



**UNIFACS**

UNIVERSIDADE SALVADOR

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES\*

**UNIFACS UNIVERSIDADE SALVADOR  
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**VILSON ALVES DA SILVA**

**APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO QUANTITATIVO DA  
INFLUÊNCIA DAS MODALIDADES DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE  
GESTORES EM EMPRESAS FAMILIARES DE VITÓRIA DA CONQUISTA NO  
SUDOESTE BAIANO**

Salvador  
2014

**VILSON ALVES DA SILVA**

**APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO QUANTITATIVO DA  
INFLUÊNCIA DAS MODALIDADES DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE  
GESTORES EM EMPRESAS FAMILIARES DE VITÓRIA DA CONQUISTA NO  
SUDOESTE BAIANO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA – da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração.

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

Salvador  
2014

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIFACS Universidade Salvador,  
Laureate International Universities

Silva, Vilson Alves da

Aprendizagem organizacional: um estudo quantitativo da influência das modalidades de aprendizagem na formação de gestores em empresas familiares de Vitória da Conquista no Sudoeste baiano./ Vilson Alves da Silva. – Salvador: UNIFACS, 2014.

136 f. : il.

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

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

1. Empresa familiar. 2. Aprendizagem organizacional (AO). I. Silva, Jader Cristino de Souza, orient. II. Título.

CDD: 658.048

## TERMO DE APROVAÇÃO

VILSON ALVES DA SILVA

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO QUANTITATIVO DA INFLUÊNCIA DAS MODALIDADES DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE GESTORES EM EMPRESAS FAMILIARES DE VITÓRIA DA CONQUISTA NO SUDOESTE BAIANO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração, UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, pela seguinte banca examinadora.

Jader Cristino de Souza Silva– Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Aprendizagem Organizacional pela Universidade Federal da Bahia/Michigan State University  
UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities

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

Victor Mendes \_\_\_\_\_  
Doutor pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Salvador, 12 de setembro de 2014.

A Deus,  
Por me possibilitar, ao longo dos anos, a oportunidade de tornar-me uma pessoa melhor. Por sentir a cada passo a Tua onipresença sempre me conduzindo pela estrada que Tu mesmo preparaste para mim. Sem Ti, tudo o que foi por mim conquistado seria em vão. Obrigado, por enxugar minhas lágrimas e por me mostrar que tudo é possível àquele que em Ti deposita a sua fé.

## AGRADECIMENTOS

Bem, este é, se não o melhor, um dos melhores momentos. Aquele em que nós permitimos passar um filme em nossas mentes. Para mim, por exemplo, me faz recordar tudo o que ficou para trás, partindo de Vitória da Conquista para Salvador, em busca de um sonho, naquela sexta-feira 02 de março de 2012, quando aos prantos abracei aquela que é abaixo de Deus o meu esteio e meu exemplo de vida a quem devo minha existência: minha mãe Nenzinha.

Essa partida me fez chorar durante toda a viagem, pois nunca tinha saído de casa para tão longe. Mas graças a Deus que nos permite sonhar e coloca coragem e pessoas importantes em nossas vidas é que conseguimos vencer as intempéries que se lançam em nosso caminhar. Fácil não foi, em momento algum. Engana-se quem pensa que a vida de mestrando é fácil. Professores exigentes, sequências infundáveis de trabalhos e provas. Para que provas? Mas, tudo bem. Discussões das mais diversas, desde o conteúdo aplicado pelos professores em sala de aula até as vestimentas da moda que cada um usava, fossem atuais, ou mesmo retro.

E, por essas e outras coisas, este é o meu momento de celebrar e engrandecer aqueles que fizeram parte dessa árdua, mas gratificante conquista. Aquele que primeiramente foi citada, guerreira e meu maior tesouro terreno: minha mãe. Aos meus pais Miguel e Carlos pelo incentivo e por acreditarem em mim. A todos os meus irmãos, em especial a Nivaldo (Nivica) por me dar tanto suporte em momentos de dificuldade – e ele sabe quais foram. À Zenilda mulher valorosa que sempre acreditou em mim e orou ao Pai para que tudo desse certo. Aos sobrinhos... Nem tenho como citar todos, mas que me veem com olhos que ninguém vê: de persistente, obstinado. Às minhas cunhadas, que são para seus maridos presentes de Deus e para mim também. Em especial a Lú e Ester (Tia Té). O que seria de mim sem seus conselhos tia Té, e suas palavras de reforço e de fé. Sua mão sempre estendida a qualquer momento, a me ajudar, a me abraçar, a me dar suporte. Que Deus te retribua cem vezes.

Aos irmãos em Cristo, da Independência e Vida – Eyde, Haline, que acompanham minha trajetória desde sempre. Marta Brito, minha peça rara. Noeme Brito, companheira de uma vida e parceira.

Meu obrigado especial à Fapesb, inicialmente, e a Capes pelo apoio financeiro. Às meninas da linha de frente do Mestrado da Unifacs, Irá, Joyce e Regi, pelo carinho de sempre. A professora Élvia Fadul, pela consideração que tem para com as pessoas que a rodeiam.

À 13ª turma pelo partilha e troca de conhecimentos. Em especial àqueles que me abraçaram quando me senti em terra estranha. Especialmente a Dul, tão doce e meiga; ninguém dava nada. Saiu-se como guerreira e obstinada como poucas pessoas que conheço. Dividimos muitos momentos e crescemos juntos (amizade para mim é isso). Tio Jeff, se existe alguém com um coração como esse,

eu desconheço. Nossa amizade, como sempre dissemos, será igual a CB. Não poderia deixar para trás outro parceiro que, juntamente com Dul e tio Jeff, me fizeram acreditar na bondade humana: Darton Freitas. Jamais será esquecido, meu amigo.

À Jane Didoné, por me ceder um pouco do seu espaço, sua casa em Salvador. A Itamar Vieira, Doutorando da Ufba. Seu desprendimento e dedicação a mim foi o que me susteve por grande parte dessa jornada. À irmã Poli, parceira de tantos momentos, e quem primeiro me recebeu no começo. À irmã Paula que desde a “rua das lamentações”, dividimos nossas conquistas. A Mitzi Correia – não somente irmã, mas amiga. Quem me viu crescer profissionalmente e, mesmo sem querer me vê longe, sempre torceu por meu sucesso. Ao parceiro e coaching de vidas Sergio Lobo, minha gratidão. À Patrícia Moitinho, “minha filhota” com a qual tenho uma dívida impagável.

Às empresas de Vitória da Conquista que tão bondosamente me receberam em especial a Avinor, na pessoa do Sr. Nailton Araújo; à Topvel, na Pessoa de Vinícius Pessoa – parceiro e irmão. Escola Maria Salomé, com tia Lú. Silva Calçados, dentre tantas outras.

Aos Profs Drs.. Roberto Brasileiro e Victor Mendes, por tão bondosamente terem aceitado participar da banca.

