



**UNIFACS**

UNIVERSIDADE SALVADOR

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES\*

**UNIFACS UNIVERSIDADE SALVADOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**RONALDO ARAÚJO CAMPOS**

**A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E FORMAÇÃO DE GESTORES:  
COMO APRENDEM OS GESTORES DAS INDÚSTRIAS**

Salvador  
2014

**RONALDO ARAÚJO CAMPOS**

**A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E FORMAÇÃO DE GESTORES:  
COMO APRENDEM OS GESTORES DAS INDÚSTRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Salvador – UNIFACS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jader Cristino de Souza Silva.

Salvador  
2014

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Salvador  
– UNIFACS

Campos, Ronaldo Araújo

A aprendizagem organizacional e formação de gestores: como aprendem os gestores das indústrias. / Ronaldo Araújo Campos . – Salvador: UNIFACS, 2014.

155 f. : il.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração, Universidade Salvador – UNIFACS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jader Cristino de Souza Silva.

1. Aprendizagem organizacional. I. Silva, Jader Cristino de Souza, orient. II. Título.

CDD: 658.406

# TERMO DE APROVAÇÃO PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

RONALDO ARAÚJO CAMPOS

## A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E FORMAÇÃO DE GESTORES: COMO APRENDEM OS GESTORES DAS INDÚSTRIAS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Salvador – UNIFACS, pela seguinte banca examinadora:

Jader Cristino de Souza Silva – Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA / Michigan State University  
UNIFACS Universidade Salvador

Roberto Brasileiro Paixão \_\_\_\_\_  
Doutor em Administração, Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Victor Marcelo Oliveira Mendes \_\_\_\_\_  
Doutor pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)  
Universidade Católica do Salvador - UCSAL

Salvador, 29 de setembro de 2014.

Dedico este trabalho,

A Deus, por transformar meus sonhos em realidade.

Aos meus Amigos Espirituais, que me iluminam e orientam meus passos diariamente.

A minha linda família, pela transmissão contínua de muita paz e equilíbrio o que fortalecendo-me e ajudando-me a superar os desafios que a vida coloca no meu caminho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a meu Deus, meus espíritos de luz, e a minha mãe misericordiosa, pelo amparo nos momentos difíceis, pela saúde, humildade e capacidade infinita de aprender.

A Campos e Marinalva, meus pais, responsáveis pela formação do meu caráter e valores. Agradeço pela compreensão, pela força, pelas orações e orientações.

A minha esposa Priscilla, pelo carinho, estímulo, compreensão, apoio e colaboração irrestrita nos momentos em que mais necessitei para conseguir inspiração a fim de seguir lutando em busca da realização deste sonho.

Às minhas lindas e maravilhosas filhas Bianca, Brunna e Samantha, pela sua alegria contagiante transformando, com seus sorrisos, meu cansaço em energia. Obrigado, por fazer parte da minha vida.

À minha querida irmã Sinalva, a minha comadre Fernanda e a meu compadre Décio, que sempre estiveram do meu lado dando força, apoio e incentivando-me na conclusão deste mestrado.

Meu muito obrigado também a pessoas especiais que me ajudaram nesta caminhada: meus irmãos Romildo e Reinaldo, e minha irmã Veralice, e minha sobrinha Milena, pelo incentivo sempre positivo.

Ao meu amigo-irmão e orientador, Prof. Dr. Jader Souza, pela simplicidade, dedicação, sabedoria e orientações transformando, de forma efetiva, a minha trajetória acadêmica. A mentoria acaba, porém a minha admiração, o meu respeito e os meus agradecimentos ficam marcados para a eternidade.

À querida professora Cecília de Moura Barbosa, por sua incrível disponibilidade, vitalidade e dedicação. Obrigado, pelos ensinamentos e parabéns, pela sua atitude de servir e pela sua colaboração irrestrita.

Aos meus colegas de mestrado, pelos bons momentos vivenciados e pelos compartilhamentos de conhecimento.

A todos aqueles que colaboraram, de alguma forma, para o êxito deste trabalho.

Meu muito obrigado!

## RESUMO

No atual contexto empresarial, observa-se um ambiente permeado de mudanças sistemáticas cada vez mais rápidas e globais, devido ao avanço tecnológico e abertura de mercados. O presente trabalho se propõe a analisar a importância da aprendizagem organizacional como diferencial competitivo na formação de gestores, identificados pelas organizações como elementos-chave na gestão do processo produtivo, que vão assegurar o crescimento organizacional e a excelência empresarial de forma sustentável. Este estudo objetivou a identificação das modalidades de aprendizagem organizacional que mais auxiliam a formação de habilidades gerenciais. Para compreender o objeto de estudo, utilizaram-se métodos quantitativos multivariados, com a inclusão de análise fatorial exploratória e regressão multivariada, validados através das Escala de Modalidades em Aprendizagem (EMA) e Escala de Habilidades Gerenciais (EHAG). Como resultado, verificou-se que, nas indústrias pesquisadas, o processo de formação gerencial ocorre principalmente a partir da abordagem de aprendizagem formal, isto é, das modalidades de treinamentos tradicionais e acesso a bancos de dados. Outro aspecto relevante identificado nesta pesquisa foi a baixa frequência das modalidades cognitivas e de relações sociais, especialmente as comunidades de prática durante o processo de aprendizado dos gestores nas organizações pesquisadas, embora em muitas delas a cultura organizacional favoreça o surgimento dessas estruturas sociais.

**Palavras-chave:** Aprendizagem organizacional. Aprendizagem formal. Aprendizagem informal. Modalidades em AO. Habilidades gerenciais.

## **ABSTRACT**

In today's business context, the environment is permeated with systematic changes increasingly fast and global, due to technological advancement and open markets. This study aims to examine the importance of the organizational learning as a competitive differential in training of managers, identified by organizations as key elements in the management of the production process that will ensure organizational growth and business excellence in a sustainable manner. This study aimed to identify the modes of organizational learning that helps most the formation of management skills in this type of market. To understand the object of study, was used multivariate quantitative methods, with the inclusion of exploratory factor analysis and multivariate regression approved in two scale measures known as Scale Methods in Learning - EMA and Range Management Skills - EHAG. As a result, it was found that in the surveyed industries the process of management training occurs mainly from formal learning approach, which means the traditional methods of training and access to databases. Another important issue identified in this research was the low frequency of cognitive modes and social relations, especially communities of practice during the learning process of managers in organizations surveyed, although in many organizational culture it helps the emergence of these social structures.

Keywords: Organizational learning. Formal learning. Informal learning. Modalities in AO. Management skills.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre as dimensões tácita e explícita .....	27
Quadro 2 - Diferenças entre comunidades de prática e equipes de trabalho.....	48
Quadro 3 - Principais diferenças entre as abordagens formais e informais .....	51
Quadro 4 - Níveis gerenciais e suas principais atribuições .....	56
Quadro 5 - Habilidades gerenciais e suas características.....	66
Quadro 6 – Itens para escala de medida para modalidades em AO.....	73
Quadro 7 - Itens da escala formação de gestores.....	75
Quadro 8 - Testes dos pressupostos dos resíduos da Regressão 1.....	96
Quadro 9 - Testes dos pressupostos dos resíduos da Regressão 3.....	99
Quadro 10 - Testes dos pressupostos dos resíduos da Regressão 4.....	102
Quadro 11 - Testes dos pressupostos dos resíduos da Regressão 7.....	106
Quadro 12 - Resumo das sete regressões e variáveis explicativas significativas ...	113

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de análise para modalidades em AO e Formação de Gestores ...	70
Figura 2 - Modelo quantitativo para a pesquisa.....	72
Figura 3 - Gênero da amostra .....	80
Figura 4 - Estado civil .....	80
Figura 5 - Composição da amostra por idade .....	81
Figura 6 - Composição da escolaridade.....	81
Figura 7 - Composição dos cursos de graduação .....	82
Figura 8 - Ramo de atuação.....	82
Figura 9 - Localização das empresas.....	83
Figura 10 - Níveis gerenciais.....	83

## LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1 - <i>Screeplot</i> para componentes principais de EMA.....	86
Gráfico 2 - <i>Screeplot</i> para os componentes principais da EHAG.....	90
Gráfico 3 - Resíduos da Regressão 1 .....	95
Gráfico 4 - Normalidade dos resíduos da Regressão 1.....	95
Gráfico 5 - Resíduos da Regressão 3 .....	98
Gráfico 6 - Normalidade dos resíduos da Regressão 3.....	99
Gráfico 7 - Resíduos da Regressão 4 .....	101
Gráfico 8 - Normalidade dos resíduos da Regressão 4.....	102
Gráfico 9 - Resíduos da Regressão 7 .....	105
Gráfico 10 - Normalidade dos resíduos da Regressão 7.....	106

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estatística descritiva e teste de normalidade da EMA.....	84
Tabela 2 - Informações dos componentes principais da EMA.....	85
Tabela 3 - Cargas fatoriais da EMA para 7 fatores e rotação PROMAX.....	86
Tabela 4 - Teste dos fatores da EMA.....	87
Tabela 5 - Estatística descritiva e teste de normalidade das variáveis da EHAG .....	88
Tabela 6 - Informações dos componentes principais da EHAG .....	89
Tabela 7 - Cargas fatoriais da EHAG para 7 fatores e rotação PROMAX.....	90
Tabela 8 - Testes dos fatores da EHAG.....	91
Tabela 9 - Estatística descritiva das variáveis independentes (fatores da EMA) .....	92
Tabela 10 - Estatística descritiva das variáveis dependentes (fatores da EHAG).....	93
Tabela 11 - Parâmetros e testes para Regressão R1 .....	94
Tabela 12 - Parâmetros e testes para Regressão R2 .....	97
Tabela 13 - Parâmetros e testes para Regressão R3 .....	97
Tabela 14 - Parâmetros e testes para Regressão R4 .....	100
Tabela 15 - Parâmetros e testes para Regressão R5 .....	103
Tabela 16 - Parâmetros e testes para Regressão R6 .....	103
Tabela 17 - Parâmetros e testes para Regressão R7 .....	104

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	17
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA .....	21
1.3 OBJETIVO DA PESQUISA .....	22
1.4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....	22
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	23
<b>2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL</b> .....	<b>26</b>
2.1 CONHECIMENTO TÁCITO.....	26
2.2 CONHECIMENTO EXPLÍCITO .....	27
2.3 CONCEITOS RELATIVOS À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL .....	29
2.4 IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL .....	31
2.5 APRENDIZAGENS FORMAL E INFORMAL .....	33
<b>2.5.1 Aprendizagem Formal</b> .....	<b>33</b>
<b>2.5.2 Aprendizagem Informal</b> .....	<b>34</b>
2.6 MODALIDADES DA APRENDIZAGEM FORMAL.....	36
<b>2.6.1 Mentoria Formal</b> .....	<b>37</b>
<b>2.6.2 Treinamentos Tradicionais</b> .....	<b>39</b>
<b>2.6.3 Treinamentos On The Job</b> .....	<b>40</b>
<b>2.6.4 Leitura de Livros e Manuais</b> .....	<b>42</b>
<b>2.6.5 Acesso a banco de dados</b> .....	<b>42</b>
2.7 MODALIDADES DA APRENDIZAGEM INFORMAL .....	44
<b>2.7.1 Comunidade de Prática</b> .....	<b>45</b>
<b>2.7.2 Interações Casuais</b> .....	<b>49</b>
<b>2.7.3 Mentorias Informais</b> .....	<b>50</b>
<b>3 FORMAÇÃO DE GESTORES</b> .....	<b>53</b>
3.1 TIPOS E CLASSIFICAÇÕES DOS GESTORES.....	55
<b>3.1.1 O que aprendem os gestores</b> .....	<b>58</b>
3.2 HABILIDADES GERENCIAIS.....	58
<b>3.2.1 Habilidades em Autogestão</b> .....	<b>59</b>
<b>3.2.2 Habilidades Técnico-Operacionais</b> .....	<b>60</b>
<b>3.2.3 Habilidades Analítico-Estratégicas</b> .....	<b>60</b>
<b>3.2.4 Habilidades Interpessoais</b> .....	<b>62</b>

<b>3.2.5 Habilidades Políticas.....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.6 Habilidades Culturais.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2.7 Habilidades Contextuais.....</b>	<b>65</b>
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>68</b>
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	68
4.3 MODELO DE ANÁLISE.....	69
4.4 MODELO QUANTITATIVO .....	71
4.5 ESCALAS DE MODALIDADES DA AO E DAS HABILIDADES GERENCIAIS ..	72
<b>4.5.1 Escala de Modalidades em Aprendizagem (EMA) .....</b>	<b>72</b>
<b>4.5.2 Escala de Habilidades Gerenciais (EHAG).....</b>	<b>74</b>
4.6 TÉCNICAS DE COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	76
<b>4.6.1 Coleta dos dados .....</b>	<b>76</b>
<b>4.6.2 Técnicas utilizadas no tratamento e análise dos dados .....</b>	<b>77</b>
<b>5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>79</b>
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	79
5.2 ESCALA DE MODALIDADES EM APRENDIZAGEM – EMA.....	84
5.3 ESCALA DE HABILIDADES GERENCIAIS – EHAG .....	88
5.4 REGRESSÕES MÚLTIPLAS .....	92
<b>5.4.1 Variável explicativa .....</b>	<b>92</b>
<b>5.4.2 Variável explicada .....</b>	<b>92</b>
5.5 Regressão 1 – R1 .....	93
5.6 Regressão 2 – R2 .....	96
5.7 Regressão 3 – R3 .....	97
5.8 Regressão 4 – R4 .....	100
5.9 Regressão 5 – R5 .....	103
5.10 Regressão 6 – R6 .....	103
5.11 Regressão 7 – R7 .....	104
<b>6 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>109</b>
6.1 RESULTADOS DA EMA .....	109
6.2 RESULTADOS DA EHAG.....	111
6.3 AS HABILIDADES E SUAS MODALIDADES EXPLICATIVAS .....	112
6.4 A INFLUÊNCIA DAS ABORDAGENS NA AO .....	118
<b>7 CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E FUTURAS PESQUISAS.....</b>	<b>120</b>
7.1 CONCLUSÕES .....	120

7.2 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	125
7.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	127
7.4 PESQUISAS FUTURAS.....	127
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE A - Matriz de correlação da EMA.....	141
APÊNDICE B - Matriz de correlação da EHAG .....	142
APÊNDICE C - Questionário aplicado .....	143

## 1 INTRODUÇÃO

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.

***Marthin Luther King***



## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Vários fatores, dentre eles as questões políticas, econômicas, sociais e tecnológicas, vêm transformando, ao longo dos anos, o modo de vida da sociedade e das pessoas. No atual contexto das organizações, observa-se um ambiente permeado de mudanças sistemáticas cada vez mais rápidas e globais, devido ao avanço tecnológico, à busca pela redução de custos, às transformações econômicas e sociais, ao aumento da concorrência e às modificações nas legislações (TAKAHASHI; FISCHER, 2009; ANTONELLO; GODOY, 2010).

Para Peter Drucker (2000), nas últimas décadas, as mudanças que têm impactado a sociedade e as organizações foram alavancadas, sobretudo pelo acesso à informação e ao conhecimento. Ainda segundo esse autor, no decorrer dos anos, com o crescimento das cidades, a sociedade deixou a esfera da produção agrária que foi substituída pela industrial. Esta surgiu com uma concepção que priorizava a produção de bens industriais em um estilo de trabalho padronizado e com fragmentação de tarefa, ou seja, a eficiência determinava o sucesso dos indivíduos construindo, assim, uma nova configuração no ambiente organizacional (DRUCKER, 2000).

Para Motta e Vasconcelos (2006), na sociedade industrial, por meio de treinamentos específicos que os indivíduos recebiam para executar suas tarefas com foco no aumento de produtividade e eficiência do sistema, são iniciadas as primeiras ideias sobre o processo de aprendizagem organizacional.

Com a rápida expansão da internet, crescimento econômico e evolução da tecnologia da informação, a sociedade industrial começa a perder sua força a partir da disseminação de informação entre os povos, do desenvolvimento tecnológico e científico e da mudança da base econômica, cedendo, assim, espaço à sociedade pós-industrial que nasceu baseada na produção de informações e serviços (TAKAHASHI; FISCHER, 2009).

Para De Masi (2001), as empresas na sociedade pós-industrial passam a demandar profissionais muito mais preparados e qualificados em termos humanos e técnicos. Nesse período, a mão de obra do operário é também baseada em serviços e a fonte de poder nela existente radicada na informação.

Drucker (2000) discorre que, diante dessas mudanças no perfil da mão de obra, o mercado, em contrapartida, passa a exigir das organizações uma rápida adequação ao novo contexto dinâmico dessa sociedade marcada pela evolução do comércio internacional, constantes avanços da tecnologia, acirramento da competição dos mercados e redução do ciclo de vida dos produtos.

Em outras palavras, os negócios estão cada vez mais globalizados, a competitividade é crescente e o processo de mudança é constante, criando, por conseguinte, uma instabilidade no atual cenário mundial (ABADDE; ZANINI; SOUZA, 2012). As empresas estão sendo desafiadas a desenvolver e lançar novos produtos no mercado num curto período de tempo, e a globalização aumenta ainda mais esta pressão, impulsionando o acirramento da competição entre as organizações (KRAM, 2001; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

E, para enfrentar esses desafios, as organizações necessitam aprender para se reinventar, ou seja, fazer uma reavaliação da missão, filosofia e estratégia do seu negócio, em intervalos de tempo cada vez menores para criar novos modelos de gestão que priorizem a criação e desenvolvimento de competências de forma sistemática, utilizando o aprendizado organizacional para atrair, desenvolver e reter indivíduos com habilidades, perspectivas e experiências suficientes a fim de conduzir, com eficácia, os negócios da organização (SOUZA-SILVA, 2005; COELHO JR.; MOURÃO, 2011).

Nesse contexto, focar no processo de aprendizagem organizacional entendendo que esse é um processo de construção, aquisição e/ou compartilhamento de conhecimento, evidencia-se como fator decisivo para sobrevivência das organizações em mercados competitivos (ABBAD; CORRÊA; MENEZES, 2010; TERRA; GORDON, 2011).

Dito de outra forma, numa era onde o grande desafio é gerir a organização dentro de um ambiente empresarial sempre mutável, globalizado e tecnologicamente exigente, é mister que os seus profissionais possuam um aprendizado contínuo com foco nos novos modelos de trabalho e, em paralelo, um grande esforço para se desapegar dos modelos já inadequados aos novos tempos (COELHO JR.; MOURÃO, 2011; ABADDE; ZANINI; SOUZA, 2012).

Inclusive, para Senge (2001), as organizações que aprendem são formadas por indivíduos que expandem continuamente a sua capacidade de criar e superar os resultados desejados. Normalmente, neste tipo de organização, são estimulados

padrões de comportamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade, e as pessoas exercitam o compartilhamento do aprendizado de maneira sistemática (ANTONELLO; RUAS, 2005; ANTONELLO; GODOY, 2010; ABBAD; CORRÊA; MENEZES, 2010).

Corroborando com tal ponto de vista, Souza-Silva (2007) destaca que uma organização que aprende e dissemina as informações que produz, de maneira rápida e eficaz, estará mais preparada para absorver e superar as transformações e, desta forma, terá mais chance de sobreviver no cenário atual. Logo, verifica-se que a aprendizagem não é um luxo e sim uma condição básica para a sobrevivência e continuidade organizacional (FERREIRA; SANT'ANNA; SARSUR, 2010; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

Para os autores Nonaka e Takeuchi (1997) e Davenport e Prusak (2002), a criação do conhecimento surge do resultado da aplicação do saber individual, que é transformado em saber organizacional, influenciando, assim, o comportamento dos indivíduos. À medida que os indivíduos interagem dentro do ambiente organizacional, eles trocam informações que são convertidas em conhecimentos, fundamentados pelas suas experiências, valores, conceitos e regras (TAKANASHI; FISCHER, 2009). Desta forma, faz-se necessário que a organização estabeleça, como prioritário e estratégico, um processo eficaz para a criação do seu conhecimento (PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012; SANTANA; SOUZA-SILVA, 2012).

Chegaram a resultados semelhantes os autores Tapscott e Williams (2007) e ainda ponderam que o conhecimento ganha centralidade e passa a ser um recurso essencial para a economia, deixando, dessa forma, de ser apenas um mero fator de produção importante no processo das organizações e proporcionando riqueza e poder, tanto para indivíduos como para as organizações (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; TAKAHASHI; FISCHER, 2009). Essa evolução exige uma mudança no perfil do trabalhador visto que o seu conhecimento passa a ser um bem de grande valia para a sustentabilidade e vantagens competitivas das organizações, frente aos desafios do mercado globalizado (ANTONELLO; GODOY, 2010; ABADDE; ZANINI; SOUZA, 2012).

Muitos autores, como Vasconcelos; Mascarenhas (2007); Antonello; Godoy (2009); Santana; Souza-Silva (2012), dentre outros, são unânimes quando argumentam que, para se tornar uma empresa que gera conhecimento, a

organização deve trabalhar de forma articulada, estimulando e viabilizando novos conhecimentos para seus indivíduos de forma contínua e igualitária para todas as áreas da organização.

Nesta mesma linha de raciocínio, Senge (2001) defende que a aprendizagem dos indivíduos em equipe fortalece ainda mais o processo de aprendizagem organizacional, e torna-se um diferencial competitivo de vital importância para sobrevivência, sustentabilidade e prosperidade das organizações modernas.

Antonello e Godoy (2008) também corroboram para esse assunto, quando discorrem que a visão compartilhada e sistêmica dentro do processo de aprendizagem é de grande valia para as equipes superarem os desafios impostos pelo mercado em condições de mudanças.

Do ponto de vista teórico, o conhecimento global todo é imprescindível, pois com a criação e surgimento de informação em larga escala, gera cada vez mais a necessidade de interação entre indivíduos criando, assim, a cultura da interdependência. Logo, a aplicação do conhecimento de forma eficaz nos processos chaves da organização passa a ser crucial para tornar as equipes eficientes e eficazes (ABADDE; ZANINI; SOUZA, 2012).

Dessa forma, pode-se afirmar que o conhecimento aumenta a flexibilidade organizacional e, conseqüentemente, potencializa a sua capacidade de inovação que vai gerar novas habilidades essenciais para o crescimento sustentável e perpetuidade da empresa (COELHO JR.; MOURÃO, 2010; TERRA; GORDON, 2011).

Nesse sentido, para poder conviver nesse ambiente mutável, turbulento e de grande pressão do ambiente externo decorrente das regulações, dos concorrentes e da escassez de recursos, as organizações têm sido obrigadas a criar estratégias de gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional (TERRA; GORDON, 2011; ANTONELLO; GODOY, 2010).

Uma boa gestão do conhecimento pode ser vista como uma arte de gerar valor para a organização, maximizando e alavancando o potencial dos indivíduos para a criação de novas ideias e processos, identificando, captando, distribuindo, compartilhando e impulsionando o conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; CHOO 2003; ANTONELLO; GODOY, 2010; OLIVEIRA-NETO, 2012).

Logo, se a aprendizagem organizacional vem sendo considerada como um dos recursos chaves para obtenção de vantagens competitivas sustentáveis e,

acredita-se, o conhecimento está instalado de uma forma especializada nos indivíduos (LYLES; EASTERBY-SMITH, 2003), esse passa a ser um diferencial para alavancagem do negócio quando bem utilizado a favor das organizações (DAVENPORT, 1998; ANTONELLO; GODOY, 2010; SANTANA; SOUZA-SILVA, 2012).

Face ao exposto, é indiscutível a importância da aprendizagem organizacional dentro das organizações e, para que essas tirem o máximo de proveito desse capital intelectual inserido nos seus indivíduos que é o conhecimento. Desta forma, é imperativa a criação de formatos organizacionais que favoreçam a geração do conhecimento em todos os níveis hierárquicos, especialmente no nível gerencial (VASCONCELOS; MASCARENHAS, 2007; ANTONELLO; GODOY, 2010; SANTANA; SOUZA-SILVA, 2012). Pois são os gestores os principais responsáveis pelas definições de estratégias com foco na continuidade operacional, sustentabilidade e competitividade das organizações diante dessa globalização dos mercados e o aumento da competição econômica entre as nações (PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012; COELHO JR.; MOURÃO, 2011; OLIVEIRA-NETO, 2012).

Entende-se, nesse sentido, que a formação e qualificação dos gestores são fatores diferenciados e ganham relevância estratégica, pois são eles que vão orientar seus liderados como alcançar os melhores resultados organizacionais em cenários socioeconômicos, políticos e culturais cada vez mais instáveis e competitivos (ABBAD; CORREA; MENEZES, 2010; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012; OLIVEIRA-NETO, 2012).

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

No campo dos estudos organizacionais, tem sido crescente o interesse pelo tema da aprendizagem, entendendo que os gestores são os grandes responsáveis pelas mudanças organizacionais, e que é notório o impacto da atuação gerencial sobre as estratégias empresariais com foco nos melhores resultados (PARKER; HALL; KRAM, 2008). Compreende-se também que a aprendizagem organizacional e a formação dos gestores tornam-se imprescindíveis dentro desse contexto para obtenção do sucesso esperado diante dos desafios organizacionais.

Logo, o estudo a ser desenvolvido buscará subsídios para responder a seguinte questão: **Como as modalidades de aprendizagem organizacional influenciam no desenvolvimento das habilidades dos gestores das indústrias?**

### 1.3 OBJETIVO DA PESQUISA

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é explorar como **as modalidades de aprendizagem organizacional influenciam no desenvolvimento das habilidades dos gestores das indústrias**. Em outras palavras, sabendo da importância da aprendizagem organizacional na formação dos gestores, faz-se necessário compreender de que forma as modalidades da aprendizagem organizacional influenciam no processo de formação desses gestores, tanto a modalidade formal composta pelos treinamentos tradicionais, mentoria formal, treinamentos *on the job*, leitura de livros e manuais, treinamento *e-learning*, assim como as modalidades informais constituídas pelas comunidades de práticas, interações casuais, mentorias informais, objetivando de forma específica esta pesquisa para atingir a meta proposta.

### 1.4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

As organizações, neste século XXI, vêm sofrendo profundas modificações devido às pressões mercadológicas que requerem mudanças e adaptações contínuas com foco na inovação. Os elevados níveis de concorrência no mercado de trabalho exigem o desenvolvimento de estratégias organizacionais que assegurem continuamente a sua competitividade.

Diante deste desafio, considerando o fenômeno da aprendizagem organizacional como um catalizador e responsável no processo de desenvolvimento de habilidades profissionais, este tem sido identificado pelas organizações como ideal para melhoria de seu desempenho com foco na obtenção de vantagens competitivas sustentáveis.

Assim, torna-se imprescindível a existência de profissionais denominados de gestores que são considerados responsáveis pela disseminação dos valores da organização com o intuito de despertar a motivação dos indivíduos em direção ao alcance das metas organizacionais.

Sob tal perspectiva, uma estratégia focada na formação de gestores torna-se fundamental, tendo em vista que a existência de uma equipe gerencial capacitada para atuar em ambientes extremamente desafiadores constitui-se um importante diferencial competitivo. Portanto, a aprendizagem organizacional e formação de gestores despontam de uma importância ainda maior no processo de prosperidade das organizações.

Ao debruçarmos sobre as pesquisas brasileiras a respeito da aprendizagem organizacional e formação de gestores, verifica-se nitidamente uma boa quantidade e qualidade de artigos sobre aprendizagem, porém uma carência de trabalhos empíricos sobre o tema formação de gestores nos periódicos nacionais.

Sobre a formação gerencial, Antonello e Ruas (2005) afirmam que as revisões da literatura acerca desta questão ainda são incipientes devido à carência de trabalhos empíricos que avaliem a efetividade da formação dos gestores.

Diante do exposto, entendemos que esta pesquisa é importante porque é uma das poucas pesquisas que buscam relacionar e discorrer sobre esses dois construtos, aprendizagem organizacional e formação de gestores, contribuindo ainda mais com as discussões no âmbito acadêmico e organizacional sobre essa temática, provocando e estimulando a realização de novas pesquisas.

## 1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está estruturada em sete seções. A introdução é a primeira seção, nela apresenta-se a contextualização do tema, o seu problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa deste trabalho.

A segunda seção versa sobre a aprendizagem organizacional, um fenômeno sistêmico que existe nas organizações e que são dotadas de sistemas cognitivos que elas mesmas desenvolvem utilizando o conhecimento tácito e explícito, caracterizando os processos formais e informais de aprendizagem, as principais abordagens e suas modalidades.

A terceira seção discorre sobre a formação dos gestores, sua importância no ambiente organizacional, os tipos de classificação existentes e as suas principais habilidades.

A quarta seção aborda a metodologia desta pesquisa, destacando os aspectos metodológicos utilizando uma abordagem quantitativa. Nesta seção,

detalhou-se o modelo de análise e as ferramentas estatísticas que foram utilizados para dar legitimidade à análise dos dados.

A quinta seção apresenta a análise do material empírico, ou seja, a interpretação dos resultados quantitativos e testes estatísticos do estudo.

Em seguida, vem a sexta seção, trazendo a análise dos resultados das escalas EMA e EHAG e as modalidades explicativas de cada categoria de habilidade.

A sétima, e última seção, trata da conclusão da dissertação, apontando, além das implicações, limitações e recomendações para novos estudos nesse campo.



## **2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL**

Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.

*Leonardo da Vinci*

## 2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Antes de discorrer sobre os conceitos de aprendizagem organizacional, é relevante tratar das duas dimensões do conhecimento: tácito e explícito.

Entender tais dimensões contribuirá para uma melhor compressão da Aprendizagem Organizacional como um todo, desde as suas modalidades até os seus processos. Afinal de contas, a aprendizagem é na essência o compartilhamento e transmissão do conhecimento.

Para que as organizações possam enfrentar os desafios impostos pelo mercado, elas necessitam de estratégias que as tornem competitivas, e um dos caminhos que pode ser trilhado é a busca do desenvolvimento dos indivíduos através do conhecimento que está diretamente ligado à aquisição e / ou construção de um novo saber individual ou coletivo. Entre os principais desafios no processo de aprendizagem, está a integração dos conhecimentos tácitos e explícitos com o intuito de gerar um novo saber tanto para os indivíduos como para a organização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

### 2.1 CONHECIMENTO TÁCITO

Uma das referências teóricas para a noção de conhecimento tácito é Michael Polanyi (1966). Este autor define o conhecimento tácito como aquele que acontece de forma espontânea, intuitiva, experimental. Ainda para o autor, a dimensão tácita é subjetiva e pessoal: subjetiva porque não é mensurável, nem escrita. Normalmente, encontra-se dificuldade de ser formalizada, comunicada ou explicada. Esse tipo de conhecimento é considerado pessoal, pois encontra-se ligado ao indivíduo, em virtude de *insights*, experiências, crenças, conhecimento, emoções e valores adquiridos ao longo da vida, ou seja, é um conhecimento que está dentro dos indivíduos (POLANYI, 1966).

Quem também corrobora neste tema é Choo (2006) quando discorre que o conhecimento tácito é o conhecimento pessoal, que é difícil formalizar ou comunicar a outros. É constituído do *know-how* subjetivo, dos *insights* e das intuições que um indivíduo tem depois de estar envolvido de forma efetiva em uma atividade por um longo período de tempo.

Desta forma, considerando que o conhecimento tácito é individual, conforme anteriormente explicado, Choo (2006) acrescenta que esse tipo de conhecimento pode ser comunicável e interpretável e que, possivelmente, a melhor forma de transmiti-lo é através dos processos sóciointeracionais, ou seja, pela convivência direta entre os indivíduos e grupos na execução de tarefas ou projetos que exijam a criação de um novo conhecimento (POLANYI, 1966; TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

## 2.2 CONHECIMENTO EXPLÍCITO

Já na dimensão explícita, o conhecimento é definido pelos autores (POLANYI, 1966; CHOO, 2006) como codificado, e, ao contrário da dimensão tácita, é formal e sistemático, por isso facilmente compartilhado, pode ser verbalizado, facilitando a transmissão no formato de documentos, processos, normas, e rotinas, pois ele é organizado e codificado.

Para Takeuchi e Nonaka (2008), o conhecimento explícito é, geralmente, mais simples de ser codificado, ou seja, ele pode ser formalizado através de palavras, sons ou números, o que proporciona uma transmissão mais rápida e em grande escala. Nesse sentido, destaca-se que só a dimensão do conhecimento explícito pode ser transmitida verbalmente, enquanto que a dimensão tácita é disseminada por meio da imersão em contextos que englobam as crenças e normas alicerçadas na memória organizacional (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; DAVENPORT, 2002; SOUZA-SILVA, 2007).

A seguir, para facilitar o entendimento sobre esses dois tipos de conhecimento, apresenta-se o Quadro 1 que faz uma análise comparativa das dimensões tácita e explícita:

Quadro 1 - Comparação entre as dimensões tácita e explícita

<b>Tácito</b>	Adquirido ao longo da vida, pela experiência
	Pessoal, subjetivo e difícil de ser codificado
	Cercado de observações, intuições e diálogos informais.
<b>Explícito</b>	Transmissão formal e sistemática, articulada e de fácil entendimento
	Organizado e codificado
	Disseminado através de manuais, dados, palavras, arquivos

Fonte: Adaptação dos textos de Nonaka e Takeuchi (1997).

Como base no que já foi exposto, e analisando o quadro acima, observa-se que a integração dessas duas dimensões tácita e explícita, dentro de um contexto que proporcione a transmissão do conhecimento em sua integralidade será potencializado a partir da interação entre os indivíduos (POLANYI, 1966; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; VILLARDI; LEITÃO, 2000; SOUZA-SILVA, 2007; ANTONELLO; CAMILLIS, 2010).

Essa afirmação pode ser complementada com a contribuição de Choo (2006) quando este discorre que a construção do conhecimento é decorrente da junção dos conhecimentos tácitos e explícitos dentro da organização, e esses são elaborados em processos sociais capazes de prover novos conhecimentos, habilidades e atitudes para os indivíduos, de forma que estes possam adaptar-se rapidamente a constantes transformações do ambiente (CHOO, 2006; SOUZA-SILVA, 2007; ANTONELLO; CAMILLIS, 2010).

Diante desse cenário, concebendo a aprendizagem como um processo onde os indivíduos interagem em um espaço apropriado para construção de saberes e conhecimento, pode-se asseverar que a aprendizagem organizacional ganha centralidade quando os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos que atuam na organização são transformados em um novo saber e refletem diretamente na melhoria dos resultados (SOUZA-SILVA, 2007; OLIVEIRA-NETO, 2012).

Desta forma, na medida em que o conhecimento torna-se um fator de competitividade, a capacidade de aprender e renovar significados à luz de novas ideias, inovações e proposições passa a ser um grande diferencial competitivo para as organizações (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008). Em outras palavras, para que as organizações possam sobreviver e perpetuar diante dessas constantes mudanças, é necessário desenvolver um processo de aprendizagem organizacional com foco na qualificação dos seus indivíduos, utilizando, nesse processo, além da criatividade, a inovação obtendo assim uma vantagem competitiva sustentável (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011; OLIVEIRA-NETO, 2012).

Partindo-se do pressuposto de que o processo de aprendizagem organizacional constitui fonte de vantagem competitiva, torna-se essencial discorrer sobre esse tema, apresentando além do seu conceito, sua importância, os tipos existentes e suas modalidades.

### 2.3 CONCEITOS RELATIVOS À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Embora o termo aprendizagem organizacional tenha surgido na década de 50, ela só começa a ganhar destaque no final dos anos 70 através das contribuições decorrentes dos estudos dos autores Chris Argyris e Donald Schön (BASTOS; GODIM; LOIOLA, 2004; SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008).

Para Antonello (2006), Takahashi e Fischer (2009), a aprendizagem organizacional possui significado relevante dentro do processo de ampliação do desempenho e competitividade das empresas que necessitam se adaptarem aos ambientes de mudanças permanentes.

Uma das possíveis razões para tal é o fato de a aprendizagem ser, crescentemente, concebida como catalisadora de processos fundamentais para a prosperidade organizacional, tais como eficiência, eficácia, diferenciação, inovação e vantagem competitiva (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011; OLIVEIRA-NETO, 2012; SANTANA; SOUZA-SILVA, 2012).

Ao mesmo tempo em que se percebe que a aprendizagem organizacional representa uma fértil temática de pesquisa, quando debruçado sobre a literatura, verifica-se que ainda não existe uma unanimidade conceitual sobre este tema, o que vem gerando uma significativa diversidade de definições, operacionalizações e metodologias (GARVIN, 1993; SOUZA-SILVA, 2007).

O conceito de aprendizagem organizacional ganhou notoriedade nos anos de 1990. Souza-Silva (2007) considera as décadas de 1980 e 1990 como período importante para a consolidação dos estudos sobre aprendizagem organizacional, configurando esse tema como uma profícua área de pesquisa no âmbito dos estudos organizacionais.

Ao longo dessa década, vários estudiosos passaram a contribuir com o construto aprendizagem organizacional (CROSSAN; GUATTO, 1996; GARVIN, 1993; EASTERBY-SMITH, 2000; LOIOLA; BASTOS, 2003; SENGE, 2007). Este tema ganhou popularidade, com Peter Senge (2001), que introduziu o conceito de Organizações Aprendizizes – *Learning Organization*, no mundo acadêmico, refletindo sobre o assunto de forma mais prescritiva. Esse autor define essas organizações como sistemas sociais, onde os indivíduos aprendem coletivamente e são comprometidos com os resultados organizacionais. Outro autor que contribuiu para esse tema é Garvin (1993) quando define as organizações que aprendem como

aquelas que intensificam a aquisição e transferência do conhecimento com intuito de adquirir novas competências.

