emprego, a manutenção da ordem no apartamento e a diversão. Pode-se definir a gerência da vida pessoal como a adoção de estratégias para se colocar em prática os passos definidos no planejamento acima descrito. Organizar-se, controlar-se, definir prioridades, administrar o tempo são partes deste processo.

Resiliência. Termo cada vez mais utilizado no ambiente profissional, resiliência é a capacidade de se adaptar a mudanças, perdas e frustrações, tirando proveito das situações que apresentam a dificuldade [34]. Antes de sair do Brasil um dos estudantes afirmou que o seu foco seria o de desenvolver a língua estrangeira e angariar recursos a fim de financiar a sua viagem. Nessa medida, o estudante demonstrou determinação e capacidade de superação de obstáculos. Afinal, as benesses prometidas pela empresa aqui no Brasil não foram cumpridas. O alojamento era precário e a carga horária de trabalho prometida estava aquém das necessidades. Em função disso, o estudante junto com alguns companheiros de viagem e de infortúnio estabeleceu, rapidamente, uma rede de contatos a fim de conseguir outros trabalhos durante o período em que lá estivessem. Os problemas surgiram no início e meio do programa, logo, grande parte da adaptação à cultura norte-americana foi conciliada com a adaptação às novas circunstâncias que se apresentavam. Dessa forma, ele e seus companheiros voltaram com a certeza de que, além do domínio falado da língua estrangeira eles aprenderam noções relativas à solidariedade, amizade e criação de estratégias de sobrevivência. Segundo o estudante:

a gente perguntava(...) como fazia para conseguir um outro emprego lá (...) todas as redes de fast-food aceitavam application o tempo todo era só ir lá e perguntar, restaurantes, lojas de roupas, eles aceitam application o ano todo, era só chegar lá perguntar, preencher, deixar currículo.

a gente estava muito pra baixo, todo mundo meio decepcionado com as coisas, as horas trabalhadas, o apartamento, o aluguel, então os brasileiros estavam muito fechados só entre eles (...) a gente estava ali morando junto, dorme junto, acorda junto, trabalha junto, sai junto, todo mundo cria vínculo, ainda mais esse tempo todo longe de casa, a gente fica carente, então cria vínculo e demora pra confiar.

Habilidades interpessoais. Todos os entrevistados trouxeram a perspectiva do desenvolvimento de habilidades interpessoais, sobretudo a capacidade de lidar com o outro, diferente de si, viver em grupo e de negociar. Um grupo de estudantes morando juntos, dividindo o mesmo espaço, em alguns casos, com desconhecidos, consiste em uma fonte potencial de conflitos. Conforme a experiência avança no tempo as pessoas passam a conhecer melhor as opiniões umas das outras, revelando personalidades antagônicas. A

experiência no trabalho também incitou o desenvolvimento de competências interpessoais, uma vez que se faz necessário receber ordens, argumentar, negociar escalas, horas-extras, em outra língua. A postura nas relações com o empregador difere da maneira como os estudantes estão habituados a tratar uns aos outros. A experiência mostra que os jovens desenvolvem a capacidade de adequar seu discurso e postura a diferentes situações.

Dimensão do “chão de fábrica”. Os estudantes estavam alocados em trabalhos pertencentes ao nível operacional das organizações, desenvolvendo tarefas rotineiras e repetitivas. O contato direto com as linhas hierárquicas deixa claro as dimensões de poder e as ferramentas de controle que a estrutura formal da organização mantém. Como afirma um dos entrevistados:

eu acho que eu vi como é o dia-a-dia de quem trabalha muito, talvez esse tenha sido meu maior aprendizado, ver o quanto o pessoal rala muito aqui no Brasil e não ganha o quanto deveria(...)

eu valorizo muito mais algumas coisas, porque como é difícil, como é difícil o chão de fábrica.

Em termos de trabalho mesmo, como eu nunca havia trabalhado, só um estágio aqui e em outra empresa, u não tinha visto como é mesmo a relação com chefe e tal e outras coisas do trabalho. Ver essa relação de chefe e supervisor, também foi diferente, as relações do trabalho, questão de autoridade, de cobrança.