À Professora e revisora Cecília de Moura Barbosa, que tão bondosamente me guiou pelo caminho da boa escrita, corrigindo-me a cada seção finalizada. Nossas discussões sobre família, uma das seções de meu trabalho, ficarão comigo para sempre.

Ao Prof. Jader, ser iluminado por Deus, que, além de orientador, é meu amigo. Exemplo de educador e profissional, capaz de desvendar capacidades e de mostrar o melhor caminho a ser trilhado. Exigente, duro às vezes, mas como poucos profissionais. Ético e comprometido com a formação de profissionais mais humanizados. Obrigado, por me fazer enxergar coisas que estavam guardadas e por acreditar que é através da construção de uma boa educação, que podemos saltar os mais difíceis obstáculos, olhando com novos olhares e reconhecendo que eles fazem parte do caminho daquele que se propõe a mudar sua vida. Agora consigo enxergar, realmente, como você me dizia: “você dará um passo para trás, para dar dois para frente”. Obrigado mais uma vez, por ser parte desta história de vida, que está apenas se iniciando, mas que almeja colher, assim como você, os frutos que a competência e a dedicação produzem.

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

## RESUMO

O ambiente empresarial tem sido marcado por ampla complexidade e instabilidade. Diante disto, a aprendizagem organizacional tem se destacado como relevante condição para as organizações que anseiam estar um passo à frente dos seus concorrentes. Outro ponto também importante a ser destacado é o processo de formação gerencial e a bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo deste processo, uma vez que os gestores são fundamentais enquanto desenvolvedores de estratégias, bem como para o bom andamento das atividades organizacionais, por assim dizer, para o alcance das metas e objetivos da organização. A presente pesquisa busca compreender a relação entre as modalidades de aprendizagem organizacional (AO) e a formação dos gestores em Empresas Familiares. Foram reconhecidos os processos formal e informal, os quais apresentam suas respectivas modalidades de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades gerenciais, como também do conteúdo desse processo. Para o alcance dos objetivos aqui estabelecidos, foram adotados métodos quantitativos de pesquisa e, para apreender as variáveis latentes analisadas, utilizadas duas escalas de medidas, desenvolvidas por Dos-Santos (2013). A primeira escala busca apreender as modalidades de AO e a segunda aferir as habilidades desenvolvidas por gestores de empresas familiares. A identificação da relação existente entre ambas as escalas se dará através da utilização de uma Regressão Linear Multivariada, no intuito de se perceber quais as modalidades mais bem explicam a aprendizagem e a formação de gestores nesse modelo de empreendimento.

**Palavras-chave:** Empresa familiar. Aprendizagem organizacional (AO). Formação de gestores. Processos de aprendizagem. Modalidades de AO.

## ABSTRACT

The business environment has been marked by wide complexity and instability. Given this, organizational learning has been highlighted as an important condition for organizations that yearn to be one step ahead of your competitors. Also another important point to be noted is the process of managerial training and the amount of knowledge acquired during this process, since managers are fundamental strategies while developers as well as for the proper conduct of organizational activities, so to speak to achieve the goals and objectives of the organization. In the meantime, this research seeks to understand the relationship between modes of organizational learning (AO) and the training of managers in Family Business. The formal and informal processes, which have their respective modes of learning for the development of managerial skills, as well as the content of learning were recognized. To achieve the objectives set forth herein, quantitative research methods were adopted, and to seize the latent variables, used two scales of measures developed by Dos-Santos (2013). The first attempts to grasp the scale modes of AO and the second assessing the skills developed by managers of family businesses. The identification of the relationship between both scales will be through the use of a Linear Multivariate Regression, in order to understand which methods best explain the learning and training managers in enterprise model.

**Keywords:** Family Business. Organizational Learning (AO). Training Managers. Learning Processes. AO modalities.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As duas lógicas das empresas familiares .....	29
Figura 2 - Modelo tridimensional da empresa familiar .....	30
Figura 3 – Ciclo de Aprendizagem ou Modelo Vivencial de Kolb .....	42
Figura 5 – As Habilidades Gerenciais .....	67
Figura 6 - Modelo de análise para Modalidades em AO e Formação de Gestores .....	75
Figura 7 – Modelo Quantitativo para a pesquisa .....	76

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Gênero da Amostra.....	86
Tabela 2 – Formação Acadêmica .....	87
Tabela 3 – Tempo de exercício no Cargo de Gestão.....	88
Tabela 4 – Ramo de atuação das Empresas .....	88
Tabela 5 – Tempo de Mercado .....	89
Tabela 6 – Geração na qual se encontra a Empresa Familiar .....	89
Tabela 7 – Participação dos membros da família na gestão .....	89
Tabela 8 – Classificação quanto ao porte .....	90
Tabela 9 – Número de funcionários .....	90
Tabela 10 – Estatística Descritiva e Teste de Normalidade da EMA.....	91
Tabela 11 – Informações dos Componentes Principais da EMA .....	92
Tabela 12 - Cargas fatoriais da EMA para 6 fatores e rotação PROMAX.....	93
Tabela 13 - Teste dos fatores da EMA .....	94
Tabela 14 – Estatística Descritiva e Teste de Normalidade das Variáveis EHAG.....	94
Tabela 15 – Informações dos Componentes Principais da EHAG.....	95
Tabela 16 - Cargas fatoriais da EHAG para 5 fatores e rotação PROMAX .....	96
Tabela 17 - Teste dos fatores da EHAG .....	97
Tabela 18 – Estatística Descritiva das Variáveis Independentes (Fatores da EMA).....	98
Tabela 19 – Estatística Descritiva das Variáveis Independentes (Fatores da EHAG) ...	98
Tabela 21 – Parâmetros e testes para a Regressão 2.....	100
Tabela 22 – Parâmetros e testes para a Regressão 3.....	102
Tabela 23 – Parâmetros e testes para a Regressão 4.....	103
Tabela 24 – Parâmetros e testes para a Regressão 5.....	106

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Composição da amostra por idade.....	86
Gráfico 2 – Nível de Escolaridade.....	87
Gráfico 3 – <i>Screeplot</i> para Componentes Principais da EMA .....	92
Gráfico 4 – <i>Screeplot</i> para Componentes Principais da EHAG.....	96
Gráfico 5 - Resíduos da Regressão 2.....	101
Gráfico 6 - Verificação de normalidades dos resíduos da Regressão 2.....	101
Gráfico 7 – Resíduos da Regressão 4 .....	104
Gráfico 8 – Verificação de normalidades dos resíduos da Regressão 4.....	105

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Processos e Modalidades em Aprendizagem Organizacional .....	55
Quadro 2 – Síntese dos resultados das regressões explicativas.....	113