Diante da vasta literatura sobre o tema, é possível encontrar outras diversas definições para aprendizagem organizacional. As recentes produções identificam a aprendizagem organizacional como um processo de fundamental importância dentro do contexto organizacional e, dessa forma, passa a ser considerada como um grande desafio que deve ser priorizado pelas organizações (SOUZA- SILVA, 2007; ABBAD; CORRÊA; MENESES, 2010; ANTONELLO; GODOY, 2010; BIDO; GODOY; ARAUJO, 2010).

Dodgson (1993) define a aprendizagem organizacional como a capacidade de adaptação às mudanças que as organizações desenvolvem através de processos que constroem, adicionam e organizam conhecimento e rotinas em suas atividades, adaptando e desenvolvendo a eficiência organizacional pela melhoria contínua através do uso das habilidades técnicas de sua força de trabalho.

Para Souza-Silva (2007) e Antonello e Godoy (2008), os autores Argyris e Schön (1978) contribuíram de forma destacada para a abertura das discussões sobre esse fenômeno, eles defendiam a aprendizagem organizacional como um processo de detecção e correção dos erros e consequente absorção do aprendizado em dois vieses, também conhecidos como circuitos, divididos da seguinte maneira: circuito simples e circuito duplo de aprendizagem (*single and double looping learning*).

Na aprendizagem de circuito simples, independente das mudanças estratégicas da organização, as crenças e seus valores não são questionados, portanto não se alteram. Já no circuito duplo da aprendizagem, a mudança ocorre de forma mais aguda podendo, além de questionar, modificar os valores, crenças e modelos mentais da organização (ARGYRIS; SCHÖN, 1978).

Kim (1998) trata da aprendizagem organizacional como um processo utilizado pela organização para promover o compartilhamento das aprendizagens individuais e grupais. Desta forma, conclui-se que as organizações aprendem por meio dos indivíduos que as compõem, através da transferência do conhecimento criando, assim, novos comportamentos que comprovam a efetividade do aprendizado (PARKER; HALL; KRAM, 2008).

Na percepção de Bitencourt e Azevedo (2006), a aprendizagem organizacional pode ser considerada como processo de aquisição e disseminação

de conhecimento através das experiências dentro das organizações, transformando os conhecimentos obtidos em práticas que contribuam para a melhoria contínua, o que vai tornar a organização mais competitiva.

Nessa mesma linha conceitual, Vasconcelos e Mascarenhas (2007) corroboram, argumentando que a aprendizagem organizacional ocorre através da relação entre o indivíduo e seu ambiente de trabalho, gerando assim a aquisição de conhecimento, propiciando mudanças comportamentais dentro do cenário organizacional.

Fleury e Fleury (2004) advogam que a aprendizagem organizacional é um processo de mudança, que surge através da prática ou experiência passada, que pode, em determinado momento criar um processo de mudança do comportamento que favorece o processo de sustentabilidade, crescimento e desenvolvimento da organização.

Após essa breve contextualização, percebe-se que a aprendizagem organizacional recebe diferentes definições e todas elas convergem para vincular a aprendizagem como um processo de aquisição e disseminação do conhecimento com foco na melhoria contínua (ARGYRIS; SCHÖN, 1978). Neste contexto, a organização foi colocada diante da necessidade de apreender e interpretar novas formas operacionais introduzidas no ambiente. Logo, torna-se relevante abordar qual a importância da aprendizagem organizacional dentro do ambiente organizacional.

## 2.4 IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Para manter-se atuando de maneira sustentável, as organizações necessitam adaptar-se às modificações impostas pelo mercado, sob pena de ser superada pela concorrência e tornar-se ultrapassada (VASCONCELOS; MASCARENHAS, 2007). A busca do conhecimento de forma sistemática, utilizando a aprendizagem organizacional, passa a ser, dentro do cenário de grande mutação, um importante fator para indivíduos e organizações (BIDO; GODOY; ARAUJO, 2010). Assim, tanto as organizações como os indivíduos não podem parar de aprender, modificando e renovando os conhecimentos passados para garantir sua sobrevivência organizacional (SOUZA-SILVA, 2007; PARKER; HALL; KRAM, 2008).

Vários autores vêm, ao longo dessa década, destacando a relevância da aprendizagem organizacional. Entre eles, Finger e Brand (2001) advogam que a

aprendizagem organizacional tem como objetivo ser a força motriz para a inovação que vem sendo considerada de suma importância para sustentabilidade das organizações dentro de ambientes de grande dinamismo e alta competitividade (ANTONELLO; GODOY, 2009).

Essa linha de pensamento é reforçada com as contribuições dos autores López, Peón e Ordás (2005) que identificam a inovação como um dos principais pilares para as organizações se manterem competitivas e a aprendizagem organizacional têm sido uma dos principais responsáveis para a implantação e sucesso desses propósitos.

Bitencourt e Azevedo (2006) advogam que, apesar de não se tratar de um assunto recente, a aprendizagem organizacional vem sendo considerada como tema de grande importância para os pesquisadores, empresários e comunidade em geral, devido à tendência de valorização do novo perfil do indivíduo que é aquele quem decide e quem busca o seu crescimento de forma contínua, reconhecendo nos processos de aprendizagem um grande e valioso caminho para a compreensão e a gestão das organizações (ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006).

Outros autores também são unânimes ao considerarem aprendizagem organizacional como um processo de fundamental importância na aquisição e disseminação de conhecimento através das experiências dentro das organizações, transformando-os em novas práticas que contribuam para a melhoria contínua dos seus processos internos com foco no aumento da competitividade da organização (SOUZA-SILVA, 2007; TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007; ABBAD; CORRÊA; MENESES, 2010; ANTONELLO; GODOY, 2010; BIDO; GODOY; ARAUJO, 2010).

Seguindo ainda essa ótica, Antonello e Godoy (2010) afirmam que a aprendizagem organizacional assume um papel fundamental dentro do ambiente organizacional através da troca das informações, o que vai ampliar o intercâmbio entre os indivíduos, potencializando o conhecimento e o desenvolvimento organizacional.

Na visão de Vasconcelos e Mascarenhas (2007), a aprendizagem organizacional tem um papel de grande valia no ambiente das organizações porque ela possibilita a sinergia entre o indivíduo e o ambiente com o objetivo de viabilizar a construção coletiva de novos conhecimentos, através do compartilhamento de informações e experiências, tornando-os mais produtivos e criativos dentro do contexto organizacional.



Parker, Hall e Kram (2008) asseveram que um dos principais objetivos da aprendizagem organizacional é prover e gerir o aprendizado, crescimento e desenvolvimento de seus integrantes, de forma que eles possam atuar de maneira autônoma, o que pode gerar transformações no ambiente de trabalho, interferindo diretamente na mudança de percepção, comportamento, ações e atitudes com o foco em agregar valores à organização.

Antonello e Godoy (2010) identificam a aprendizagem organizacional como um fenômeno importante, pois através dela a organização pode aprender de forma rápida e estruturada, por meio da interação de seus indivíduos dentro do ambiente organizacional, utilizando uma dinâmica de análise e ação sobre as situações e os problemas.

Após essa reflexão sobre a importância da aprendizagem e do conhecimento para a criação e a manutenção de vantagens competitivas que assegurem às organizações a sobrevivência e o crescimento em ambientes altamente competitivos, e, considerando que as organizações podem oportunizar ambientes propícios para criação e troca de conhecimentos através das interações sociais e práticas, adiante serão apresentados os dois tipos de processos de aprendizagem existentes dentro do contexto organizacional que são eles: o formal e o informal.

## 2.5 APRENDIZAGENS FORMAL E INFORMAL

### 2.5.1 Aprendizagem Formal

De acordo com Marsick e Watkins (2001), a aprendizagem formal refere-se à atividade que são viabilizadas institucionalmente, por meio dos programas de treinamento, desenvolvimento e educação em sala de aula e altamente estruturados.

Dessa forma, identifica-se, na literatura, a aprendizagem formal como sendo aquela patrocinada pela organização, que ocorre em estruturas institucionais, como escolas e universidades corporativas, (ANTONELLO, 2005; DAVENPORT; PRUSAK, 1999; RAGINS; COTTON; MILLER, 2000; SOUZA-SILVA, 2007; NICOLINI, 2007; COELHO JR.; MOURÃO, 2010).

A aprendizagem organizacional formal caracteriza-se como sendo aquela planejada, sistematizada, estruturada e apoiada pela organização para um determinado fim de acordo com as necessidades identificadas pela organização, e

os recursos disponíveis normalmente são ofertados pela própria empresa (NICOLINI, 2007; ANTONELLO; GODOY, 2009; COELHO JR.; MOURÃO, 2011). É também frequentemente baseada no modelo de sala de aula, com um professor que planeja, implementa e avalia as etapas dos processos de aprendizagem (NICOLINI, 2007; ABBAD et al., 2012).

Nesse tipo de aprendizagem, o conhecimento ocorre de forma padronizada e organizada escolhido a partir das necessidades dos indivíduos envolvidos nesse processo, visando facilitar a sua obtenção e a sua aplicação (LOIOLA; PEREIRA; GONDIM, 2011).

Essa padronização pressupõe a definição de métodos, técnicas, lugares e condições específicas prévias que são criadas deliberadamente para suscitar ideias, conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos. Identifica-se como principal benefício o aprimoramento dos processos de aquisição, retenção e generalização dos comportamentos, habilidades e atitudes (NICOLINI, 2007; ANTONELLO; GODOY, 2009).

Na concepção de Abbad e Borges-Andrade (2004), um dos atributos dessa aprendizagem é a figura de um professor ou instrutor que tem o viés de conduzir o processo dos cursos ministrados nas organizações de ensino em diferentes níveis, aqueles ofertados pela organização e em programas formais de autoestudo (COELHO JR.; MOURÃO, 2010; ANTONELLO; CAMILLIS, 2010).

Deste modo, a aquisição do conhecimento tende a ser vertical, instituída, estruturada, menos casual e intencional, premeditada, e seus objetivos são explícitos onde os indivíduos devem seguir um programa pré-estabelecido, normalmente patrocinado institucionalmente com tempo, local e saberes determinados (NICOLINI, 2007; ANTONELLO; GODOY, 2009). Para Camillis e Antonello (2010), o processo de aprendizagem formal pelo seu caráter mais concreto é, no entanto, mais facilmente de se operacionalizar, diferente da aprendizagem informal que será percorrida a seguir.

### **2.5.2 Aprendizagem Informal**

Compreende-se como aprendizagem informal como aquela que não depende do planejamento ou uma programação prévia de conhecimentos e habilidades a serem repassados aos indivíduos, assim como ela não fica dependente de gestão

ou controle de um processo que organize o trabalho ou de uma instituição de ensino (COELHO JÚNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008).

A aprendizagem informal se baseia na cultura da socialização e não conta com objetivos, métodos e recursos definidos sistematicamente com antecedência. Portanto, é preeminente não institucional e experimental, ocorre tanto em atividades práticas presentes no cotidiano como nas interações interpessoais (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010).

Esse tipo de aprendizagem ocorre, normalmente, de maneira espontânea, em espaço não educacional, menos instituída, mais casual, desestruturada e sem um planejamento prévio, que surge a partir de demandas dentro das rotinas de trabalho diariamente nas organizações (SOUZA-SILVA, 2007). Desta forma, ela pode ocorrer através de conversas informais e / ou formais em reuniões e encontros sem a presença de um tutor e pode estar ou não alinhadas aos objetivos organizacionais (NICOLINI, 2007; ANTONELLO, 2011).

Assim, ela tende a ser mais horizontal e possuir uma estrutura informal que não tem impactos com custos. Logo, a aprendizagem informal pode ser identificada como o processo de apropriação, dos integrantes da organização, de saberes práticos construídos dentro de um grupo ou equipe no ambiente de trabalho, executando tarefas e resolvendo problemas (DAVENPORT; PRUSAK, 1999; RAGINS; COTTON. MILLER, 2000; COELHO JR.; MOURÃO, 2010).

Diferentemente do que acontece na aprendizagem formal, a informal ocorre de forma natural com foco na busca por novos conhecimentos e habilidades dentro de um ambiente organizacional estimulante, desafiador e de desenvolvimento para todos integrantes (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010). Esse tipo de aprendizagem é verificado diariamente, ao longo da vida dos indivíduos, em locais não formais de aprendizado, através da aquisição de conhecimento por meio da experiência vivida no cotidiano e da influência da rede social na qual o indivíduo está inserido (NICOLINI, 2007).

Desse modo, considera-se que a aprendizagem informal ocorre através das redes existentes dentro do ambiente organizacional e, por não ser planejada ou estruturada a exemplo da aprendizagem formal, não gera custos para as organizações (DAVENPORT; PRUSAK, 1999; ANTONELLO; RUAS, 2006; SOUZA-SILVA, 2007; NICOLINI, 2007; COELHO JR.; MOURÃO, 2010).

No campo da aprendizagem informal, uma das lacunas existentes é a ausência de instrumentos que mensurem o ganho desse tipo de aprendizagem no ambiente organizacional (COELHO JR.; MOURÃO, 2010). Porém, Camillis e Antonello (2010) fazem um contraponto ao sinalizarem que, apesar da dificuldade de mensuração dos resultados, identifica-se nas organizações que a maior parte do conhecimento obtido em situações de trabalho se dá pela aprendizagem informal não planejada, revelando assim a eliminação de barreiras a esse tipo de aprendizagem.

Outra grande contribuição para essa temática vem de Antonello (2005) que apresenta uma rica discussão acerca da articulação da aprendizagem formal e informal. A autora propaga que a literatura tende a perceber as aprendizagens informal e formal como separadas, porém ambas são importantes para as organizações, não se recomendando o predomínio de uma modalidade sobre a outra (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010).

Para Loiola, Pereira e Gondim (2011), tanto a aprendizagem formal quanto a informal dos indivíduos são relevantes no processo de aprendizado e podem ocorrer de forma integrada assim como em separado.

Diante do exposto, verifica-se que a separação entre as aprendizagens formal e informal pode estar ligada como uma polarização artificial, uma vez que ambos os processos ocorrem simultaneamente (COELHO JR.; MOURÃO, 2010).

Em posse dessas contribuições acerca dos dois tipos de aprendizagem existentes dentro do contexto organizacional - a formal e a informal, vai-se discorrer, a seguir, sobre as suas principais modalidades.

## 2.6 MODALIDADES DA APRENDIZAGEM FORMAL

A aquisição de conhecimentos decorrentes da modalidade de aprendizagem formal pode originar-se de diversas formas nas organizações. Destacaremos a seguir algumas delas: mentoria formal, os treinamentos tradicionais, os treinamentos *on the job*, leitura de textos e manuais e acesso a banco de dados.

### 2.6.1 Mentoria Formal

Os programas de mentoria em muitas abordagens organizacionais são identificados como ferramenta catalisadora para o desenvolvimento do indivíduo, principalmente o iniciante, dentro da organização.

Um dos tipos de mentoria na aprendizagem organizacional é a mentoria formal, que pode ser definida como um processo que envolve relações contratadas previamente, com concordância de ambas as partes, encontros eventuais e com tempo médio estipulado entre os envolvidos (KRAM, 1988; OLIVEIRA-NETO, 2012). Esse tipo de mentoria, normalmente, é conduzido pelas organizações de forma estruturada, e os mentores são orientados para focar nos objetivos de curto prazo (HIGGINS; KRAM, 2001).

No entendimento de Kram (1983), a mentoria formal surge a partir do relacionamento entre um indivíduo adulto menos experiente denominado (mentorado) e um indivíduo mais experiente identificado como (mentor), que tem como atribuição capacitar o seu mentorado, aconselhando-o sobre os melhores caminhos que deverão ser trilhados com base nos valores, filosofia e cultura dentro da organização. Esse autor ainda relata que, além de mais experiente, o mentor normalmente exerce um cargo relevante na estrutura organizacional e é o responsável em direcionar a carreira do mentorado, servindo como treinador, monitor e defensor (KRAM; RAGINS, 2007).

Já Ragins e Kram (2007) e Salgues (2005) definem a mentoria formal como sendo um processo estruturado e projetado com relações contratadas, focado em desenvolver sistematicamente novos conhecimentos, habilidades e comportamentos aos indivíduos no ambiente organizacional e, para que esse processo seja factível, é necessária a existência do papel do mentor, que será responsável pelo desenvolvimento da carreira do mentorado.

Quem também corrobora para esse conceito é Vergara (2005), que define a mentoria formal como a troca de conhecimentos tácitos e explícitos, através do compartilhamento de experiências entre o mentor e mentorado, com o intuito de gerar o produto desejado pelas organizações que é a transmissão do conhecimento através da interação social e agregação de valores, tornando o processo de aprendizagem organizacional mais integrado.

Agregando argumentos sobre a importância dessa modalidade de aprendizagem socioprática, Souza, Dourado e Gomes (2003), Souza-Silva (2007) e Oliveira-Neto (2012) asseveram que a mentoria formal vem sendo identificada como um diferencial para alavancar o processo de educação corporativa e aprendizagem organizacional, tendo em vista que seu viés é desenvolvido através do processo do aprender fazendo.

Apesar dessa destacada importância, Ragins e Kram (2007) argumentam que a mentoria formal apresenta limitações, uma delas é a curta duração do programa formal e a outra é a impossibilidade do o mentorado ter a opção de escolha de seu mentor. Em contrapartida, a formalização desse processo apresenta como uma vantagem permitir que todos os indivíduos tenham acesso aos mentores (KRAM; RAGINS, 2007).

A literatura reconhece que os relacionamentos de mentoria são fenômenos dinâmicos e envolve distintas fases. Kram (1983) salienta que o processo de mentoria está concebido em três categorias: as funções de carreira, as psicossociais e o aconselhamento.

As funções de carreira visam proporcionar uma evolução do mentorado na hierarquia da organização, através da preparação para os papéis organizacionais, alavancando o desenvolvimento da carreira e capacitando o indivíduo para um alto desempenho em cargos de níveis hierárquicos superiores. Nessa categoria, estão inclusos o patrocínio, a exposição-e-visibilidade, o coaching, a tutoria e o avanço em novos desafios (KRAM, 1988; OLIVEIRA-NETO, 2012).

Já as funções psicossociais, Kram (1988) define-as como aquelas que focam o indivíduo em um nível mais pessoal, como, por exemplo, construindo a autoestima dentro e fora da organização, formando uma modelagem de papel onde o mentor serve como um modelo ideal a ser seguido pelo mentorado. E, por fim, o aconselhamento, onde o mentorado utiliza as experiências pessoais de seu mentor na solução de seus problemas. Kram (1988) ainda defende que essas funções psicossociais são fortalecidas através de confiança mútua e de um progressivo processo de intimidade na relação interpessoal que envolve, além do entendimento bilateral, as trocas efetivas e informais sobre as demandas profissionais e assuntos pessoais.

Diante disso, Scandura (1994) faz um contraponto a Kram (1988), inserindo uma quarta função conhecida como modelo. O autor destaca que a função modelo

pode ser definida como aquela em que o indivíduo é visto como o perfil ideal a ser seguido devido seu alto grau de capacitação, conhecimento e de grande legitimidade dentro da organização em que se sente motivado e capaz para atuar como mentor (SCANDURA, 1994).

## **2.6.2 Treinamentos Tradicionais**

A aprendizagem por meio de ações de treinamentos tradicionais é, para a organização, uma estratégia de sobrevivência no mercado de forma sustentável, uma vez que esse tipo de treinamento possibilita estruturar situações formais de aprendizagens com o objetivo de aumentar a produtividade e desenvolver novas competências, além de identificar resoluções para os problemas organizacionais que impactam o desempenho.

Identificam-se como treinamentos tradicionais aqueles que objetivam repassar ou reciclar conhecimento, habilidade ou atitudes diretamente relacionados à execução de tarefas ou à sua otimização (ANTONELLO; GODOY, 2009). Normalmente, eles ocorrem em um cenário onde o indivíduo que detém o conhecimento (instrutor, professor, palestrante) o transfere para outros indivíduos, utilizando ambientes que favorecem os mecanismos explícitos, estruturais, formais e planejados para promover a aquisição e retenção do conhecimento apoiados pela organização, como, por exemplo, a sala de aula, cursos, seminários, palestras, oficinas, *workshop* ou qualquer ação de capacitação, presenciais ou a distância, ofertados pelas organizações (COELHO JR.; MOURÃO, 2010; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

Os treinamentos tradicionais para obter o êxito desejado devem estabelecer condições favoráveis tanto para que ocorra a aprendizagem como para a sua posterior transferência nas demandas organizacionais. O valor estratégico esperado das ações de treinamento é efetivado na medida em que o indivíduo aprende e consegue transferir e disseminar o seu aprendizado para o contexto de trabalho (ANTONELLO; GODOY, 2009; COELHO JR.; MOURÃO, 2010).

De acordo com Abbad et al. (2012) - apesar de o treinamento tradicional ainda ser bastante utilizado no processo de aprendizagem organizacional com o foco na capacitação ou superação de deficiências do indivíduo, aumento do desempenho profissional, introdução de uma nova tecnologia ou adaptação a um

novo processo organizacional - essa modalidade de aprendizagem possui limitações (MOURÃO; MARINS; 2010; ABBAD et al., 2012). Uma delas é transmitir apenas a dimensão explícita e formal do conhecimento, pois normalmente durante a sua execução eles estão desvinculados do cenário socioprático, capaz de gerar reflexão e contextualização de uma prática (PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012). Outro fator que pode ser considerado como uma limitação dentro desse tipo de modalidade é que, apesar do grande conteúdo de informações e da abrangência de um grande público, nem sempre o conteúdo apresentado por esses treinamentos estão voltados para a solução dos problemas do negócio ao qual a empresa está inserida (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2009).

Complementandas as contribuições teóricas que discorrem sobre as limitações dos treinamentos tradicionais, a literatura ainda sinaliza para uma lacuna existente que é a baixa eficácia desse tipo de treinamento. Essa informação é justificada através do acompanhamento dos relatórios de indicadores de desempenho organizacionais que apresentam resultados aquém do esperado, diante do alto investimento aplicado pelas empresas (COELHO JR.; MOURÃO, 2010).

Dessa forma, convém esclarecer, é equivoco pensar que quanto mais palestras, seminários, exposições orais e treinamentos em sala de aula realizada numa organização com sofisticados recursos tecnológicos, mais conhecimentos serão agregados aos seus indivíduos (ANTONELLO; GODOY, 2009; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

### **2.6.3 Treinamentos On The Job**

Os treinamentos *on the job* são aqueles em que o processo de aprendizado ocorre através da interação entre os indivíduos dentro do local de trabalho. Dessa forma, eles se diferem dos treinamentos tradicionais que, normalmente, visam à transmissão do conhecimento na dimensão explícita (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Nesse tipo de treinamento, a aprendizagem pode ser ou não estabelecida de forma sistemática nas duas dimensões, formal e informal. Seu viés é capacitar os indivíduos para novas competências através do aperfeiçoamento das práticas e procedimentos existentes na organização. Esse processo é estabelecido quando um indivíduo mais experiente capacita e certifica outro indivíduo nos *modus operandi* de



uma atividade ou procedimento que ele ainda não domina (ANTONELLO; GODOY, 2010; CRUZ, 2011; PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

Antonello e Godoy (2010) e Pamponet-de-Almeida (2011), em trabalho empírico importante, asseveram que o treinamento *on the job*, por ser realizado dentro do ambiente de trabalho, pode ser considerado como uma metodologia pedagógica simples, eficaz e barata e que possui as seguintes premissas: treinamento interno realizado por indivíduos com larga experiência nos processos existentes que assumem preferencialmente o papel de instrutores, o aluno recebe o treinamento e capacitação no seu local de trabalho, o que torna a aprendizagem absolutamente vivencial, pois permite uma forte integração da teoria à prática e, como resultado, a transmissão não só do conhecimento explícito, mas o tácito também (ANTONELLO; GODOY, 2009; PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

A literatura destaca que a realização desse tipo de treinamento no local do trabalho, além de ser considerada como uma importante solução para redução de custos, é uma das melhores ferramentas para capacitação dos indivíduos com foco na eliminação dos desvios operacionais (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011). É importante esclarecer que a eficácia do treinamento *on the job* está diretamente ligado à qualificação do instrutor, bem como a qualidade do material pedagógico que será utilizado (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Nessa mesma linha de raciocínio, Baggio (2013) argumenta que o processo de treinamento utilizando a metodologia *on the job* potencializa o desenvolvimento, a participação e o comprometimento de toda a equipe com os resultados organizacionais. Através dele são praticados os seguintes conceitos: a) todo treinamento deve ser acompanhado da aplicação prática dos conhecimentos e habilidades adquiridos; b) a participação é a palavra chave para despertar o desejo de ser treinado. Assim é possível construir as relações de aprendizagem, desde a elaboração dos procedimentos que deverão ser executados até a simulação prática das situações concretas do seu dia a dia em um ambiente de aprendizagem.

Pamponet-de-Almeida (2011) corrobora com uma visão ainda mais ampla, ressaltando que os treinamentos *on the job*, por ocorrerem dentro do ambiente organizacional, aperfeiçoam a capacitação dos indivíduos nas práticas e procedimentos nos processos organizacionais, de forma sistemática através das atividades laborais alinhadas com as necessidades empresariais (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011; SOUZA-SILVA, 2007).

#### **2.6.4 Leitura de Livros e Manuais**

Considerando que o conhecimento é de suma importância para a sustentabilidade da empresa, é imprescindível que sejam disponibilizadas várias modalidades de aprendizagem formal dentro das organizações em formatos de fácil acesso para todos os que precisam dele. Desta forma, considera-se como mais um tipo de aprendizagem formal a leitura de textos e manuais.

Nesta modalidade, o conhecimento é alcançado por meio de consulta à literatura disponível sobre determinado assunto do interesse do indivíduo que está buscando através do seu autodesenvolvimento profissional a melhoria contínua de sua capacitação, aumentando, assim, o seu desempenho e competência em prol da geração de valores tanto para ele como para as organizações.

Normalmente, o indivíduo que busca o aprendizado nesse tipo de modalidade é dotado de capacidade de autogestão e motivado pela curiosidade ou necessidade de aumentar seu conhecimento sobre um determinado assunto ou processo. Essa modalidade de aprendizagem é considerada tanto formal quanto informal, uma vez que ela ocorre de maneira instituída pela organização (formalmente), assim como de modo espontâneo do indivíduo (informalmente) (DOS-SANTOS et al., 2013).

A fonte de conhecimento neste tipo de modalidade de aprendizagem surge a partir das leituras de textos, dos inventários existentes nos manuais, procedimentos, livros, revistas especializadas, website, artigos científicos e dentre outros (PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

#### **2.6.5 Acesso a banco de dados**

As mudanças vêm ocorrendo de maneira frenética, decorrentes das exigências dos mercados globais, a queda de fronteiras econômicas e o ritmo frenético da evolução tecnológica impactam diretamente em todos os aspectos empresariais, desafiando as organizações a responder de forma rápida, com eficiência e eficácia as necessidades da sociedade (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). E, para isso seja factível, é de suma importância que a memória organizacional junto com a gestão do conhecimento adquirido sejam preservadas, de forma que possam ser utilizadas como uma fonte de consulta no processo de aprendizagem (SPENDER, 2004).

Diante deste fato, quanto mais acessíveis estiverem as informações sobre a organização, o histórico de relacionamento de clientes e fornecedores, os projetos consolidados, relatórios, processos, procedimentos nacionais como internacionais que podem ser utilizados na disseminação do conhecimento, mais relevância vai ter essa modalidade de acesso a bancos de dados no processo de aprendizagem dos indivíduos (DOS-SANTOS et al., 2013).

Destaca-se como outra grande contribuição da modalidade de acesso a bancos de dados a guarda de manuais de boas práticas corporativas que serão utilizadas como ferramenta no processo de aprendizado de atividades específicas, como, por exemplo: parada de uma área ou unidade de negócio para realização de manutenção ou uma implantação de um novo equipamento e partida de uma planta fabril (SPENDER, 2004; FLEURY; FLEURY, 2001; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004; DOS-SANTOS et al., 2013).

Frente a esse cenário altamente dinâmico e competitivo em que as organizações estão envolvidas, onde aprender é de vital importância para atingir resultados esperados, mas o tempo disponível para isso é escasso, destaca-se nas organizações um modelo de treinamento na modalidade de acesso a banco de dados conhecido por *e-learning* (VARGAS; ABBAD, 2006; ANTONELLO; GODOY, 2009). Para Rosenberg (2006), a utilização dos treinamentos a partir de banco de dados *e-learning* na formação continuada vem ganhando uma importância dentro do processo de difusão de conhecimentos nas organizações, devido à facilidade da promoção do aprendizado para uma comunidade ou para um grupo de indivíduos através do uso integral dos recursos tecnológicos de comunicação de dados e procedimentos interativos virtuais e tecnológicos, tais como: a Internet ou Intranet (LACOMBE, 2003; VARGAS; ABBAD, 2006). O *e-learning* possibilita suprir a educação não presencial, com o emprego de meios de comunicação (*CD-ROM*, telefone, celular, *tablet*, videoconferência, livros digitais, periódicos e vídeos educacionais) dentro do processo de treinamentos corporativos (ROSENBERG, 2006; VARGAS; ABBAD, 2006; ANTONELLO; GODOY, 2009).

Essa modalidade banco de dados *e-learning* privilegia-se mais do conhecimento explícito, que pode ser formal mediante a leitura do material disponibilizado nos cursos e informal quando utilizadas leituras extras que ajudem os indivíduos a se capacitar em determinado assunto de seu interesse de forma a facilitar a compreensão da aprendizagem organizacional.

Assim como as demais modalidades, a modalidade acesso a banco de dados *e-learning* possui benefícios e limitações. Entre os principais benefícios, destaca-se a integração de indivíduos distantes geograficamente, pois *e-learning* tem como principal característica desenvolver um treinamento por intermédio do uso intensivo da internet durante a maior parte do tempo para ter acesso às informações necessárias no processo de aprendizagem (ANTONELLO; GODOY, 2009).

Identifica-se também com uma vantagem nesse tipo de treinamento, além da redução de custos devido à eliminação de uma infraestrutura de sala de aula com a presença de professor e/ou instrutor, a facilidade de acesso de qualquer lugar e a qualquer hora utilizando recursos tecnológicos, tais como: vídeo, *DVD*, *CD*, dentre outros (ROSENBERG, 2006; VARGAS; ABBAD, 2006).

Entre as principais limitações nessa modalidade de aprendizagem banco de dados, destaca-se o alto investimento inicial em equipamentos, um período de tempo muito maior para preparação e o planejamento de um curso para ser ministrado na internet quando comparado a um curso convencional, uma metodologia de acompanhamento e medição do desempenho do profissional, risco de falta de atualização sistemática e a perda da interação social no processo de aprendizado (ROSENBERG, 2006; VARGAS; ABBAD, 2006; ANTONELLO; GODOY, 2009).

Ao refletir-se sobre as modalidades de abordagem formal, identifica-se uma rede com padrões e comportamentos pré-estabelecidos e explícitos que definem uma filosofia de aprendizado dentro das organizações a qual constitui sua estrutura como formal. Dito isso, torna relevante investigar as modalidades de aprendizagem informal, que ocorre de maneira não intencional, e, por muitas vezes, não consciente.

## 2.7 MODALIDADES DA APRENDIZAGEM INFORMAL

Para que as organizações mantenham o desenvolvimento perene dentro de um ambiente de trabalho globalizado submerso em uma economia baseada no conhecimento, é de grande relevância que os indivíduos nelas inseridos atuem de forma analítica e crítica e em paralelo possuam um perfil que seja capaz de cuidar de seu próprio aprendizado e do seu autodesenvolvimento. Logo, o processo de aprendizagem informal está diretamente ligado às oportunidades naturais que

surgem nas rotinas diárias, onde a próprio indivíduo organiza seu processo de aprendizagem (ANTONACOPOULOU, 2006).

Identifica-se, na literatura, uma corrente de autores que sinalizam que aprendizagem informal nem sempre é casual. Dentre eles, pode-se citar Marsick e Watkins (2001). Para esses autores, esse tipo de modalidade pode ocorrer a partir de experiências formalmente estruturadas pelos próprios indivíduos, ou seja, essa modalidade pode ser planejada ou não, assim como pode ou não estar alinhada com objetivos e estratégias da organização. Desta forma, o aprender pela prática e o aprender pelo contexto organizacional são variáveis favoráveis de suporte à aprendizagem informal em um ambiente empresarial (ANTONELLO; RUAS, 2005). Logo, considera-se que indivíduos aprendem de maneira contínua, utilizando para tanto o processo de tentativa e erro, conversas com pares, clientes, fornecedores dentre outros (ANTONACOPOULOU, 2006; OLIVEIRA-NETO, 2012).

Em uma revisão de literatura, Coelho Jr. e Mourão (2011) sinalizam que na aprendizagem informal, os indivíduos devem ter a autonomia para, além de fazer as suas tarefas, ampliar a interação social utilizando vários recursos disponíveis, como a formação de grupos de *e-mails*, reuniões não formais, telefonemas e eventos diversos de forma a permitir o aprendizado que tem como objetivo central a resolução de problemas através das trocas de conhecimentos.

Observam-se, nesta perspectiva de aprendizagem informal, três importantes modalidades conhecidas, como: comunidade de prática, interação casual e mentorias informais, as quais serão abordadas a seguir.

### **2.7.1 Comunidade de Prática**

Conforme já se disse neste trabalho, as organizações necessitam criar, compartilhar e aplicar o conhecimento em produtos ou serviços para obter vantagens competitivas sustentáveis. Diante desta necessidade, as comunidades de prática (CoP) tornam-se um meio eficiente no processo de aprendizagem dos indivíduos dentro das organizações (MCDERMOTT, 1999; WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), por elas permitirem uma maior facilidade de compartilhamento do conhecimento, principalmente o tácito, que normalmente é o mais adequado através da ação, discussão e integração de indivíduos em um determinado grupo (ANTONELLO; RUAS, 2005; SOUZA-SILVA, 2007).

Os autores Lave e Wenger (1991) definem comunidade de prática como grupo de pessoas que se aglutinam informalmente de forma voluntária, orientadas por um senso de propósito comum de identificar meios para melhorar o que fazem, resolver um problema de interesse comum.

Já para Wenger, Mcdermont e Snyder (2002), as comunidades de prática são estruturas sociais informais e espontâneas consideradas ideais ao processo de aprendizagem organizacional, pois os indivíduos agrupam-se para partilhar experiências, conhecimentos e soluções de problemas ligados às suas rotinas, com foco no domínio do conhecimento, vinculado a uma prática específica ou a um assunto em particular.

Uma das principais características das comunidades de prática, inserida no contexto organizacional conforme citado por Wenger, Mcdermont e Snyder (2002), é a informalidade. Isso porque ela surge de maneira espontânea e natural e pode ser reconhecida como um processo de aprendizagem diferenciado para as organizações que privilegiam espaços para a partilha e intercâmbio de conhecimento tácito e explícito (SOUZA-SILVA, 2007).

Dessa forma, a grande motivação para formação e manutenção das comunidades de prática é - além do aprimoramento em um determinado conhecimento - a compreensão e o compartilhamento de novos conhecimentos, de forma a agregar valores para os indivíduos, para os grupos e, conseqüentemente, para a organização (SOUZA-SILVA, 2007; KRAM, 2007; PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

Souza-Silva (2007) contribui um pouco mais para este tema, quando argumenta que as comunidades de prática têm como propósito promover, dentro do contexto organizacional, um ambiente fértil para o desenvolvimento do conhecimento através da troca de experiências e do intercâmbio mútuo de vivência com intuito de facilitar a resolução de problemas.

Encontram-se, na literatura, citações de Wenger, Mcdermont e Snyder (2002) enfatizando que as comunidades de prática estão por toda parte, porém convém acrescentar que nem todos os grupos com interesses em comum podem ser denominados comunidades de prática. Visando esclarecer essa argumentação, e, em paralelo, ampliar o entendimento e a identificação de uma comunidade de prática, esses autores realçam os três elementos centrais que compõem essa estrutura social: a comunidade, o domínio do conhecimento e a prática.

1. **Comunidade** - Formada por pessoas em uma entidade social com relacionamentos de engajamento mútuo e de confiança;
2. **O domínio do conhecimento** - Elemento de inspiração definido como aquilo que cria uma base comum e um sentido de desenvolvimento entendido e responsabilizado entre todos;
3. **A prática** Os indivíduos concebem seus conhecimentos em sua prática, para adquirir destreza ou proficiência, utilizando um repertório de recursos compartilhados, identificados, como: ferramentas, documentos, rotinas, vocabulário, procedimentos, sensibilidades, experiências e artefatos, os quais incorporam o conhecimento acumulado da comunidade (WENGER; SNYDER, 2001).

Com base no exposto, verifica-se que, para existência de uma comunidade de prática, é necessária a participação e envolvimento dos indivíduos que compartilham ou que estão interessados por um determinado assunto (KRAM; RAGINS 2007). Logo, a CoP emerge de um desejo comum entre os membros de um grupo de pessoas que se ajudam mutuamente através do compartilhamento de seus objetivos, problemas, ideias, e necessidades, dentro de uma área de interesse comum, com intuito de adicionar novos conhecimentos, padrões dentre outros (SOUZA-SILVA, 2007; OLIVEIRA-NETO, 2012).