Os estudantes estiveram expostos às circunstâncias que o “chão de fábrica” vive nas organizações. Uma vez que o curso de administração os prepara para em longo prazo assumir postos que requeiram reflexão e tomada de decisão a experiência sensibilizou um dos entrevistados, fazendo com que alterasse a percepção do trabalho nesse nível. Viver a experiência do nível operacional contribui para a formação de uma liderança voltada para a dimensão humana na organização.

AS NOVAS COMPETÊNCIAS

A partir das constatações anteriormente descritas, pode-se afirmar que as habilidades que o *work experience* permite desenvolver, e as dimensões do indivíduo que são trabalhadas numa vivência dessa natureza assinalam o desenvolvimento de duas competências altamente valorizadas pelo mercado de trabalho atual: inteligência emocional e inteligência cultural.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL. A participação em um programa dessa natureza suscita uma série de emoções novas. O fato de se estar longe da família e dos amigos, convivendo com desconhecidos, falando um outro idioma, imerso numa outra cultura, tendo que lidar com problemas por conta própria representa uma grande possibilidade de autoconhecimento. Os indivíduos passam a identificar e entender suas emoções de uma outra forma, inclusive aprendendo a controlá-las. No ambiente de trabalho era preciso saber lidar com as dificuldades impostas pela limitação na comunicação, é preciso acatar ordens, mostrar argumentos, esclarecer situações, em um ambiente extremamente intimidador. Na medida em que precisam conciliar algumas frustrações e conflitos com a adaptação e o convívio em grupo, aprendem a aproveitar / utilizar suas emoções em consonância com estratégias de atuação escolhidas. O processo de aprendizagem que a experiência proporciona centraliza-se no amadurecimento dos indivíduos. Estar “por conta própria” em um ambiente não familiar, exige que as pessoas desenvolvam certas habilidades como garantia de adaptação. Os estudantes encaram a experiência de trabalho apenas como uma forma de intensificar o contato com a cultura de um outro país, não se perde de vista seu caráter temporário. Os estudantes são os únicos responsáveis por seus atos, seus objetivos, suas experiências, eles

direcionam os esforços para as estratégias que julgam mais adequadas à persecução de suas metas. Nesse sentido, o indivíduo assume totalmente o papel de responsável pelo seu próprio crescimento, pelo desenvolvimento de sua história.

INTELIGÊNCIA CULTURAL. A imersão durante três meses numa outra cultura contribui profundamente para o desenvolvimento de inteligência cultural. Relembrando seus três componentes, é possível traçar um paralelo entre a experiência dos jovens no programa com o desenvolvimento de inteligência cultural. No que tange ao aspecto cognitivo, os indivíduos estiveram convivendo com a realidade norte-americana durante três meses, inclusive experimentando o ambiente de trabalho em empresas americanas. Dessa forma, foi possível conhecer profundamente rotinas, crenças, comportamento das pessoas com as quais conviviam, sempre estabelecendo uma ligação entre as diferenças e semelhanças com a cultura brasileira. Quanto ao aspecto físico, adotaram-se os hábitos das pessoas no que diz respeito à alimentação, vestuário, fala, entretenimento. Quando se está em um ambiente não familiar, tende-se a mimetizar o comportamento daqueles que fazem parte da cultura originalmente. Já em relação ao aspecto motivacional, nem todos os indivíduos possuem confiança em si mesmos para superar os obstáculos que um processo de aculturação envolve. Entretanto, tendo como base um grupo que compartilha as mesmas circunstâncias de aprendizagem e adaptação, os indivíduos auxiliam-se uns aos outros num esforço conjunto para que a integração seja total. O contato direto com uma nova cultura suscita o desenvolvimento da habilidade de perceber, a partir da observação do comportamento do outro, os significados compartilhados por aquele grupo. Os indivíduos passam a entender as dimensões em que uma cultura diverge de outra, confrontando os pré-conceitos e reconstruindo a interpretação do comportamento observado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da constatação de que os métodos tradicionais de ensino oferecem uma aprendizagem limitada aos estudantes, e que as pessoas, em geral, estão sendo induzidas a adquirirem habilidades levando em conta apenas os interesses do mercado produtivo e deixando de lado os interesses genuínos de auto-realização, acredita-se que este trabalho contribuiu com o preenchimento das lacunas identificadas a partir da análise de um objeto de estudo pouco explorado.