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	17
1.2 PROBLEMA .....	21
1.3 OBJETIVOS.....	21
1.4 JUSTIFICATIVA.....	21
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	22
2 FAMÍLIA E EMPRESA FAMILIAR .....	23
2.1 CONCEITOS DE FAMÍLIA.....	23
2.2 CONCEITOS DE EMPRESA FAMILIAR.....	26
2.3 TIPOS DE EMPRESA FAMILIAR.....	30
2.4 EVOLUÇÃO E RELEVÂNCIA DA EMPRESA FAMILIAR.....	32
2.5 OS ATRIBUTOS BIVALENTES PRESENTES EM EMPREENDIMENTO FAMILIARES .....	34
3 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E FORMAÇÃO DE GESTORES .....	37
3.1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: CONCEITOS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.....	37
3.1.1 Conceitos .....	37
3.2 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.....	43
3.2.1 Aprendizagem Formal .....	44
3.2.2 Aprendizagem Informal.....	47
3.3 MODALIDADES DE APRENDIZAGEM.....	50
3.3.1 Os Treinamentos Tradicionais.....	51
3.3.2 Os acessos aos Bancos de Dados.....	51
3.3.3 As Leituras de Textos .....	52
3.3.4 As Comunidades de Prática.....	52
3.3.5 As Mentorias .....	53
3.3.6 As Interações Casuais.....	54
3.3.7 O Treinamento On-the-Job.....	55
3.4 FORMAÇÃO DE GESTORES .....	56
3.4.1 A importância dos Gestores nas Organizações.....	56
3.5 O PROCESSO DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM GERENCIAL .....	57
3.6 AS HABILIDADES GERENCIAIS .....	59
3.6.1 Habilidades em autogestão .....	60
3.6.2 Habilidades técnico-operacionais .....	61
3.6.3 Habilidades analítico-estratégicas .....	62

3.6.4 Habilidades interpessoais .....	62
3.6.5 Habilidades políticas.....	63
3.6.6 Habilidades culturais .....	64
3.6.7 Habilidades contextuais.....	65
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	68
4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA .....	68
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	71
4.2.1 A Amostra .....	72
4.2.2 Planejamento da pesquisa.....	72
4.2.3 Dimensão da amostra .....	72
4.2.4 Coleta do material empírico .....	74
4.2.5 Análise do material empírico.....	74
4.2.6 O Modelo Quantitativo.....	76
4.2.7 Etapa Empírico-Analítica .....	77
4.3 AS ESCALAS EMA E EHAG.....	78
4.3.1 A Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional (EMA).....	78
4.3.2 A Escala de Habilidade Gerencial (EHAG).....	78
4.4 AS TÉCNICAS DE COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	79
4.4.1 A coleta dos dados .....	79
4.4.2 As técnicas utilizadas no tratamento e análise dos dados.....	79
4.4.2.1 Análise Fatorial Exploratória (AFE) .....	79
4.4.2.2 A matriz de correlação dos itens.....	80
4.4.2.3 Análise dos componentes principais (ACP) .....	80
4.4.2.4 Seleção de Fatores a serem extraídos .....	80
4.4.2.5 Rotação dos fatores.....	81
4.4.2.6 Verificação das cargas fatoriais .....	81
4.4.2.7 Testes fatoriais .....	81
4.5 REGRESSÃO MULTIVARIADA.....	81
4.6 A RELAÇÃO ENTRE MODALIDADES DE AO E APRENDIZAGEM GERENCIAL	82
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	86
5.1 RESULTADOS DA PESQUISA .....	86
5.2 VALIDAÇÃO DAS ESCALAS EMA E EHAG .....	90
5.3 ESCALA DE HABILIDADES GERENCIAIS - EHAG .....	94
5.4 REGRESSÕES MÚLTIPLAS.....	97
5.4.1 Variável explicativa.....	98

5.4.2 Variável explicada .....	98
6 ANÁLISES DOS RESULTADOS .....	107
6.1 A REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	107
6.2 PERFIL DEMOGRÁFICO DA PESQUISA.....	107
6.3 RESULTADOS DAS ESCALAS EMA E EHAG .....	109
6.3.1 Resultados da EMA .....	109
6.3.2 Resultados da EHAG.....	110
6.3.3 As Regressões Múltiplas .....	113
6.3.3.1 Regressão 1 – R1 .....	114
6.3.3.2 Regressão 2 – R2 .....	114
6.3.3.3 Regressão 3 – R3 .....	115
6.3.3.4 Regressão 4 – R4 .....	115
6.3.3.5 Regressão 5 – R5 .....	116
7 CONCLUSÃO.....	118
7.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	120
7.2 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA.....	121
REFERÊNCIAS .....	122
APENDICE A - ESCALA DE MODALIDADES EM APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL (EMA).....	133
APÊNDICE B - Escala de Habilidades Gerenciais (EHAG) .....	134
APÊNDICE C - Matriz de correlação da EMA.....	135
APÊNDICE D - Matriz de correlação da EHAG .....	136

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Por muitas décadas, pesquisadores deram pouca atenção aos estudos relacionados às empresas familiares (BELL, 2009). No entanto, nos últimos anos, as organizações familiares vêm recebendo crescente atenção junto às pesquisas acadêmicas (POUTZIOURIS; SMYRNIOS; KLEIN, 2006; SHARMA; COLBARI; ESTOL; FERREIRA, 2006; LESCURA et al. 2012). Isto se dá, dentre outros, por dois motivos. O primeiro é que a empresa familiar tem desfrutado de intensa relevância socioeconômica não apenas no âmbito local, mas também mundial (MORAES FILHO, BARONE; PINTO, 2011). Em outras palavras, as empresas familiares têm recebido destaque por exercerem grande importância nos negócios e, bem assim, fundamentais no desenvolvimento econômico mundial (RICCA, 1993; TILLMANN; GRZYBOVSKI, 2005; ORO; BEUREN; HEIN, 2009).

A relevância das empresas familiares é tão significativa que pesquisas realizadas mostram que, no mundo, 80% dos empreendimentos empresariais representam organizações familiares (GERSICK *et al.*, 1997; PAIVA, OLIVEIRA; MELO, 2008). Gersick *et al.* (1997) afirmam que a maioria dos grupos empresariais privados de diferentes setores industriais na América Latina é controlado por famílias. Por sua vez, Bell (2009) afirma que entre 80 a 90% de todos os negócios privados nos Estados Unidos são administrados pela família controladora. Para Descanio e Lunardelli (2007), as organizações familiares geram 50% do Produto Nacional Bruto (PNB) e empregam metade da mão de obra dos EUA. Ainda segundo esses dois autores, no continente europeu, as empresas familiares compõem a maioria entre as pequenas e médias empresas. Na Ásia, com exceção da China, as empresas familiares também exercem posição dominante nas economias mais desenvolvidas (DESCANIO; LUNARDELLI, 2007). Na Alemanha, de acordo com a revista FORTUNE (1998, p. 39), elas exercem 100% do controle das pequenas e médias empresas e respondem por 2/3 dos empregos (DESCANIO; LUNARDELLI, 2007). Numa estimativa ainda da revista FORTUNE (1998), 40% das quinhentas maiores empresas listadas por ela são de propriedade de famílias, ou estão sendo por elas controladas (RICA, 2004).