Ainda sobre essa modalidade de aprendizagem, Souza-Silva (2007) sinaliza que, se um determinado domínio do conhecimento deixa de incentivar os indivíduos a interagir e compartilhar conhecimentos e vivências continuamente, é bem provável que a comunidade de prática se dissolva.

Apesar de a comunidade de prática não ser algo novo no nível empresarial, normalmente ela é confundida e comparada indevidamente como equipes de trabalho. Diante desse fato, apresentar-se-á a seguir o Quadro 2 de Wenger, Mcdermont e Snyder (2002) que descreve algumas diferenças entre comunidades de prática e equipes de trabalho:

Quadro 2 - Diferenças entre comunidades de prática e equipes de trabalho

EQUIPES DE TRABALHO	COMUNIDADES DE PRÁTICA
Equipes de trabalho normalmente formam-se de modo estruturado e involuntário	Desenvolvem-se naturalmente e a associação é sempre voluntária com foco em uma prática social
Praticam atividades de construção de equipes como clarificação de objetivos e divisão de tarefas e desenvolvem planos de trabalho	Precisam de tempo para interessar novos membros e organizar informações, as atividades de construção não são apropriadas para apoiar a criação ou manutenção de comunidades de prática
Trabalham com prazos pactuados para desempenhar funções e entregar os resultados esperados	Comunidades apoiam o processo natural de desenvolvimento e aprendizado através do qual cresce a confiança, conexão e necessidade de compartilhar da comunidade
O compartilhamento de conhecimento entre equipes é normalmente difícil por falta de uma forma estruturada de dividir informações	O interesse de seus membros é compartilhar idéias, procurar ajuda, entender outras perspectivas, e estar a par das “fococas” em sua área de interesse
Equipes se organizam através da necessidade de criar produtos, resolver problemas, gerar resultados ou atingir uma meta	Comunidades de prática se organizam através da necessidade da troca de conhecimento
Gerenciar uma equipe consiste em coordenar e delegar tarefas interdependentes com objetivo de alcançar e / ou superar um resultado esperado	Gerenciar uma comunidade consiste em facilitar a infraestrutura e as conexões entre os membros, que manterão os tópicos frescos e a comunidade “viva”
Em equipes, a atitude de interesse próprio não é exatamente bem-vinda; espera-se que todos os membros contribuam de modo equitativo	Comunidades de prática têm membros que contribuem muito, e outros que contribuem muito pouco para a comunidade que “usam” a comunidade para aprender e melhorar na sua área

Fonte: Adaptado de McDermott (1999) Wenger, McDermott e Snyder (2002).

Complementando as contribuições teóricas de Wenger, McDermott e Snyder (2002), podemos notar que existem várias diferenças entre equipes de trabalhos e comunidade de prática e umas das principais é que a participação dos indivíduos em equipes de trabalho é quase sempre involuntária, existindo assim, a possibilidade de um baixo índice de comprometimento entre alguns indivíduos da equipe.

Por estas razões, a literatura sinaliza que a formação de equipes de alto desempenho não é tarefa simples devido aos conflitos existentes, decorrente dos interesses individuais e dos interesses coletivos, que impactam o desempenho e resultado esperado, até mesmo quando se podem agregar os melhores talentos individuais (SOUZA-SILVA, 2007; KRAM, 2007; PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

Em contrapartida, como as comunidades de prática surgem a partir de um desejo comum entre os indivíduos de compartilhar conhecimentos dentro de uma área de interesse, tanto o conflito entre os interesses individuais como os interesses coletivos são bem reduzidos, pois a participação dos indivíduos das comunidades de prática surge de um interesse individual por um tópico ou assunto, e termina alimentando um interesse comum, ou seja, o compartilhamento do conhecimento (SILVA-SOUZA, 2007; OLIVEIRA-NETO, 2012).



Nessa mesma linha de pensamento, Souza-Silva (2007), defende que não são todos os ambientes organizacionais que privilegiam o surgimento de comunidades de prática. Para que elas possam obter o sucesso desejado, faz-se necessário um ambiente fecundo ao seu surgimento, legitimado por uma cultura organizacional de aprendizagem socioprática.

Diante desse cenário, as organizações têm como desafio manter a sua estrutura organizacional baseada em equipe e introduzir nesse contexto as comunidades de práticas com o foco no compartilhamento do conhecimento e disseminação do aprendizado organizacional agregando valor ao seu negócio (SOUZA-SILVA, 2007; KRAM, 2007; PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

### **2.7.2 Interações Casuais**

Outra modalidade de aprendizado informal existente nas organizações é a de interação casual, caracterizada pelos contatos informais, espontâneos que não têm a intencionalidade, ou seja, eles não são planejados pelos indivíduos dentro do ambiente organizacional (LIBÂNEO, 2008).

Nesta modalidade, os indivíduos, normalmente, compartilham seus desafios, problemas, dúvidas, fracassos ou êxitos profissionais, e esse tipo de contato proporciona o intercâmbio de conhecimentos e construção de um novo saber individual ou coletivo (LIBÂNEO 2008; ANTONELLO; GODOY, 2011).

Segundo Pamponet-de-Almeida (2011), as interações casuais são caracterizadas por contatos naturais, espontâneos, informais e não planejados / estruturados no próprio ambiente organizacional, favorecendo assim a troca de conhecimentos explícitos e tácitos, contribuindo para o processo da aprendizagem organizacional com foco no desenvolvimento de competências e na construção coletiva de saberes. Diante dessa contribuição, Antonello e Godoy (2011) argumentam que toda atividade na vida dos indivíduos é uma oportunidade para aprendizagem e que, apesar de informal, a aprendizagem em situações sociais casuais é tão importante quanto experiências de aprendizagem formal.

Complementando as contribuições teóricas, outros estudiosos também são unânimes ao considerarem que as interações casuais surgem de forma natural através do convívio social, diálogo e relação entre os indivíduos, ou seja, pela observação de objetos e acontecimentos, pelo contato e conversas informais e pelo

compartilhamento de experiências no ambiente de trabalho. Assim, os indivíduos vão adquirindo conhecimentos, formando atitudes e convicções (EASTERBY-SMITH, 1996; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005; SOUZA-SILVA, 2007; LIBÂNEO, 2008; GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012; ANTONELLO; GODOY, 2011, dentre outros).

E, para finalizar, serão tratadas a seguir, as mentorias informais, que são frequentemente dirigidas para o desenvolvimento dos indivíduos em novos conhecimentos e habilidades e estão inseridas no contexto como uma modalidade de aprendizado informal existente nas organizações.

### **2.7.3 Mentorias Informais**

Esse tipo de mentorias surge de forma espontânea, normalmente não tem uma gestão, nem estrutura e é decorrente dos interesses das duas partes, não existindo uma participação e reconhecimento por parte da organização.

A mentoria informal tende a acontecer através de um processo espontâneo de atração mútua entre um indivíduo menos experiente denominado (mentorado) e um indivíduo mais experiente identificado como (mentor). Esse tipo de relacionamento tem como foco o desenvolvimento e crescimento do indivíduo, tanto na vida pessoal como na profissional, de maneira informal, natural e sem estruturação no tocante ao tempo, local, frequência e metodologia de comunicação (KRAM, 1988; KRAM; RAGINS, 2007; OLIVEIRA NETO, 2012). No entendimento de Kram (1988), os relacionamentos decorrentes das mentorias informais tendem a se desfazer após três e seis anos, por não terem sido estruturados e apoiados, formalmente, pela organização.

Outras contribuições são apresentadas por Kram e Ragins (2007) ao defenderem que a mentoria informal está fundamentada na mútua percepção de competência e conforto interpessoal. Já Oliveira-Neto (2012) sinaliza que esse tipo de mentoria se processa através da identificação mútua, onde um mentor escolhe um mentorado, por ter um perfil que se identifica com o dele em versão mais jovem, e, por outro lado, os mentorados utilizam como critério de escolha do seu mentor aquele indivíduo que é visto como um modelo ideal a ser seguido.

Vários autores argumentam que os relacionamentos informais variam em muitas dimensões, e essa variação em algum momento pode influenciar as atitudes,

a motivação e a satisfação dos indivíduos envolvidos nesse processo. (DAVENPORT; PRUSAK, 1999; RAGINS; COTTON; MILLER, 2000; SOUZA-SILVA, 2007; NICOLINI, 2007; ANTONELLO, 2009; COELHO JR.; MOURÃO, 2011).

Para Ragins (2007), na mentoria informal, os níveis de insatisfação são mais reduzidos, pois possuem uma relação voluntária, baseada numa identificação mútua e na projeção de imagem e de modelos de papéis que se aglutinam. A seguir, apresentar-se-á o Quadro 3 que traz as principais diferenças entre as abordagens formais e informais.

Quadro 3 - Principais diferenças entre as abordagens formais e informais

<b>FORMAL</b>	Constituída a partir da orientação de um educador ou treinador, aquisição de conhecimentos tende a ser vertical e intencional
	Seus objetivos são explícitos, normalmente patrocinados institucionalmente
	São estruturadas e menos casual
<b>INFORMAL</b>	Ocorre de forma natural como parte do trabalho diário
	Busca de novos conhecimentos e habilidades de forma desestruturada, mais casual e menos instituídas
	oportunidades naturais que surgem no cotidiano, onde a própria pessoa controla seu processo de aprendizagem.

Fonte: Baseado em Davenport e Prusak (2000), Souza-Silva, 2007 e Coelho Jr. e Mourão (2010).

Antonello e Camillis (2010) discorrem que existe uma forte tendência para conceber a aprendizagem formal e informal como segregada, e, como consequência disso, a identificação de uma frequente centralização entre elas.

Para Antonello (2005), essa é uma abordagem equivocada, pois o fator mais importante nesse processo é identificar de que forma elas se interagem. Assim, deve-se levar em consideração que os processos formais e informais de aprendizagem estão sempre interligados, e ambos têm uma relevante importância no desenvolvimento cognitivo e das capacidades do indivíduo por estarem inter-relacionadas, havendo elementos da aprendizagem formal na informal e vice-versa (ANTONACOPOULOU, 2006).

Com base no que foi exposto, concebe-se a aprendizagem organizacional, como elemento estratégico nos processos de desenvolvimento organizacional, e para que esse processo tenha o sucesso esperado, torna-se necessário ater-se à formação dos atores sociais considerados capazes de superar as esferas subjetivas do desenvolvimento de competências e desenvolvê-las na prática de trabalho junto

às suas equipes desempenhando assim um importante papel neste ambiente: os gestores.

A seguir, avançaremos na exposição dos elementos que permitem a compreensão das habilidades gerenciais, por entendermos que os gestores formam-se e desenvolvem-se no momento em que adquirem e aprimoram as habilidades necessárias para formação gerencial.

### **3 FORMAÇÃO DE GESTORES**

O conhecimento nos faz responsáveis

***Che Guevara***

Na medida em que a economia mundial tende a ser mais globalizada, produzindo oportunidades e riscos econômicos crescentes, bem como muita instabilidade, o ritmo da mudança torna-se acelerado. Percebe-se uma crise paradigmática em andamento na sociedade contemporânea especialmente em momentos de grandes pressões externas, gerando uma série de incertezas, angústias, medos e questionamentos (NÉRIS; LOIOLA, 2010; OLIVEIRA-NETO, 2012).

Inserido nesse ambiente extremamente competitivo, devido ao avanço da globalização estão as organizações que, para sobreviver e tornar-se sustentáveis, necessitam superar os desafios que estão sendo descortinados. Fatores, como a evolução tecnológica, inovação, aumento desenfreado da competitividade, alto nível de exigência do mercado consumidor e alta concorrência por recursos escassos vem exigindo mudanças estratégias no modelo de gestão (ANTONELLO; CAMILLIS, 2010).

Em resposta a esse cenário, as organizações vêm buscando, continuamente, ao longo do tempo, a melhoria dos seus processos e resultados e, para isso, necessitam inserir um modelo de gestão com padrões internacionais de qualidade para seus produtos e serviços e, acima de tudo, com preços competitivos (BITENCOURT; PICCININI, ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012). Desta forma, para obter o êxito desejado, requer um esforço ainda maior por parte daquele que é o responsável por definir as diretrizes e dinâmicas organizacionais, que é o gestor (OLIVEIRA-NETO, 2012).

Drucker (2000) reconhece e defende que, na atualidade as novas práticas de gestão pleiteiam a aplicação da criatividade e flexibilidade aos negócios. Deste modo, as organizações têm sido obrigadas a trabalhar com modelos de gestão que têm como viés identificar, atrair e manter gestores com determinados talentos e habilidades técnicas, humanas e gerenciais para obter um diferencial competitivo, a fim de enfrentar a complexidade das mudanças (ANTONELLO; GODOY, 2009).

Em uma revisão da literatura, observa-se que alguns modelos de gestão, que são direcionados para o aprendizado de seus indivíduos, não mais se adequam de maneira eficaz a esse mercado competitivo instalado no ambiente organizacional (ANTONELLO; RUAS, 2006), uma vez que em meio a esse ambiente, a busca sistemática de um novo conhecimento para a organização por meio da percepção, reflexão, ação e compartilhamento de saberes, vem se tornando um elemento de

vital importância para obtenção do sucesso de qualquer organização (BITENCOURT; PICCININI; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012).

Outro argumento que pode ser considerado é que, por ser alvo de intensas transformações, as organizações estão formando gestores que se adaptam rapidamente às mudanças organizacionais, capazes de responder e promover, com rapidez e eficácia, as transformações no ambiente de negócios para atender as exigências do mercado, instituindo, assim, como condição *sine qua non* ações focadas na reestruturação dos seus processos produtivos e, em paralelo, uma análise dos tradicionais modelos de gestão (ANTONELLO, 2006; ABBAD; CORREA; MENEZES, 2010).

Como se pode constatar, os gestores tornam-se os principais responsáveis pelas mudanças organizacionais, a sua grande influência dentro da organização possibilita promover uma estrutura de gestão do seu negócio por meio de modelos que assegurem a sua competitividade, dentro de uma harmonia com o meio ambiente e integração com a sociedade gerando assim um diferencial competitivo para a organização (ANTONELLO; GODOY, 2008; OLIVEIRA-NETO, 2012).

Nota-se, então, que a formação e qualificação desses profissionais para enfrentar os desafios atuais e futuros ganham relevância estratégica, pois são eles que vão orientar seus liderados como alcançar os melhores resultados organizacionais em cenários socioeconômicos, políticos e culturais cada vez mais instáveis e competitivos (ABBAD; CORREA; MENEZES, 2010; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012; OLIVEIRA-NETO, 2012).

A seguir, avançar-se-á na exposição dos tipos e classificações de gestores existentes nas indústrias.

### 3.1 TIPOS E CLASSIFICAÇÕES DOS GESTORES

Na literatura organizacional, depara-se com diversas denominações de gestores, cada qual com uma característica peculiar, que atuam sob uma grande diversidade, conhecidos, como: líder de equipe, supervisor, coordenador, chefe de departamento, gerente de projeto, gerente de produção, gerente financeiro, presidente, vice-presidente, dentre outros (ANTONELLO, 2009).

Independente da nomenclatura existente, os gestores exercem o papel de liderança que direciona os indivíduos para a realização de atividades críticas,

gerindo e conduzindo, desse modo, os esforços de trabalho para que se atinjam os objetivos organizacionais (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

Schermerhorn (2007) define o gestor como o indivíduo responsável não apenas por seu próprio trabalho, mas, também pelo desempenho de uma equipe, grupo, departamento ou até mesmo pela organização como um todo, dando-lhe o suporte e assistência requerida para a realização de atividades críticas, gerindo e direcionando os esforços de trabalho para que se atinjam os objetivos organizacionais.

Quanto à classificação, os gestores podem ser classificados, segundo Schermerhorn (2007), em três categorias: baixa gerência, média gerência e alta gerência. A baixa gerência é composta de profissionais com grande competência técnica e, geralmente, com baixa experiência de gestão, citando, como exemplo, líder de equipe, coordenador, encarregado e supervisor.

Já a média gerência é constituída por profissionais capacitados e qualificados para gerir departamentos ou divisões relativamente grandes e são responsáveis pelas estratégias de curto prazo. Os gestores dessa categoria são conhecidos como gerente de marketing, gerente financeiro, gerente de projetos dentre outros (SCHERMERHORN, 2007).

E, por fim, o nível da alta gerência que tem o desafio de exercer os cargos de *CEO – Chief Executive Officer*, diretor, presidente, vice-presidente e superintendente e sua atuação baseiam-se na formulação de estratégias organizacionais de curto, médio e longo prazo, que vão nortear as diretrizes organizacionais (ROBBINS 2003; SCHERMERHORN, 2007; PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

A seguir, serão apresentados, através do Quadro 4, elaborado por Schermerhorn (2007), os níveis gerenciais e suas principais atribuições.



<b>BAIXA GERÊNCIA</b>	Profissionais que normalmente possuem pouca experiência em gestão, responsáveis por equipes sem função gerencial. Visam assegurar que o desempenho do seu grupo seja condizente com as metas organizacionais dos níveis mais elevados. Exemplo: Líder, Coordenador, Encarregado e Supervisor.
<b>MÉDIA GERÊNCIA</b>	Profissionais responsáveis por departamentos ou divisões relativamente grandes, formadas outras unidades de trabalho menores. Atuam em conjunto com a alta gerência, visando implementar planos de ação para atingir os objetivos organizacionais. Exemplo: Gerente de Marketing, Gerente Financeiro, Gerente de Projetos.
<b>ALTA GERÊNCIA</b>	Profissionais responsáveis pela organização como um todo ou por grandes divisões. Ocupam-se com a análise do ambiente externo, identificação de oportunidades e ameaças, além de estabelecerem estratégias de longo prazo, direcionando os rumos organizacionais. Exemplo: <i>CEO – Chief Executive Officer</i> , Diretor, Presidente, Vice-Presidente.

Fonte: Schermerhorn (2007).

Através deste quadro, pode-se verificar que os gestores atuam em diferentes níveis de autoridade dentro das organizações, a variação decorre da hierarquia e autonomia nos processos de tomada de decisão que, normalmente, são definidas como técnicas, e operacionais para os gestores do nível de supervisão e estratégicas para os níveis de média e alta gerência (SCHERMERHORN, 2007).

Dando seguimento a esta seção, avançar-se-á na exposição dos elementos que permitem a compreensão acerca das habilidades gerenciais, pois são muitas as habilidades previstas para um gestor, visando atender às demandas exigidas pelo cargo.

No que pese o contexto organizacional, constata-se que os gestores atuam em diferentes níveis de autoridade, tornando-se, desta forma, imprescindível para a organização que seus gestores adquiram as habilidades necessárias para não só alcançar, mas também superar o sucesso nos negócios, participando ativamente e assumindo responsabilidades e riscos, como aprendizes e mestres, inovadores e visionários (OLIVEIRA-NETO, 2012; DOS-SANTOS et al., 2013). Convém ressaltar que, partindo da premissa de que o domínio de certos recursos é determinante para um alto desempenho dos indivíduos e organizações, esse modelo de gestão por habilidades propõe, fundamentalmente, focar na redução das discrepâncias entre as habilidades necessárias para obtenção dos melhores resultados organizacionais pactuados e aquelas disponíveis na organização (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE; FREITAS; VIEIRA, 2007).

Diante dessas contribuições conceituais, pode-se argumentar que o caminho de uma organização em direção ao processo de excelência de forma sustentável não é uma reta e nem uma corrida de curta distância. Dito isso, para que as organizações consigam superar os obstáculos durante sua caminhada, necessitam desenvolver em sua cultura um modelo de gestão focado em aprendizagem, uma vez que o tempo de aprender tornou-se permanente (PARKER; HALL; KRAM, 2008) e a criatividade e inovação são hoje essenciais para sustentabilidade e crescimento das organizações (OLIVEIRA-NETO, 2012).

Percebendo que, nesse atual cenário competitivo, os gestores são reconhecidos como grandes responsáveis pelas mudanças e alavancagem da organização com foco na excelência empresarial, torna-se imperioso apresentar adiante um tópico identificando **o que** aprendem os gestores.

### **3.1.1 O que aprendem os gestores**

De forma abrangente, emergem da revisão da literatura uma linha de estudo que tem como foco identificar **o que** os gestores devem aprender ao longo do seu processo de formação (OLIVEIRA-NETO, 2012; DOS-SANTOS, 2013). Decorrente do acelerado e permanente aumento da competitividade, as organizações necessitam atender um importante requisito que é a formação e capacitação de seus gestores nas habilidades necessárias para obtenção dos resultados pactuados, com foco na sua sobrevivência e alcance da excelência empresarial diante das constantes mudanças do ambiente organizacional (PARKER; HALL; KRAM, 2008; BITENCOURT; PICCININI; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012, DOS-SANTOS, 2013). Dito isso, percebe-se que, quanto mais habilidades o gestor possuir, maior será a probabilidade de êxito das metas organizacionais (ABBAD; CORREA; MENEZES, 2010).

## **3.2 HABILIDADES GERENCIAIS**

Os estudos desenvolvidos sobre o tema sinalizam que, apesar de não existir um consenso na literatura acerca das principais habilidades gerenciais, uma grande parte dos pesquisadores consideram sete habilidades essenciais no processo de formação desse profissional. Essas habilidades são denominadas como: habilidades

de autogestão, técnico-operacionais, analítico-estratégicas, interpessoais, políticas, culturais e contextuais (AKIN, 1994; FLEURY; FLEURY, 2001; GOSLING; MINTZBERG, 2003; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004; SILVA, 2008; LEITE, 2011; DOS-SANTOS, 2014). Apesar de atuarem de forma conjunta, as habilidades guardam características próprias, relacionadas a seguir.

### **3.2.1 Habilidades em Autogestão**

No contexto social e organizacional, muito tem se falado sobre a grande relevância das habilidades de autogestão dos gestores. À luz da literatura, identifica-se esse tipo de habilidade em trabalhos empíricos que envolvem reflexão, o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e o autoconhecimento (SPENDER, 2004; LEITE, 2011).

Gosling e Mintzberg (2003) defendem que o processo de aprendizagem do gestor nas habilidades de autogestão passa pela reflexão dos seus atos e atitudes, pois é, através do pensamento reflexivo, que é desenvolvido o autoconhecimento e a autoconfiança, o que vai lhe proporcionar interdependência dentro de seus limites, encontrando o equilíbrio desejado entre a vida laboral e a vida pessoal.

Quem também discorre sobre essa habilidade de autogestão é Pantoja e Borges-Andrade (2009), quando sinalizam que a reflexão faz parte do processo de aprendizagem, atuando como uma habilidade que emerge em decorrência de experiências atuais e passadas, possibilitando, assim, achar o equilíbrio desejado entre a carreira e a vida pessoal (LEITE, 2011; DOS-SANTOS, 2013).

Como a velocidade das mudanças que ocorrem no ambiente organizacional é um processo permanente e, partindo do princípio de que o que pode ser identificado hoje como uma vantagem competitiva pode não ser mais amanhã; a busca incessante pelo autoconhecimento passa a ser um recurso chave no processo de aprendizagem, uma vez que ele promove o autodesenvolvimento dos indivíduos (LEITE, 2011).

Desenvolver o autoconhecimento permite ao indivíduo conhecer as suas limitações e potencialidades favorecendo assim o processo de transformação das experiências do cotidiano em uma aprendizagem sólida e consistente (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004; SILVA, 2008).

### **3.2.2 Habilidades Técnico-Operacionais**

As habilidades técnico-operacionais estão diretamente ligadas ao conhecimento do gestor sobre o negócio da empresa, seus processos internos e as tarefas inerentes da função do gestor. Essa habilidade normalmente é exclusiva e está associada a certas operações, ramo ou atividade (BÜNDCHEN; ROSSETO; SILVA, 2008; DOS-SANTOS, 2014).

Akin (1994) sinaliza que, para o gestor exercer o papel que a função exige de forma satisfatória, ele deve desenvolver conhecimentos sobre o seu negócio ou ramo de atuação. E, para que essa ação seja factível, é necessário que ele se capacite nos processos existentes, o que vai lhe ajudá-lo a traçar estratégias de planejamento para melhor gerir a sua equipe.

Bündchen, Roseto e Silva (2011) também corroboram para esse tema defendendo que os gestores necessitam desenvolver as habilidades técnico-operacionais, pois elas estão diretamente ligadas ao conhecimento dos produtos e serviços organizacionais, assim como, aos seus processos internos. Desta forma, obter conhecimentos específicos sobre o negócio da empresa vai possibilitar ao gestor ter o domínio das tarefas inerentes ao cargo de gestão, como planejamento, supervisão, controle e tomada de decisão (DOS-SANTOS, 2014).

E, para concluir esse tema, Leite (2011) explica que, normalmente, as habilidades técnicas são utilizadas em três áreas: na produção, através do conhecimento de métodos, processos, matérias-primas, equipamentos; na contabilidade, nos demonstrativos contábeis, legislação tributária, lançamentos; e na área de recursos humanos, com a utilização de técnicas de entrevista, metodologia de treinamento, estatística para cargos e salários, legislação trabalhista (FLEURY; FLEURY, 2001; BÜNDCHEN; ROSSETO; SILVA, 2008).

### **3.2.3 Habilidades Analítico-Estratégicas**

Alguns autores sinalizam que a capacidade analítica para resolver problemas complexos, ter uma visão ampla e integrada da organização, fazer escolhas, tomar decisões em ambiente de recursos escassos e usar técnicas de gestão para atingir as metas e avaliar o desempenho organizacional são as

principais habilidades dessa categoria (FLEURY; FLEURY, 2001; GOSLING; MINTZBERG, 2003; LEITE 2011; DOS-SANTOS, 2014).

Estudos realizados que tratam das habilidades analítico-estratégicas revelam que esse tipo de habilidade requer do gestor um elevado conhecimento sobre os processos, valores e cultura da empresa, favorecendo, assim, a sua compreensão diante das complexidades organizacionais de forma holística e integrada. Dito de outra forma, essa habilidade tem como propósito facultar ao gestor, não só um pensamento crítico, mas um olhar diferenciado além das fronteiras da sua área, setor, departamento ou empresa facilitando a sua tomada de decisão nos principais objetivos e estratégias organizacionais (KATZ, 1974; MAXIMIANO, 2007; BORGES-ANDRADE; FREITAS; VIEIRA, 2010).

Diante dos desafios que o mercado impõe, as organizações, para se protegerem, criam estratégias empresariais que são usadas como um plano mestre abrangente que estabelece os caminhos que as empresas deverão trilhar para alcançar a sua missão e seus objetivos (PORTER, 2001). Uma das diretrizes destas estratégias empresariais é procurar estimular e orientar seus gestores para o uso do raciocínio analítico de forma ampla a partir do uso de técnicas de gestão com foco nas tomadas de decisão, de forma que ele possa prever os impactos e consequências dos seus atos e atitudes para a organização e sociedade (Porter, 2001; HITT, IRELAND E HOSKISSON, 2008).

Outro grande desafio que as organizações têm encontrado é a escassez de recursos, e essa dificuldade vem exigindo dos gestores uma habilidade analítico-estratégica aguçada para solucionar os problemas operacionais complexos de forma rápida e criativa. Logo, quanto maior for a sua capacidade analítica e sua visão estratégica, maior será a sua possibilidade de sucesso diante dos desafios organizacionais (FLEURY; FLEURY, 2001).

Além das habilidades já destacadas, alguns autores ressaltam a capacidade de avaliar o desempenho da equipe (FLEURY; FLEURY, 2001; MAXIMIANO, 2007). Quanto maior for a capacidade da gestão dos gerentes, maior será a possibilidade de sucesso no negócio, pois essa habilidade assegura a esse profissional, uma maior capacidade de gerenciamento dos resultados, proporcionando de uma forma dinâmica os possíveis ajustes para atender as exigências mercadológicas (FLEURY; FLEURY, 2001; LEITE 2011; DOS-SANTOS et al., 2013).

### 3.2.4 Habilidades Interpessoais

A categoria das habilidades gerenciais denominadas habilidades interpessoais está relacionada à capacitação dos gestores para liderar e estimular seus subordinados para realização de trabalhos em equipe, delegação planejada, gestão participativa, *feedback* e motivação.

Para Maximiano (2007), o principal agente motivador para a obtenção do sucesso desejado nos desafios organizacionais são os gestores. Deste modo, desenvolver as habilidades interpessoais nesses profissionais, passar a ter uma elevada relevância para o êxito organizacional.

Botelho (2012) discorre que as habilidades interpessoais ganham a conotação de gestão participativa entre indivíduos, pois o trabalho em equipe pode ser reconhecido como um poderoso instrumento para o ganho de desempenho das organizações. Ainda para Botelho (2012), essa interação entre os indivíduos dá robustez ao processo de aprendizado através da transferência do conhecimento, uma vez que nesse contexto é comum o estímulo e a valorização de todas as contribuições, fortalecendo a confiança no ambiente do trabalho.

Já para Fleury e Fleury (2001), desenvolver as habilidades interpessoais permite ao gestor conduzir uma gestão participativa de forma eficiente, bem como promover uma ação descentralizada através de delegação planejada favorecendo o aprendizado e o aumento do desempenho dos indivíduos que formam a cadeia produtiva de uma organização.

Outro destaque das habilidades interpessoais é proporcionar aos gestores a capacidade de estimular o crescimento, aprendizado e melhoria de desempenho para a sua equipe utilizando um processo eficaz de *feedback*. A capacidade de dar e receber *feedback* exige dos gestores um exercício constante e uma preparação adequada, uma vez que quanto mais eficaz for esse processo, maior será a oportunidade de conhecimento, aperfeiçoamento e desenvolvimento dos indivíduos (MINTZBERG, 2003; FLEURY; FLEURY, 2001; LEITE, 2011).

Para Fleury e Fleury (2001), atualmente o êxito nos negócios está voltado para o poder e a capacidade de ganhos materiais, mas este não será importante sem o sucesso emocional, pois sem ele os indivíduos perderão a motivação para e pelo trabalho e serão infelizes.

Diante dessa possibilidade, as habilidades interpessoais podem ser identificadas como um dos principais conjuntos de conteúdos na formação gerencial, uma vez que os gestores são identificados como os grandes responsáveis em conduzir e influenciar um grupo de indivíduos de diferentes etnias, crenças e religiões, fazendo com que trabalhem em equipe de forma motivada na geração de resultados sustentáveis (KATZ 1974; LEITE, 2011; BOTELHO, 2012; DOS-SANTOS, 2014).

### **3.2.5 Habilidades Políticas**

Nos dias atuais, a busca de um trabalho mais cooperativo entre empresas, unidades, departamentos, setores e indivíduos certamente afloram conflitos e situações inesperadas, que exigem competência, segurança e criatividade por parte dos gestores para administrar essas divergências (BÜNDCHEN; ROSSETO; SILVA, 2008; LEITE, 2011).

Lidar com situações de conflitos, administrar egos, brigar por mais espaço, vender ideias, criar novos produtos e serviços, negociar prazos e projetos são entre outros os grandes desafios organizacionais (LEITE, 2011). Logo, emerge a necessidade de desenvolver um conjunto de habilidades conhecidas como políticas que tratam da relação entre os indivíduos e organizações (MINTZBERG, 2003).

Observa-se através da revisão da literatura que, para trilhar um caminho com foco nos melhores resultados, requer das empresas gestores com habilidade política (BOTELHO, 2012). Porém é normal que, para alguns gestores, essa habilidade política seja natural e intuitiva. Já para outros, ela é desconfortável e demanda um maior esforço. Assim, é imprescindível que a habilidade política seja praticada e aperfeiçoada de forma sistêmica em busca dos seus benefícios (FLEURY; FLEURY, 2001; SILVA, 2008; DOS-SANTOS, 2014).

Entre as principais categorias das habilidades políticas necessárias para um bom desempenho dos gestores, está a capacidade de lidar com questões políticas e disputas de poder na organização (MINTZBERG, 2003). A gestão de crises em situações inesperadas e trabalhar em colaboração dos seus pares, também fazem parte das categorias das habilidades políticas necessárias ao gestor e desenvolvê-las vai possivelmente lhe proporcionar êxitos nos processos de negociação (LEITE, 2011).

As diferenças nas percepções e formas de se relacionar dos indivíduos normalmente afetam o processo de negociação, e é, através das habilidades políticas, que os gestores poderão criar um ambiente favorável, minimizando os possíveis conflitos, uma vez que é deles a responsabilidade de gerir os interesses divergentes dos indivíduos sem impactar os resultados organizacionais (SPENDER, 2004; GOSLING; MINTZBERG, 2003).

### **3.2.6 Habilidades Culturais**

A literatura define como habilidades culturais a capacidade dos gestores de desenvolver o conhecimento sobre as normas e a cultura organizacional, é papel do gerente entendê-las, disseminá-las e reconhecer o verdadeiro significado do trabalho e os valores inerentes à organização (ANTONELLO; GODOY, 2011; BOTELHO, 2012).

Para garantir a sua sobrevivência de forma sustentável, as organizações vêm assumindo alguns desafios estratégicos, e um deles é a globalização de seus negócios (BOTELHO, 2012). Diante dessa possibilidade, a organização necessita de duas ações imediatas: disseminar a sua cultura empresarial no novo mercado ou sociedade e conhecer e entender as características culturais desses novos ambientes onde a organização está sendo inserida (ANTONELLO; GODOY, 2011; BOTELHO, 2012). Essas ações são delegadas aos gestores, e esses, para alcançar o sucesso desejado, necessitam desenvolver as habilidades culturais, pois são essas habilidades que vão lhes ajudá-los a identificar como compreender e trabalhar em ambientes de diferentes culturas para poder agregar o valor requerido pelas organizações (FLEURY; FLEURY, 2001; ANTONELLO; GODOY, 2011).

A influência que os gestores exercem no processo de mudança organizacional é muito grande (ANTONELLO; GODOY, 2011). Logo, conhecer, entender, aprender a interpretar e disseminar a cultura e os valores organizacionais vão exigir desses profissionais uma interação participativa e aguçada (TAMKIN; BARBER, 1998; FLEURY; FLEURY, 2001; ANTONELLO; GODOY, 2011; BOTELHO, 2012; DOS-SANTOS et al., 2013).

Desta forma, os aspectos relacionados com as habilidades culturais formam-se decorrentes de um sistema de crenças, valores e atitudes que servem como



norteadores do comportamento humano que vão influenciar em todo o processo de aprendizagem organizacional (SCHEIN, 1993).

### **3.2.7 Habilidades Contextuais**

Para concluir esse capítulo sobre as habilidades gerenciais, serão apresentadas a seguir, as habilidades contextuais que podem ser definidas como sendo aquelas que capacitam os gestores no processo de interação com o ambiente externo da organização, com a comunidade, clientes, fornecedores e outros (SPENDER, 2004).

Gosling e Mintzberg (2003) postulam que as habilidades contextuais se destacam como diferenciais para os gestores, uma vez que esses profissionais são os grandes responsáveis pelas relações com a sociedade, a economia, a política e o meio ambiente e, por esse motivo, devem ser capacitados para desenvolver relações sem gerar ruídos ou conflitos proporcionando, assim, um aprofundamento do conhecimento contextual.

Desta forma, desenvolver as habilidades contextuais requer que os gestores adquiram uma visão aprimorada sobre o ambiente externo (sociedade, meio ambiente, comunidade, clientes, fornecedores entre outros), o que possivelmente vai facilitar as relações com a organização na busca de novas oportunidades (SPENDER, 2004; FLEURY; FLEURY, 2001; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004b; DOS-SANTOS, 2014).

Já Botelho (2012) destaca que, para lograr êxito entre as organizações e o ambiente externo, é necessário que sejam respeitadas e valorizadas as diferentes culturas inerentes de cada ambiente, favorecendo o entendimento entre as partes envolvidas, proporcionando, assim, o avanço requerido no processo de negociações.

Após a explanação dessas sete habilidades, identificadas na literatura como essenciais para o desenvolvimento da função gerencial, ressalta-se que ocorrem, de forma conjunta e contextualizada, uma vez que elas são interdependentes (MINTZBERG, 2003; SPENDER, 2004).

O Quadro 5 apresenta, de forma sucinta, as habilidades gerenciais e as suas principais características.

Quadro 5 - Habilidades gerenciais e suas características

Habilidades Gerenciais	Temas relacionados
Autogestão	Reflexão Equilíbrio com a vida pessoal Autoconhecimento
Técnico-operacionais	Conhecimento do negócio Domínio das tarefas Controle e tomada de decisão
Analítico-estratégicas	Capacidade de análise Visão estratégica Processos internos Tarefas inerentes ao cargo de gestão
Interpessoais	Desenvolvimento da liderança Trabalho em equipe Processo de <i>feedback</i> Delegação planejada
Políticas	Gestão de crise Processo de comunicação Trabalhar em colaboração com os pares
Culturais	Cultura organizacional Valor do trabalho
Contextuais	Ambiente Externo Relações com o mercado

Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Será abordada, no próximo capítulo, a metodologia a ser adotada para identificar, a partir da percepção dos gestores, quais modalidades de aprendizagem organizacional tem mais aderência no desenvolvimento das habilidades gerenciais.

## 4 METODOLOGIA

Existe apenas um bem, o saber, e apenas um mal, a ignorância.

***Sócrates***

## 4 METODOLOGIA

O objetivo fundamental de uma pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos (GIL, 2011). A metodologia adotada para o objetivo deste estudo possui uma abordagem de caráter quantitativo que, segundo Gil (2011), através desse tipo de abordagem, o pesquisador pode se aprofundar no entendimento de fenômeno específico com uma maior amplitude, o que vai facilitá-lo na interpretação das particularidades do comportamento e atitudes dos indivíduos.