O presente estudo consistiu em um estudo de caso de natureza qualitativa que estabeleceu como temática principal a aprendizagem a partir da experiência real de três estudantes participantes de um programa de trabalho no exterior. Partindo da ligação entre a noção de competências individuais e da teoria de aprendizagem vivencial, propôs-se a examinação das experiências reais das unidades de análise em estudo supondo-se que a convivência com desconhecidos, em um outro país, num contexto de trabalho, instigaria o desenvolvimento de determinadas competências.

O objetivo principal foi responder a seguinte questão: em que medida a participação em uma experiência de trabalho temporário no exterior contribui para o desenvolvimento das novas competências inteligência emocional e inteligência cultural exigidas do futuro administrador? Pode-se perceber que os jovens que participam desse tipo de programa estão motivados por interesses pessoais genuínos, e que a experiência contribui para sua formação pessoal e profissional.

O estudo de caso empreendido revelou que os estudantes desenvolveram as seguintes habilidades: gerência da vida pessoal, resiliência, habilidades interpessoais e dimensão do “chão de fábrica”. Conclui-se que as habilidades desenvolvidas centralizam-se no amadurecimento do indivíduo e assinalam a formação da Inteligência Emocional e da Inteligência Cultural.

Contudo, considera-se que a principal contribuição do estudo jaz no fato de estudar formas alternativas de desenvolvimento das competências individuais. Dessa forma ressalta-se a importância de se estudar a experiência de estudantes em programas alternativos de intercâmbio, trabalho, estudo e estágio a fim de se avaliar se a motivação dos indivíduos na busca de oportunidades de crescimento e aprendizagem está em consonância com seus objetivos pessoais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. DRUCKER, P. Administrando em tempos de grandes mudanças. São Paulo: Pioneira Administração e Negócios, 1995a.
2. _____. **Sociedade Pós-Capitalista**. 4a ed. São Paulo. Pioneira Administração e Negócios, 1995b.
3. VILLELA, L. E. e NASCIMENTO L.M.F. Competências Pós-Industriais Exigidas pelas Empresas a Estagiários e Recém-Formados – pesquisa de campo elaborada junto a sete unidades do CIEE localizadas nas maiores regiões metropolitanas do Brasil. In: **Anais XXVII Enanpad**, Atibaia/SP 2003, CD-ROM.
4. BELLOQUIM, A. CUNHA, N. C. V. Trabalhador de Conhecimento e Sociedade da Informação: Tendências no Brasil. **Anais XXVII EnANPAD**, Atibaia, 2003. CD-ROM.
5. MANCIA, L.T.S. BITENCOURT, C.C. GONÇALO C. O Desenvolvimento de Competências: uma experiência baseada na proposta andragógica e na aprendizagem vivencial. In: **Anais XXVII Enanpad**, Atibaia/SP 2003 CD-ROM.
6. MENESES, P. P. M. Treinamento e Desempenho Organizacional: A Contribuição dos Modelos Lógicos e do Método Quase-Experimental para o Delineamento de Avaliações de Ações Educacionais. **Anais XXX EnANPAD**, Salvador 2006. CD-ROM.
7. PEREIRA, C. E., BOSQUETTI, M. A., PAULA, P. P. P. G., EBOLI, M. Educação Corporativa e Desenvolvimento de Competências: um Estudo de Caso no Setor de Auditoria. **Anais XXX EnANPAD**, Salvador, 2006. CD-ROM.
8. FLEURY, A., FLEURY, M. T., **Estratégias empresariais e formação de competências**, São Paulo: Atlas, 2000.
9. SILVA A. B., REBELO L. M. B., CUNHA C. J. C Aprendizagem de gerentes: a perspectiva da experiência vivida. In: **Anais XXVII Enanpad**, Atibaia/SP 2003, CD-ROM.
10. MERRIAN, S. B.; YANG, B. A longitudinal study of adult life experience and developmental outcomes. *Adult Education Quarterly*, v.46 n.2, Winter 1996, p.62-81.
11. DEWEY, J. **Democracia e Educação**. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
12. COMINI, G. M. FILHO, U. B. KONUMA, C. M. Implementação de um Sistema de Gestão por Competências no Nível Operacional: um estudo de caso na indústria petroquímica. **Anais XXIX EnANPAD**, Brasília, 2005. CD-ROM.
13. FERNANDES, B.H.R. FLEURY, M.T.L. Modelos de Gestão por Competência: Evolução e Teste de uma Proposta. **Anais XXIX EnANPAD**, Brasília, 2005. CD-ROM.
14. CORREA, E. A., GUIMARÃES, T. A. Cultura de Aprendizagem e Desempenho em Organizações. Validação de Escala de Medida e Análise de suas Relações. **Anais XXX EnANPAD**, Salvador, 2006. CD-ROM.
15. RUAS, R. GHEDINE, T. DUTRA, J.S. BECKER G.V. DIAS, G.B. O Conceito de Competência de A à Z – análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004. In: **Anais XXIX Enanpad**, Brasília/DF 2005, CD-ROM.