No Brasil, aproximadamente, 90% dos 300 maiores grupos de empresas privadas são geridos por membros da família (RICA, 2004). Devido a tal representatividade, elas podem ser consideradas sustentáculos da economia nacional, uma vez que sua participação no Produto Interno Bruto (PIB)

brasileiro apresenta números de 12% do segmento de agronegócios, 34% da indústria e 54% de serviços, gerando números de aproximadamente dois milhões de empregos (formais) diretos (DESCANIO; LUNARDELLI, 2007).

Ainda realçando a relevância das empresas familiares, Leone (2005) destaca que 95% das maiores empresas brasileiras são familiares. Nesta perspectiva, as empresas familiares assumem fundamental papel no desenvolvimento econômico, além de ser o segmento empresarial com maior crescimento no país (GUERREIROS, 1998).

Em escala mundial, empresas controladas e administradas por famílias são responsáveis por mais da metade dos empregos e, a depender do país, geram de 50 a 75% do PIB (FORTUNE, 1998).

Ao se analisar esses números, torna-se perceptível a notoriedade desses empreendimentos.

A segunda razão que tem incentivado investigações sobre este tipo de firma deve-se ao caráter peculiar de sua dinâmica organizacional. Dito de outra forma, a empresa familiar não representa uma organização comum ou tradicional. Para alguns autores como Souza-Silva, Fischer e Davel, 1999; e Lescura *et al.*, 2012, ela se constitui em uma organização complexa, pois possui duas dimensões caracterizadoras: a familiar e a empresarial. Por se caracterizarem como empreendimentos únicos (SOUZA-SILVA, 2002), possuem formas e práticas singulares em suas dinâmicas organizacionais. Enquanto, na família, preservam-se os aspectos emocionais e protecionistas de seus membros, na esfera organizacional focam-se nos resultados e alcance dos objetivos (LESCURA *et al.*, 2012).

Segundo Souza-Silva, 2003 e Souza-Silva, Fischer e Davel (1999, p.5) “[...] as empresas de propriedade e administradas por famílias [...] constituem uma forma organizacional peculiar, cujo “caráter especial” tem consequências maléficas e benéficas”.

Dentre os estudos que têm dado foco a estas dimensões familiar e empresarial, destaca-se o “Modelo de Três Círculos da Empresa Familiar”, de Gersick *et al.* (1997), o qual apresenta subsistemas interdependentes e superpostos: a propriedade, a família e a empresa/gestão. Nesse modelo, propõe-se um melhor entendimento da influência das posições ocupadas pelos indivíduos nos papéis que exercem dentro das organizações (SOUZA-SILVA; FISCHER; DAVEL, 1999).

No que tange à taxa de nascimento de empreendimentos familiares, é elevado o número desse tipo de empresa que nasce a cada dia. Várias são as razões para o nascimento expressivo desse tipo

de empresa. Por exemplo, muitas pessoas abrem negócios familiares, porque almejam maior autonomia em relação aos seus projetos profissionais; outros indivíduos fundam organizações familiares para que deixem um legado econômico aos seus descendentes; outras pessoas abrem negócios familiares porque desejam possuir melhor qualidade de vida para si própria, bem como para toda a sua família; já outros indivíduos abrem empreendimentos familiares porque detectam atrativas e excelentes possibilidades de negócio no mercado e querem transformá-las em oportunidades rentáveis (GERSICK *et al.*, 1997; SOUZA-SILVA, 2002).

É importante ressaltar, porém, que não somente as taxas de natalidade são elevadas neste tipo de empresa, como também as de mortalidade. Em outras palavras, em paralelo ao surgimento desse tipo específico de empreendimento, ocorre também um considerável número de extinções ou mortes, inclusive no primeiro ou segundo ano de vida. Isto se justifica pelo fato de tal período configurar-se como muito delicado para a história da empresa familiar (SILVA JUNIOR; MUNIZ, 2003).

De acordo com Gersick *et al.* (1997), 40% das empresas familiares fracassam no primeiro ano de vida, 60% em menos de dois anos e 90%, até o final do décimo ano. Por sua vez, Soares *et al.* (1997) complementam dizendo que 70% dos empreendimentos dessa natureza, existentes no mundo, não resistem à morte do seu fundador.

Já para Souza-Silva (2002), uma das causas da alta taxa de mortalidade ocorridas nas empresas familiares é devida, em grande medida, por serem tratadas como uma empresa comum e não lhe atribuírem uma compreensão multidimensional.

Há que se atribuir também a grande parte das mortes das empresas familiares aos seus fracassados processos sucessórios. Isto ocorre devido a pouca atenção dada a esse importante momento da empresa familiar: o da passagem do bastão. Dito de outra forma, não há um planejamento claro de como deverá acontecer a sucessão, em que momento e, quem é a pessoa mais bem preparada para assumir o cargo executivo mais estratégico, ou seja, essa falta de planejamento acaba por desconsiderar o futuro do empreendimento, na medida em que não se leva em consideração a preparação daquele que será a peça-chave para a continuidade dos negócios em família: o sucessor.

Pesquisas nessa linha apontam que o processo sucessório pode não promover o declínio das empresas familiares apenas da primeira para a segunda geração, porém e de forma mais significativa pode acontecer quando a sucessão é da segunda para a terceira geração. Gersick *et al.* (1997) corroboram o argumento quando dizem que, nos Estados Unidos, apenas um pouco mais do que 5% das organizações familiares chegam até a terceira geração. Ela tende a declinar devido à

complexidade das relações que passam a desenvolver e do elevado grau de conflito de interesses mais diversos entre os membros que compõem a empresa e a família.

Além de todos esses elementos, muitas empresas familiares declinam, pelo fato de não estarem devidamente preparadas para competir em um mercado de competição intensa.

As empresas, a partir do início da década de 90, por conta da Globalização, foram impulsionadas a aumentar seus volumes e capacidades de produção, bem como a melhorar a qualidade de seus produtos, uma vez que passariam a concorrer não mais somente na esfera local, mas também numa amplitude de competição mundial (BALBINOT; MARQUES, 2009). E, diante deste novo cenário, não são todas as empresas familiares que estão preparadas para competir. Assim, as organizações familiares contemporâneas vêm sendo pressionadas pelos efeitos de diversos fatores ambientais, como avanços tecnológicos, internacionalização dos mercados, maior grau de exigência dos consumidores e competição exacerbada (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2004; BALBINOT; MARQUES, 2009).

Diante desse quadro de alta competitividade e de busca por sobrevivência e permanência num mercado cada vez mais acirrado, pode-se inferir que existe uma necessidade latente de essas organizações estarem aptas para que se consiga esse feito. Porém, para estarem preparadas a competir de forma mais significativa, pressupõe-se que a aprendizagem organizacional torna-se um processo fundamental e de extrema relevância para sua manutenção no mercado.