Assim, utilizar procedimentos metodológicos quantitativos no presente trabalho justifica-se, uma vez que se identifica, revisando a literatura, que no campo de estudo sobre o processo de aprendizagem organizacional, existe nitidamente uma boa quantidade e qualidade de estudos de caso e coleta de dados. Em contrapartida, o tema formação de gestores nos periódicos nacionais apresenta uma carência de trabalhos empíricos.

A utilização desta metodologia permitiu mensurar as opiniões, hábitos e atitudes, utilizando, para tanto, uma amostra representada estatisticamente, com intuito de analisar que modalidades da aprendizagem mais explicam cada grupo de habilidades no processo de formação dos gestores.

### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Apresentam-se, inicialmente, noções acerca da pesquisa quantitativa e descritiva, visto que ela ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar um fenômeno. Em seguida, fundamentam-se os argumentos que justificam a opção pelo estudo de campo, com aplicação de amostra acessível e coleta de dados realizados a partir da construção de questionário, e, em seguida, fez-se o tratamento dos dados através de métodos quantitativos multivariados, com a inclusão de análise fatorial exploratória e regressão multivariada.

A abordagem quantitativa caracteriza-se por ser uma pesquisa que utiliza questionário pré-elaborado com alternativas de respostas para cada pergunta, e os resultados são apresentados de modo numérico, transformando opiniões em números e esses em informações que serão classificadas e analisadas, garantindo assim uma avaliação quantitativa dos dados (GIL, 2011).

Do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa seguiu uma linha descritiva, visando explicar as características de uma determinada população ou fenômeno na forma atual, ou seja, a partir de conceitos encontrados na literatura sobre as modalidades de aprendizagem e as habilidades gerenciais, buscou-se descrever como acontece a formação dos gestores nas indústrias.

Logo, no presente estudo, o que justifica a utilização de métodos quantitativos é a possibilidade de estabelecer relações causais entre as variáveis estudadas, além de verificar os efeitos dessas variáveis em outras, observando, assim, suas magnitudes particulares e seus efeitos dentro de uma série de variáveis de controle.

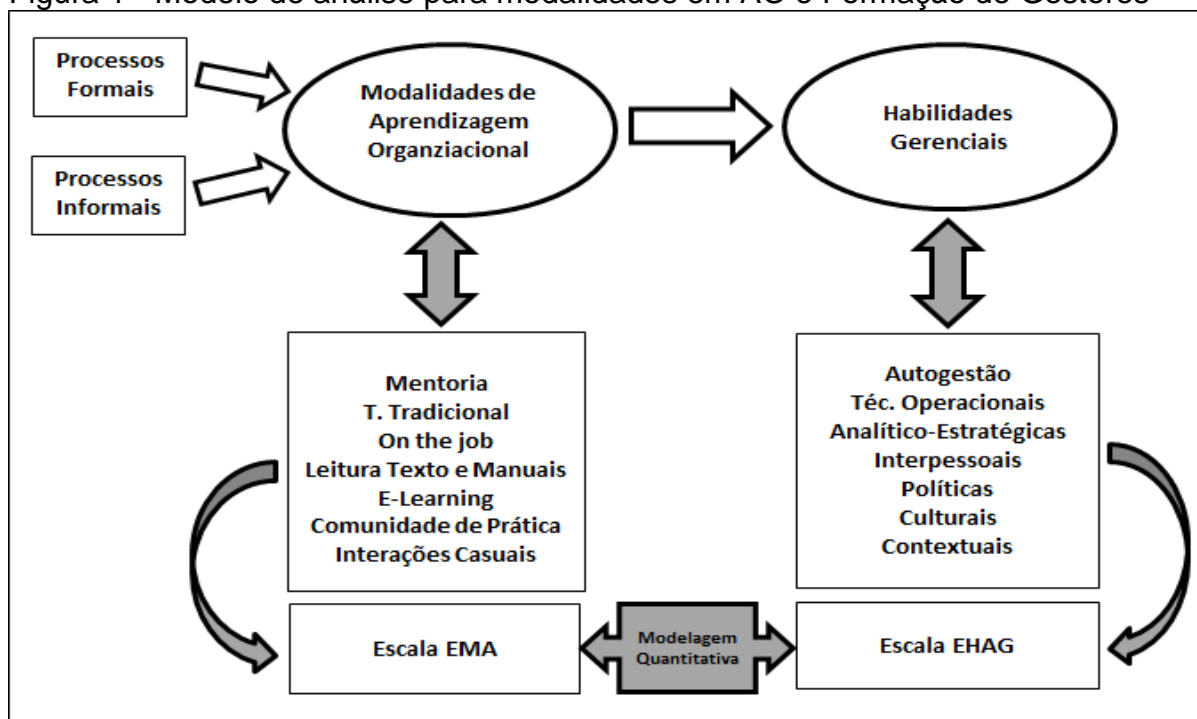
Para coleta dos dados, a pesquisa vai utilizar um estudo de campo focando um grupo de gestores de indústrias brasileiras dos mais diversos segmentos, como, por exemplo, química, petroquímica entre outras. Será aplicado um questionário com perguntas de identificação do gestor e do programa ao qual está vinculado, variáveis de controle, como sexo, faixa etária, formação e ramo de atuação, além das afirmações provenientes das duas escalas desenvolvidas para este estudo: Escala de Modalidades em Aprendizagem (EMA) e Escala de Habilidades Gerenciais (EHAG), que já foram validadas semântica, e estatisticamente, na pesquisa aplicada no contexto de formação de gestores trainee (DOS-SANTOS, 2014).

Essas duas escalas EMA e EHAG serão submetidas à análise fatorial exploratória e de regressão multivariada, com o propósito de identificar qual a modalidade que mais impacta no desenvolvimento das habilidades gerenciais.

#### 4.3 MODELO DE ANÁLISE

O modelo analítico definido foi elaborado pelo autor Dos-Santos (2014), pois está diretamente ligado ao problema de pesquisa e referencial teórico da presente investigação. A questão apresentada é: Como as modalidades de aprendizagem organizacional influenciam no desenvolvimento das habilidades dos gestores das indústrias? A Figura 1 traz uma representação gráfica do modelo utilizado.

Figura 1 - Modelo de análise para modalidades em AO e Formação de Gestores



Fonte: Adaptado pelo autor baseado em Dos-Santos (2013)

Nota: Escala EMA: Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional; Escala EHAG: Escala de Habilidades Gerenciais. Escalas desenvolvidas por Dos-Santos (2013).

O modelo analítico tem como viés indicar os processos formais ou informais ligados às modalidades de aprendizagem organizacional, divididas em sete tipos: mentoria formal, treinamentos tradicionais, *on the job*, leitura de texto e manuais, comunidade de prática, interações casuais e mentorias.

Utilizamos as escalas Escala de Modalidades em Aprendizagem (EMA) para capturar, a partir da percepção dos respondentes, tanto a ocorrência das modalidades, quanto o seu grau de formalidade ou informalidade, porque não é possível medir as modalidades de forma direta, pois trata-se de construtos teóricos. Logo, a ocorrência delas explica ou causa a formação dos gestores, uma vez que, através dessa relação, as modalidades ocorrem num primeiro momento e, em consequência delas, possivelmente o gestor desenvolve suas habilidades.

No presente trabalho, portanto, pode-se deduzir que a formação de gestores ocorre durante o desenvolvimento das habilidades gerenciais através dos resultados obtidos com a ação das modalidades de aprendizagem. Dito de outra forma, considera-se êxito na formação do gestor quando são desenvolvidas (em alguma medida) as habilidades gerenciais necessárias ao desenvolvimento da sua atividade laboral.

Conforme apresentado na figura 1, as habilidades gerenciais podem ser identificadas em sete tipos: autogestão, técnico-operacionais, analítico-estratégicas, interpessoais, políticas, culturais e contextuais. Para identificar o nível das habilidades gerenciais nos respondentes será utilizada a escala Escala de Habilidades Gerenciais (EHAG) a partir do referencial teórico. E de se ressaltar que, diante do modelo exposto, a variável habilidade gerencial é denominada variável explicada ou dependente.

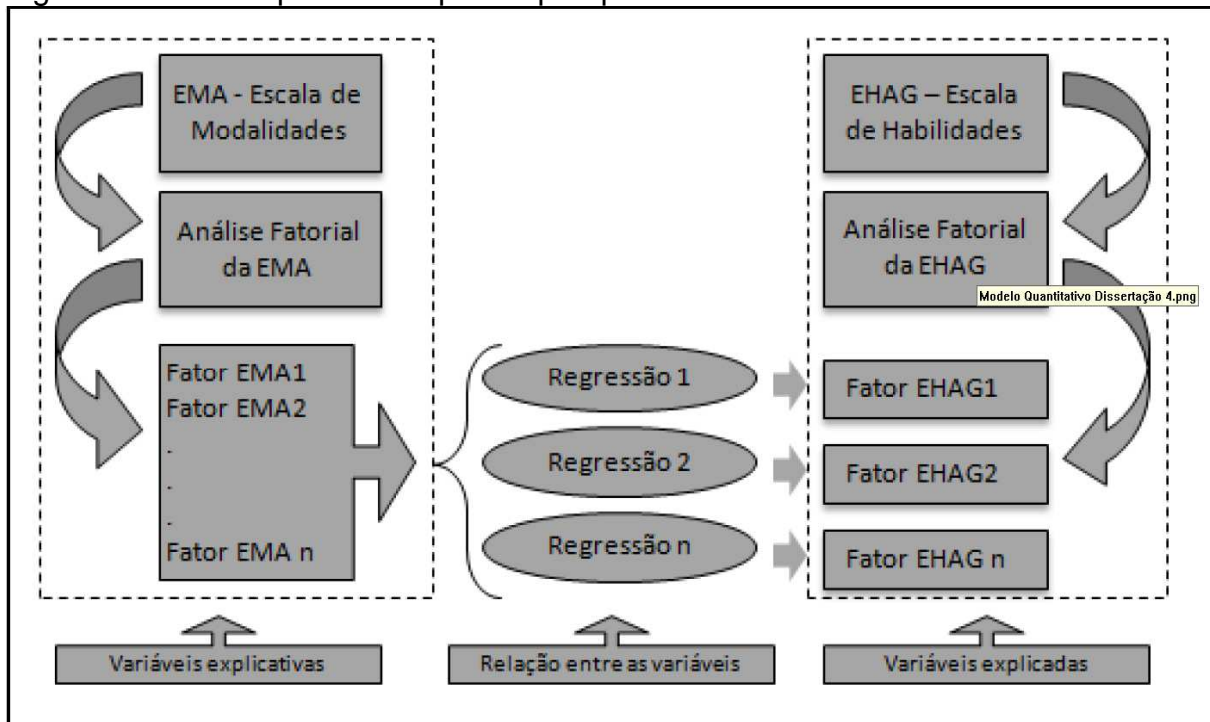
#### 4.4 MODELO QUANTITATIVO

Os procedimentos quantitativos utilizados na presente pesquisa, com o intuito de entender como acontece a aprendizagem de gestores nas indústrias, são decorrentes do referencial teórico utilizado, onde a aprendizagem acontece por processos formais e informais, com suas respectivas modalidades, desenvolvendo as habilidades gerenciais.

As ferramentas quantitativas escolhidas buscaram revelar as relações existentes entre as modalidades de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades gerenciais. O modelo quantitativo apresentado na Figura 2 apresenta o delineamento e as duas etapas utilizadas no processo quantitativo para a pesquisa. A primeira etapa tem a finalidade de submeter os dados de cada uma das duas escalas a uma análise fatorial exploratória, com o propósito de reduzir os itens de cada escala, identificando fatores que representem os construtos estudados. Os fatores provenientes da Escala de Modalidades em Aprendizagem (EMA) serão utilizados como variáveis explicativas e os fatores provenientes da Escala de Habilidades Gerenciais (EHAG), como variáveis explicadas.

Já a segunda etapa tem como foco buscar a relação entre as variáveis através da regressão multivariada. ou seja, cada fator EHAG explicado tem sua própria regressão, o que vai permitir a identificação das modalidades que mais explicam cada grupo de habilidades definido nos fatores EHAG. Assim, ter-se-ão presentes em cada regressão todos os fatores explicativos (modalidades), isto é, cada regressão terá todos os fatores EMA como explicativos e apenas um fator EHAG como variável explicada.

Figura 2 - Modelo quantitativo para a pesquisa



Fonte: Desenvolvido por Dos-Santos (2013).

## 4.5 ESCALAS DE MODALIDADES DA AO E DAS HABILIDADES GERENCIAIS

### 4.5.1 Escala de Modalidades em Aprendizagem (EMA)

Com o objetivo de medir as modalidades de aprendizagem organizacional que são consideradas neste trabalho como variáveis independentes – utilizou-se a Escala de Modalidades em Aprendizagem (EMA). Essa escala de frequência foi construída e validada por Dos-Santos (2014) e nela contemplam-se as dimensões propostas na revisão de literatura, explicando o desenvolvimento das habilidades gerenciais na formação dos gestores, fundamentada no conceito Modalidades em AO.

Apresentar-se-á, a seguir, o Quadro 6 desenvolvido por Dos-Santos (2014). Nele será exposta a escala de frequência (EMA) que serviu como base para captação dos dados necessários para o estudo proposto de todas as dimensões das modalidades em aprendizagem, a identificação dos possíveis indicadores relacionados e, em seguida, a composição das afirmações denominadas de itens da escala.



Quadro 6 – Itens para escala de medida para modalidades em AO

Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional – EMA		
TIPO	ITEM	AFIRMATIVA
Treinamento expositivo tradicional	M1	No processo de aprendizagem dos gestores, acontecem treinamentos técnicos ministrados em salas de aula ou auditório, na empresa ou fora dela, com a seguinte frequência:
	M2	No processo de aprendizagem dos gestores, acontecem palestras e <i>workshops</i> de treinamento ministrados em salas de aula ou auditório, na empresa ou fora dela, com a seguinte frequência:
	M3	No processo de aprendizagem dos gestores, acontecem cursos presenciais, <i>on-line</i> ou gravados, com a seguinte frequência:
Leitura de textos	M4	No processo de aprendizagem dos gestores, acontecem leituras individuais de textos acadêmicos como, por exemplo, (livros acadêmicos, notas de aulas ou artigos científicos) com a seguinte frequência:
	M5	No processo de aprendizagem dos gestores, acontecem leituras individuais de textos técnicos da organização (como, por exemplo, apostilas, manuais operacionais, normas de condutas e guias de procedimentos) com a seguinte frequência:
	M6	No processo de aprendizagem dos gestores, acontecem leituras individuais de textos genéricos (como, por exemplo, <i>websites</i> , matérias jornalísticas e livros motivacionais) com a seguinte frequência:
Acesso a banco de dados	M7	No (processo de aprendizagem dos gestores, o acesso a bancos de dados informações coletadas e armazenadas pela organização) sobre clientes e/ou fornecedores acontece com a seguinte frequência:
	M8	No processo de aprendizagem dos gestores, o acesso a bancos de dados de projetos anteriores acontece com a seguinte frequência:
	M9	No processo de aprendizagem dos gestores, o acesso a bancos de dados de boas práticas corporativas acontece com a seguinte frequência:
Comunidade de Prática (CoP)	M10	Durante processo de aprendizagem dos gestores, acontecem reuniões periódicas informais e espontâneas para troca de experiências sobre a formação gerencial (definidos como comunidade de prática) com a seguinte frequência:
	M11	Durante processo de aprendizagem dos gestores, acontecem reuniões periódicas informais e espontâneas para partilhar conhecimentos gerenciais adquiridos com a prática com a seguinte frequência:
	M12	Durante processo de aprendizagem dos gestores, eu participo/participei de uma ou mais comunidade de prática (reuniões periódicas de iniciativa dos empregados) com a seguinte frequência.
Mentoria	M13	Durante o processo de aprendizagem dos gestores, acontecem encontros com profissionais mais experientes (mentores) para crescimento profissional com a seguinte frequência:
	M14	Durante o processo de aprendizagem dos gestores, os mentores compartilham experiências profissionais que contribuem com minha formação com a seguinte frequência:
	M15	Durante o processo de aprendizagem dos gestores, eu utilizo a mentoria como meio de formação gerencial com a seguinte frequência.

Treinamento <i>on-the-job</i>	M16	No processo de aprendizagem dos gestores, acontece treinamento na própria execução do trabalho (treinamento <i>on-the-job</i> ), possibilitando ao participante executar atividades de gestão na qual não tinha tanto domínio, com a seguinte frequência:
	M17	No processo de aprendizagem, o gestor assume as responsabilidades de gestão através do treinamento <i>on-the-job</i> , fazendo diretamente o trabalho gerencial na empresa, com a seguinte frequência:
	M18	No processo de aprendizagem, o gestor participa / participou de atividades de <i>job-rotation</i> , onde realizava treinamento <i>on-the-job</i> como modalidade de formação para a atividade gerencial, com a seguinte frequência:
Interações casuais	M19	No processo de aprendizagem dos gestores, ocorrem interações casuais (como encontros não programados ou planejados) fora do ambiente da organização, os quais resultam em aprendizado gerencial, com a seguinte frequência:
	M20	No processo de aprendizagem dos gestores, ocorrem interações casuais dentro do ambiente da organização, os quais resultam em aprendizado gerencial, com a seguinte frequência:
	M21	No processo de aprendizagem dos gestores, o gestor utiliza essas interações casuais como fonte de aprendizagem gerencial com a seguinte frequência:

Fonte: Dos-Santos (2013).

#### 4.5.2 Escala de Habilidades Gerenciais (EHAG)

A validação da construção da escala EHAG – Escala de Habilidades Gerenciais, apresentada no Quadro 7, foi desenvolvida e validada na pesquisa de Dos-Santos (2014) como uma variável dependente na relação com as modalidades da aprendizagem organizacional. Extraíram-se as sete categorias de habilidades gerenciais para compor os itens mostrados no Quadro 7.

Assim, como na Escala de Modalidades em Aprendizagem – EMA, será utilizada para cada uma das afirmações da EHAG – Escala de Habilidades Gerenciais, opções de resposta baseadas numa escala *Likert* de 6 pontos, apresentando seu grau de concordância com os itens na seguinte graduação: discordo totalmente, discordo muito, discordo um pouco, concordo um pouco, concordo muito e concordo totalmente. Essa escolha visa capturar a percepção do respondente quanto ao desenvolvimento de suas habilidades gerenciais.

Quadro 7 - Itens da escala formação de gestores

Escala de Habilidades Gerenciais – EHAG		
TIPO	ITEM	AFIRMATIVA
Habilidade em Autogestão	H1	Desenvolvi a capacidade reflexiva sobre meu trabalho e meu aprendizado.
	H2	Aprendi a refletir sobre a carreira e o equilíbrio com a vida pessoal.
	H3	Melhorei meu autoconhecimento e reconheço minhas potencialidades e limitações.
Habilidades Técnico-Operacionais	H4	Desenvolvi conhecimento sobre o negócio da empresa e seu ramo de atuação.
	H5	Aprendi os processos internos e a monitorar o trabalho realizado por minha equipe.
	H6	Aprendi as tarefas inerentes ao cargo de gestão, como planejamento, supervisão e controle.
Habilidades Analítico-Estratégicas	H7	Desenvolvi a capacidade analítica, adquirindo uma visão estratégica da organização.
	H8	Aprendi a utilizar o raciocínio analítico para tomadas de decisão e prever suas consequências para a organização.
	H9	Aprendi a avaliar o desempenho da equipe e a usar técnicas de gestão para atingir metas organizacionais.
Habilidades Interpessoais	H10	Aprendi a trabalhar em equipe, estimulando e valorizando outras contribuições.
	H11	Aprendi a dar e receber <i>feedback</i> aos meus liderados e fazer uma gestão participativa.
	H12	Aprendi a oferecer estrutura de trabalho, delegar tarefas e cobrar o desempenho dos meus liderados.
	H13	Desenvolvi a liderança e busco a formação e desenvolvimento dos meus liderados.
Habilidades Políticas	H14	Aprendi a lidar com questões políticas e disputas de poder na organização.
	H15	Desenvolvi a habilidade para a gestão de crises e situações inesperadas.
	H16	Desenvolvi a capacidade comunicativa de promover minhas ideias e buscar alianças para implementá-las.
	H17	Aprendi a trabalhar em colaboração com meus pares (pessoas não subordinadas a mim) e usar a negociação nas decisões.

Habilidades Culturais	H18	Desenvolvi conhecimento sobre as normas e a cultura organizacional.
	H19	Consigo entender e disseminar a cultura da organização.
	H20	Aprendi a reconhecer o significado do trabalho e os valores inerentes à organização.
Habilidades Contextuais	H21	Desenvolvi uma visão aprimorada sobre o ambiente externo (comunidade, clientes, fornecedores, etc.).
	H22	Respeito e valorizo uma cultura diferente da minha ou de minha organização.
	H23	Aprendi a desenvolver relações com o mercado (clientes, fornecedores, acionistas, etc.) e buscar novas oportunidades.

Fonte: Dos-Santos (2013).

A validação conceitual dessas tabelas foi legitimada pelo especialista que atua como professor de programa de pós-graduação *strictu sensu* e é Doutor em aprendizagem organizacional, e o autor Dos-Santos (2014). A validade semântica foi realizada com a submissão do instrumento a cinco respondentes pertencentes à população que se deseja estudar, e a validade estatística acontece pela análise fatorial exploratória e teste dos fatores, na seção de resultados.

## 4.6 TÉCNICAS DE COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.6.1 Coleta dos dados

O processo de investigação foi realizado utilizando um questionário *on-line* disponibilizado por meio de um *link* ativo para o formulário de pesquisa enviado para gestores do segmento de indústrias dos mais diversos setores e com atuação em diversos estados do Brasil.

Utiliza-se um formulário composto de duas partes: A primeira parte foi direcionada para a caracterização dos respondentes, incluindo variáveis de controle, como idade, sexo, estado civil, grau de escolaridade, empresa onde trabalha, localização da empresa, nível gestão, ramo de atuação e tempo que finalizou o programa de formação de gestor. O intuito dessa primeira parte era de conhecer

melhor o público pesquisado e utilização de ferramenta de controle nas análises de regressão.

A segunda parte do questionário foi composta de duas escalas de medidas: a escala de modalidade EMA – com 21 questões e a escala de aprendizagem gerencial a EHAG – com 23 questões. Para conhecer a dimensão das afirmativas e a variabilidade dos dados de ambas, foi utilizada a escala *Likert* com seis pontos para cada uma das respostas. Todas as respostas obtidas foram alojadas e disponibilizada na ferramenta *Google docs*.

#### **4.6.2 Técnicas utilizadas no tratamento e análise dos dados**

Em posse dos dados consolidados e coletados, foi efetuada a tabulação final convertendo do formulário eletrônico do *Google docs* para uma planilha de excel, onde foi transformada numa base de dados puramente matemática.

Em seguida, aplica-se, para tratamento dos dados desta pesquisa, o *software R Studio* versão 3.0.1 a fim de se fazer as análises fatoriais exploratórias e as regressões múltiplas.

## 5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.

***Leonardo da Vinci***

## 5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A partir desta seção, serão apresentados os resultados da pesquisa. Nela, serão mostradas as estratégias adotadas, o perfil do público observado, o quadro geral das empresas pesquisadas, como também a validação das escalas – EMA e a EHAG – utilizadas para o desenvolvimento do trabalho. Na sequência, seguem os resultados extraídos a partir dos testes estatísticos aplicados para o tratamento dos dados e as análises advindas destes.

A coleta do material empírico foi realizada num período de 10 dias, o processo realizado entre o dia 27 de março a 07 de abril de 2014. Para atrair o público alvo desejado, foram adotados alguns passos. No primeiro momento, foi criado um banco de dados com os nomes das indústrias e, em seguida, após identificação dos nomes e e-mails, foram feitos os devidos contatos com os gestores de cada empresa. De posse dessas informações, foram encaminhados e-mails, com carta de apresentação, um resumo do projeto da pesquisa e acordo de confidencialidade e, em paralelo, realizados contatos pessoais e telefônicos para reforçar a importância da pesquisa e estimular a participação dos respondentes.

Como produto desta pesquisa, conseguiu-se coletar, no horizonte de 38 empresas, um total de 315 respostas dos 480 questionários enviados. Os resultados permitiram levantar algumas informações acerca da formação dos gestores e todas as 315 respostas foram validadas e computadas para formar o banco de dados da pesquisa.

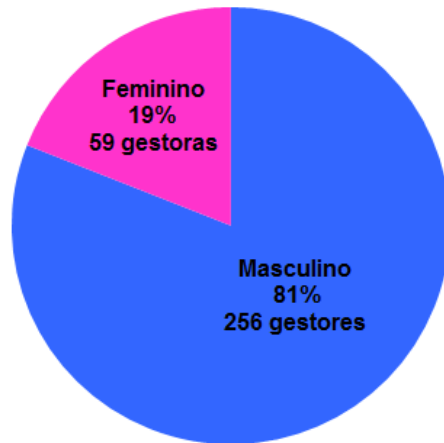
Convém registrar que os nomes das organizações, os dados pessoais e profissionais dos participantes não serão revelados ou divulgados nos resultados da pesquisa devido ao acordo prévio de confidencialidade. Assim sendo, todas as respostas a partir dos questionários coletados estão salvas no Google Drive.

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Observou-se, através das 315 respostas coletadas, que o público-alvo, aqui representado por gestores das indústrias, está fortemente marcado pela predominância do gênero masculino que obteve 81% das respostas frente ao gênero feminino com apenas 19%, como pode ser visto na Figura 3. Desses, 77 % são

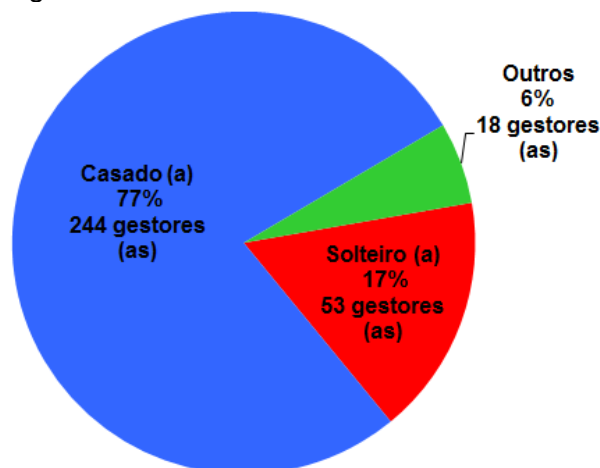
casados (as), 17% são solteiros (as) e apenas 6% foram identificados como outros conforme se apresenta na Figura 4.

Figura 3 – Gênero da amostra



Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Figura 4 – Estado civil

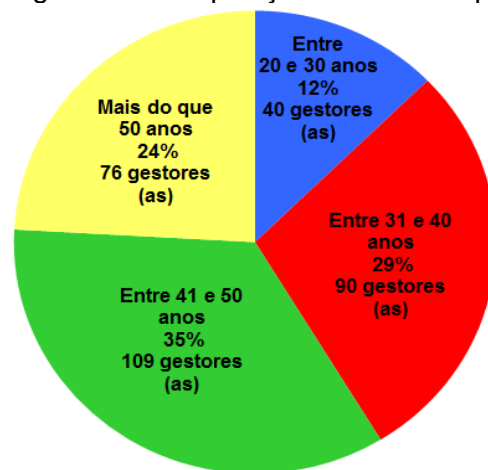


Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Outro dado importante verificado junto ao público pesquisado é a faixa etária dos gestores, 12% dos respondentes têm entre 20-30 anos, 29% têm entre 31-40 anos, 35% têm entre 41 e 50 anos e 24% têm mais de 50 anos. A Figura 5 mostra que o público alvo na função de gestor tem uma tendência maior para a população acima dos 30 anos.



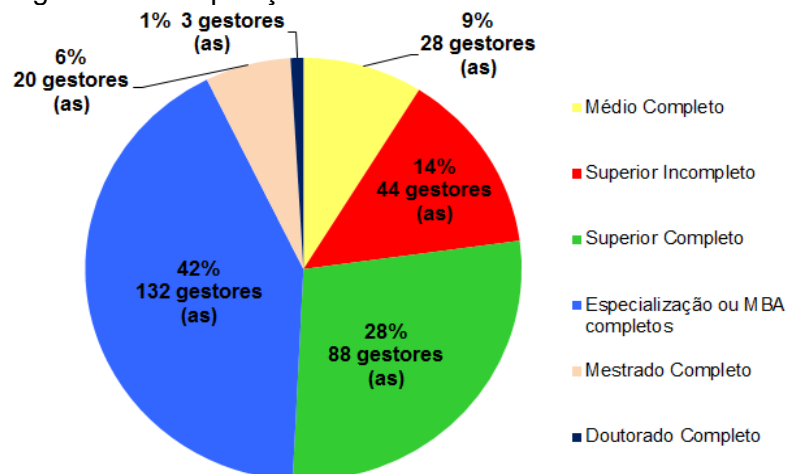
Figura 5 – Composição da amostra por idade



Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Quanto ao nível de escolaridade, observa-se, na Figura 6, que 77% dos respondentes possuem nível superior, especializações, mestrado e doutorado e 14% ainda não concluíram a graduação e 9% apesar de exercer o cargo de gestor ainda não iniciaram o estudo no nível superior.

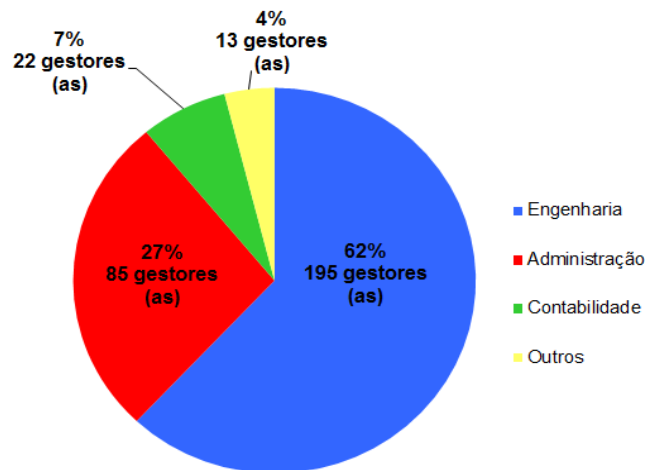
Figura 6 – Composição da escolaridade



Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Em termos da formação acadêmica, aqueles que concluíram o nível superior possuem na sua maioria formação em Engenharia com 62%, seguido por Administração com 27%, Contabilidade com 7% enquanto os demais cursos representam 4% dos respondentes conforme nos mostra a Figura 7.

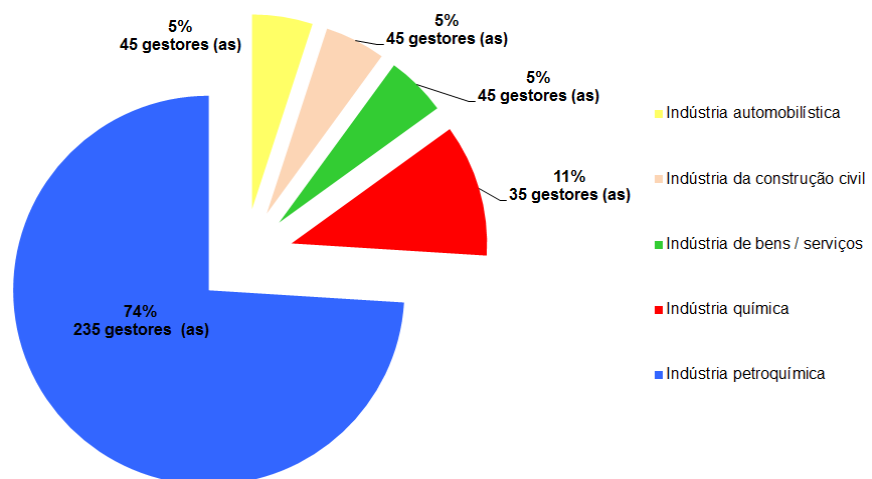
Figura 7 – Composição dos cursos de graduação



Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Em relação ao ramo de atuação das empresas, 74% dos respondentes trabalham em indústrias petroquímicas, 11% em indústrias químicas, e 15% dos respondentes estão divididos entre as indústrias de automóvel, construção civil e serviços conforme apresentado na Figura 8.

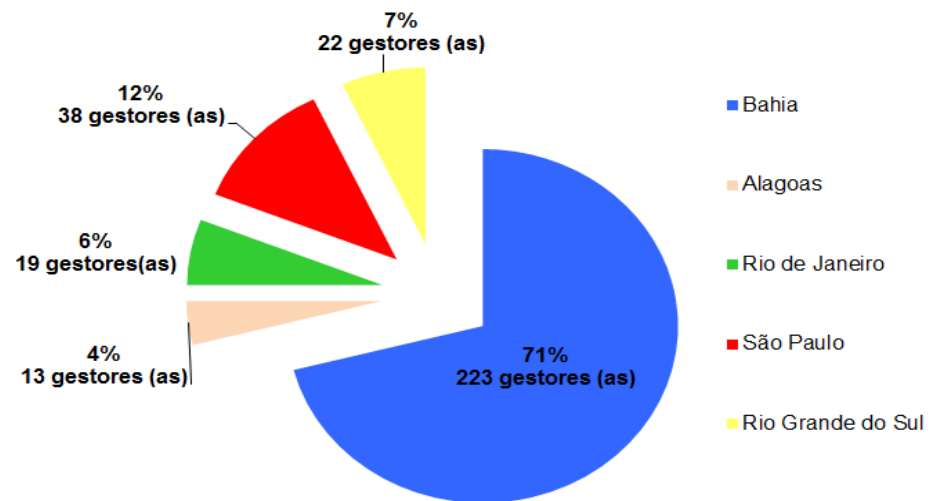
Figura 8 – Ramo de atuação



Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

A Figura 9, a seguir, apresenta a localização das empresas em que os respondentes trabalham. A maioria dos respondentes está localizada no estado da Bahia e em São Paulo com percentuais de 71% e 12% respectivamente, seguido dos estados de Rio Grande do Sul com 7%, Rio de Janeiro com 6% e Alagoas com 4%.

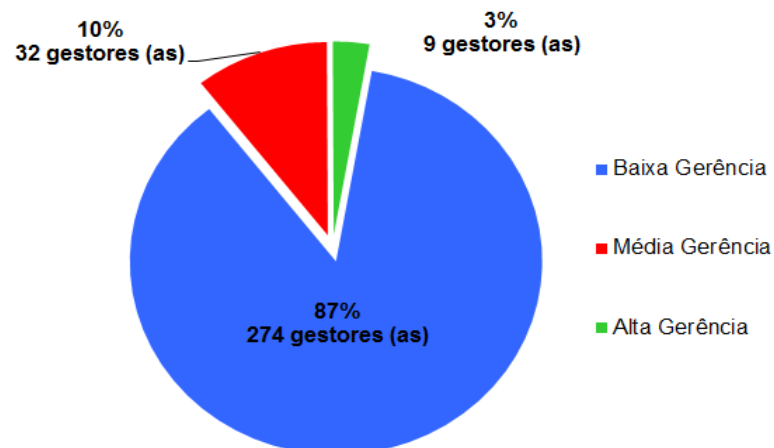
Figura 9 – Localização das empresas



Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

A Figura 10 destaca que, dos 315 respondentes, 87% estão classificados na categoria baixa gerência, 10% na de média gerência e apenas 3% dos respondentes pertencem à categoria da alta gerência.

Figura 10 - Níveis gerenciais



Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Após apresentado às análises com o perfil do público pesquisado e o quadro geral das empresas, vai-se discorrer, a seguir, sobre a relação existente entre as modalidades de aprendizagem nas organizações e a formação de gestores a partir do desenvolvimento de habilidades necessárias para o exercício do cargo gerencial, através da validação das escalas – EMA e a EHAG – utilizadas para o desenvolvimento do trabalho.

## 5.2 ESCALA DE MODALIDADES EM APRENDIZAGEM – EMA

Os resultados decorrentes da Escala de Modalidades em Aprendizagem – EMA estão diretamente relacionados à estatística descritiva, teste de normalidade e à análise fatorial exploratória (AFE) realizadas com os dados que estão distribuídos em 21 variáveis originais nomeadas de forma sequencial iniciada em M1 até M21, equivalentes aos itens da escala.

Os resultados dessa modalidade foram relacionados a estatísticas descritivas que é composta pela média, desvio padrão e mediana, conforme apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Estatística descritiva e teste de normalidade da EMA

Variável	Estatística descritiva			Normalidade	
	Média	Desvio padrão	Mediana	Teste Jarque-Bera	Diagnóstico
<b>M1</b>	3,09	1,04	3	0,00	Não Normal
<b>M2</b>	3,11	1,07	3	0,00	Não Normal
<b>M3</b>	2,86	1,02	3	0,00	Não Normal
<b>M4</b>	3,11	1,12	3	0,00	Não Normal
<b>M5</b>	3,46	1,08	3	0,00	Não Normal
<b>M6</b>	3,30	1,11	3	0,00	Não Normal
<b>M7</b>	2,98	1,12	3	0,00	Não Normal
<b>M8</b>	2,95	1,11	3	0,00	Não Normal
<b>M9</b>	3,17	1,10	3	0,00	Não Normal
<b>M10</b>	2,93	1,03	3	0,00	Não Normal
<b>M11</b>	2,94	1,02	3	0,00	Não Normal
<b>M12</b>	2,68	1,00	2	0,00	Não Normal
<b>M13</b>	2,93	1,00	3	0,00	Não Normal
<b>M14</b>	3,12	1,02	3	0,00	Não Normal
<b>M15</b>	3,01	1,06	3	0,00	Não Normal
<b>M16</b>	3,22	1,08	3	0,00	Não Normal
<b>M17</b>	3,23	1,16	3	0,00	Não Normal
<b>M18</b>	2,84	1,03	2	0,00	Não Normal
<b>M19</b>	2,59	0,78	2	0,00	Não Normal
<b>M20</b>	2,96	0,93	3	0,00	Não Normal
<b>M21</b>	3,19	1,12	3	0,00	Não Normal

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: O teste *Jarque-Bera* considera, na sua hipótese nula, que os dados provêm de uma distribuição normal com p-valor > 0,05.