16. IRIGARAY, H.A.R. ROCHA-PINTO, S.R. Estudo sobre as Competências Essenciais dos Administradores no Mundo Atual: Perspectiva dos Alunos de Graduação em Administração de Empresas. **Revista ANGRAD**, V.7, N. 2, p.49-63, abr/jun. 2006.
17. BECKER, G. V. RUAS, R.L. Formação e Desenvolvimento de Competências Organizacionais: Desvendando Uma Trajetória na Competitividade Empresarial. **Anais XXIX EnANPAD**, Brasília, 2005. CD-ROM.
18. DESAULNIERS, J. B. R. Formação, competência e cidadania. **Educação e Sociedade**, ano XVIII, no 60, dezembro/97 p.51-63. 1997.
19. WERNECK, H. **O Profissional do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174p
20. CHRISTOFI, V. THOMPSON, C. L. You cannot go home again: a phenomenological investigation of returning to the sojourn country after studying abroad. **Journal of Counseling & Development**, Winter, 2007.
21. PIAGET, J. **The equilibration of cognitive structures**. Chicago: University of Chicago Press, 1985.
22. KOLB, A. Y. e KOLB, D. A. Learning Styles and Learning Spaces Enhancing Experiential Learning in Higher Education, **Academy of Management Learning & Education**, V.4, N.2 p193-212, junho. 2005.
23. TORRES, R. M. **O que (e como) é necessário aprender?** São Paulo: Atlas, 1992
24. CLARK, S.C., CALLISTER, R., WALLACE, R. Undergraduate Management Skills Courses and Students' Emotional Intelligence. **Journal of Management Education**, V.27, N.1, p. 3-23, fevereiro. 2003
25. GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995
26. EARLEY, P.C. MOSAKOWSKI E. Cultural Intelligence. **Harvard Business Review**, p.139-146 October 2004.
27. VERGARA, S.C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1997. 93 p.
28. BERGER, P. T., LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
29. MERRIAM, S. Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
30. CRESWELL, J. W. Qualitative Inquiry and Research Design; choosing among five traditions. California: Sage Publications, Inc, 1998.
31. YIN, R.K. **Case study research: design and methods**. 2nd ed. Thousands Oaks, Ca: Sage Publications, 1994.
32. BERG, B.L. **Qualitative research methods for the Social Sciences**. 3rd ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1998
33. ALLIANCE ABROAD GROUP [on line]
http://www.allianceabroad.com/partners/wt_regulations.htm Arquivo capturado eletronicamente em 30 de abril de 2007.
34. NIELSON, G.L. Uma Máquina de Resiliência. **HSMManagement**. Mar/Abr 2006.