Corroborando o argumento anterior, Antonello e Godoy (2010, p.3) advogam “que as organizações devam tornar-se organizações que aprendem para sobreviver aos tempos turbulentos do ambiente de negócios”. Esta habilidade tem sido não somente reforçada, como também tem mobilizado as organizações para superação das pressões do ambiente, a fim de, permanecerem vivas (RODRIGUES; ANTUNES; DUTRA, 2001; GUARIDO; MACHADO-DA-SILVA, 2001; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

As organizações que percebem a aprendizagem organizacional como um fator de fundamental relevância despontam em relação às demais, colocando-se sempre um passo à frente, adaptando-se a novos contextos cada vez mais mutantes (ANTONELLO; RUAS, 2005).

A aprendizagem organizacional, também, possibilita ao profissional complementar e desenvolver sua própria expertise para, assim, melhor lidar com situações intra e interorganizacionais cada vez mais desafiadoras. É a partilha de conhecimentos que permite aos indivíduos um comportamento mais acertado frente à tomada de decisões nas organizações (SOUZA-SILVA, 2007). Diante disto, surge a necessidade de as organizações familiares estarem cada vez mais atentas ao que se passa dentro delas e de possibilitar um campo fértil para que a aprendizagem seja mais bem trabalhada e disseminada dentro do seu ambiente, favorecendo assim o

intercâmbio de conhecimentos (PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012). Entende-se, com isso, que é esse olhar voltado não somente para o ambiente externo à organização, como também interno à condição fundamental para os processos de aprendizagem e, por conseguinte, para sustentação e perpetuação dos negócios em família.

## 1.2 PROBLEMA

Nesta perspectiva, preocupar-se com a formação de seus gestores torna-se fundamental para melhor entender o processo de sobrevivência e continuidade das organizações familiares. Isto porque estudos desenvolvidos ao longo dos anos passaram a enfatizar a importância dessa peça-chave, capaz de, se bem preparado e tendo as habilidades necessárias desenvolvidas, não somente apontar o caminho, como também conduzi-la para o sucesso organizacional.

Pelo exposto, emerge o problema de pesquisa: quais as modalidades de aprendizagem mais utilizadas no processo de formação de gestores em Empresas Familiares?

## 1.3 OBJETIVOS

O objetivo dessa pesquisa é identificar quais as modalidades de aprendizagem (treinamentos tradicionais, leitura individual de textos, acesso a bancos de dados, mentoria, treinamento on-the-job, comunidades de prática e interações casuais) mais utilizadas no processo de aprendizagem de gestores em empresas familiares.

As modalidades de aprendizagem organizacional apresentadas pela literatura podem ter ligação direta à maneira como os gestores de empresas familiares aprendem. Neste sentido, busca-se através da utilização das Escalas de Modalidades em Aprendizagem Organizacional (EMA) e da Escala de Habilidades Gerenciais (EHAG), identificar aquelas que apresentam maior influência no desenvolvimento das habilidades requeridas nestes profissionais.

## 1.4 JUSTIFICATIVA

Existem, hoje, várias pesquisas sobre empresas familiares e outras que abordam a necessidade do processo de aprendizagem organizacional. Porém, não são tantas as pesquisas que tratam de explorar o relacionamento entre esses dois temas: processo de formação e aprendizagem de gestores em empresas familiares. Desta forma, conhecer o processo de formação de gestores nas empresas familiares pode trazer avanços à teoria tanto da empresa familiar quanto do processo de aprendizagem organizacional.

## 1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O trabalho está estruturado em sete seções, sendo esta introdução, a primeira. A estrutura foi desenvolvida de modo que facilitasse a compreensão do tema abordado e possibilitasse a resposta à sua proposição. Sendo assim, nesta primeira seção apresentam-se a problemática, os objetivos e a justificativa de pesquisa, bem como a explicação da escolha de empresas familiares como objeto da mesma.

Em seguida, discorre-se sobre as Empresas Familiares, os conceitos abordados por alguns autores, incluindo as divergências quanto aos conceitos apresentados, sua estrutura, composição e diferenciação comparadas às demais organizações, uma vez que ela apresenta duas entidades: a família e a empresa.

A terceira seção concentra-se na Aprendizagem Organizacional e no processo de formação de gestores dentro destas organizações. Isto porque, apesar de muitos estudos tratarem sobre a aprendizagem organizacional, poucos têm destacado o processo de formação destes gestores que estão no comando dessas organizações. Os raros trabalhos têm apontado a dinâmica organizacional ali presente, mas não com enfoque maior sobre seu processo de formação continuada. Por este motivo, pode-se inferir ser esta, dentre outras, uma das causas de tantas mortes das empresas familiares.

A seção seguinte será dedicada aos aspectos metodológicos da pesquisa, onde, através da utilização da abordagem quantitativa, será explanado o modelo de análise e os métodos e ferramentas estatísticas que suportarão o exame dos dados.

Na quinta, são apresentados os dados tratados da pesquisa.

A seção seguinte apresenta os resultados da pesquisa, o processo percorrido para a realização da mesma, bem como os seus achados.

Por fim, na sétima seção dessa dissertação, apresentam-se as considerações finais, fazendo uma recapitulação breve dos conceitos abordados, com destaque para os resultados obtidos, apontamento de suas implicações, suas limitações e novas perspectivas de pesquisas a serem desenvolvidas.

## 2 FAMÍLIA E EMPRESA FAMILIAR

### 2.1 CONCEITOS DE FAMÍLIA

É notória a importância da família enquanto instituição formadora de comportamentos do indivíduo na sociedade. É a família também a responsável por transmitir os conceitos básicos para uma boa convivência nas organizações, das quais esses mesmos indivíduos irão fazer parte. No campo da Administração, a instituição família tem sido bastante referenciada em estudos sobre organizações, principalmente quando se trata de empresas familiares (COLBARI, 2007).

Dessa forma, para que se inicie alguma discussão a cerca do conceito de família, e, mais adiante, empresa familiar, torna-se necessário compreender as transformações e alterações pelas quais passou a instituição família ao longo dos anos e como pesquisadores da área a têm visto nos dias atuais (LESCURA *et al.*, 2012).

O desenvolvimento de novas pesquisas, os avanços tecnológicos e, por consequência, os melhoramentos e aperfeiçoamentos em processos nas mais variadas áreas, trazidos pelo efeito da globalização, proporcionaram muitos benefícios à sociedade como um todo, bem como no modo de pensar e estruturar a instituição família.

A família é um conceito complexo, dinâmico e sociológico. É complexo porque contempla sentimentos, tais como afeto, amor, ódio e, por essas e outras características, é de difícil compreensão, e a coexistência desses sentimentos torna sua compreensão, por vezes, não seguindo a um pensamento lógico (SOUZA-SILVA, 2002).

É dinâmico porque muda a depender da época em que se vive. Alguns autores como Áries (1981) e Fonseca (1997, 1999, 2002, 2004 *apud* ECCEL; CAVEDON; CRAIDE, 2007) entendem que a família é dependente do tempo, pois as características que nelas existem superam os laços de consanguinidade.