Em posse desses dados, foi iniciada a análise fatorial, com a verificação de correlação entre as variáveis. Identificou-se a ausência de normalidade entre as

variáveis, o que viola o pressuposto do teste de esfericidade de *Bartlett*. Desta forma, para verificação da existência de correlações entre os itens da escala, foi utilizada a inspeção visual na matriz de correlação. A matriz de correlações da EMA, apresentadas no Apêndice deste trabalho, exibe inúmeras correlações significativas com resultados superiores a 0,30, demonstrando assim a fatorabilidade da matriz de dados.

Avançou-se, então, com a análise de componentes principais (ACP), como preparação da AFE. Em posse dos 21 componentes gerados, foi montada a tabela 2 com os autovalores e variância explicada, assim como um gráfico *screeplot*, apresentado na Tabela 2, com o intuito de definir quantos fatores seriam extraídos.

Tabela 2 - Informações dos componentes principais da EMA

	CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP6	CP7
<b>Autovalor</b>	8,82	2,13	1,46	1,36	1,20	0,94	0,83
<b>DP</b>	2,97	1,46	1,21	1,16	1,11	0,97	0,91
<b>%VE</b>	41,9	10,2	6,9	6,4	5,7	4,5	3,9
<b>%VA</b>	41,9	52,1	59,9	65,6	71,2	75,8	79,7

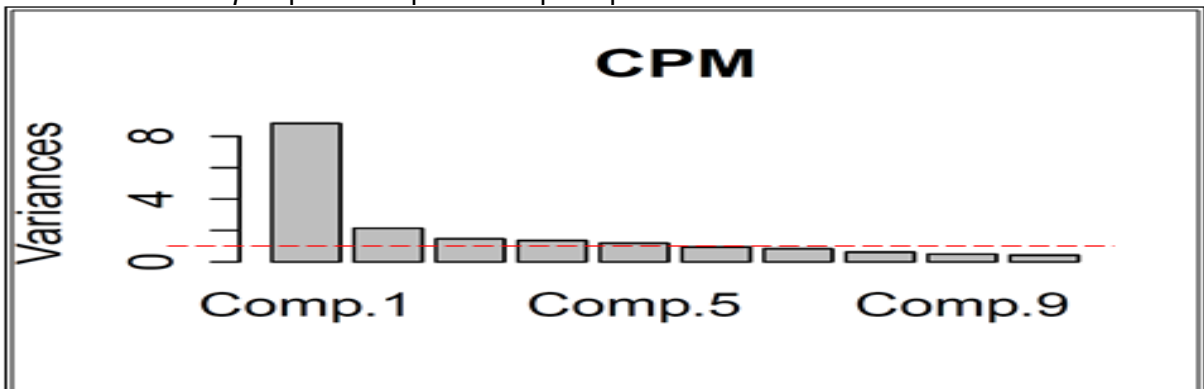
Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota 1: CP são os componentes principais; DP, o desvio padrão da variância, %VE indica o percentual de variância explicada pelo CP; %VA indica o %VE acumulado a cada novo CP incluído na análise. Os CPs de 8 a 21 apresentam Autovalores e VE menores do que o CP7 e decrescentes, por isso não foram inseridos na tabela.

O objetivo inicial era mostrar a extração de sete fatores, os quais são representantes das sete modalidades de aprendizagem organizacional. Apesar de a Tabela 2 mostrar que os componentes principais 6 e 7 mostram autovalor menor do que um, estes foram mantidos por ter-se definido, a priori, o número de fatores a ser extraído (*HAIR et al, 2009*), no intuito de ter representadas todas as modalidades de aprendizagem. A escolha de 7 componentes iniciais explica 79,7% da variação dos dados, percentual adequado para uma pesquisa social.

Será apresentada, em seguida o Gráfico 1, com a análise do *screeplot*.

Gráfico 1 - Screeplot para componentes principais de EMA



Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: A linha tracejada horizontal indica autovalor igual a 1.

Em posse da solução fatorial gerada com sete fatores, optou-se pelo método de rotação oblíqua PROMAX, pois essa é indicada para fatores que guardam alguma correlação entre si. Para gerar a Tabela 3, utilizaram-se as cargas fatoriais de cada item nos respectivos fatores e, em seguida, foram comparadas com a rotação ortogonal VARIMAX. Com base nessa análise, identificou-se que a rotação PPROMAX gerou uma tabela de cargas fatoriais mais concentradas nos fatores. A Tabela 3 apresenta as cargas fatoriais decorrentes da rotação oblíqua.

Tabela 3 - Cargas fatoriais da EMA para 7 fatores e rotação PROMAX

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7
M1	<b>0,967</b>						
M2	<b>0,936</b>						
M3	<b>0,798</b>						
M4	0,213						<b>0,678</b>
M5							<b>0,813</b>
M6				-0,103		0,117	<b>0,822</b>
M7	-0,126				<b>0,730</b>		
M8					<b>1,051</b>		
M9	0,189				<b>0,592</b>		
M10				<b>0,828</b>			
M11				<b>1,058</b>			
M12				<b>0,528</b>			
M13		<b>0,884</b>					
M14		<b>0,908</b>					
M15		<b>0,785</b>					
M16			<b>0,895</b>				
M17			<b>0,943</b>			-0,113	
M18	0,156		<b>0,689</b>			0,122	

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7
M19	0,190					<b>0,560</b>	
M20						<b>0,966</b>	
M21	-0,115					<b>0,759</b>	

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: As cargas fatoriais em branco sinalizam carga da variável próxima de zero no fator. Cargas fatoriais em negrito indicam o fator ao qual a variável será incorporada.

Um dado importante observado através da Tabela 3 é que todas as variáveis agruparam-se em fatores que os unem aos itens pertencentes à mesma modalidade. E, para validar esses dados, foram construídos e testados todos os fatores como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 - Teste dos fatores da EMA

Fator	Itens	KMO	Alfa	Correlação	Nome
<b>FM1</b>	M1, M2, M3	0,734	0,913	Significativa	Treinamento tradicional
<b>FM2</b>	M13, M14, M15	0,735	0,890	Significativa	Mentoria
<b>FM3</b>	M16, M17, M18	0,726	0,863	Significativa	Treinamento <i>on-the-job</i>
<b>FM4</b>	M10, M11, M12	0,668	0,850	Significativa	Comunidade de prática (CoP)
<b>FM5</b>	M7, M8, M9	0,713	0,854	Significativa	Acesso a banco de dados
<b>FM6</b>	M19, M20, M21	0,655	0,817	Significativa	Interação casual
<b>FM7</b>	M4, M5, M6	0,721	0,828	Significativa	Leitura de Texto

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: O KMO fornece o índice de adequação da amostra; o Alfa refere-se ao valor do alfa de Cronbach, revelando a confiabilidade do fator; correlação significativa a partir de 0,30.

Os resultados dos testes apresentaram fatores com alto nível de confiabilidade e com itens correlacionados, capazes de representar a EMA na regressão. Outro resultado consistente foi a verificação da adequação da amostra e da confiabilidade para a escala inteira, que apresentou um índice de 0,89 para KMO e 0,92 na verificação da escala alfa de *Cronbach*. Esses valores são considerados suficientes e estatisticamente adequados por serem elevados além de credenciarem a escala EMA na regressão, legitimam essa como uma escala de medida devido a sua capacidade de capturar a intensidade das modalidades de aprendizagem organizacional a partir da percepção dos indivíduos pesquisados.

### 5.3 ESCALA DE HABILIDADES GERENCIAIS – EHAG

A seguir, serão apresentados, os resultados encontrados na EHAG. Utilizando a mesma base da escala EMA, ou seja, serão trabalhadas também com estatística descritiva e com os testes de normalidade aplicados nos 23 itens desta escala apresentados na Tabela 5. Conforme a descrição das variáveis vai iniciar-se pela estatística descritiva seguida da análise fatorial que tem como objetivos investigar a correlação entre os itens e reduzir as variáveis envolvidas.

Tabela 5 - Estatística descritiva e teste de normalidade das variáveis da EHAG

Variável	Estatística descritiva			Normalidade	
	Média	Desvio padrão	Mediana	Teste <i>Jarque-Bera</i>	Diagnóstico
H1	4,59	0,76	5	0,00	Não Normal
H2	4,50	0,82	5	0,00	Não Normal
H3	4,69	0,69	5	0,00	Não Normal
H4	4,71	0,58	5	0,00	Não Normal
H5	4,74	0,57	5	0,00	Não Normal
H6	4,67	0,63	5	0,00	Não Normal
H7	4,48	0,82	5	0,00	Não Normal
H8	4,57	0,76	5	0,00	Não Normal
H9	4,52	0,76	5	0,00	Não Normal
H10	4,69	0,71	5	0,00	Não Normal
H11	4,59	0,79	5	0,00	Não Normal
H12	4,57	0,76	5	0,00	Não Normal
H13	4,55	0,81	5	0,00	Não Normal
H14	4,18	0,92	4	0,00	Não Normal
H15	4,32	0,89	5	0,00	Não Normal
H16	4,49	0,81	5	0,00	Não Normal
H17	4,64	0,73	5	0,00	Não Normal
H18	4,69	0,73	5	0,00	Não Normal
H19	4,64	0,76	5	0,00	Não Normal
H20	4,70	0,72	5	0,00	Não Normal
H21	4,39	0,79	5	0,00	Não Normal
H22	4,66	0,71	5	0,00	Não Normal
H23	4,41	0,83	4	0,00	Não Normal

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: O teste de normalidade *Jarque-Bera* testa a hipótese nula ( $p$ -valor  $>0,05$ ) de que a amostra provém de uma população normalmente distribuída, baseado na assimetria e curtose.

A Tabela 5 revela que todas as variáveis foram diagnosticadas como não normais e, por esse motivo, a utilização do teste de esfericidade de *Bartlett* nessa



análise pode não se revelar adequado. Diante dessa situação, utilizou-se, para verificação da existência de correlações, a inspeção visual da matriz de correlação.

A matriz de correlações da EHAG está apresentada no Apêndice desta pesquisa e, através dela, identifica-se um elevado número de correlações significativas superiores a 0,30, indicando a fatorabilidade da matriz de dados. Depois de garantida a possibilidade de dar continuidade à análise fatorial, aplicou-se a análise de componentes principais (ACP) e, em seguida, foi construída a Tabela 6 apresentando os autovalores e variância explicada utilizando os seus 23 componentes principais, para definir a variância explicada dos componentes.

Tabela 6 - Informações dos componentes principais da EHAG

	CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP6	CP7
<b>Autovalor</b>	13,3	1,25	1,68	0,85	0,78	0,71	0,56
<b>DP</b>	3,65	1,12	1,08	0,93	0,89	0,84	0,75
<b>%VE</b>	57,88	5,45	5,07	3,72	3,41	3,07	2,44
<b>%VA</b>	57,88	63,33	68,41	72,13	75,53	78,61	81,03

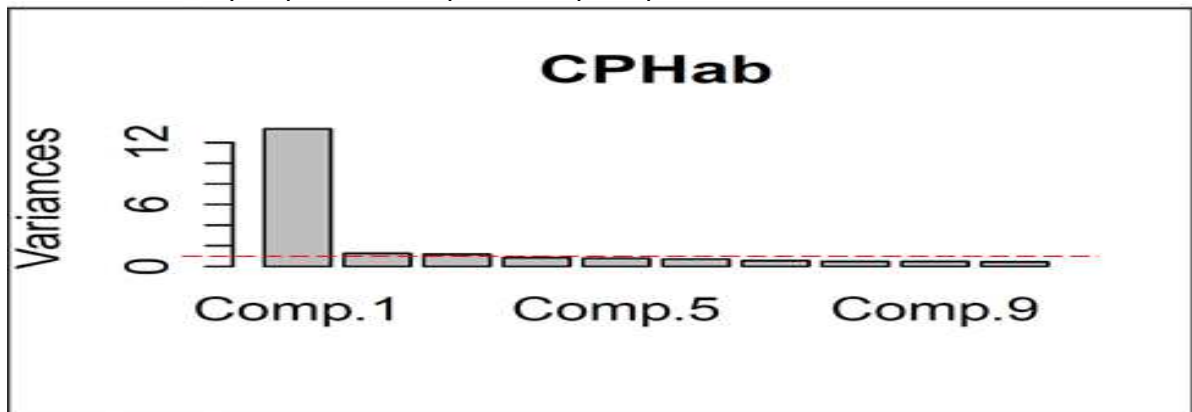
Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: CP são os componentes principais; DP, o desvio padrão da variância; %VE indica o percentual de variância explicada pelo CP; %VA indica o %VE acumulado a cada novo CP incluído na análise. Os CP de 8 a 23 apresentam Autovalores e VE menores do que o CP7 e decrescentes, por isso não foram inseridos na tabela.

Através da Figura 12, será apresentado, o gráfico *screeplot* expondo a evolução da variância de cada componente e uma linha que delimita a variância igual a um. Pelo critério de definição de número de fatores a priori (HAIR *et al*, 2009), são extraídos sete fatores, com o objetivo de representar as sete habilidades gerenciais estudadas, solução capaz de explicar 75% da variância dos dados.

Assim como na escala EMA, a ideia inicial era apresentar a extração de sete fatores, porém, utilizando o mesmo critério de construir fatores com autovalor maior que um, optou-se pela solução de **apenas três fatores para os dados da EHAG**. É importante ressaltar que o primeiro fator assume uma boa parte da variância, de forma que ele sozinho representa menos de 50% da variância dos componentes, o que reduz a intenção de definir a EHAG como unifatorial.

Gráfico 2 - Screeplot para os componentes principais da EHAG



Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: A linha tracejada horizontal indica autovalor igual a 1.

Após analisar suas dimensões, observa-se que os fatores formados estão bem correlacionados, o que significa que os itens que representam as competências gerenciais estão bem próximos, conforme apresenta a literatura acerca desse tema, bem como na percepção do dia a dia do exercício de gestão. As cargas fatoriais dos itens para os fatores estão identificados na Tabela 7 a seguir.

Tabela 7 - Cargas fatoriais da EHAG para 7 fatores e rotação PROMAX

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7
H1		0,229	0,682				
H2		-0,151	0,868				
H3			0,927				
H4	-0,15		0,211	0,145	0,254	0,362	
H5					-0,106	1,019	
H6	0,342			-0,109	0,159	0,550	
H7			0,144		0,813	-0,103	
H8			0,238		0,686		
H9	0,241	0,138	0,142		0,249	0,148	
H10	0,604	0,320	0,102		-0,208		
H11	1,043	-0,191		0,113			
H12	0,780	0,130					
H13	0,854	-0,106			0,212	-0,101	
H14		0,603			0,285	-0,149	
H15		0,656			0,194		
H16	-0,112	1,076					
H17		0,723		0,150	-0,124	0,125	
H18				0,853			
H19		0,172		0,797			
H20	0,220		0,163	0,695			

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7
H21		0,332		0,122			0,408
H22	0,187	0,227	0,241		-0,202		0,335
H23		-0,149					1,119

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: As cargas fatoriais em branco sinalizam carga da variável próxima de zero no fator. Cargas fatoriais em negrito indicam o fator ao qual a variável será incorporada.

Nota-se, através da Tabela 7, que todas as variáveis agruparam-se em fatores que unem aos itens pertencentes à mesma habilidade. Os 23 itens se formaram de acordo com as dimensões previamente observadas na literatura, ou seja, de maior aderência. Para verificar a qualidade dessa solução fatorial, testaram-se os sete fatores formados em sua adequação de amostra (KMO), em sua confiabilidade (Alfa de *Cronbach*) em sua correlação intrafatorial, e serão apresentados os resultados apurados na Tabela 8, que também informa o nome e os itens em cada um dos fatores.

Tabela 8 - Testes dos fatores da EHAG

Fator	Itens	KMO	Alfa	Correlação	Nome
<b>FH1</b>	H10, H11, H12, H13	0,841	0,917	Significativa	Interpessoais
<b>FH2</b>	H14, H15, H16, H17	0,796	0,871	Significativa	Políticas
<b>FH3</b>	H1, H2, H3	0,731	0,867	Significativa	Autogestão
<b>FH4</b>	H18, H19, H20	0,764	0,927	Significativa	Culturais
<b>FH5</b>	H7, H8, H9	0,733	0,901	Significativa	Analítico-estratégicas
<b>FH6</b>	H4, H5, H6	0,698	0,855	Significativa	Técnico-operacional
<b>FH7</b>	H21, H22, H23	0,500	0,785	Significativa	Contextuais

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: O KMO fornece o índice de adequação da amostra; o Alfa refere-se ao valor do alfa de *Cronbach*, revelando a confiabilidade do fator; correlação significativa a partir de 0,30.

Conforme apresentado na Tabela 8, todos os dados dos testes fatoriais foram aprovados, portanto aptos a representar as diferentes dimensões da habilidade gerencial. O teste para toda a escala EHAG que avalia a adequação da amostra apresentou índice KMO de 0,95, e a confiabilidade para toda a escala apresentou Alfa de *Cronbach* de 0,93, certificando, desta forma, que a EHAG é apropriada para uma escala de medida, pois apresenta a capacidade de capturar as habilidades gerenciais a partir da percepção dos indivíduos pesquisados.

## 5.4 REGRESSÕES MÚLTIPLAS

Foi incluída, neste presente trabalho, a utilização da regressão múltipla com o propósito de identificar as modalidades de aprendizagem que mais se explicam nas habilidades gerenciais. Seus componentes são identificados como: variáveis explicativas e variáveis explicadas.

### 5.4.1 Variável explicativa

As variáveis explicativas também conhecidas como independentes são formadas pelos sete fatores decorrentes da EMA. Para cada regressão apresentada, todos os fatores da EMA estarão presentes. Através da Tabela 9, podem-se conhecer os resultados do teste de normalidade e a estatística descritiva para os fatores da EMA.

Tabela 9 - Estatística descritiva das variáveis independentes (fatores da EMA)

Fatores	Descritiva			Normalidade		
	Média	Desvio padrão	Mediana	Teste Jarque-Bera	Diagnóstico	
FM1 Treinamento tradicional	3,02	0,96	3,0	0,00	Não Normal	
FM2 Leitura de Texto	3,30	0,95	3,0	0,00	Não Normal	
FM3 Acesso a banco de dados	3,03	0,99	3,0	0,00	Não Normal	
FM4 Comunidade de prática	2,85	0,89	3,0	0,00	Não Normal	
FM5 Mentoria	3,01	0,92	3,0	0,00	Não Normal	
FM6 Treinamento <i>on-the-job</i>	3,10	0,97	3,0	0,00	Não Normal	
FM7 Interações casuais	2,90	0,81	3,0	0,00	Não Normal	

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: FM indica os fatores da escala de modalidades. O Teste JB, *Jarque-Bera*, testa a hipótese nula ( $p$ -valor  $>0,05$ ) de que a amostra provém de uma população normalmente distribuída, baseado na assimetria e curtose.

### 5.4.2 Variável explicada

As variáveis explicadas, também chamadas de variáveis dependentes, são identificadas como os fatores da EHAG e estão apresentadas na Tabela 10 a seguir.

Tabela 10 - Estatística descritiva das variáveis dependentes (fatores da EHAG)

Fatores	Descritiva			Normalidade	
	Média	Desvio padrão	Mediana	Teste Jarque-Bera	Diagnóstico
FH1 Autogestão	4,59	0,67	4,7	0,00	Não Normal
FH2 Técnico-operacionais	4,70	0,52	5,0	0,00	Não Normal
FH3 Analítico-estratégicas	4,53	0,71	4,7	0,00	Não Normal
FH4 Interpessoal	4,60	0,69	5,0	0,00	Não Normal
FH5 Política	4,40	0,71	4,5	0,00	Não Normal
FH6 Cultural	4,68	0,69	5,0	0,00	Não Normal
FH7 Contextuais	2,20	0,37	2,3	0,00	Não Normal

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: FM indica os fatores da escala de modalidades. O Teste JB, *Jarque-Bera*, testa a hipótese nula ( $p$ -valor  $>0,05$ ) de que a amostra provém de uma população normalmente distribuída, baseado na assimetria e curtose.

O modelo geral de cada regressão ficou como mostrado na Equação:

$$FH_n = \beta_0 + \beta_1 FM_1 + \beta_2 FM_2 + \beta_3 FM_3 + \beta_4 FM_4 + \beta_5 FM_5 + \beta_6 FM_6 + \beta_7 FM_7 + \text{Controles} + \epsilon$$

□, onde  $n$  varia de um a sete, equivalendo ao número de fatores da Escala de Habilidades (EHAG). Na sequência, são demonstrados os resultados de cada regressão.

Na sequência, a exposição sobre os resultados e análises das sete regressões encontradas, apresentando os quadros dos parâmetros de testes para todas elas. E para aquelas que se apresentarem como significativas, serão exibidas as análises da média dos resíduos, homocedasticidade, linearidade, normalidade e independência.

## 5.5 REGRESSÃO 1 – R1

Na primeira regressão, a variável dependente é o fator FH1, habilidades em autogestão. O resultado está apresentado na Tabela 11.

Tabela 11 - Parâmetros e testes para Regressão R1

Variáveis	Estimadores		Teste t do estimador		Estatística F		Grau de ajustamento	
	Estimador $\beta$	Erro padrão	t-valor	Sig.	F	Sig.	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado
Intercepto	4,17	0,73	5,67	0,000				
<b>FM1 (TreT)</b>	<b>0,16</b>	<b>0,05</b>	<b>3,31</b>	<b>0,001</b>				
FM2	0,01	0,05	0,24	0,817				
FM3	0,03	0,06	0,59	0,555	2,039	0,001	0,178	0,090
FM4	0,07	0,06	1,22	0,221				
FM5	-0,01	0,05	-0,20	0,842				
FM6	0,09	0,06	1,47	0,142				

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: Teste t e Estatística F considerados significantes se p-valor (Sig.) < 0,05. \*Variável explicativa significativa.

A Regressão 1 está acima representada na Tabela 11, seus indicadores apresentam significância estatística, indicada através do valor de  $F=2,039$ , com p-valor de 0,001.

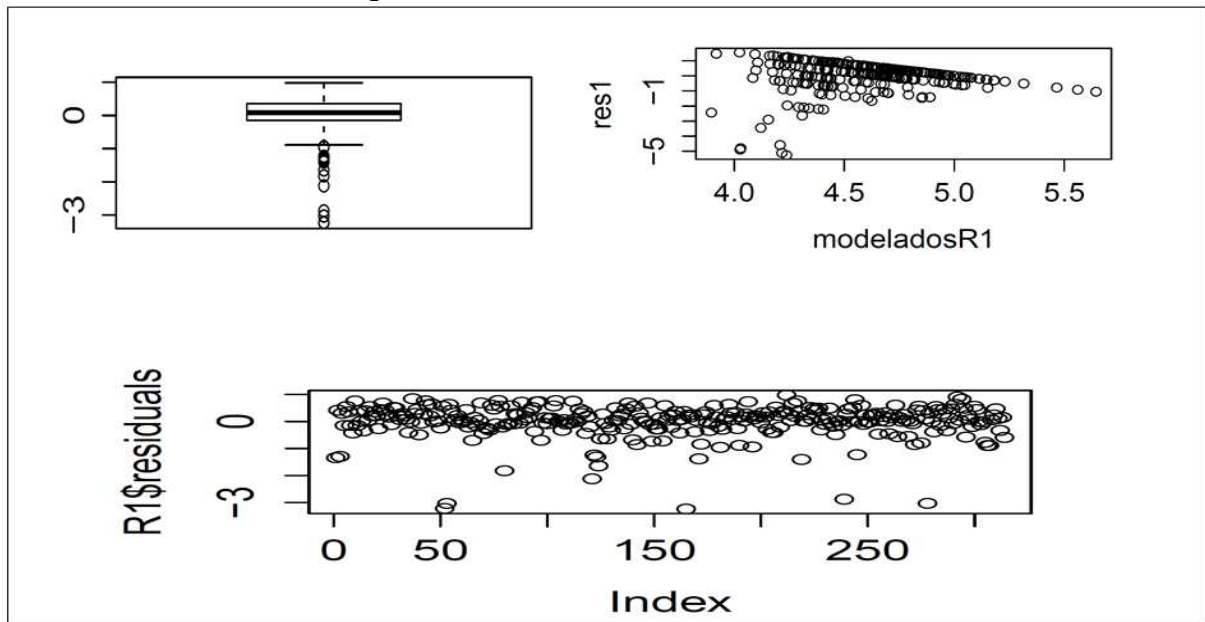
Em relação às modalidades explicativas dessa habilidade em autogestão, destaca-se a modalidade FM1, Treinamentos Tradicionais, com estimador estatisticamente diferente de zero, apresentando valor 0,16 e teste t com p-valor de 0,001.

As demais modalidades para essa habilidade apresentaram valores estatisticamente nulos para os estimadores, indicados pelos testes t dos estimadores, que apresentaram um p-valor > 0,05. O valor do R<sup>2</sup> ajustado indica que a R1 pode explicar 9% da variância das habilidades em autogestão. Pelo fato de a regressão R1 ter-se apresentado como significativa, dar-se-á seguimento com análise da média dos resíduos, homocedasticidade, linearidade, normalidade e independência.

A média dos resíduos da regressão R1 é 0,00, com o teste t aceitando a hipótese nula de que a média dos erros é igual a zero, com 95% de confiabilidade, o que permite afirmar que, estatisticamente, a média dos erros é igual a zero.

Quando se faz referência à homocedasticidade e linearidade, a análise do gráfico de resíduos contra os valores preditos e o gráfico da distribuição dos resíduos consente inferir que os resíduos são homocedásticos e que a solução linear consegue modelar os dados. O teste *Breusch-Pagan* não rejeita a hipótese de homocedasticidade, apresentando p-valor de 0,09, portanto maior do que 0,05.

Gráfico 3 - Resíduos da Regressão 1

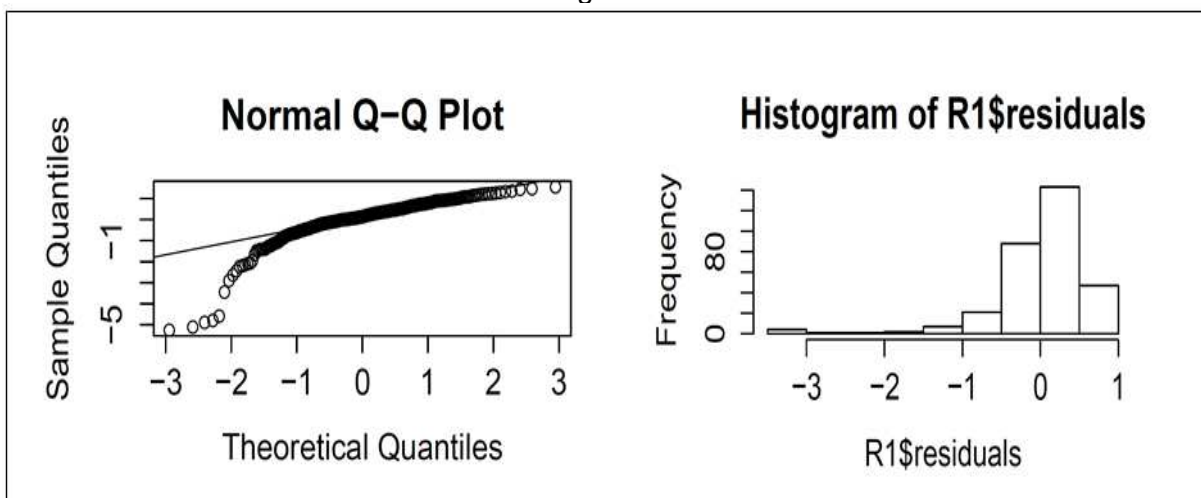


Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: Gráficos: modelados R1 x resíduos; *boxplot* dos resíduos de R1; distribuição dos resíduos de R1.

Em relação à independência dos resíduos de R1, foi validado pelo teste *Durbin-Watson*, que não rejeita a hipótese nula de que a autocorrelação dos resíduos é igual a zero, apresentando um p-valor de 0,038. O gráfico de resíduos de RH1, mostrado na Figura 13, confirma a independência dos resíduos, dado o aspecto aleatório da sua distribuição.

Gráfico 4 - Normalidade dos resíduos da Regressão 1



Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: Gráficos: Histograma dos resíduos da R1 e *qqplot* dos resíduos de R1.

A normalidade dos resíduos da R1 pode ser verificada na inspeção visual do histograma dos resíduos e do gráfico *Qqplot* com a reta normal. A análise do

histograma pode ser inconclusiva devido à aparente assimetria da distribuição, porém a forma habitual de normalidade está presente. Também o teste *Shapiro-Wilk* não rejeita a hipótese de normalidade, apresentando um p-valor de 0,07, sendo superior a 0,05. Assim, a normalidade dos resíduos da R1 foi confirmada na Figura 14.

Quadro 8 - Testes dos pressupostos dos resíduos da Regressão 1

Pressuposto	Teste	Resultado	Diagnóstico
<b>Média</b>	Teste t	p-valor = 1	Média = 0
<b>Homocedasticidade</b>	Gráfico de resíduos Teste <i>Breusch-Pagan</i>	Aleatório p-valor = 0,00	Homocedástico
<b>Linearidade</b>	Gráfico de resíduos	Aleatório	Linear
<b>Normalidade</b>	Gráfico <i>qqplot</i> Histograma de resíduos Teste <i>Shapiro-Wilk</i>	Adequado Inconclusivo p-valor = 0,00	Normal
<b>Independência</b>	Gráfico de resíduos Teste <i>Durbin-Watson</i>	Aleatório p-valor = 0,03	Independente

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Com base na análise dos resíduos, é pertinente afirmar que os pressupostos do modelo linear foram atendidos e a solução linear é adequada para a modelagem dos dados, garantindo a qualidade dos ajustes da R1, com as habilidades em autogestão sendo explicadas pela modalidade Treinamentos Tradicionais, conforme mostra o Quadro 8.

## 5.6 REGRESSÃO 2 – R2

Nesta segunda regressão, a variável dependente é o fator FH2, definido como de habilidades técnico-operacionais. O resultado é apresentado na Tabela 12.



Tabela 12 - Parâmetros e testes para Regressão R2

Variáveis	Estimadores		Teste t do estimador		Estatística F		Grau de ajustamento	
	Estimador $\beta$	Erro padrão	t-valor	Sig.	F	Sig.	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado
Intercepto	4,169	0,58	7,19	0,000				
FM1	0,057	0,04	1,50	0,133				
FM2	0,047	0,04	1,22	0,222				
FM3	0,040	0,44	0,88	0,379	1,513	0,046	0,138	0,047
FM4	0,046	0,45	0,99	0,319				
FM5	0,026	0,04	0,65	0,515				
FM6	0,033	0,05	0,71	0,492				

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: Teste t e Estatística F considerados significantes se p-valor (Sig.) < 0,05.

Os parâmetros dessa segunda regressão R2 apontam que esse modelo não é expressivo para justificar a variável dependente, uma vez que apresenta estimadores estatisticamente nulos para todas as modalidades. Assim sendo, o modelo não é suficiente para estabelecer as fontes de variação no fator da habilidade técnico-operacional.

### 5.7 REGRESSÃO 3 – R3

Na terceira regressão, a variável dependente é o fator FH3, definido como analítico-estratégicas. O resultado está apresentado na Tabela 13 a seguir.

Tabela 13 - Parâmetros e testes para Regressão R3

Variáveis	Estimadores		Teste t do estimador		Estatística F		Grau de ajustamento	
	Estimador $\beta$	Erro padrão	t-valor	Sig.	F	Sig.	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado
Intercepto	3,888	0,77	5,04	0,000				
<b>FM1 (TreT)</b>	<b>0,144</b>	<b>0,05</b>	<b>2,88</b>	<b>0,004</b>				
FM2	0,057	0,05	1,12	0,263				
FM3	0,027	0,06	0,45	0,650	2,225	0,0004	0,190	0,100
FM4	0,046	0,06	0,76	0,449				
FM5	0,079	0,05	1,49	0,135				
FM6	0,060	0,65	0,93	0,351				

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: Teste t e Estatística F considerados significantes se p-valor (Sig.) < 0,05.

A Regressão 3 está acima representada na Tabela 13, seus indicadores apresentam significância estatística, indicada através do valor de F=2,225, com p-valor < 0.05.

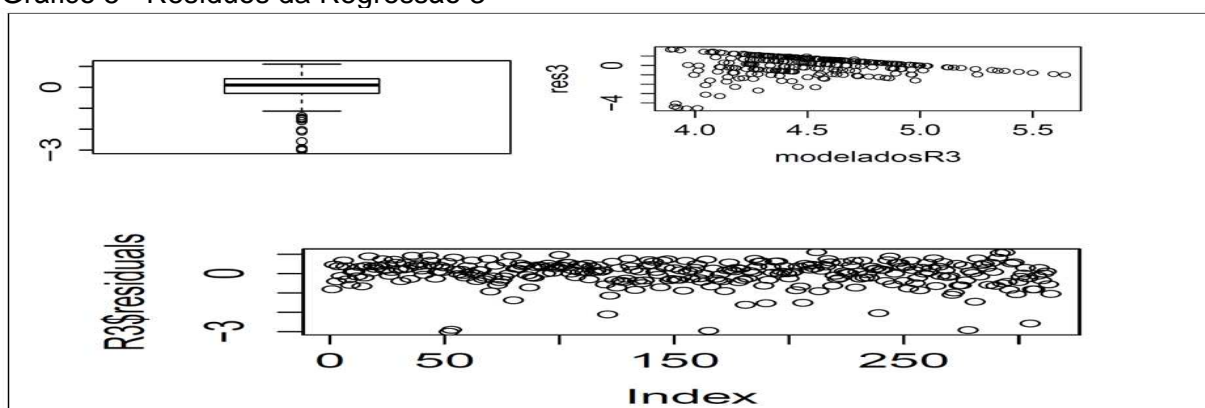
Em relação às modalidades explicativas desta habilidade analítico-estratégicas, destaca-se a modalidade FM1, Treinamentos Tradicionais, com estimador estatisticamente diferente de zero, apresentando valor 0,14 e teste t com p-valor de 0,05.

As demais modalidades para essa habilidade apresentaram valores estatisticamente nulos para os estimadores, indicados pelos testes t dos estimadores, que apresentaram um p-valor  $> 0,05$ . O valor do  $R^2$  ajustado indica que a R3 pode explicar 10% da variância das habilidades analítico-estratégicas. Pelo fato de a regressão R3 ter-se apresentado como significativa, vai-se dar seguimento com análise da média dos resíduos, homocedasticidade, linearidade, normalidade e independência.

A média dos resíduos da regressão R3 é 0,00, com o teste t aceitando a hipótese nula de que a média dos erros é igual a zero, com 95% de confiabilidade, o que permite afirmar que, estatisticamente, a média dos resíduos e dos erros é igual a zero.

Quando se faz referência à homocedasticidade e linearidade, a análise da Figura 15 de resíduos contra os valores preditos e o gráfico da distribuição dos resíduos consente inferir que os resíduos são homocedásticos e que a solução linear consegue modelar os dados. O teste *Breusch-Pagan* não rejeita a hipótese de homocedasticidade, apresentando p-valor de 0,09, portanto maior do que 0,05.

Gráfico 5 - Resíduos da Regressão 3



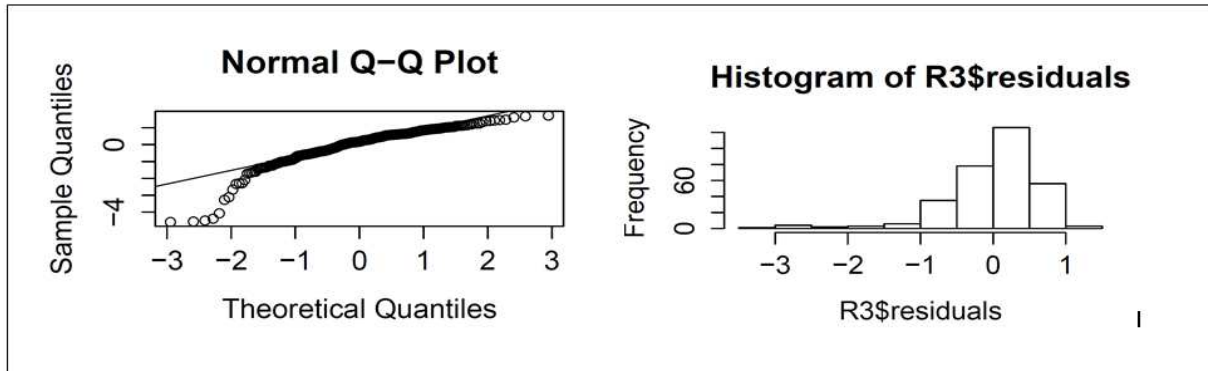
Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: Gráficos: modelados R3 x resíduos; *boxplot* dos resíduos de R3; distribuição dos resíduos de R3.

Em relação à independência dos resíduos de R3, foi realizado o teste *Durbin-Watson*, que não rejeita a hipótese nula de que a autocorrelação dos resíduos é

igual a zero, apresentando um p-valor de 0,042. O gráfico de resíduos de RH3, mostrado na Figura 16, confirma a independência dos resíduos, dado o aspecto aleatório da sua distribuição.

Gráfico 6 - Normalidade dos resíduos da Regressão 3



Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: Gráficos: Histograma dos resíduos da R3 e *qqplot* dos resíduos de R3.

O Quadro 9 apresenta a normalidade dos resíduos da R3, foi realizada a inspeção visual do histograma dos resíduos e do gráfico *Qqplot* com a reta normal. A análise do histograma pode ser inconclusiva devido à aparente assimetria da distribuição, porém a forma habitual de normalidade está presente. Também o teste *Shapiro-Wilk* não rejeita a hipótese de normalidade, apresentando um p-valor de 0,08, sendo superior a 0,05. Assim, a normalidade dos resíduos da R3 foi confirmada.

Quadro 9 - Testes dos pressupostos dos resíduos da Regressão 3

Pressuposto	Teste	Resultado	Diagnóstico
<b>Média</b>	Teste t	p-valor = 1	Média = 0
<b>Homocedasticidade</b>	Gráfico de resíduos Teste <i>Breusch-Pagan</i>	Aleatório p-valor = 0,015	Homocedástico
<b>Linearidade</b>	Gráfico de resíduos	Aleatório	Linear
<b>Normalidade</b>	Gráfico <i>qqplot</i> Histograma de resíduos Teste <i>Shapiro-Wilk</i>	Adequado Inconclusivo p-valor = 0,00	Normal
<b>Independência</b>	Gráfico de resíduos Teste <i>Durbin-Watson</i>	Aleatório p-valor = 0,04	Independente

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Com base na análise dos resíduos, é pertinente afirmar que os pressupostos do modelo linear foram atendidos e a solução linear é adequada para a modelagem

dos dados, garantindo a qualidade dos ajustes da R3, com as habilidades analítico-estratégicas sendo explicadas pela modalidade Treinamentos Tradicionais.

## 5.8 REGRESSÃO 4 – R4

Nesta quarta regressão, a variável dependente é o fator FH4, definido como habilidades Interpessoais. O resultado é apresentado na Tabela 14.

Tabela 14 - Parâmetros e testes para Regressão R4

Variáveis	Estimadores		Teste t do estimador		Estatística F		Grau de ajustamento	
	Estimador $\beta$	Erro padrão	t-valor	Sig.	F	Sig.	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado
Intercepto	4,013	0,76	5,29	0,000				
<b>FM1 (TreT)</b>	<b>0,146</b>	<b>0,04</b>	<b>2,96</b>	<b>0,003</b>				
FM2	0,023	0,05	0,46	0,645				
FM3	0,046	0,05	0,80	0,425	1,713	0,014	0,150	0,060
FM4	0,072	0,06	1,21	0,229				
FM5	0,020	0,05	0,41	0,682				
FM6	0,037	0,06	0,58	0,563				

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: Teste t e Estatística F considerados significantes se p-valor (Sig.) < 0,05.

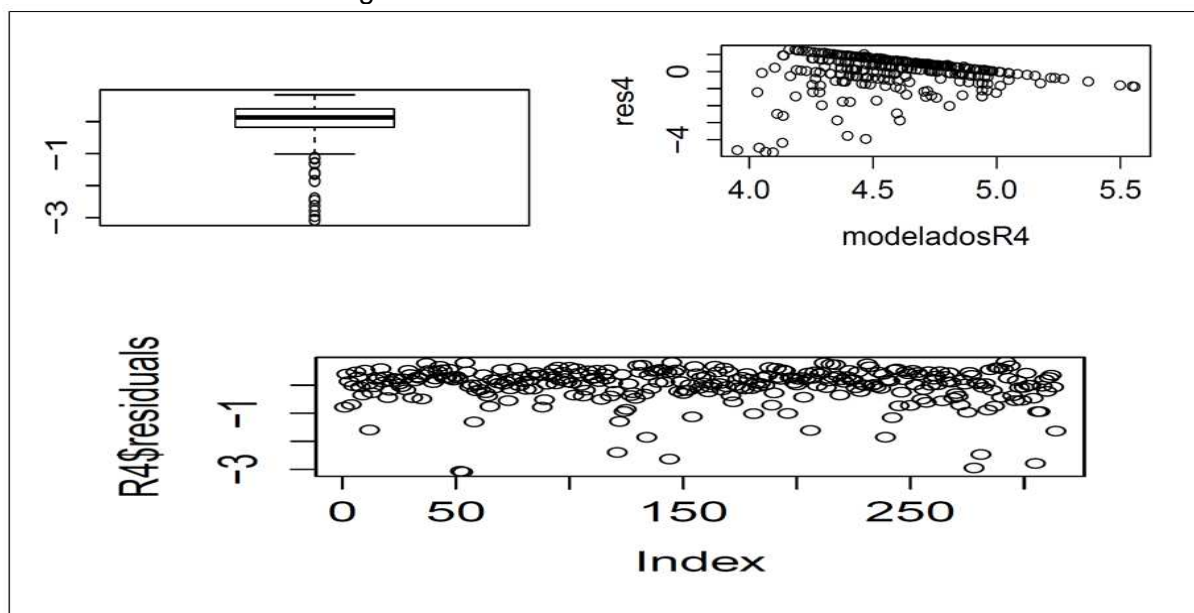
A Regressão 4 está acima representada na Tabela 22, seus indicadores apresentam significância estatística, indicada através do valor de  $F=1,713$ , com  $p\text{-valor} < 0,05$ . Em relação às modalidades explicativas desta habilidade Interpessoal, destaca-se a modalidade FM1, Treinamentos Tradicionais, com estimador estatisticamente diferente de zero, apresentando valor 0,14 e teste t com p-valor de 0,04.

As demais modalidades para essa habilidade apresentaram valores estatisticamente nulos para os estimadores, indicados pelos testes t dos estimadores, que apresentaram um p-valor > 0,05. O valor do R<sup>2</sup> ajustado indica que a R4 pode explicar 6% da variância das habilidades Interpessoais. Pelo fato de a regressão R4 ter-se apresentado como significativa, dar-se-á seguimento com análise da média dos resíduos, homocedasticidade, linearidade, normalidade e independência.

A média dos resíduos da regressão R4 é 0,00, com o teste t com média dos erros entre -0,070 e 0,070 com 95% de confiabilidade, o que nos permite afirmar que, estatisticamente, a média dos resíduos e dos erros é igual a zero.

Quando esta se refere à homocedasticidade e linearidade, a análise do gráfico de resíduos contra os valores preditos e o gráfico da distribuição dos resíduos consentem inferir que os resíduos são homocedásticos e que a solução linear consegue modelares os dados. O teste *Breusch-Pagan* não rejeita a hipótese de homocedasticidade, apresentando p-valor de 0,06, portanto maior do que 0,05.

Gráfico 7 - Resíduos da Regressão 4

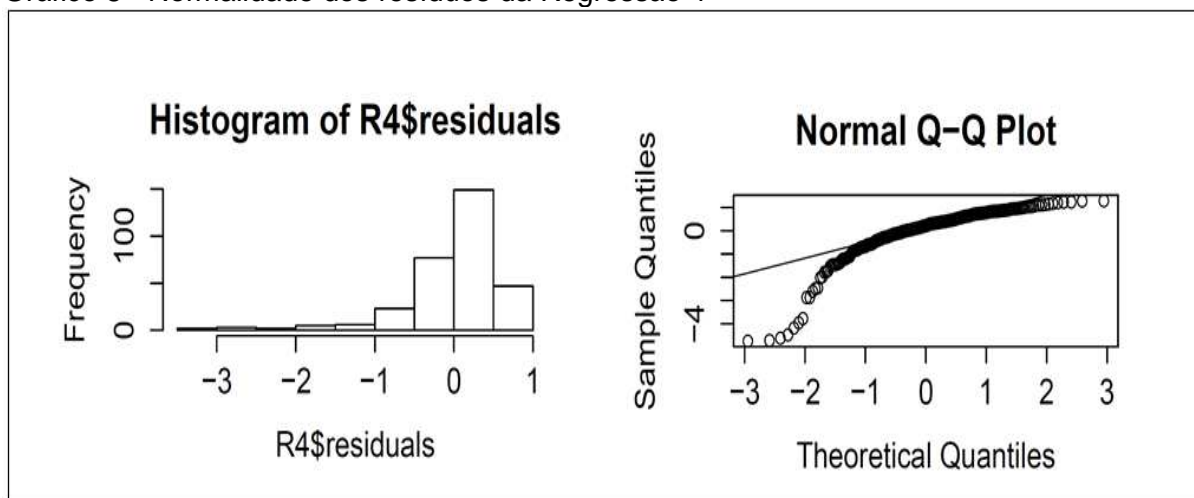


Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: Gráficos: modelados R4 x resíduos; *boxplot* dos resíduos de R4; distribuição dos resíduos de R4.

Em relação à independência dos resíduos de R4, foi validado pelo teste *Durbin-Watson* que não se rejeita a hipótese nula de que a autocorrelação dos resíduos é igual a zero, apresentando um p-valor de 0,05. O gráfico de resíduos de RH4, mostrado na Figura 17, confirma a independência dos resíduos, dado o aspecto aleatório da sua distribuição.

Gráfico 8 - Normalidade dos resíduos da Regressão 4



Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: Gráficos: Histograma dos resíduos da R4 e *qqplot* dos resíduos de R4.

Sobre a normalidade dos resíduos da R4 foi realizada a inspeção visual do histograma dos resíduos e do gráfico *Qqplot* com a reta normal. A análise do histograma pode ser inconclusiva devido à aparente assimetria da distribuição, porém a forma habitual de normalidade está presente, conforme mostra a Figura 18. Também o teste *Shapiro-Wilk* não rejeita a hipótese de normalidade, apresentando um p-valor de 0,06, sendo superior a 0,05. Assim, a normalidade dos resíduos da R4 foi confirmada, conforme apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 - Testes dos pressupostos dos resíduos da Regressão 4

Pressuposto	Teste	Resultado	Diagnóstico
<b>Média</b>	Teste t	p-valor = 1	Média = 0
<b>Homocedasticidade</b>	Gráfico de resíduos Teste Breusch-Pagan	Aleatório p-valor = 0,068	Homocedástico
<b>Linearidade</b>	Gráfico de resíduos	Aleatório	Linear
<b>Normalidade</b>	Gráfico qqplot Histograma de resíduos Teste Shapiro-Wilk	Adequado Inconclusivo p-valor = 0,00	Normal
<b>Independência</b>	Gráfico de resíduos Teste Durbin-Watson	Aleatório p-valor = 0,04	Independente

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Com base na análise dos resíduos, é pertinente afirmar que os pressupostos do modelo linear foram atendidos e a solução linear é adequada para a modelagem dos dados, garantindo a qualidade dos ajustes da R4, com as habilidades Interpessoais sendo explicadas pela modalidade Treinamentos Tradicionais.

## 5.9 REGRESSÃO 5 – R5

Na quinta regressão, a variável dependente é o fator FH5, definido como de habilidades políticas. Na tabela 15, apresenta-se o resultado encontrado.

Tabela 15 - Parâmetros e testes para Regressão R5

Variáveis	Estimadores		Teste t do estimador		Estatística F		Grau de ajustamento	
	Estimador $\beta$	Erro padrão	t-valor	Sig.	F	Sig.	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado
Intercepto	3,228	0,79	4,11	0,000				
FM1	0,072	0,05	1,42	0,157				
FM2	0,068	0,05	1,31	0,192				
FM3	0,068	0,06	1,13	0,257	1,696	0,015	0,152	0,062
FM4	0,076	0,06	1,23	0,220				
FM5	0,066	0,05	1,23	0,220				
FM6	0,034	0,06	0,52	0,603				

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: Teste t e Estatística F considerados significantes se p-valor (Sig.) < 0,05.

Os parâmetros dessa segunda regressão R5 apontam que esse modelo não é expressivo para justificar a variável dependente, uma vez que apresenta estimadores estatisticamente nulos para todas as modalidades. Assim sendo, o modelo não é suficiente para estabelecer as fontes de variação no fator que representa as habilidades políticas.

## 5.10 REGRESSÃO 6 – R6

Na sexta regressão, a variável dependente é o fator FH6, definido como de habilidade cultural. O resultado é apresentado na Tabela 16.

Tabela 16 - Parâmetros e testes para Regressão R6

Variáveis	Estimadores		Teste t do estimador		Estatística F		Grau de ajustamento	
	Estimador $\beta$	Erro padrão	t-valor	Sig.	F	Sig.	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado
Intercepto	0,000	0,000	5,45	0,000				
FM1	0,000	0,000	1,11	0,270				
FM2	0,000	0,000	0,99	0,323				
FM3	0,000	0,000	0,07	0,943	1,29	0,14	0,12	0,02
FM4	0,000	0,000	1,66	0,097				
FM5	0,000	0,000	1,39	0,165				
FM6	0,000	0,000	-0,38	0,906				

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: Teste t e Estatística F considerados significantes se p-valor (Sig.) < 0,05.

Os parâmetros desta regressão R6 apontam que esse modelo não é expressivo para justificar a variável dependente, uma vez que apresenta estimadores estatisticamente nulos para todas as modalidades. Assim sendo, o modelo não é suficiente para estabelecer as fontes de variação no fator de habilidades políticas.

### 5.11 REGRESSÃO 7 – R7

E, para finalizar essa seção, será apresentada a sétima regressão, a variável dependente é o fator FH7, definido como habilidades contextuais. O resultado está apresentado na Tabela 17.

Tabela 17 - Parâmetros e testes para Regressão R7

Variáveis	Estimadores		Teste t do estimador		Estatística F		Grau de ajustamento	
	Estimador $\beta$	Erro padrão	t-valor	Sig.	F	Sig.	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado
Intercepto	1,934	0,38	5,11	0,000				
FM1	0,033	0,25	0,86	0,392				
<b>FM2 (Bdados)</b>	<b>0,060</b>	<b>0,03</b>	<b>2,23</b>	<b>0,026</b>				
FM3	0,024	0,03	0,80	0,438	1,751	0,016	0,13	0,06
FM4	0,025	0,03	0,78	0,437				
FM5	0,005	0,03	0,19	0,851				
FM6	0,280	0,03	0,82	0,408				

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: Teste t e Estatística F considerados significantes se p-valor (Sig.) < 0,05.

A Regressão 7 está acima representada na Tabela 17, seus indicadores apresentam significância estatística, indicada através do valor de  $F=1,751$  e p-valor =  $0,016 < 0,05$ . Em relação às modalidades explicativas desta habilidade contextuais, destaca-se a modalidade FM2, acesso a banco de dados, com estimador estatisticamente diferente de zero, apresentando valor 1,75 e teste t com p-valor de 0,01.

As demais modalidades para essa habilidade apresentaram valores estatisticamente nulos para os estimadores, indicados pelos testes t dos estimadores, que apresentaram um p-valor > 0,05. O valor do R<sup>2</sup> ajustado indica que a R7 pode explicar 6% da variância das habilidades contextuais.



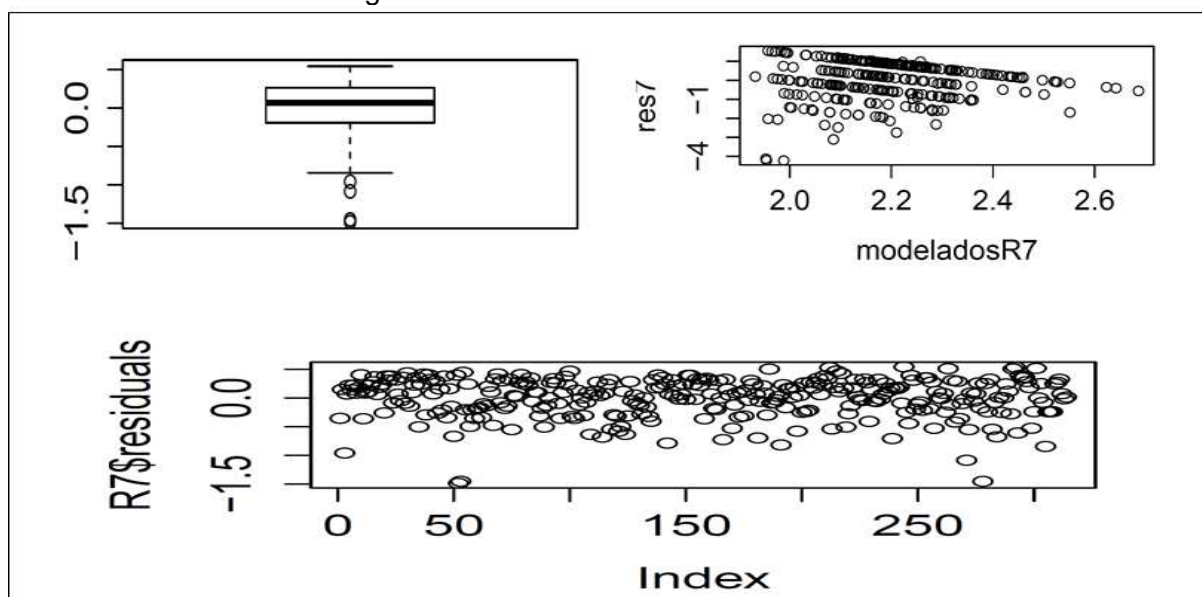
Pelo fato de a regressão R7 ter-se apresentado como significativa, vai-se dar seguimento à análise da média dos resíduos, homocedasticidade, linearidade, normalidade e independência.

A média dos resíduos da regressão R7 é 0,00, com o teste t com média dos erros entre -0,038 e 0,038 com 95% de confiabilidade, o que permite afirmar que, estatisticamente, a média dos resíduos e dos erros é igual a zero.

Quando o pesquisador refere-se à homocedasticidade e linearidade, a análise do gráfico de resíduos contra os valores preditos e o gráfico da distribuição dos resíduos consentem inferir que os resíduos são homocedásticos e que a solução linear consegue modelar os dados.

O teste *Breusch-Pagan* não rejeita a hipótese de homocedasticidade, apresentando p-valor de 0,05.

Gráfico 9 - Resíduos da Regressão 7

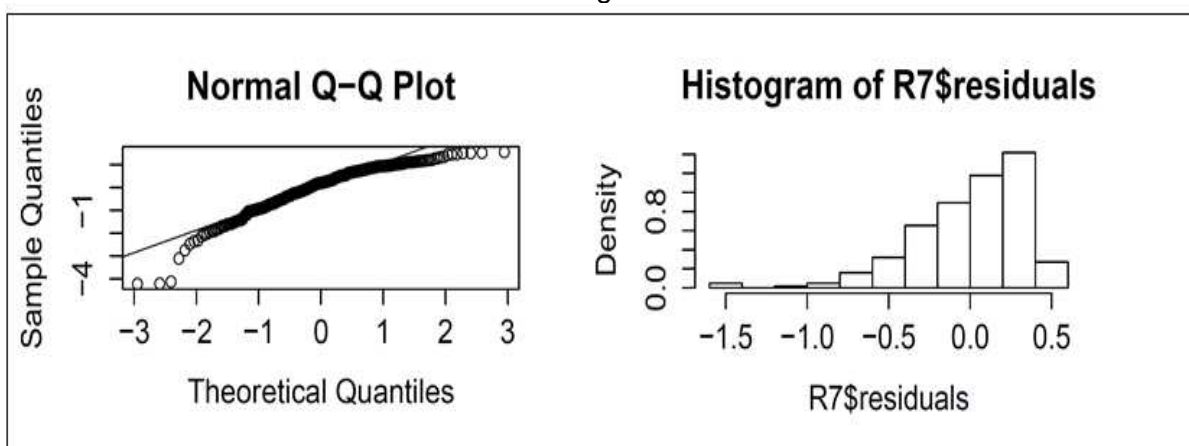


Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: Gráficos: modelados R7 x resíduos; *boxplot* dos resíduos de R7; distribuição dos resíduos de R7.

Em relação à independência dos resíduos de R7 foi realizado o teste *Durbin-Watson*, que não rejeita a hipótese nula de que a autocorrelação dos resíduos é igual a zero, apresentando um p-valor de 0,05. O gráfico de resíduos de RH7, mostrado na Figura 19, confirma a independência dos resíduos, dado o aspecto aleatório da sua distribuição.

Gráfico 10 - Normalidade dos resíduos da Regressão 7



Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Nota: Gráficos: Histograma dos resíduos da R7 e *qqplot* dos resíduos de R7.

A figura 20 mostra que os gráficos de normalidade dos resíduos da R7 pode ser verificada na inspeção visual do histograma dos resíduos e do gráfico *Qqplot* com a reta normal. A análise do histograma pode ser inconclusiva devido à aparente assimetria da distribuição, porém a forma habitual de normalidade está presente. Também o teste *Shapiro-Wilk* não rejeita a hipótese de normalidade, apresentando um p-valor de 0,06, sendo superior a 0,05. Assim a normalidade dos resíduos da R7 foi confirmada como mostra o Quadro 11.

Quadro 11 - Testes dos pressupostos dos resíduos da Regressão 7

Pressuposto	Teste	Resultado	Diagnóstico
<b>Média</b>	Teste t	p-valor = 1	Média = 0
<b>Homocedasticidade</b>	Gráfico de resíduos Teste Breusch-Pagan	Aleatório 0,037	Homocedástico
<b>Linearidade</b>	Gráfico de resíduos	Aleatório	Linear
<b>Normalidade</b>	Gráfico qqplot Histograma de resíduos Teste Shapiro-Wilk	Adequado Inconclusivo p-valor = 0,00	Normal
<b>Independência</b>	Gráfico de resíduos Teste Durbin-Watson	Aleatório p-valor =0,00	Independente

Fonte: Dados da Pesquisa desenvolvida pelo autor (2014).

Com base na análise dos resíduos, é pertinente afirmar que os pressupostos do modelo linear foram atendidos e a solução linear é adequada para a modelagem dos dados, garantindo a qualidade dos ajustes da R7, com as habilidades contextuais sendo explicadas pela modalidade Acesso a Banco de Dados.

Foram apresentadas sete regressões, das quais quatro conseguiram regressões significativas e três regressões não significativas de forma que se pudessem explicar as habilidades gerenciais. Todas as regressões significativas foram submetidas aos diagnósticos dos resíduos, ajustados aos pressupostos do modelo linear utilizado. **É relevante destacar que as modalidades não significativas não podem ser desprezadas uma vez que essas exercem influência no modelo estimado como um todo.**

## SEÇÃO 6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A maior recompensa para o trabalho não é o que se recebe por ele, mas o que alguém se torna através dele.

*John Ruskin*

## 6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, vai-se discorrer sobre os resultados alcançados na pesquisa, com foco no referencial teórico utilizado e, em paralelo, identificando os principais aspectos das descobertas da investigação. Esta análise vai ter como ponto de partida a análise da validação das escalas utilizadas, a EMA e a EHAG, e será concluída com os esclarecimentos sobre regressão múltipla aplicada às variáveis que deram suporte para conclusão da pesquisa.

### 6.1 RESULTADOS DA EMA

A utilização da Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional – EMA, nesta pesquisa, evidencia-se como apropriada na captura das modalidades de aprendizagem organizacional, com base nos índices de  $KMO = 0,89$  e Alfa de *Cronbach* = 0,92, validados pelo dimensionamento dos fatores gerados e aprovados em seguida nos testes fatoriais.

Os fatores gerados demonstraram-se ligados a uma das modalidades presentes na literatura previamente identificada sobre o tema aprendizagem organizacional, assim como, indicaram a consistência empírica do construto, confirmando achado de Dos-Santos (2014) que assevera a consolidação das modalidades relacionadas como estratégias de aprendizagem organizacional.

O propósito inicial desta pesquisa e a teoria sinalizavam a formação de sete fatores, separando cada modalidade em um fator. Ao transpor este procedimento para a pesquisa sobre como aprendem os gestores das indústrias, essa expectativa foi validada, testada e aprovada estatisticamente, representando as modalidades: treinamentos tradicionais, leitura de texto, acesso a banco de dados, comunidade de prática, mentoria, treinamento *on-the-job* e interações casuais.

Todos os itens da escala se mantiveram em suas respectivas modalidades, significando que o item exercia papel relevante em sua modalidade original.

Essa configuração demonstra que todas as modalidades estão presentes no processo de aprendizagem dos gestores pesquisados, apresentando diferentes médias, que indicam a frequência das modalidades durante o processo de formação de gestores nas indústrias.

Dentre os sete fatores, as maiores médias encontradas foram as que representam as modalidades de leitura de textos, livros e manuais FM2 (média 3,30) e a modalidade os treinamentos *on the job* FM6 (média 3,10). Esses indicadores nos sinalizam que essas modalidades tiveram uma maior frequência quando comparada com as demais. Interessante notar que as organizações pesquisadas deram um foco maior nas modalidades de aprendizagem formal (treinamentos *on the job*, leitura de textos, livros e manuais) durante o programa de formação de seus gestores.

Outro indicador importante nesta pesquisa foi a modalidade que apresentou a menor frequência no processo de aprendizagem de gestores. A menor média encontrada foi da modalidade de comunidade de prática FM4 (média = 2,85). Diante deste resultado, nota-se que não são frequentes reuniões de grupos informais que se aglutinam de forma voluntária ligada uns aos outros pelo engajamento mútuo em atividades compartilhadas, orientadas por um senso de propósito comum, de empreendimento coletivo que compartilham interesses, problemas, uma paixão, um novo aprendizado ou ideias (LAVE; WENGER, 1991). Esse resultado corrobora com a contribuição de Souza-Silva (2007), quando esse autor sinaliza que não são todos os ambientes organizacionais que privilegiam o surgimento de comunidades de prática.

É importante destacar que, apesar dessa modalidade de comunidade de prática apresentar uma frequência menor que as demais, não significa dizer que dela não provêm importantes aprendizados ou que esse fator impossibilita a geração de novos conhecimentos, mas que, para o público alvo pesquisado, esse tipo de modalidade não foi identificado como uma prática constante.

Uma consideração importante é que, nos resultados obtidos na escala EMA, mostra-se que as modalidades de bancos de dados e treinamentos tradicionais na percepção dos gestores pesquisados apresentam uma maior frequência durante o processo de formação, quando comparadas com as demais modalidades de aprendizagem. Esse resultado nos levar a acreditar que as organizações pesquisadas não priorizam em seus processos de formação de gestores o treinamento prático, onde a transferência do conhecimento é realizada através da troca de experiência, um procedimento similar com a modalidade de comunidade de prática.

Conclui-se que, para esta pesquisa, a escala EMA está legitimada como uma escala adequada, credenciando-se para ser aplicada em futuras pesquisas que

pretendem mensurar a frequência das modalidades em aprendizagem organizacional dentro de ambientes organizacionais similares.

## 6.2 RESULTADOS DA EHAG

Utilizando o mesmo critério que ocorreu com EMA, a Escala de Habilidades Gerenciais – EHAG – também foi avaliada e testada estatisticamente, indicando adequabilidade da amostra ( $KMO = 0,95$ ) como também consistência interna (Alfa de *Cronbach* = 0,92).

Através da análise fatorial, foram gerados sete fatores que possibilitaram exibir diferentes dimensões das habilidades gerenciais, identificadas como: as habilidades em autogestão, técnico-operacional, analítico-estratégicas, interpessoal, política, cultural e contextual. Além disso, os fatores gerados revelaram-se ligados a uma das habilidades desenvolvidas no público pesquisado e aquelas presentes na literatura previamente identificadas sobre o tema habilidades gerenciais. Para dar robustez a esse resultado, realizou-se o teste dos fatores EHAG, e este validou e tornou-se apto a esse modelo de escala para medir as habilidades gerenciais.

Analisando as médias das habilidades gerenciais verificadas na pesquisa junto aos gestores, destacaram-se duas com valores superiores às demais: habilidade técnico-operacional FH2 (média = 4,7) e, em seguida, a habilidade cultural FH6 (média = 4,68).

Percebe-se, com isso, que os valores encontrados nas demais habilidades, exceto as contextuais, apresentam médias superiores a 4: interpessoal (média 4,6), autogestão (média 4,59), analítico-estratégicas (média 4,53) e habilidade política (média 4,4). Esses dados permitem acreditar que, apesar dessas habilidades não estarem sendo desenvolvidas de forma intensa, uma vez que suas médias estão abaixo das técnico-operacionais e culturais, elas também estão sendo trabalhadas segundo a percepção dos gestores.

Conforme destacado anteriormente, as habilidades contextuais apresentaram a menor frequência no processo de aprendizagem de gestores, FH7 (média = 2,20), esse valor é bem inferior ao valor médio do conjunto de todas as habilidades (média geral = 4,6). Isso significa que, no público estudado, a habilidade contextual que tem como viés capacitar o gestor em um conjunto de conhecimentos sobre o ambiente externo e suas relações com a organização, assim como desenvolver uma estreita

relação com o mercado e comunidade de forma que possa identificar oportunidades, não está sendo plenamente desenvolvida no processo de formação dos gestores.

É importante ressaltar que, apesar das habilidades contextuais apresentarem uma frequência inferior ao valor médio do conjunto demais, não significa dizer que dela não provêm aprendizados importantes tanto quanto as demais habilidades ou que esse fator impossibilita a geração de novos conhecimentos, mas que, para o público alvo pesquisado, esse tipo de habilidade não é uma prática utilizada de forma sistemática durante o processo de aprendizagem de seus gestores.

Diante dessa evidência, pode-se supor que no público pesquisado, a habilidade contextual não é potencializada porque 97% dos gestores são da baixa e média gerência, que, apesar de exercerem um papel de liderança, eles estão mais voltados para o aspecto operacional. Acredita-se, portanto, que essa habilidade é mais desenvolvida para os gestores da alta gerência, que tem o maior poder de decisão na formulação de estratégias e diretrizes organizacionais que envolvem as questões ambientais, mercado externo e comunidade. Esse perfil de gestor de alta gerência aparece em apenas 3% da população pesquisada.

De forma geral, os resultados dos indicadores extraídos desta pesquisa revelam que os gestores das indústrias desenvolvem com maior prioridade duas das sete habilidades. A primeira habilidade (técnica-operacional) que está ligada aos procedimentos de trabalho, os conhecimentos, métodos, técnicas, tecnologia e equipamentos necessários para realizar algumas tarefas específicas. A segunda habilidade (cultural) está vinculada ao ambiente organizacional e tem como propósito inserir no processo de formação de seus gestores o conhecimento e internalização da cultura da empresa de forma que esse possa disseminá-la entre seus pares e liderados. Esse resultado pode ser explicado e legitimado devido ao público pesquisado ser formado, na sua grande maioria, de gestores com perfil de baixa e média gerência.

### 6.3 AS HABILIDADES E SUAS MODALIDADES EXPLICATIVAS

- **As Regressões Múltiplas**

A seguir, serão apresentados os resultados das sete regressões múltiplas (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7) realizadas. Discorrer-se-á sobre as modalidades



explicativas de cada categoria de habilidade. Ressalta-se, mais uma vez, que nos modelos de regressão em que ocorram modalidades não explicativas, ou seja, modalidades que possuam estimadores estatisticamente nulos, essas não devem ser eliminadas, pois elas atuam em conjunto com outras modalidades que são explicativas. O Quadro 12, adiante, mostra as sete regressões e os seus principais resultados.

Quadro 12 - Resumo das sete regressões e das variáveis explicativas significativas

Regressão	Significância de F	R <sup>2</sup>	R2 ajustado	Variável explicada (habilidade)	Variável explicativa (modalidade)
R1	0,001	0,18	0,09	Autogestão	Treinamentos Tradicionais
R2	0,046	0,14	0,05	Técnico- operacionais	-
R3	0,000	0,19	0,10	Analítico-estratégicas	Treinamentos Tradicionais
R4	0,014	0,15	0,06	Interpessoal	Treinamentos Tradicionais
R5	0,015	0,15	0,06	Política	-
R6	0,140	0,12	0,02	Cultural	-
R7	0,016	0,13	0,06	Contextuais	Bancos de dados

Fonte: Dados extraídos das Tabelas 11, 12, 13, 14, 15 e 16 da presente pesquisa.

- **Habilidade em autogestão**

Após análise da regressão R1, identificou-se que, para a habilidade de autogestão desenvolvida pelos gestores das indústrias, a modalidade mais explicativa é a de treinamentos tradicionais. À luz da literatura, a habilidade em autogestão identifica-se como sendo aquela em que os indivíduos desenvolvem o autoconhecimento, potencializam a capacidade de aprender e de se adaptarem mais rapidamente aos novos desafios. Evoluir nesse tipo de habilidade significa desenvolver emoções e reflexos capazes de transformar as experiências cotidianas em uma aprendizagem sólida e consistente, e, acima de tudo, achar o equilíbrio necessário entre a sua vida profissional com a vida pessoal.

Os resultados da regressão R1 sinalizam que, por meio de ações de treinamento tradicionais, esta habilidade é mais desenvolvida. Esses resultados demonstram que as organizações procuram objetivar, durante o processo de formação dos gestores, a transferência e disseminação do conhecimento diretamente relacionado à execução de tarefas ou à sua otimização, utilizando, para tanto, ambientes que favorecem os mecanismos explícitos, estruturais, formais e planejados para promover a aquisição e retenção do conhecimento, apoiados pela

organização, como, por exemplo, a sala de aula, cursos, seminários, workshop e palestras, entre outros, através da dinâmica de ensino onde o indivíduo que detém o conhecimento (instrutor, professor, palestrante) o transfere para outros indivíduos (COELHO JR.; MOURÃO, 2010; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

- **Habilidade técnico-operacional**

A segunda regressão R2 examinou as modalidades que explicassem as habilidades técnico-operacionais desenvolvidas pelos gestores das indústrias. Apesar de esta habilidade ter obtido um média superior às demais habilidades no teste dos fatores EHAG, nos resultados do teste de regressão com a ferramenta quantitativa utilizada, não conseguiu identificar modalidades explicativas para as habilidades técnico-operacionais desenvolvidas pelos gestores, apresentando uma regressão não significativa, tanto no modelo quanto nos estimadores das variáveis explicativas.

Diante desse resultado, é possível inferir que, no público estudado, a habilidade técnico-operacional pode ser mais bem explicada por outros itens não presentes no modelo utilizado. Assim, pode-se supor que essa habilidade trabalha com aspectos procedimentais, relacionados a métodos, técnicas, tecnologia e equipamentos necessários para realizar algumas tarefas específicas, bem como a caracterização de suas potencialidades e limitações pode estar sendo desenvolvida ou atuando conjuntamente com a modalidade de comunidade de prática.

- **Habilidade analítico-estratégica**

As habilidades analítico-estratégicas foram determinadas pela R3 e a modalidade de treinamento tradicional é a que mais explica essa habilidade. As estratégias devem ser ditadas pelo ambiente externo da empresa e, como consequência, as empresas devem desenvolver em seus gestores este tipo de habilidade analítico-estratégica, para que esses possam obter com uma visão sistêmica da organização o que vai prepará-los para pensar e trabalhar de forma estratégica, antecipando, prevendo e sendo flexíveis para responderem, de forma dinâmica, os novos desafios e necessidades da sociedade.

Corroborando para o fortalecimento das habilidades analítico-estratégicas, a modalidade de treinamentos tradicionais privilegia a troca de experiências em um cenário onde o indivíduo que detém o conhecimento (instrutor, professor, palestrante) o transfere para outros indivíduos, utilizando ambientes que favorecem os mecanismos explícitos, estruturados, formais e planejados para promoverem a aquisição e retenção do conhecimento apoiados pela organização, como, por exemplo: a sala de aula, auditórios dentro da empresa ou fora dela, cursos, seminários, *workshop* e palestras (COELHO JR.; MOURÃO, 2010; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012). A modalidade de treinamento tradicional utiliza essas estruturas formais e planejadas com o objetivo central de capacitar os gestores através de exposição de conteúdos em uma gama de informações com foco na excelência empresarial (ABBAD et al., 2012).

Desta forma, para obter o êxito desejado, devem-se estabelecer condições favoráveis tanto para que ocorra a aprendizagem, como sua posterior transferência nas demandas organizacionais. O valor estratégico esperado das ações de treinamento é efetivado na medida em que o indivíduo aprende e consegue transferir e disseminar o seu aprendizado para o contexto de trabalho aumentando a eficiência produtiva e gerando os melhores resultados para a organização (ANTONELLO; GODOY, 2009; LEITE; GODOY; ANTONELLO, 2006; COELHO JR.; MOURÃO, 2010).

- **Habilidade interpessoal**

As habilidades interpessoais foram explicadas no contexto dos gestores das indústrias, pela modalidade de treinamento tradicional identificadas na regressão R4. Essa habilidade está relacionada à capacidade do gestor em desenvolver relações interpessoais assumindo uma atitude proativa na busca da melhoria constante do ambiente do trabalho. Esse achado indica que, para garantir os resultados desejados, a organização utiliza como estratégia de negócio investir nesse tipo de treinamento para a capacitação e desenvolvimento dos seus gestores,

Essa habilidade pode ser considerada como um diferencial no processo de aprendizagem gerencial, uma vez que o seu sucesso interfere diretamente no clima organizacional, proporcionando de forma sustentável o respeito e sinergia entre os indivíduos, grupos de trabalho e consequente sucesso nos desafios organizacionais

(LEITE; GODOY; ANTONELLO, 2006; BOTELHO, 2012). Em suma, o gestor necessita desenvolver um conjunto de habilidades interpessoais para poder se relacionar, de maneira eficaz e eficiente, com seus pares e subordinados, agindo como agente motivador para a obtenção de resultados e sucesso nos desafios organizacionais.