É sociológico, pois é dependente das relações que a sociedade lhe atribui, seja de ordem moral, jurídica, política ou econômica. Diante disto, entender as teorizações propostas pelos estudiosos da área é de grande relevância, sendo necessária, neste caso, a utilização de outras áreas do conhecimento além da Administração; como a Sociologia para compreensão da dinâmica da dimensão familiar; a Antropologia com as relações de parentescos e os elementos simbólicos, e a Psicologia como ciência que estuda o indivíduo enquanto ser social e suas relações com o outro (LESCURA *et al.*, 2012). Portanto, estudar o conceito de família requer lançar mão de pesquisas

aplicadas por várias áreas, num enfoque multidisciplinar, a fim de, a partir daí, chegar-se a uma compreensão mais clara dos componentes sentimentais envolvidos nesse modelo de organização.

Os estudos dos campos da Antropologia e da Sociologia transcenderam o conceito de família, o qual partia do pressuposto de fenômeno biológico de conservação e produção para família enquanto fenômeno social (LESCURA *et al.*, 2012). É importante ressaltar que é essa a primeira instituição na qual se inserem os indivíduos assim que nascem. Nela, eles se envolvem e desenvolvem os mais variados sentimentos. Porém, os sentimentos e os laços que hoje permeiam o seio familiar não se justificam tendo em vista a condição de antigamente, em que a concepção de família era baseada em uma linhagem ou árvore genealógica, isto é, só pertenciam à família aqueles que dela descendessem. Ao longo dos anos, as famílias assumiram formatos diferentes (BARROS, 2006), o que se pode afirmar que, numa mesma sociedade é possível encontrar diferentes modelos de família (LESCURA *et al.*, 2006).

Há décadas que o conceito de família tem inquietado pesquisadores e estudiosos no sentido de trazer novas contribuições à temática. Isto porque, além de ser uma organização presente em todas as civilizações, foi a que mais se difundiu no mundo (LÉVI-STRAUSS, 1986).

As pesquisas desenvolvidas por Lévi-Strauss (1986) em tribos na África, por exemplo, trouxeram uma nova compreensão sobre a família: a de que muitas vezes as variações de estrutura, contextos e crenças ali presentes são aquilo que a mantém organizada, independente de laços.

Essas mudanças no universo familiar se tornaram mais perceptíveis a partir da década de 60, com base em um modelo que seria o **ideal** (grifo nosso) proposto por Talcott Parsons, na década de 50. Nesse modelo, a família ideal seria composta por um casal, constituído com base na lei, e a complementação da família viria com a geração de filhos. No modelo posto, o pai era considerado o chefe da família. As tarefas da mãe se resumiam em cuidar da casa e na grande responsabilidade de dar boa educação aos filhos. Porém, com o passar do tempo e enfiadas pela rotina exaustiva de afazeres domésticos, as mulheres começam a questionar suas tarefas e a exigir o exercício de um novo papel, ainda que aliado ao já existente. A partir daí, o modelo ideal de Talcott Parsons começa a perder vigor, no momento em que a mulher passa a atuar de forma diferente, desempenhando novos papéis, tentando conciliar ambas as tarefas da vida familiar e profissional. Essas novas interações, somadas a outros fatores, provocariam, conseqüentemente, transformações demográficas, pela longevidade da vida humana, divórcio, participação da mulher nos mercados de trabalho, diminuição da taxa de fecundidade, dentre outras (AMAZONAS; BRAGA, 2006), fatos que contribuiriam para alterações significativas no modelo posto de organização familiar. Assim sendo, esses movimentos trariam alterações, no calendário familiar, com os casamentos mais tardios

e, bem assim, os nascimentos e, como reflexos, as novas composições familiares que hoje se presenciam, permitindo “refundar, de outra forma, a ordem simbólica da família e do parentesco” (SINGLY, 2007, p.15). Por esses e outros motivos, essas transformações ocorridas influenciaram diretamente na formação familiar, gerando novos arranjos familiares, e classificando-os como: monoparentais, homoparentais<sup>1</sup> e coparentais<sup>2</sup>, entre outras (LESCURA *et al.*, 2012).

Diante das transformações ocorridas na sociedade trazidas pela abertura e integração de mercados, novos modelos de vida social e em família precisaram ser adaptados ou mesmo tiveram de ser criados para que pudessem estar inseridos dentro do novo padrão social mundial. Essas mudanças passaram a ser mais perceptíveis à medida em que as relações interpessoais tornaram-se menos intensa e com um maior número de pessoas gerando novas maneiras de organização e de relacionamentos uns com os outros. Esse é um ponto importante; pois, ao se gerar novos modelos, criam-se obrigatoriamente novos conceitos, novas formas de se pensar as estruturas, alterando-se os anteriormente utilizados, incluindo a esses o conceito de família.

O entendimento de Bruschini (1990), por exemplo, em relação à família é o de *locus*, onde se presencia relações sociais e reproduções biológicas e ideológicas; onde se partilham hábitos, costumes e comportamentos ao mesmo tempo em que são construídos. A família é composta por vários indivíduos, com faixas etárias e sexos distintos, atuando no dia a dia, numa complexa produção de ações sentimentais e emocionais.

Num entendimento de família enquanto espaço por onde transitam várias manifestações simbólicas, ela pode ser considerada como lugar de sentimentos e múltiplas afetividades, como segurança, solidariedade e estabilidade. Porém, há que se considerar neste espaço de dualidades a presença também de relações conflituosas, competitivas e desagregadoras (DAVEL; COLBARI, 2003; AMAZONAS; BRAGA, 2006). E são essas relações que tornam a família, uma instituição tão vasta de significados e de fundamental importância para o desenvolvimento individual, uma vez que estes mesmos sentimentos vivenciados dentro dela serão estendidos a outras organizações. Por essas e outras características, esse modelo de organização pode ser considerado como vasto em potencialidades e oportunidades de pesquisa (LÉVY, 1983; GALIMBERTI *et al.*, 1986;

---

1 “Homoparental é um termo que surgiu em 1997 para designar uma situação em que pelo menos um dos pais se assume como homossexual.” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 48).

2 “Coparental é uma situação na qual uma mãe lésbica ou um pai gay elabora o projeto de ter e criar uma criança com um parceiro, sendo que um é o pai biológico e o outro, o pai social que cria a criança.” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 48).

MCKENNA; WRIGHT, 1992; GUBRIUM; HOLSTEIN, 1993; BROWN; MCCARTNEY, 1996; DAVEL; COLBARI, 2000; ROBICHAUD; DAVEL, 2002).

Diante disso, muitas áreas do conhecimento, como a Sociologia e a Antropologia, têm explorado e analisado a família com vários enfoques, dentre eles, ênfase nos papéis, nos significados ou na singularidade de sua configuração em vários contextos culturais na tentativa de colocar, cada uma delas, seus posicionamentos sobre a temática (DAVEL; COLBARI, 2000; GRZYBOVSKI; LIMA, 2004). Outra área que tem dado grandes contribuições é a Psicanálise com seu foco na esfera familiar como ambiente socialmente definido, no qual se forma e se configura a personalidade de cada ser (GOMES; SANTANA; ARAÚJO, 2008).

Os conceitos e análises sobre o tema, como vemos, são os mais variados, sendo que cada autor leva em conta o momento em que se dá cada um de seus posicionamentos (DÉRY *et al.*, 1993). Isso ocorre porque entendem que a estrutura familiar, principalmente nos últimos tempos, tem recebido uma atenção diferenciada, devido até mesmo à sua nova composição. Por este motivo, dada a sua importância para a conjuntura atual, enquanto formadora de seres para atuarem nas mais variadas organizações e enquanto corresponsável pelo crescimento econômico, é que se tornam relevantes tais estudos.

Nesse ínterim, para tratar de sistemas que integram a família, torna-se fundamental a compreensão de seus conceitos. A perspectiva, neste caso, é clarificar o entendimento da dinâmica das organizações familiares, bem como das inter-relações presentes no modelo de empreendimento familiar.

Adiante, apresentaremos o conceito de como os pesquisadores organizacionais entendem a empresa familiar, uma vez que é esta uma das perspectivas deste trabalho.

## 2.2 CONCEITOS DE EMPRESA FAMILIAR

Quando se pensa em empresa familiar, logo vem à mente aquela imagem de pequeno/médio empreendimento, no qual o dono está ali presente e que somente por causa dele as coisas dão certo. Porém, ao se analisar os estudos voltados para as organizações empresariais, percebe-se que muitos dos grandes grupos de empresas que hoje lideram grandes mercados são de origem familiar e ainda se mantêm como tais. Ou seja, elas podem ser desde a pequena padaria até gigantes empresas em suas respectivas indústrias (TAGIURI; DAVIS 1996; KETS DE VRIES, 1996; ALLIO, 2004; RICCA, 2005). Grandes empresas, como Cargill, Odebrecht, Tetrapak, Ikea, Fiat, Heineken,

Benetton, dentre muitas outras, também reconhecidas mundialmente, pertencem a este modelo de organização conhecido como empresa familiar.

Diante de sua relevância junto à sociedade e de suas contribuições socioeconômicas, muitas áreas do conhecimento, além da Administração, têm-se enveredado no desenvolvimento de estudos e pesquisas, a fim de tentarem apresentar conceitos e definições quanto a sua dinâmica. Por conta disso, diversos são os conceitos aplicados à empresa familiar atualmente, assim como existe um significativo número de trabalhos sobre a mesma (BIRD *et al.*, 2002; CASILAS; DÍAZ; VÁZQUEZ, 2007; GRZESZCZESZYN; MACHADO, 2008; FREIRE *et al.*, 2010). Assim, percebe-se não haver um consenso na literatura quanto a este tema entre os pesquisadores, o que significa dizer que não existe uma definição clara e precisa do que vem a ser realmente uma empresa familiar, tornando mais difícil o entendimento das relações nas firmas familiares, desde a sua concepção e denominação. (DAVEL; SILVA; FISCHER, 2000; ROSSATO; CAVEDON, 2003; ROSSATO; CAVEDON, 2003; MACHADO; NOGUEIRA; GRZESZCZESZYN, 2004; ECCEL; CAVEDON; CRAID, 2005; GUEIROS, 2005; MACHADO, 2003, 2005; TILLMANN; GRZYBOVSKI; 2005; PINHO, 2006).

Para alguns autores, entre eles, Grzeszczeszyn e Machado (2008, p.8), uma das coisas que torna mais difícil para que se chegue ao consenso quanto ao conceito de empresa familiar é a “complexidade da sobreposição dos fatores empresarial e familiar na organização”. Cada autor a descreve com base em suas vivências e experiências, adquiridas a partir de estudos e pesquisas desenvolvidos sobre a empresa familiar.

Para Bernhoeft (1989), por exemplo, a empresa familiar é aquela cuja origem e história se vincula a uma família, ou cujos negócios são administrados por membros familiares.

Tagiuri e Davis (1996) conformam o argumento ao inferirem que a empresa familiar é aquela em que dois ou mais membros da família empresária, pelos laços parentais, dirigem os negócios ou exercem direito sobre a propriedade.

Por seu turno, Lodi (1993) entende que a empresa familiar é aquela em que os valores são identificados no sobrenome da família ou estão presentes na história de vida de seu fundador.

Em contrapartida, Gersick *et al.* (1997) dizem que muito mais do que ter nomes em portas ou mesmo independente do número de membros na direção, o que define a empresa como familiar é a propriedade.

Donelley (1964) considera a empresa como familiar quando a empresa esteja há, pelo menos, duas gerações fortemente identificadas a uma família e essa ligação influencia mutuamente as diretrizes da empresa, os objetivos e os interesses familiares.

A partir disso, Lodi (1993) traz uma interpretação de que a empresa de um fundador sem herdeiros não pode ser considerada familiar, bem assim aquela em que a família aplica o dinheiro apenas como investidora.

Ainda no que se refere à conceituação de empresa familiar, Leone (1991) a caracteriza com base em alguns importantes aspectos: a) iniciada por um membro da família; b) membros da família participantes da propriedade e/ou da direção; c) valores institucionais se identificando com um sobrenome de família ou com a figura do fundador; d) sucessão ligada ao fator hereditário. Nota-se que nela estão presentes quatro vertentes importantes: a família, a propriedade, a empresa/gestão e a sucessão (GOMES; SANTANA; ARAÚJO, 2008).

De acordo com Gomes, Santana e Araújo (2008), durante alguns anos, as pesquisas referentes a este campo (empresa familiar) estiveram voltadas para os aspectos relacionados à sucessão. Porém, ao longo da década de 1980, foi-se mudando o foco, dando atenção a outros aspectos também de grande relevância. Estas alterações são devidas principalmente após as publicações de diversas pesquisas voltadas para os estudos organizacionais, bem assim com a criação da *Canadian Association of Family Enterprise* em 1983, *Family Business Research* em 1988 e a *Family Business Network* em 1989 (DAVEL; COLBARI, 2000).

É perceptível nos dias atuais, tanto no mundo acadêmico quanto no profissional, a atenção redobrada que se tem dado às empresas familiares, a partir do período supracitado e que gerou uma vasta literatura internacional, como também nacional. Contudo, mesmo com grande número de artigos e universidades que tem se debruçado sobre a temática, não há ainda um corpo teórico convergente sobre os fenômenos familiares, nem na literatura sobre o que é realmente uma empresa familiar (CASILLAS; VÁZQUEZ; DÍAZ, 2007; GOMES; SANTANA; ARAÚJO, 2008).

Contudo, independentemente dos conceitos aplicados às empresas familiares, esses grupos se classificam como pequenos, médios e grandes negócios.