Desta forma, os treinamentos tradicionais, já devidamente explicados nas regressões R1 e R2 e apresentados também no capítulo teórico desta pesquisa, serão de grande relevância no processo de desenvolvimento e capacitação dos gestores nas habilidades interpessoais, utilizando para tanto suas técnicas especializadas, dinâmicas de grupo e vivências pessoais, *workshops*, palestras ministradas, na maioria das vezes, em salas de aulas dentro da organização ou fora dela, nos quais se privilegiam os mecanismos explícitos de transferência de conhecimento (GOSLING; MINTZBERG, 2003; DOS-SANTOS *et al.*, 2013; PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2012).

- **Habilidade Política**

A quinta regressão R5 examinou as modalidades que explicassem as habilidades políticas desenvolvidas pelos gestores das indústrias. No entanto, o instrumento quantitativo utilizado não conseguiu alcançar o objetivo proposto, apresentando uma regressão não significativa, tanto no modelo quanto nos estimadores das variáveis explicativas. Desta forma, é possível deduzir que, na amostra pesquisada, as habilidades políticas podem ser explicadas por outros elementos não incluídos no presente modelo. Assim, os aspectos relacionados com as habilidades políticas, tais como: Lidar com situações de conflitos, administrar egos, brigar por mais espaço, vender ideias, criar novos produtos e serviços, negociar prazos e projetos podem estar sendo desenvolvidos nesta habilidade, porém, atuando conjuntamente com alguma outra.

- **Habilidade Cultural**

A regressão R6 procurou avaliar habilidades culturais. Porém, assim como na regressão R2 e R5, o mecanismo quantitativo utilizado não conseguiu alcançar o objetivo proposto, apresentando uma regressão não significativa, tanto no modelo

quanto nos estimadores das variáveis explicativas. Desta forma, nessa habilidade também é possível deduzir que, na amostra pesquisada, as habilidades culturais podem ser explicadas por outros elementos não incluídos no presente modelo. Logo, os aspectos relacionados com as habilidades culturais formadas por um sistema de crenças, valores e atitudes que servem como norteadores do comportamento humano podem estar sendo desenvolvidos nesta habilidade, porém, atuando conjuntamente com alguma outra.

- **Habilidade Contextual**

As habilidades contextuais no âmbito dos gestores da indústria receberam uma melhor explicação na modalidade de acesso a banco de dados, conforme resultados apresentados pela regressão R7. As exigências dos mercados globais, a queda de fronteiras econômicas e o ritmo frenético da evolução tecnológica impactam diretamente em todos os aspectos empresariais, desafiando as organizações a responder de forma rápida, com eficiência e eficácia, as necessidades do mercado, sob pena de perder competitividade e pôr em risco a sustentabilidade das organizações (SPENDER, 2004).

Logo, esta modalidade de acesso a banco de dados é de grande importância para capacitação dos gestores das indústrias, possibilitando-lhes acesso às informações e históricos de relacionamentos entre clientes ou fornecedores, processos, projetos e procedimentos que obtiveram o sucesso desejado que possam ser utilizados na formação gerencial, aumentando, assim, o seu conhecimento e formando uma visão mais ampla do seu negócio.

Desta forma, desenvolver as habilidades contextuais, suportado pela modalidade de acesso a banco de dados, é essencial para que o gestor adquira um conjunto de conhecimentos sobre o ambiente externo e suas relações com a organização, e desenvolva uma estreita relação com o mercado e comunidade de forma que possa identificar oportunidades, gerando, assim, resultados satisfatórios de forma sustentável (SPENDER, 2004; FLEURY; FLEURY, 2001; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004b; DOS-SANTOS, 2013).

#### 6.4 A INFLUÊNCIA DAS ABORDAGENS NA AO

Em posse das relações estudadas utilizando o processo de regressões, levaram-se em consideração as modalidades de aprendizagem independentes da sua origem em relação à abordagem. Desta forma, modalidades oriundas da abordagem formal, segundo a percepção dos gestores das indústrias, tiveram uma relevante contribuição no processo de formação dos gestores das indústrias, destacando-se em quatro das setes regressões, onde a modalidade de treinamentos tradicionais apareceu em três regressões e o acesso a bancos de dados em apenas uma regressão. As modalidades provenientes da abordagem informal não apareceram nas regressões realizadas.

Os indicadores desta pesquisa sinalizam que, por ser largamente utilizado, o treinamento tradicional dá uma significativa contribuição na formação das habilidades gerenciais, a partir da transmissão de conhecimento explícito presente na modalidade treinamento revelando-se eficaz nesse contexto, capaz de desenvolver três das sete das habilidades estudadas.

Em contrapartida, identificou-se uma situação bem diferente para as modalidades oriundas da abordagem informais, que, nesse contexto, não encontram o devido espaço e fomento por parte das empresas ou da cultura organizacional do setor. A pesquisa de Souza-Silva (2007) já havia identificado que o desenvolvimento de modalidades informais como a comunidade de prática, por exemplo, depende da existência de uma cultura de aprendizagem socioprática, onde a valorização do elemento humano tem destaque. Dito isto, considera-se que, pelo visto, a ausência deste estímulo inibe o desenvolvimento de outras modalidades decorrentes da abordagem informal, levando essas modalidades uma participação mais modesta no processo de formação dos gestores da indústria.

Por outro lado, diante dos resultados analisados e consolidados, pode-se inferir que, no âmbito dos programas de formação dos gestores das indústrias pesquisadas, as abordagens decorrentes da modalidade formais, oferecem uma destacada contribuição para formação dos gestores,

Será dedicada a próxima seção às conclusões desta pesquisa, bem como serão apresentadas também sugestões.

## **SEÇÃO 7 CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E FUTURAS PESQUISAS**

Não ser útil a ninguém equivale a nada valer.

***René Descartes***

## 7 CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E FUTURAS PESQUISAS

### 7.1 CONCLUSÕES

O objetivo central desta dissertação consistiu em investigar como aprendem os gestores das indústrias, e, a partir da análise dos resultados, responder o problema de pesquisa proposto por este pesquisador.

No que se refere à dimensão da aprendizagem organizacional, identificaram-se, na literatura, inúmeras contribuições que revelaram a sua importância para a criação e manutenção de vantagens competitivas pelas organizações em ambientes permeados de mudanças sistemáticas cada vez mais rápidas e globais, decorrentes da abertura dos mercados e da nova realidade mundial que trouxeram grandes transformações em todos os setores produtivos, econômicos e sociais (SOUZA-SILVA, 2007; TAKAHASHI; FISCHER, 2009; ANTONELLO; GODOY, 2011).

Quanto à formação gerencial, evidenciou-se, nos construtos teóricos sobre o tema, que os indivíduos aprendem nas organizações sob duas grandes abordagens de aprendizagem. A formal que privilegia três modalidades: treinamento tradicional, leitura de textos, acesso aos bancos de dados (ANTONELLO, 2011). Nesta perspectiva, o conhecimento é resultante de fontes externas uma vez que ele está direcionado para a lógica tradicional escolarizante. E a segunda abordagem, denominada informal, que se notabiliza por defender que o conhecimento é desenvolvido a partir das relações sociais e pelas necessidades e demandas do ambiente organizacional, utilizando um processo que privilegia a prática (comunidade de prática, mentoria informal e interações casuais) (SOUZA-SILVA, 2007).

Assim, esta seção apresenta, além das conclusões da análise do material coletado durante a pesquisa de campo, as suas principais implicações, bem como contribuições a serem possivelmente utilizadas por futuros pesquisadores interessados em temas dessa natureza.

A partir da revisão de literatura sobre aprendizagem organizacional e formação de gestores, identificou-se, como relevante no primeiro momento, tratar-se das dimensões do conhecimento: tácito e explícito. Entender tais dimensões contribuiu para melhor compreender a aprendizagem organizacional como um todo, desde as suas modalidades até os seus processos; pois, afinal de contas, a



aprendizagem é, na essência, o compartilhamento e transmissão do conhecimento, com o intuito de gerar um novo saber tanto para os indivíduos como para a organização (POLANYI, 1966; SOUZA-SILVA, 2007; TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Face ao exposto, entende-se que a construção, aquisição e compartilhamento do conhecimento são apontados como fatores decisivos para sobrevivência das empresas em mercados competitivos entre as nações. E, diante desses desafios, seus gestores são os principais responsáveis pelas definições de estratégias para alcançar a excelência operacional, sustentabilidade e aumento da competitividade das organizações. A presente pesquisa, para obter o embasamento necessário para o desenvolvimento deste estudo, além de buscar na literatura, a fundamentação científica, investigaram-se e confrontaram-se informações obtidas na pesquisa de campo com os construtos teóricos sobre aprendizagem organizacional e formação de gestores.

Ainda com base nos resultados coletados, pode-se afirmar, inicialmente, que o exercício da função gerencial nas indústrias pesquisadas resulta no desenvolvimento de sete tipos de habilidades gerenciais: “autogestão, técnico-operacionais, interpessoais, analítico-estratégicas, políticas, culturais e contextuais”. Diante desta constatação, observa-se que a função gerencial pode ser caracterizada como multifacetada e bastante fracionada e, com isso, demanda dos gestores uma maior capacidade permitindo, por conseguinte, que esses possam atuar em diversas atividades durante o exercício da função, como organizar, controlar, supervisionar, liderar pessoas, dentre outras. Assim sendo, assumir diversos níveis hierárquicos da organização identificados como coordenador, gerente, diretores, vice-presidente e presidente.

No que tange ao público-alvo desta pesquisa, ele foi composto por uma amostra de 315 gestores de 38 indústrias instaladas em mais cinco estados (Alagoas, Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, dentre outros), dos mais variados ramos de atuação, o que proporciona um olhar agudo sobre o programa de formação de gestores nas indústrias.

No que se refere à aprendizagem organizacional, ao analisar-se as respostas desses gestores, os resultados apontam que 80% desses processos de aprendizagem foram realizados de maneira formal, onde a iniciativa e controle foram da organização privilegiando os aspectos explícitos de aprendizagem. Apesar da existência de sete modalidades já devidamente explicadas neste trabalho, os

respondentes ainda sinalizam que apenas duas delas têm uma ação mais eficaz para o desenvolvimento de algumas habilidades durante o processo de aprendizagem gerencial, que são elas: a modalidade de treinamentos tradicionais e a de acesso a banco de dados.

Por outro lado, apenas 20% desses treinamentos foram realizados de forma informal, por iniciativa dos indivíduos. Dito isto, verifica-se que, na percepção dos gestores das indústrias pesquisadas, as modalidades decorrentes da abordagem socioprática, definidas com sendo aquelas que são realizadas a partir de relações informais através das trocas experienciais ocorridas por meio das relações sociais, dão pouca contribuição na formação das habilidades gerenciais. Evidencia-se, assim, uma maior importância às modalidades de aprendizagem formal durante o processo de formação gerencial.

Essa afirmação foi legitimada a partir de uso de uma metodologia quantitativa, utilizando a aplicação de um questionário com duas escalas de medidas desenvolvidas por (DOS-SANTOS, 2014): Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional – EMA -, e a Escala de Habilidades Gerenciais – EHAG e, no passo seguinte, relacionando a partir da análise fatorial e regressão múltipla.

A escala EMA com os seus 21 itens e seis fatores foram considerados satisfatórios estatisticamente e validados após a realização da análise fatorial. A utilização da escala EMA exhibe, nesta pesquisa, a existência de sete tipos de modalidade: treinamento tradicional, leitura de texto, acesso a banco de dados, comunidade de prática, mentoria, treinamento *on the job* e interação casual.

Das sete modalidades norteadas, as duas que obtiveram as maiores médias encontradas foram as que representam a modalidade de treinamento com leitura de textos, livros e manuais FM2 (média 3,30) e a modalidade de treinamento *on the job* FM6 (média 3,10). Esses indicadores revelam que essas modalidades tiveram uma maior frequência quando comparadas com as demais. Esses resultados revelam que as empresas pesquisadas priorizam as modalidades de aprendizagem patrocinadas pela organização denominada como formal (*on the job* e leitura de textos, livros e manuais), por serem planejadas e estruturadas.

Outro indicador importante verificado nessa escala foi a baixa frequência da modalidade de comunidade de prática no processo de aprendizagem de gestores. Esse tipo de modalidade apresentou uma média = 2,85, ou seja, um resultado bem abaixo da média geral (3,03) que é o resultado de todos os fatores juntos. Diante

desta constatação, pode-se chegar a dois fatores. No primeiro, não são frequentes reuniões de grupos informais que se aglutinam de forma voluntária e estão ligados uns aos outros pelo engajamento mútuo em atividades compartilhadas, orientadas por um senso de propósito comum, de empreendimento coletivo que dividem interesses, problemas, uma paixão, um novo aprendizado ou ideias (LAVE; WENGER, 1991; SOUZA-SILVA, 2007). E, no segundo, que não são todos os ambientes organizacionais que privilegiam o surgimento de comunidades de prática (SOUZA-SILVA, 2007).

O mesmo procedimento de validação da escala EMA foi adotado na escala EHAG e seus 23 itens e sete fatores, e esses foram considerados significativos e válidos.

A mesma base de validação da escala EMA foi utilizada no processo de validação estatística da escala EHAG e os seus vinte e três itens, geraram sete fatores significativos e válidos. Através da utilização da EHAG, identificou-se que sete tipos de habilidades são desenvolvidos no processo de formação gerencial: “autogestão, técnico-operacional, analítico-estratégicas, interpessoal, política, cultural e contextual”.

A habilidade que mais foi percebida pelos respondentes foi a técnico-operacional com (média 4,7), seguida pela habilidade cultural (média = 4,68). Em posse desses resultados, verifica-se que, nas organizações pesquisadas, os desenvolvimentos das habilidades gerenciais privilegiam, inicialmente, a capacitação e conhecimento dos gestores sobre o negócio da empresa, seus processos internos, as tarefas inerentes da função, as suas normas e a cultura organizacional.

Outro dado coletado na pesquisa é que os valores encontrados nas demais habilidades, exceto nas contextuais, apresentam média superior a 4: interpessoal (média 4,6), autogestão (média 4,59), analítico-estratégicas (média 4,53) e habilidade política (média 4,4). Isso remete a pensar que, apesar dessas habilidades não estarem sendo desenvolvidas de forma plena, uma vez que suas médias estão abaixo das técnico-operacionais e culturais, elas estão também sendo trabalhadas segundo o entendimento dos gestores.

Percebe-se, ainda, que a habilidade com a menor frequência no processo de aprendizagem de gestores foi contextual: média = 2,20. Essa média está bem abaixo da média geral (4,2). Deste modo, entende-se que, no público estudado, a habilidade contextual, apesar de sua importância na formação gerencial, vem sendo

pouco trabalhada no processo de formação dos gestores das indústrias pesquisadas. É através da formação gerencial que o gestor adquire um conjunto de conhecimentos sobre o ambiente externo e suas relações com a organização e desenvolve uma estreita relação com o mercado e comunidade de forma que possa identificar oportunidades,

Logo, é relevante destacar que, apesar das habilidades contextuais apresentarem uma frequência muito baixa, não significa dizer que, dela não provém aprendizados importantes, tanto quanto as demais habilidades, ou que esse fator impossibilita a geração de novos conhecimentos, mas que, para o público alvo pesquisado, esse tipo de habilidade não é uma prática utilizada de forma sistemática durante seu processo de formação.

Concluimos, portanto, com base nos resultados extraídos e consolidados desta pesquisa, que os gestores das indústrias pesquisadas, diferentemente do que é induzido a pensar, principalmente em função das habilidades necessárias para ocupar um cargo de gerência, eles utilizam frequentemente modelos tradicionais que privilegiam apenas os mecanismos explícitos, estruturais e formais para aquisição do conhecimento. Por outro lado, conforme sinalizado anteriormente, as modalidades da perspectiva socioprática *on the job*, comunidade de prática, interação casuais e mentoria não apareceram nas regressões realizadas, configurando assim uma baixa frequência e, com isso, pouco desenvolvimento utilizando esses tipos de modalidades no processo de formação dos gestores das indústrias.

Esta conclusão é percebida pelo destaque que os treinamentos tradicionais receberam nas análises de regressão e nas respostas dos gestores quando ressaltam a importância dos treinamentos corporativos organizados pela própria empresa com o foco em oportunizar o compartilhamento de experiências. O modelo normalmente utilizando é o estímulo da troca de conhecimento através das conversas entre os colegas de outras áreas nos momentos em que são apresentados *case* e projetos, além da reflexão sobre práticas e modelos gerenciais até então não conhecidos ou aplicados.

## 7.2 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

A partir desta pesquisa, são apresentadas algumas implicações sobre o processo de formação de gestores, que, acredita-se, pode corroborar com a literatura sobre aprendizagem organizacional e formação de gestores nas indústrias.

A primeira implicação se refere ao processo de formação dos gestores, uma vez que se contrapõe à literatura que defende que a aprendizagem é composta e desenvolvida pelo processo cognitivo e pelas relações sociais entre os indivíduos.

Na contramão dessa teoria, observa-se através dos dados validados na metodologia quantitativa que a percepção dos respondentes é que as indústrias pesquisadas potencializam em seus processos de formação gerencial a abordagem individual-cognitivista. Com outras palavras, a lógica adotada no processo de aprendizagem ainda é predominantemente escolarizante, pois concebe a aprendizagem como uma mera transmissão de conhecimentos explícitos, de forma unidirecional. E, a partir de ambientes formais, privilegiam aprendizado por meio de acesso a bancos de dados, treinamentos tradicionais e leitura de textos, dando pouca ênfase às modalidades informais, tais como: comunidade de prática, interações casuais e mentorias informais.

Acredita-se, diante desta constatação, é bem provável que, nesses contextos a aprendizagem organizacional coletiva, com foco em obter vantagens com a troca e disseminação do conhecimento através da prática e em contextos sociointeracionista utilizando as relações sociais durante o processo de formação dos gestores, é relativamente baixa.

A segunda implicação observada durante a realização desta pesquisa foi a baixa frequência de comunidades de prática no âmbito das indústrias estudadas, ou seja, do ponto de vista prático identifica-se que, de modo geral, é uma modalidade pouco usada. Ainda assim, suspeita-se que ela contribua para a aprendizagem gerencial em algumas situações, e pode estar associada principalmente às habilidades operacionais, que ocorrem no nível procedimental.

Tal aspecto leva a se pensar que reuniões de grupos informais de pessoas que se aglutinam de forma voluntária, - orientadas por um senso de propósito comum de empreendimento coletivo que compartilha interesses, experiências, problemas, soluções ou um novo aprendizado ou ideias, - não são frequentes (LAVE; WENGER, 1991; SOUZA-SILVA, 2007).

Esta evidência vai de encontro à contribuição de Wenger e Snyder (2001) quando enfatizam que as comunidades de prática estão por toda parte nas empresas e emergem de maneira espontânea no contexto organizacional.

Por outro lado, essa implicação observada neste trabalho corrobora com a contribuição de Souza-Silva (2007), quando o autor sinaliza que não são todos os ambientes organizacionais que privilegiam o surgimento de comunidades de prática e, para que esse tipo de modalidade obtenha o sucesso desejado, faz-se necessário um ambiente fértil ao seu surgimento, legitimado por uma filosofia organizacional de aprendizagem socioprática (SOUZA-SILVA, 2007).

A terceira implicação deste estudo refere-se aos aspectos relacionados com as habilidades contextuais que têm como norte capacitar o gestor em um conjunto de conhecimentos sobre o ambiente externo, sociedade, economia, política, meio ambiente e suas respectivas relações com a organização (BOTELHO, 2012). Os resultados obtidos com a utilização das ferramentas disponibilizadas pela metodologia quantitativa apontam que essas habilidades podem ser adquiridas de várias maneiras por meio das modalidades de aprendizagem.

Porém, nas análises de regressão não se identificou modalidade alguma que explicasse a transmissão do conhecimento desta habilidade durante o processo de formação gerencial, destacando, assim, que essa habilidade teve uma baixa ocorrência durante o processo de desenvolvimento desses gestores.

Considera-se que o motivo central dessa baixa ocorrência é o perfil do público pesquisado, onde 97% dos gestores respondentes são da baixa e média gerência, que, apesar de exercerem um papel de liderança, eles estão mais voltados ao aspecto operacional.

A partir desses resultados, algumas barreiras à aprendizagem organizacional puderam, entretanto, ser identificadas nas indústrias pesquisadas, a exemplo do sistema de valores e crenças existentes, que priorizam e valorizam de forma destacada a aprendizagem formal utilizando as modalidades de (treinamentos tradicionais, *on the job*, leituras de livros e manuais, mentorias formais e acesso a banco de dados). Sob tal perspectiva, a criação e a disseminação de conhecimentos, são consideravelmente inibidas, na medida em que não são incentivadas as interações entre seus integrantes com foco na criatividade, inovação e capacidade de agir com autonomia.

Diante das exigências do mercado, é imprescindível considerar que as organizações, para conseguir a sustentabilidade e a excelência organizacional, necessitam de gestores cada vez mais capacitados nas habilidades inerentes da função. A utilização prioritária da abordagem de aprendizagem formal no processo de formação desses profissionais não se mostra eficaz, pois não contempla a dimensão tácita do conhecimento e, portanto, abre lacunas entre o que é oferecido nos treinamentos formais e a prática gerencial. Desta forma, é fundamental reavaliar a eficácia das políticas de treinamento adotadas por muitas organizações que ainda favorecem a transmissão linear e formalizada de conhecimentos.

### 7.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O presente trabalho apresenta limitações, uma delas é que, embora os achados encontrados na nossa pesquisa possam ser utilizados em outros estudos de formação de gestores, eles não podem ser considerados predominantes em um processo de formação gerencial em organizações de setores diferentes.

Outro limite desta pesquisa é que nela não cabe uma generalização dos resultados encontrados em âmbito nacional, porque se limitou a investigar apenas cinco estados do Brasil. Neste sentido, passa a ser oportuna encampar uma pesquisa semelhante abarcando um maior número de estados brasileiros.

### 7.4 PESQUISAS FUTURAS

Por fim, diante dos limites e implicações deste trabalho, surgem algumas sugestões para futuras pesquisas.

A primeira relaciona-se na esperança de que este estudo possa contribuir para a reflexão do processo de formação dos gestores.

Outra proposta é que este trabalho seja um incentivo para que outras pesquisas, utilizarem a metodologia quantitativa de forma que possa medir o grau de contribuição das modalidades e corroborando desta forma, para uma maior integração de todas as estratégias que atuam no desenvolvimento das habilidades gerenciais, obtendo-se, assim, novas contribuições para o processo de formação gerencial.

E, por último, espera-se também que esta dissertação contribua de forma significativa, para novas pesquisas que promovam o aprofundamento dos saberes teóricos e práticos sobre a temática apresentada aqui, ampliando o conhecimento acerca das abordagens formais e informais da aprendizagem organizacional.



## REFERÊNCIAS

ABBAD, G.S.; et al. **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação**: ferramentas para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2012.

ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Orgs.) **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 237-275.

ABBAD, G. S., CORRÊA, V. P., ; MENESES, P. P. M. (2010). Avaliação de treinamentos à distância: Relações entre estratégias de aprendizagem e satisfação com o treinamento. **RAM, Revista de Administração Mackenzie**, v.11, n;2, p.43-67, 2010.

ABADDE, Eduardo Botti; ZANINI, Roselaine Ruviano; SOUZA, Adriano Mendonça. Orientação para aprendizagem, orientação para mercado e desempenho organizacional: evidências empíricas. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, Rio de Janeiro, v.16, n.1, jan./fev. 2012.

AKIN, Gib. Varieties of managerial learning. In: SCHNEIER, C.E.; RUSSEL, C. J.; BEATTY, R. (Ed.). **The training and development sourcebook**. 2nd ed. Massachussets: HRD Press, 1994.

ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANTONACOPOULOU, E. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem: o caso de três grandes bancos varejistas. In: EASTERBY-SMITH, M. et al (Ed.). **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem**: Desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001, p.263-292.

ANTONACOPOULOU, Elena P. The relationship between individual and organizational learning: new evidence from managerial learning practices. **Management Learning**, v.37, n. 4, p.455-473, 2006.

ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R. et al. (Org.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANTONELLO, C.S. Em análise uma estratégia para o desenvolvimento de competências gerenciais. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2006, Salvador. **Anais...** EnANPAD, 2006.

ANTONELLO, C. S. ; RUAS, R. Em análise uma estratégia para o desenvolvimento de competências gerenciais. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 2006, Salvador. **Anais ...** Salvador: ANPAD, 2006.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **A produção brasileira em aprendizagem nas organizações**: uma metatriangulação. Relatório científico de pesquisa. São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2008.

ANTONELLO, C. S., ; GODOY, A. S. 2009 Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. **RAE**, v.49, n.3, p. 266-281, 2009.

ANTONELLO, C. S., ; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, n.14, p.310-332, 2010.

ANTONELLO, C. S.; CAMILLIS, P. K. Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. **Revista de administração Mackenzie**, v.11, n.2, mar./abr. 2010.

ANTONELLO; C.S. Contextos do saber e aprendizagem informal. In: ANTONELLO, C. S.;GODOY, A. S. (Eds.) **Handbook de aprendizagem organizacional**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning**: a theory of action perspective. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1978.

BÁGGIO, M. A. **On The Job – OJT (Treinamento no Local de trabalho)**: uma forte tendência na educação de adultos. Disponível em: <[http://www.semasa.sp.gov.br/Documentos/ASSEMAE/Trab\\_07.pdf](http://www.semasa.sp.gov.br/Documentos/ASSEMAE/Trab_07.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BASTOS, A. V. B., GONDIM, S. M. G. e LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Revista de Administração**, v.39, n.3, p.220-230, 2004.

BIDO, D.S.; GODOY,A.S.; ARAUJO, B.F.V.B. Articulação entre as aprendizagens individual, grupal e organizacional: Um estudo no ambiente industrial. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 2, mar./abr. 2010.

BITENCOURT, C.C; AZEVEDO, D. O futuro da aprendizagem organizacional: possibilidades e desafios. **RAE**, Minas Gerais, v.46. 2006.

BITENCOURT, Betina Magalhães; PICCININI, Valmíria Carolina; ROCHA-DE-OLIVEIRA,Sidnei; GALLON, Shalimar. Programas *trainee* como forma de inserção profissional: meritocracia ou elitismo? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADORES EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 36, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

BLAKER, F. Knowledge work and organizations: an overview and interpretation. **Organization Studies**, v.6, n.6, p.1021 -1046, 1995.

BOTELHO, Louise de Lira Roedel. Aprendizagem gerencial na mudança em uma organização intensiva em conhecimento. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2012.

BRANDÃO, H. P. et al. Causa e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competências. **Revista de Administração Mackenzie**, v.8, n.3, p.32-49, 2007.

BRANDÃO, H. P. et al. Desenvolvimento e estrutura interna de uma escala de competências gerenciais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.26, n.1, p.171-182, 2010.

BÜNDCHEN, E.; ROSSETO, C. R.; SILVA, A. B. Competências gerais em ação: o caso do Banco do Brasil. In: ENANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** 2008.

CAMILLIS, P.K.; ANTONELLO, C. S. Um estudo sobre os processos de aprendizagem de trabalhadores que não exercem função gerencial. **Revista de Administração Mackenzie – RAM**, São Paulo, v. 11, n. 2, mar../abr. 2010.

CHAPARRO, F. Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo. **Ciência da informação**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652001000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652001000100004) &lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 2 jul. 2007.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**. São Paulo: Editora SENAC, 2003.

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. 2. ed. São Paulo: SENAC São Paulo, 2006.

COELHO JUNIOR, F. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Uso do conceito de aprendizagem em estudos organizacionais. **Paideia**, v. 40, n. 18, p. 221-234, 2008.

COELHO, Jr. F; MOURÃO, L. Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho: uma Proposta de Articulação Conceitual. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - EnANPAD, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro : ANPAD, 2010.

COELHO, Jr, F. A. C.; MOURÃO, L. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: Uma proposta de articulação conceitual. **RAM, Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 6, São Paulo, nov./dez. 2011.

CROSSAN, M., ; GUATTO, T. Organizational learning research profile. *Journal of Organizational Change Management*, v.9, n.1, p.107-12, 1996.

CRUZ, C. A. **O programa de trainees como representação de uma aprendizagem situada**. 2011. 94f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Mestrado Acadêmico em Administração - Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 2011.

DAVENPORT, T.; HARRIS, J. PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

DAVENPORT, T.; HARRIS, J. **Competição analítica**. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

DE MASI, D. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

DOS-SANTOS, M. B, et al. Como aprendem os empresários juniores no Brasil: um estudo quantitativo sobre as modalidades de aprendizagem organizacional. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 37, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

DOS-SANTOS, M. G. **A aprendizagem organizacional e suas modalidades: um olhar sobre a formação de gestores nos Programas trainee**. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Salvador - UNIFACS, Salvador, Bahia, 2014.

DRUCKER, P. F. **Aprendizado organizacional**: gestão de pessoas para a inovação contínua. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. 7. Ed São Paulo: Pioneira, 1997.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Organizational learning: currents debates and opportunities. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Orgs.). **Organizational learning and the learning organization**: developments in theory and practice. London: Sage Publications, 1996.

EASTERBY-SMITH, M.; CROSSAN, M., ; NICOLINI, D. Organizational learning: debates past, present and future. **Journal of Management Studies**, v.37, n.6, p.783-796, 2000.

FERREIRA, A. M.; SANT'ANNA, A. de S.; SARSUR, A. M. Políticas e práticas de gestão de pessoas como fatores de retenção de futuras lideranças: um estudo em empresa brasileira do setor mineral. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADORES EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 34, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

FILHO, J. T. **Gerenciamento do conhecimento**: como uma empresa pode usar a memória organizacional e a inteligência competitiva no desenvolvimento de negócios. Rio de Janeiro: SENAC, 2000.

FINGER, M. ; BRAND, S. B. Conceito de “organização de aprendizagem” aplicado a transformação do setor público. In: EASTERBY-SMITH, M. et al. (Coord.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na pratica. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, A.; C. C.; FLEURY, M. T. L. Estratégias empresariais e formação de competências. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, A.C.C.; FLEURY, M.T.L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2004.

GARVIN, D. Building a learning organization. **Harvard Business Review**, v. 71, n. 4, p.78-91, 1993.

GARVIN, David A. Construindo a organização que aprende. Gestão do conhecimento. **Harvard Business Review**, 2001.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, v. 29, n. 3, set. 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GOSLING, J.; MINTZBERG, H. The Five minds of a manager. **Harvard Business Review**, v. 81, n. 11, p. 54 – 64, 2003.

GUDOLLE. L.S.; ANTONELLO, C. S.; FLACH. L. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 1, jan./ fev. 2012.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HIGGINS, Mônica C., KRAM, Kathy E. . Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. **Academy of Management Review**, v.26, n. 2, 2001.

HITT, M.; IRELAND, D.; HOSKISSON, R. **Administração estratégica**: competitividade e globalização. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2008.

ISIDRO FILHO, A. Mecanismos de aprendizagem em organizações: desenvolvimento e validação de uma escala de medida. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

KATZ, R. Skills of an effective administrator. **Harvard Business Review**, v.52, n.5, p.90-102, 1974.

KIM, G. **O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

KRAM, K. E. Phases of the Mentor Relationship. **Academy of Management Journal**, v. 26, n. 4, p. 608-625, dec. 1983.

KRAM, K. **Mentoring at work**: developmental relationship in organizational life. Boston: University Press of America, 1988.

KRAM, K. E.; RAGINS, B. R. The Landscape of Mentoring in the 21st Century. In: RAGINS, B. R.; KRAM, K. E. **The handbook of mentoring at work**: theory, research, and practice. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2007. p. 659-692.

LACOMBE, F. J. M. **Administração**: princípios e tendências. São Paulo: Saraiva, 2003.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEITE, I; GODOY, A.; ANTONELLO, C. O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento. **Aletheia**, n.23, jun. 2006.

LEITE, I. C. B. V. O aprendizado da função gerencial por meio da experiência. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Org.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos pra quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOIOLA, E.; BASTOS, A. V. B. A. produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v.7, n.3, p.181-201, jul./set. 2003.

LOIOLA, E.; PEREIRA, M. E. ; GONDIM, S. M. G. Aprendizagem e mecanismos de aprendizagem de trabalhadores em empresas da fruticultura irrigada do Baixo Médio São Francisco. **Gestão & Produção** (UFSCAR), v. 18, p. 91-104, 2011.

LÓPEZ, S. P.; PEÓN, J. M. M.; ORDÁS, C. J. V. Organizational learning as a determining factor in business performance. **The Learning Organization**, v. 12, n. 3, p. 227-245, 2005.

LYLES, M. A.; EASTERBY-SMITH, M. Organizational learning and knowledge management: agendas for future research. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. (Org.). **The blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. London: Blackwell, 2003.

LYLES, M. A.; EASTERBY-SMITH, M. Organizational learning and knowledge management: agendas for future research. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. (Org.). **The blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. London: Blackwell, 2003.

MAGGI, B. **Do agir organizacional**: um ponto de vista sobre o trabalho, o bem estar, a aprendizagem. Trad. Laerte Idal Sznelwar. São Paulo: Edgard Blüncher, 2006.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Informal and incidental learning. **New Directions for Adult and Continuing Education**, v.89, p.25-34, 2001.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração**: da revolução urbana à revolução digital. São Paulo: Atlas, 2007.

MCDERMOTT, R. Learning accross teams: the role of communities of practice in team organizations. **Knowledge Management Review**, may/jun. 1999.

MENEZES, E. A.C.; GUIMARÃES,; BIDO, D.S. Dimensões da aprendizagem em organizações: Validação do dimensions of the learning organization questionnaire (DLOQ) no contexto brasileiro. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 4-29, mar./abr. 2011.

MIGUEL, L. A. P., ; Teixeira, M. L. M. Valores organizacionais e criação do conhecimento organizacional inovador. **Revista de Administração Contemporânea**, 13, 36-56, 2009.

MINTZBERG, H. **Criando organizações eficazes**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, L. V. dos. ; SILVA, M. A. da. CUNHA, Cristiano J. C. A. A dinâmica da aprendizagem gerencial em um hospital. **Revista de Administração de Empresas – RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 3, n. 2, jul./dez. 2004.

MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. G. de. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

MOURÃO, L.; MARINS, J. Quem está motivado para aprender nos cursos oferecidos pelas empresas? **Paidéia**, v. 20, n. 46, p.187-196, maio/ago. 2010.

NÉRIS, J. S.; LOIOLA, E. Aprendizagem Organizacional: Potencialidades e Limites da Metáfora da Cultura. In: EnANPAD, 34., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** 2010.

NEVIS, E. C.; DIABELLA, A. J.; GOULD, J. M. Understanding organizations as learning systems. **Sloan Management Review**, v. 36, n. 2, p. 73-85, winter,1995.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Org.). **Knowing in organizations**: a practicebased approach. New York: M. E. Sharpe, 2003.

NICOLINI, A. M. Aprender a governar: a aprendizagem de funcionários públicos para as carreiras de estado. 2007. Tese (Doutorado em Administração)- UFBA, Salvador, 2007.

NICOLINI, A. M. TOYAMA, R. A firm as a dialectical being: towards a dynamic theory of a firm. **Industrial and Corporate Change**, v.11, p.995-1009, 2002.

NICOLINI, A. M. ; TOYAMA, R.; KONNO, N. SECI, *ba* and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. In: LITTLE, S.; QUINTAS, P.; RAY, T. (Eds.). **Managing knowledge an essential reader**. London: Sage Publications, 2002.

NICOLINI, A. M. ; VON KROGH, G.; VOELPEL, S. Organizational knowledge creation theory: evolutionary paths and future advances. **Organizations Studies**, v.27, n.8, p.1179-1208, 2006.

NONAKA, I. ; Nishiguchi, T. **Knowledge emergence**. New York: Oxford, 2001.

NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**.. Rio de Janeiro: Campus, 2001. (Série Havard Business Review Book).

NONAKA, Ikujiro. A empresa criadora de conhecimento. In: APRENDIZAGEM organizacional: os melhores artigos de Harvard Business Review. Rio de Janeiro, 2006. p. 27-49.

NONAKA, I. ; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p.82

OLIVEIRA-NETO, C. C. **Mentoria e cultura organizacional**: um estudo de caso na organização performance auditoria e consultoria empresarial. 2012. Dissertação. (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Salvador, Salvador - UNIFACS, 2012.

PAMPONET-DE-ALMEIDA, N. C. **Aprendizagem organizacional e formação de gestores**: um estudo de caso na Braskem. 2011. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Salvador - UNIFACS, Salvador, 2011.

PAMPONET-DE-ALMEIDA, N. C; SOUZA-SILVA, J. C. Aprendizagem organizacional e formação de gestores: como aprendem os gestores na Pegasus. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD – ENEO, 7., 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ENEO, 2012.

PANTOJA, M. J.; BORGES-ANDRADE, J. E. Estratégias de aprendizagem no trabalho em diferentes ocupações profissionais. **RAC-Eletrônica**, Curitiba, v. 3, n. 1, art. 3, p. 41-62, jan./abr. 2009.

PARKER, P.; HALL, D. T.; KRAM, K. E. Peer coaching: a relational process for accelerating career learning. **Academy of Management Learning & Education**. v. 7, n. 4, p. 487–503, dec. 2008.



PORTER, M. **Vantagem competitiva**: criando e sustentando um desempenho superior. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

PORTER, M. Strategy and the Internet. Harvard Business Review, [S. l.], 2001. Disponível em: <hard+Business+Review&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pt-BR:official&client=firefox-a>. Acesso em: 15 nov. 2013.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. London: Routledge & Kegan Paul, 1996.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, Gary. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n.3, p. 79-91, may-jun. 1990.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. **Competindo pelo futuro**: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

RAGINS, B. R.; COTTON, J.; MILLER, J. S. Marginal Mentoring: The Effects of Type of Mentor, Quality of Relationship, and Program Design on Work and Career Attitudes. **Academy of Management Journal**. v. 43, n. 6, p. 1177-1194, dec. 2000.

RAGINS, B. R.; KRAM, Kathy E. The Roots and Meaning of Mentoring. In: RAGINS, B. R.; KRAM, K. E. **The Handbook of mentoring at work**: theory, research, and practice. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. p. 3-15.

ROSENBERG, M. J. **Beyond e-learning**: approaches and technologies to enhance organizational knowledge, learning, and performance. San Francisco: Pfeiffer, 2006.

RUAS, R. A. Problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL COMPETITIVIDADE BASEADA NO CONHECIMENTO, 2001, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2001.

SALGUES, L. J. V. de. **Processos de mentoria nas organizações em Pernambuco, na visão dos alunos de MBA executivo da Universidade Federal de Pernambuco**. 2005. Dissertação (Mestrado)- UFPE, 2005.

SANTANA, R. S. de C.; SOUZA-SILVA, J. C. A contribuição do modelo de excelência em gestão pública no processo de aprendizagem organizacional: o caso da Empresa Baiana de Águas e Saneamento S/A. **Revista Gestão e Sociedade**, v. 6, n. 13, p. 339-360, jan. / abr. 2012.

SCANDURA, T. A., ; SCHRIESHEIM, C. A. Leader-member exchange and supervisor career mentoring constructs in leadership research. **Academy of Management Journal**, v.37, p.1588-1602, 1994.

SCHEIN, E. H. On dialogue, culture, and organizational learning. **Reflexions**, v.4, n.4, 1993.

SCHERMERHORN, J. **Administração**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. São Paulo: Best Seller, 2001.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. São Paulo: Best Seller, 2001.

SIEVERS, B. It is new, and has to be done!: socio-analytic thoughts on betrayal and cynicism in organizational transformation. **Culture and Organization**, v. 13, n. 1, p. 1-21, 2007.

SHAW, R.; PERKINS, D. Ensinar as organizações a aprender: o poder dos fracassos produtivos. In: NADLER, Davi *et al.* **Arquitetura organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

SILVA, A. B. O contexto social da aprendizagem de gerentes. **Revista de Administração Mackenzie – RAM**, São Paulo, v. 9, n. 6, set./out. 2008.

SOUZA, D. C.; DOURADO, D. C.; GOMES, R. A realidade observada de um programa de mentoria: O que a máscara esconde? O caso de uma multinacional de consultoria. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2003, Atibaia. **Anais...** São Paulo, 2003.

SOUZA-SILVA, J. C. **Aprendizagem organizacional**: condições e desafios para o desenvolvimento de comunidades de prática em organizações de ensino superior. 2005. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, 2005.

SOUZA-SILVA, J. C. de. **Aprendizagem organizacional**: condições e desafios para o desenvolvimento de comunidades de prática. Salvador: Conhecimento Superior, 2007.

SOUZA-SILVA, J. C. de. **Aprendizagem numa perspectiva sócio-prática e seus impactos sobre a criatividade organizacional**. Salvador: UNIFACS, 2007a.

SOUZA-SILVA, J. C. de. **Aprendizagem organizacional**. Desafios e perspectivas ao desenvolvimento de comunidades de prática. 1. ed. São Paulo: Conhecimento Superior, 2007.

SOUZA-SILVA, J. C.; SCHOMMER, P. C. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. **Organizações e Sociedade**, v. 15, n. 44, p. 105-127, 2008.

SOUZA-SILVA, J. C. de. ; DAVEL, Eduardo. Formação e aprendizagem pela prática: a força das relações de parentesco por consideração em uma organização do ensino superior. **Revista de Administração Pública**, v. 39, n. 1, p. 43-67, 2005.

SPENDER, J. C. Knowing, managing and learning: A dynamic managerial epistemology. In: GREY, C.; ANTONACOPOULOU, E (Ed.). **Essencial readings in management learning**. London: Sage, 2004. p. 107-129.

TAKAHASHI, A. R. W., ; FISCHER, A. L. Debates passados, presentes e futuros da aprendizagem organizacional: Um estudo comparativo entre a produção acadêmica nacional e internacional. RAM, **Revista de Administração Mackenzie**, v.10, n.5, p.53-76, 2009.

TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Brookman, 2008.

TAKAHASHI, A. R.; FISCHER, W. A. L. Aprendizagem e competências organizacionais em instituições de educação tecnológica: estudos de casos. **Revista da Administração de São Paulo**, v.44, n.4, p.327-341, out./nov./dez. 2009.

TAMKIN, P.; BARBER, L. **Learning to manage**. [S.l.]: Institute for Employment Studies Reports, 1998.

TAPSCOTT, D. ; ANTHONY, D. W. 2007. **Wikinomics**: how mass collaboration changes everything. New York: Penguin

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. **Wikinomics**: como a colaboração em massa pode mudar o seu negócio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

TERRA, J. C. C. ; GORDON, C. **Portais corporativos**: a revolução na gestão do conhecimento. São Paulo: Negócio Editora, 2011.

VARGAS, M.R.M. ; ABBAD, G. S. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação - TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD, G.S.; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 7, p. 137-158.

VERGARA, S. C. **Gestão de pessoas**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VASCONCELOS, I. F. G de; MASCARENHAS, A. O. **Organizações em aprendizagem**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção de Debates em Administração).

VILLARDI, B.Q. ; LEITÃO, S. P. Organizações de aprendizagem e mudança organizacional. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, FGV, v.34, n.3, 2000.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E. C.; SNYDER, W. M. Comunidades de prática: a fronteira organizacional. In: HARVARD BUSINESS REVIEW (Org.). Aprendizagem organizacional. Tradução de Cásia Maria Nasser. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

WENGER, E.C.; MCDERMOTT, R. ; SNYDER, W.C. Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge. **Harvard Business**, 2002.

## APÊNDICE A - Matriz de correlação da EMA

### 9.1 MATRIZ DE CORRELAÇÃO DA EMA

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
M1	1.0000000	0.8589087	0.7422980	0.5850596	0.4952377	0.4024346	0.1724876	0.1952724	0.4011836
M2	0.8589087	1.0000000	0.7309839	0.5585588	0.4906126	0.4106435	0.2068047	0.2032495	0.4336789
M3	0.7422980	0.7309839	1.0000000	0.4863313	0.4281072	0.3453745	0.1786389	0.1751913	0.3803000
M4	0.5850596	0.5585588	0.4863313	1.0000000	0.6375539	0.5928902	0.2869203	0.2887942	0.4179103
M5	0.4952377	0.4906126	0.4281072	0.6375539	1.0000000	0.6180969	0.3629220	0.3649825	0.5069839
M6	0.4024346	0.4106435	0.3453745	0.5928902	0.6180969	1.0000000	0.3788981	0.3353292	0.3688856
M7	0.1724876	0.2068047	0.1786389	0.2869203	0.3629220	0.3788981	1.0000000	0.7276428	0.5910416
M8	0.1952724	0.2032495	0.1751913	0.2887942	0.3649825	0.3353292	0.7276428	1.0000000	0.6637212
M9	0.4011836	0.4336789	0.3803000	0.4179103	0.5069839	0.3868856	0.5910416	0.6637212	1.0000000
M10	0.2711303	0.2990957	0.2662925	0.2941466	0.3111425	0.2772147	0.4159132	0.3607629	0.4307004
M11	0.2707631	0.3106923	0.2672175	0.3219679	0.3815679	0.2648196	0.4458850	0.3931931	0.4659556
M12	0.2563857	0.2948306	0.2485489	0.2798115	0.3753408	0.2495870	0.3587863	0.3939257	0.4150332
M13	0.4230939	0.4010989	0.3871769	0.3799376	0.3514574	0.3270447	0.4104381	0.3026319	0.3686087
M14	0.4016453	0.3915498	0.3775927	0.3863118	0.4082602	0.3589937	0.3829451	0.3688608	0.4702015
M15	0.3299624	0.3011390	0.3150530	0.3150346	0.3314563	0.3097186	0.3980154	0.3355222	0.3820296
M16	0.2673522	0.2909640	0.2815448	0.3116907	0.3633911	0.3061237	0.3847657	0.3458296	0.3807855
M17	0.2497108	0.2845611	0.2702871	0.3058783	0.3241229	0.3092608	0.3165640	0.2948833	0.3804105
M18	0.3655148	0.3791834	0.3689784	0.3940566	0.3285915	0.3188064	0.3599419	0.3843569	0.4460119
M19	0.3554904	0.3560165	0.2896539	0.3590825	0.2819535	0.3631249	0.2205846	0.2308891	0.3466828
M20	0.2505002	0.2723503	0.2787229	0.3407869	0.3520961	0.4058186	0.3796080	0.3987468	0.4258050
M21	0.2019432	0.2291683	0.2418123	0.2948715	0.2924167	0.3959464	0.3603553	0.3216963	0.3452007

	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	M17	M18
M1	0.2711303	0.2707631	0.2563857	0.4230939	0.4016453	0.3299624	0.2673522	0.2497108	0.3655148
M2	0.2990957	0.3106923	0.2948306	0.4010989	0.3915498	0.3011390	0.2909640	0.2845611	0.3791834
M3	0.2662925	0.2672175	0.2485489	0.3871769	0.3775927	0.3150530	0.2815448	0.2702871	0.3689784
M4	0.2941466	0.3219679	0.2798115	0.3799376	0.3863118	0.3150346	0.3116907	0.3058783	0.3940566
M5	0.3111425	0.3815679	0.3753408	0.3514574	0.4082602	0.3314563	0.3633911	0.3241229	0.3285915
M6	0.2772147	0.2648196	0.2495870	0.3270447	0.3589937	0.3097186	0.3061237	0.3092608	0.3188064
M7	0.4159132	0.4458850	0.3587863	0.4104381	0.3829451	0.3980154	0.3847657	0.3165640	0.3599419
M8	0.3607629	0.3931931	0.3939257	0.3026319	0.3688608	0.3355222	0.3458296	0.2948833	0.3843569
M9	0.4307004	0.4659556	0.4150332	0.3686087	0.4702015	0.3820296	0.3807855	0.3804105	0.4460119
M10	1.0000000	0.8011126	0.5348402	0.4396286	0.4605263	0.4003772	0.2940768	0.3158913	0.2673061
M11	0.8011126	1.0000000	0.6225754	0.5057073	0.4988282	0.4491092	0.3220777	0.3371695	0.3016130
M12	0.5348402	0.6225754	1.0000000	0.4101351	0.4226645	0.3822038	0.3446332	0.3087365	0.3702869
M13	0.4396286	0.5057073	0.4101351	1.0000000	0.7764669	0.6804023	0.3789050	0.3695415	0.4373346
M14	0.4605263	0.4988282	0.4226645	0.7764669	1.0000000	0.7381376	0.4564054	0.4562499	0.4325055
M15	0.4003772	0.4491092	0.3822038	0.6804023	0.7381376	1.0000000	0.4390995	0.4527573	0.4444790
M16	0.2940768	0.3220777	0.3446332	0.3789050	0.4564054	0.4390995	1.0000000	0.7403857	0.6485849
M17	0.3158913	0.3371695	0.3087365	0.3695415	0.4562499	0.4527573	0.7403857	1.0000000	0.6435000
M18	0.2673061	0.3016130	0.3702869	0.4373346	0.4325055	0.4444790	0.6485849	0.6435000	1.0000000
M19	0.3475804	0.3753647	0.3389333	0.3859299	0.3720064	0.3800646	0.3016819	0.2978136	0.3749339
M20	0.3505971	0.4189755	0.3387153	0.4162287	0.4803896	0.4604918	0.4199155	0.3996424	0.3942423
M21	0.3939043	0.4113746	0.2884768	0.3893754	0.5073516	0.4932161	0.4308179	0.4365429	0.2864375

	M19	M20	M21
M1	0.3554904	0.2505002	0.2019432
M2	0.3560165	0.2723503	0.2291683
M3	0.2896539	0.2787229	0.2418123
M4	0.3590825	0.3407869	0.2948715
M5	0.2819535	0.3520961	0.2924167
M6	0.3631249	0.4058186	0.3959464
M7	0.2205846	0.3796080	0.3603553
M8	0.2308891	0.3987468	0.3216963
M9	0.3466828	0.4258050	0.3452007
M10	0.3475804	0.3505971	0.3939043
M11	0.3753647	0.4189755	0.4113746
M12	0.3389333	0.3387153	0.2884768
M13	0.3859299	0.4162287	0.3893754
M14	0.3720064	0.4803896	0.5073516
M15	0.3800646	0.4604918	0.4932161
M16	0.3016819	0.4199155	0.4308179
M17	0.2978136	0.3996424	0.4365429
M18	0.3749339	0.3942423	0.2864375
M19	1.0000000	0.5914052	0.4798458
M20	0.5914052	1.0000000	0.7543362
M21	0.4798458	0.7543362	1.0000000

## APÊNDICE B - Matriz de correlação da EHAG

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
H1	1.0000000	0.6491647	0.6846613	0.5969357	0.5618823	0.5246744	0.6511175	0.6638941	0.6056349
H2	0.6491647	1.0000000	0.7374980	0.5178188	0.5039304	0.4539213	0.5722176	0.5997113	0.5487741
H3	0.6846613	0.7374980	1.0000000	0.6079775	0.5614081	0.5468213	0.6306234	0.6813992	0.6145405
H4	0.5969357	0.5178188	0.6079775	1.0000000	0.6665955	0.5731596	0.6663326	0.6583986	0.5806007
H5	0.5618823	0.5039304	0.5614081	0.6665955	1.0000000	0.7541709	0.5881787	0.6478802	0.6528689
H6	0.5246744	0.4539213	0.5468213	0.5731596	0.7541709	1.0000000	0.6398888	0.6874934	0.6788646
H7	0.6511175	0.5722176	0.6306234	0.6663326	0.5881787	0.6398888	1.0000000	0.8310275	0.7120921
H8	0.6638941	0.5997113	0.6813992	0.6583986	0.6478802	0.6874934	0.8310275	1.0000000	0.7128119
H9	0.6056349	0.5487741	0.6145405	0.5806007	0.6528689	0.6788646	0.7120921	0.7128119	1.0000000
H10	0.5561883	0.4405540	0.5223355	0.4823329	0.5692517	0.6329787	0.5398175	0.5408926	0.6062348
H11	0.5482023	0.4501061	0.5187678	0.4825032	0.5899064	0.6718279	0.5757411	0.5578160	0.6394699
H12	0.5724937	0.4995670	0.5211927	0.5321123	0.5928273	0.6303439	0.6133391	0.6480042	0.6596020
H13	0.5301448	0.4877968	0.5244845	0.5421314	0.5530014	0.6302885	0.6375051	0.6109843	0.6666697
H14	0.4697768	0.3900941	0.4245996	0.4572866	0.4282796	0.5131823	0.5801171	0.5521754	0.5184512
H15	0.5188430	0.4656690	0.5128834	0.5055893	0.5353276	0.6065522	0.6235851	0.6383627	0.6299914
H16	0.5325548	0.4044470	0.4625036	0.4965202	0.4961276	0.5220957	0.5639891	0.5599659	0.5858164
H17	0.5631575	0.4622735	0.5305504	0.5892688	0.6026140	0.5826411	0.5942464	0.6214666	0.6798213
H18	0.5279754	0.5177418	0.5449396	0.5588337	0.5525547	0.5020462	0.5872600	0.5708128	0.5936623
H19	0.5298109	0.4901602	0.5277180	0.5949958	0.5417126	0.4856693	0.5707137	0.5414772	0.5646544
H20	0.5721532	0.5546191	0.6046331	0.5297858	0.5457732	0.5250903	0.5816630	0.5806598	0.6100537
H21	0.4770423	0.4446788	0.4531527	0.5437720	0.4937977	0.4955823	0.5161596	0.5334442	0.5038132
H22	0.5683110	0.4017443	0.4914145	0.4234665	0.4324917	0.4532168	0.4672005	0.4448155	0.5425974
H23	0.3777630	0.3969560	0.4164815	0.3801496	0.3830628	0.3397416	0.3860374	0.4314480	0.4252490
	H10	H11	H12	H13	H14	H15	H16	H17	H18
H1	0.5561883	0.5482023	0.5724937	0.5301448	0.4697768	0.5188430	0.5325548	0.5631575	0.5279754
H2	0.4405540	0.4501061	0.4995670	0.4877968	0.3900941	0.4656690	0.4044470	0.4622735	0.5177418
H3	0.5223355	0.5187678	0.5211927	0.5244845	0.4245996	0.5128834	0.4625036	0.5305504	0.5449396
H4	0.4823329	0.4825032	0.5321123	0.5421314	0.4572866	0.5055893	0.4965202	0.5892688	0.5588337
H5	0.5692517	0.5899064	0.5928273	0.5530014	0.4282796	0.5353276	0.4961276	0.6026140	0.5525547
H6	0.6329787	0.6718279	0.6303439	0.6302885	0.5131823	0.6065522	0.5220957	0.5826411	0.5020462
H7	0.5398175	0.5757411	0.6133391	0.6375051	0.5801171	0.6235851	0.5639891	0.5942464	0.5872600
H8	0.5408926	0.5578160	0.6480042	0.6109843	0.5521754	0.6383627	0.5599659	0.6214666	0.5708128
H9	0.6062348	0.6394699	0.6596020	0.6666697	0.5184512	0.6299914	0.5858164	0.6798213	0.5936623
H10	1.0000000	0.7296405	0.6915651	0.6512054	0.4993585	0.5834666	0.5692791	0.6594760	0.5183478
H11	0.7296405	1.0000000	0.7776731	0.7636986	0.4821318	0.5690127	0.5203104	0.6410966	0.5577241
H12	0.6915651	0.7776731	1.0000000	0.7984401	0.5762985	0.6160051	0.6192645	0.6467308	0.5331391
H13	0.6512054	0.7636986	0.7984401	1.0000000	0.5047429	0.5906580	0.5664547	0.5906920	0.5343113
H14	0.4993585	0.4821318	0.5762985	0.5047429	1.0000000	0.6602721	0.5838095	0.5241129	0.4823965
H15	0.5834666	0.5690127	0.6160051	0.5906580	0.6602721	1.0000000	0.6523344	0.6473447	0.5799536
H16	0.5692791	0.5203104	0.6192645	0.5664547	0.5838095	0.6523344	1.0000000	0.7344063	0.6120317
H17	0.6594760	0.6410966	0.6467308	0.5906920	0.5241129	0.6473447	0.7344063	1.0000000	0.6765453
H18	0.5183478	0.5577241	0.5331391	0.5343113	0.4823965	0.5799536	0.6120317	0.6765453	1.0000000
H19	0.5441144	0.5676133	0.5880747	0.5828769	0.4988012	0.6027239	0.6425255	0.6428343	0.8236513
H20	0.5705068	0.6403801	0.5948934	0.5930453	0.4996018	0.5666972	0.6062834	0.6806044	0.8045244
H21	0.4942798	0.4553232	0.5252164	0.4737633	0.4837619	0.5626646	0.5731732	0.5608534	0.5841689
H22	0.5357579	0.5001499	0.5191454	0.4927320	0.4288947	0.5058416	0.4955349	0.5765925	0.5198319
H23	0.3634341	0.3014367	0.3940030	0.3471395	0.3875089	0.4156072	0.4229006	0.4206240	0.4828130
	H19	H20	H21	H22	H23				
H1	0.5298109	0.5721532	0.4770423	0.5683110	0.3777630				
H2	0.4901602	0.5546191	0.4446788	0.4017443	0.3969560				
H3	0.5277180	0.6046331	0.4531527	0.4914145	0.4164815				
H4	0.5949958	0.5297858	0.5437720	0.4234665	0.3801496				
H5	0.5417126	0.5457732	0.4937977	0.4324917	0.3830628				
H6	0.4856693	0.5250903	0.4955823	0.4532168	0.3397416				
H7	0.5707137	0.5816630	0.5161596	0.4672005	0.3860374				
H8	0.5414772	0.5806598	0.5334442	0.4448155	0.4314480				
H9	0.5646544	0.6100537	0.5038132	0.5425974	0.4252490				
H10	0.5441144	0.5705068	0.4942798	0.5357579	0.3634341				
H11	0.5676133	0.6403801	0.4553232	0.5001499	0.3014367				
H12	0.5880747	0.5948934	0.5252164	0.5191454	0.3940030				
H13	0.5828769	0.5930453	0.4737633	0.4927320	0.3471395				
H14	0.4988012	0.4996018	0.4837619	0.4288947	0.3875089				
H15	0.6027239	0.5666972	0.5626646	0.5058416	0.4156072				
H16	0.6425255	0.6062834	0.5731732	0.4955349	0.4229006				
H17	0.6428343	0.6806044	0.5608534	0.5765925	0.4206240				
H18	0.8236513	0.8045244	0.5841689	0.5198319	0.4828130				
H19	1.0000000	0.7939555	0.6027009	0.5299755	0.4392859				
H20	0.7939555	1.0000000	0.5228695	0.5661833	0.4719521				
H21	0.6027009	0.5228695	1.0000000	0.5149214	0.6472973				
H22	0.5299755	0.5661833	0.5149214	1.0000000	0.5195039				
H23	0.4392859	0.4719521	0.6472973	0.5195039	1.0000000				

## APÊNDICE C - Questionário aplicado

Pesquisa sobre a aprendizagem gerencial / formação de Gestores

Pesquisa de Mestrado em Administração. Universidade Salvador - UNIFACS.

A presente pesquisa busca relacionar as modalidades de Aprendizagem Organizacional e a aquisição de Habilidades gerenciais básicas.

As respostas são confidenciais e serão tratadas com segurança e sigilo absoluto, ou seja, somente os pesquisadores terão acesso aos dados individuais.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados de forma agrupada e não será gerado nenhum tipo de ranking entre as empresas ou participantes.

Não é necessária a identificação dos participantes, assim como os nomes das empresas não serão divulgados em associação com os resultados obtidos.

Os dados coletados nessa pesquisa serão utilizados no desenvolvimento de minha dissertação de mestrado e na geração de um artigo científico.

Caso você deseje ter acesso a esse artigo, favor solicitar nos e-mails ([ronaldoara38@gmail.com](mailto:ronaldoara38@gmail.com) e [ronaldoa@hotmail.com](mailto:ronaldoa@hotmail.com)).

Obrigado por participar!

- **PARTE 1/ 3 - IDENTIFICAÇÃO**

**Qual o seu email?**

Não é obrigatório. Enviaremos o resultado da pesquisa para seu e-mail.

**Qual sua idade? \***

Entre 20 e 30 anos

Entre 31 e 40 anos

Entre 41 e 50 anos

Mais do que 50 anos.

**Qual o seu sexo? \***

Masculino

Feminino

**Qual o seu estado civil ? \***

Solteiro (a)

Casado (a)

Outro

**Qual o seu grau de escolaridade? \***

Fundamental Incompleto

- Fundamental Completo
- Médio Incompleto
- Médio Completo
- Superior Incompleto
- Superior Completo
- Especialização ou MBA completos
- Mestrado Completo
- Doutorado Completo
- Outro:

**Em que empresa você trabalha? \***

**Qual o principal ramo de atuação da empresa em que você trabalha? \***

- Indústria alimentícia / indústria de bebidas
- Indústria automobilística / indústria de automóveis
- Indústria da construção civil
- Indústria de bens / serviços
- Indústria metalúrgica
- Indústria farmacêutica
- Indústria celulose / indústria do papel
- Indústria química
- Indústria petroquímica
- Outro:

**Em que estado está localizado a empresa em que você trabalha? \***

- Bahia
- Alagoas
- Rio de Janeiro
- São Paulo
- Rio Grande do Sul
- Outro:

**No seu trabalho a sua função se aproxima mais de que nível gestão/gerencial? \***

- Diretor / Superintendente
- Gerente
- Coordenador
- Supervisor / Responsável Operações Industriais - ROI
- Encarregado
- Gestor de Contrato / Projeto / Departamento / Serviços / Planejamento / Área / Sistema

**Você finalizou o Programa formação de gestor/gerencial há quanto tempo? \***

- Estou participando de um programa de formação gestor/gerencial nesse momento
- Terminei o programa de formação gestor/gerencial entre 0 e 2 anos atrás
- Terminei o programa de formação gestor/gerencial entre 3 e 5 anos atrás
- Terminei o programa de formação gestor/gerencial há mais de 5 anos
- Nunca participei de um programa de formação gestor/gerencial



- **PARTE 2/3 - MODALIDADES EM APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL**

Nessa parte, gostaríamos de saber sobre as modalidades de aprendizagem que você utiliza/utilizou no seu percurso de aprendizagem de gestão/gerencial.

**TREINAMENTO EXPOSITIVO TRADICIONAL \***

	Nunca	Raramente	Com alguma frequência	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
M1 - Durante o seu processo de aprendizagem de gestão/gerencial, acontece/aconteceram treinamentos técnicos ministrados em salas de aula ou auditório, na empresa ou fora dela, com a seguinte frequência:	( )	( )	( )	( )	( )	( )

M2 - Durante o seu processo de aprendizagem de gestão/gerencial, acontece/aconteceram palestras e workshops de treinamento ministrados em salas de aula ou auditório, na empresa ou fora dela, com a seguinte frequência:	( )	( )	( )	( )	( )	( )
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----

M3 - Durante o seu processo de aprendizagem de gestão/gerencial, acontece/aconteceram cursos presenciais, on-line ou gravados, com a seguinte frequência:	( )	( )	( )	( )	( )	( )
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----

**LEITURA DE TEXTOS \***

	Nunca	Raramente	Com alguma frequência	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
M4 - Durante o seu processo de aprendizagem de gestão/gerencial, acontece/aconteceram leituras individuais de	( )	( )	( )	( )	( )	( )

	Nunca	Raramente	Com alguma frequência	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
textos acadêmicos (como por exemplo, livros acadêmicos, notas de aulas ou artigos científicos) com a seguinte frequência:						

M5 - Durante o seu processo de aprendizagem de gestão/gerencial, acontece/aconteceram leituras individuais de textos técnicos da organização (como, por exemplo, apostilas, manuais operacionais, normas de condutas e guias de procedimentos) com a seguinte frequência:

( )	( )	( )	( )	( )	( )
-----	-----	-----	-----	-----	-----

M6 - Durante o seu processo de aprendizagem de gestão/gerencial, acontece/aconteceram leituras individuais de textos genéricos (como, por exemplo, websites, matérias jornalísticas e livros motivacionais) com a seguinte frequência:

( )	( )	( )	( )	( )	( )
-----	-----	-----	-----	-----	-----

#### ACESSO A BANCO DE DADOS \*

	Nunca	Raramente	Com alguma frequência	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
M7 - Durante o seu processo de aprendizagem de gestão/gerencial, o acesso a bancos de dados (informações coletadas e armazenadas pela organização) sobre clientes e/ou fornecedores acontece /	( )	( )	( )	( )	( )	( )

	Nunca	Raramente	Com alguma frequência	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
aconteceram com a seguinte frequência:						
M8 - Durante o seu processo de aprendizagem de gestão/gerencial, o acesso a bancos de dados de projetos anteriores acontece/aconteceram com a seguinte frequência:	( )	( )	( )	( )	( )	( )
M9 - Durante o seu processo de aprendizagem de gestão/gerencial, o acesso a bancos de dados de boas práticas corporativas acontece/aconteceram com a seguinte frequência:	( )	( )	( )	( )	( )	( )

### COMUNIDADE DE PRÁTICA (CoP) \*

	Nunca	Raramente	Com alguma frequência	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
M10 - Durante o seu processo de aprendizagem de gestão/gerencial, acontece/aconteceram reuniões periódicas informais e espontâneas para troca de experiências sobre a formação gerencial (definidos como comunidade de prática) com a seguinte frequência:	( )	( )	( )	( )	( )	( )
M11 - Durante o seu processo de aprendizagem de gestão/gerencial, acontece/aconteceram reuniões periódicas informais e espontâneas para partilhar	( )	( )	( )	( )	( )	( )

	Nunca	Raramente	Com alguma frequência	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
conhecimentos gerenciais adquiridos com a prática com a seguinte frequência:						
M12 - Durante o processo de aprendizagem de gestão/gerencial, eu participo/participei de uma ou mais comunidade de prática (reuniões periódicas de iniciativa dos empregados) com a seguinte frequência:	( )	( )	( )	( )	( )	( )

**MENTORIA \***

	Nunca	Raramente	Com alguma frequência	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
M13 - Durante o seu processo de aprendizagem de gestão/gerencial, acontece/aconteceram encontros com profissionais mais experientes (mentores) para capacitação e crescimento com a seguinte frequência:	( )	( )	( )	( )	( )	( )
M14 - Durante o seu processo de aprendizagem de gestão/gerencial os mentores compartilham experiências profissionais que contribuem com minha formação com a seguinte frequência:	( )	( )	( )	( )	( )	( )
M15 - Durante o processo de aprendizagem de gestão/gerencial, eu utilizo/utilizei a mentoria como meio de formação de gestor com a seguinte frequência:	( )	( )	( )	( )	( )	( )

**TREINAMENTO ON-THE-JOB \***

	Nunca	Raramente	Com alguma frequência	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
M16 - Durante seu processo de aprendizagem de gestão/gerencial, acontece/aconteceram treinamento durante a execução do trabalho (Treinamento On-the-job), possibilitando ao participante executar atividades de gestão na qual não tinha tanto domínio, com a seguinte frequência:	( )	( )	( )	( )	( )	( )
M17 - Durante o processo de aprendizagem de gestão/gerencial, você assume/assumiu responsabilidades de gestor através do Treinamento On-the-job, fazendo diretamente o trabalho gerencial na empresa, com a seguinte frequência:	( )	( )	( )	( )	( )	( )
M18 - Durante o processo de aprendizagem de gestão/gerencial, eu participo/participei de atividades de job-rotation, onde realizava treinamento on-the-job como modalidade de formação para a atividade de gestor, com a seguinte frequência:	( )	( )	( )	( )	( )	( )

**INTERAÇÕES CASUAIS \***

	Nunca	Raramente	Com alguma frequência	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
M19 - Durante o processo de aprendizagem de gestão/gerencial, acontece/aconteceram	( )	( )	( )	( )	( )	( )

	Nunca	Raramente	Com alguma frequência	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
interações casuais (como encontros não programados ou planejados) fora do ambiente da organização, os quais resultam em aprendizado de gestão, com a seguinte frequência:						
M20 - Durante o processo de aprendizagem de gestão/gerencial, acontece/aconteceram interações casuais dentro do ambiente da organização, os quais resultam em aprendizado de gestão, com a seguinte frequência:	( )	( )	( )	( )	( )	( )
M21 - No processo de aprendizagem de gestão/gerencial, eu utilizo/utilizei essas interações casuais como fonte de aprendizagem de gestão com a seguinte frequência:	( )	( )	( )	( )	( )	( )

**EM RELAÇÃO A INICIATIVA DAS MODALIDADES: \***

	Da empresa	Tanto da empresa quanto do gestor em treinamento	Do gestor em treinamento
M1.1 - Durante o processo de formação de gestão/gerencial, os treinamentos expositivos tradicionais (técnicos, palestras, workshops e cursos) que participo/participei foram iniciativas que partiram... :	( )	( )	( )
M4.1 - Durante o processo de formação de gestão/gerencial, a leitura individual de textos é iniciativa que	( )	( )	( )

	Da empresa	Tanto da empresa quanto do gestor em treinamento	Do gestor em treinamento
parte... :			
M7.1 - Durante o processo de formação de gestão/gerencial, a consulta aos bancos de dados acontece por iniciativa que parte...:	( )	( )	( )
M13.1 - Durante o processo de formação de gestão/gerencial, a mentoria é uma iniciativa que parte... :	( )	( )	( )

**EM RELAÇÃO À OBRIGATORIEDADE DAS MODALIDADES: \***

	Sim	Algumas vezes	Não
M1.2 - Durante o processo de formação de gestão/gerencial, os treinamentos expositivos tradicionais (técnicos, palestras, workshops e cursos) oferecidos aos gestores são de participação obrigatória?	( )	( )	( )
M4.2 - Durante o processo de formação de gestão/gerencial, a leitura individual de textos é obrigatória?	( )	( )	( )
M7.2 - Durante o processo de formação de gestão/gerencial, a consulta aos bancos de dados como forma de aprendizado é obrigatória?	( )	( )	( )
M13.2 - Durante o processo de formação de gestão/gerencial, a mentoria é obrigatória para os gestores?	( )	( )	( )

• **PARTE 3/3 - HABILIDADES GERENCIAIS**

Nessa última parte, gostaríamos de saber sobre as habilidades desenvolvidas no seu programa de formação gerencial / gestor.

**Durante o Programa de formação gerencial / gestor, qual o seu grau de concordância sobre: \*****AS HABILIDADES EM AUTOGESTÃO;**

	Discordo Totalmente	Discordo muito	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo muito	Concordo totalmente
H1 - Desenvolvi a capacidade reflexiva sobre meu trabalho e meu aprendizado.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
H2 - Aprendi a refletir sobre a carreira e o equilíbrio com a vida pessoal.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
H3 - Melhorei meu autoconhecimento e reconheço minhas potencialidades e limitações.	( )	( )	( )	( )	( )	( )

**SOBRE AS HABILIDADES TÉCNICO-OPERACIONAIS \***

	Discordo muito	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo muito	Concordo totalmente
H4 - Desenvolvi conhecimento sobre o negócio da empresa e meu ramo de atuação.	( )	( )	( )	( )	( )
H5 - Aprendi os processos internos e a monitorar o trabalho realizado por minha equipe.	( )	( )	( )	( )	( )
H6 - Aprendi as tarefas inerentes ao cargo de gestão, como planejamento, supervisão e controle.	( )	( )	( )	( )	( )

**SOBRE AS HABILIDADES ANALÍTICO-ESTRATÉGICAS \***

	Discordo Totalmente	Discordo muito	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo muito	Concordo totalmente
H7 - Desenvolvi a capacidade analítica,	( )	( )	( )	( )	( )	( )



	Discordo Totalmente	Discordo muito	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo muito	Concordo totalmente
adquirindo uma visão estratégica da organização.						
H8 - Aprendi a utilizar o raciocínio analítico para tomadas de decisão e prever suas consequências para a organização.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
H9 - Aprendi a avaliar o desempenho da equipe e a usar técnicas de gestão para atingir as metas organizacionais.	( )	( )	( )	( )	( )	( )

#### **SOBRE AS HABILIDADES INTERPESSOAIS \***

	Discordo totalmente	Discordo muito	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo muito	Concordo totalmente
H10 - Aprendi a trabalhar em equipe, estimulando e valorizando outras contribuições.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
H11 - Aprendi a dar e receber feedback aos meus liderados e fazer uma gestão participativa.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
H12 - Aprendi a oferecer estrutura de trabalho, delegar tarefas e cobrar o desempenho dos meus liderados.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
H13 - Desenvolvi a liderança e busco a formação e desenvolvimento dos meus liderados.	( )	( )	( )	( )	( )	( )

**SOBRE AS HABILIDADES POLÍTICAS \***

	Discordo totalmente	Discordo muito	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo muito	Concordo totalmente
H14 - Aprendi a lidar com questões políticas e disputas de poder na organização.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
H15 - Desenvolvi a habilidade para a gestão de crises e situações inesperadas.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
H16 - Desenvolvi a capacidade comunicativa de promover minhas ideias e buscar alianças para implementá-las.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
H17 - Aprendi a trabalhar em colaboração com meus pares (pessoas não subordinadas a mim) e usar a negociação nas decisões.	( )	( )	( )	( )	( )	( )

**SOBRE AS HABILIDADES CULTURAIS \***

	Discordo totalmente	Discordo muito	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo muito	Concordo totalmente
H18 - Desenvolvi conhecimento sobre as normas e a cultura organizacional.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
H19 - Consigo entender e disseminar a cultura da organização.	( )	( )	( )	( )	( )	( )

	Discordo totalmente	Discordo muito	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo muito	Concordo totalmente
H20 - Aprendi a reconhecer o significado do trabalho e os valores inerentes à organização.	( )	( )	( )	( )	( )	( )

**SOBRE AS HABILIDADES CONTEXTUAIS (contexto externo à organização) \***

	Discordo Totalmente	Discordo muito	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo muito	Concordo totalmente
H21 - Desenvolvi uma visão aprimorada sobre o ambiente externo (comunidades, clientes, fornecedores, etc.).	( )	( )	( )	( )	( )	( )
H22 - Respeito e valorizo uma cultura diferente da minha ou de minha organização.	( )	( )	( )	( )	( )	( )
H23 - Aprendi a desenvolver relações com o mercado (clientes, fornecedores, acionistas, etc.) e buscar novas oportunidades.	( )	( )	( )	( )	( )	( )

**Agora, por favor, relate-nos: Qual a contribuição do programa de formação gerencial/gestor na sua vida profissional?**

**Agora, por favor, relate-nos: Qual a contribuição do programa de formação gerencial/gestor na sua vida pessoal?**

Muito obrigado pela sua participação.