Numa análise mais detalhada sobre firmas familiares, Martins *et al.* (1999, p.34) as dividem em dois grupos:

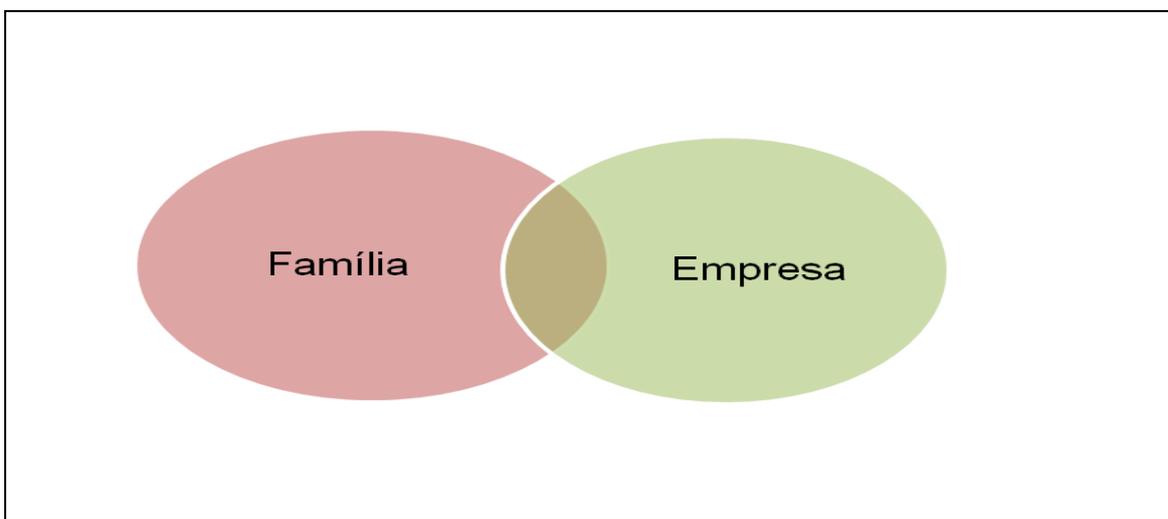
O primeiro grupo corresponde às empresas de pequeno e médio porte de capital fechado, com a propriedade fortemente concentrada ou até exclusiva da família. O controle é muito centralizado em um ou mais membros da família, que ocupam os cargos administrativos mais importantes da firma e são denominadas de empresas familiares centralizadas (controle centralizado) ou fechadas (capital fechado). O segundo grupo é composto pelas empresas familiares de maior porte, as quais tendem a sofrer certas transformações como: abertura de capital, diminuição do grau de concentração da propriedade do capital, profissionalização da gestão e busca de maior descentralização do controle, com menos participação de familiares no quadro diretivo, com a possibilidade, inclusive, de presença exclusiva no Conselho de Administração. Elas são denominadas de empresas familiares descentralizadas (controle mais descentralizado) ou abertas (capital aberto).

Como mencionado anteriormente, a grande quantidade de conceitos e abordagens tem provocado dificuldade em se chegar a um consenso, porém existe um fator comum em todas elas – a combinação complexa entre dois sistemas sociais: a família e a empresa (SOUZA-SILVA; FISCHER; DAVEL, 1999; GOMES; SANTANA; ARAÚJO, 2008).

Para este estudo, entende-se como empresa familiar aquela que possui três dimensões: a família, a propriedade e a empresa/gestão.

É sabido que as empresas familiares possuem inúmeras particularidades quando comparadas a qualquer outro tipo de empresa (SOUZA-SILVA; FISCHER; DAVEL, 1999). Uma delas é a forte inter-relação que ambas - empresa e família -exercem uma sobre a outra. Em outras palavras, tanto a empresa quanto a família são afetadas por essa reciprocidade. A primeira sofre influência nas políticas gerais da empresa, enquanto a segunda, nos objetivos familiares. Esse caráter peculiar inter-relacional, entre empresa versus família ou vice-versa, contempla desafios e situações, muitas vezes não presentes na literatura sobre as Teorias da Administração Tradicional (KETS DE VRIES, 1996). Isto porque, diferentemente da empresa não familiar, este modelo de organização possui duas lógicas (a empresarial e a familiar), o que a torna diferenciada em relação às demais.

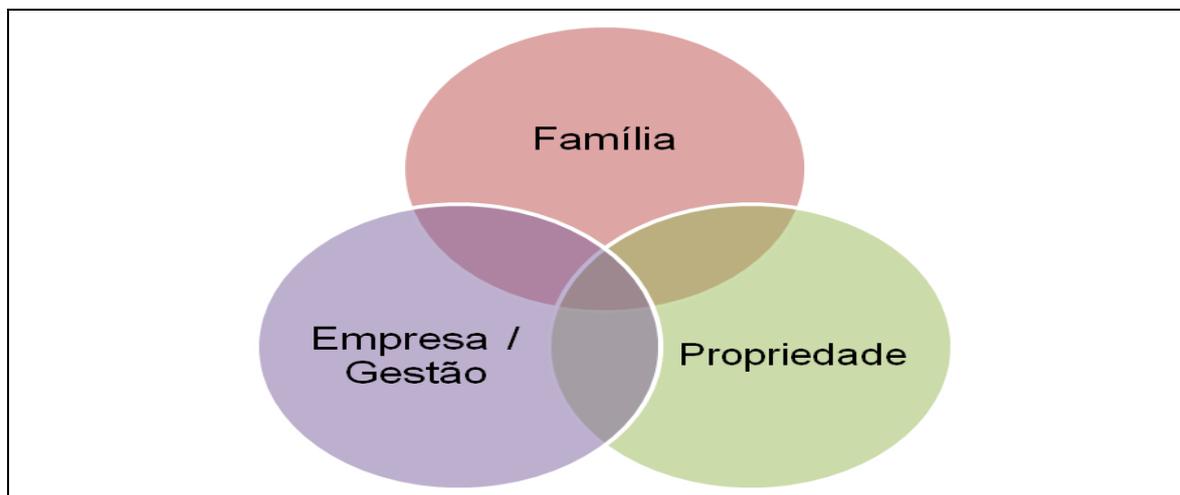
Figura 1 - As duas lógicas das empresas familiares



Fonte: Com base em Gersick *et al.* (1997).

Diante de vários estudos e de várias pesquisas voltados para o campo das empresas familiares, optou-se pelo “Modelo de Três Círculos da Empresa Familiar, de Gersick *et al.* (1997), como a compreensão sobre empresas familiares que norteou este estudo, uma vez que interpreta esse modelo de organização a partir de dimensões independentes superpostas, quais sejam: a propriedade, a família e a empresa/gestão. Ele possibilita a compreensão de como o papel dentro da organização é influenciado pelas posições que o indivíduo ocupa em cada um dos círculos.

Figura 2 - Modelo tridimensional da empresa familiar



Fonte: Baseado em Gersick *et al.* (1997).

Através do conjunto dos três eixos de desenvolvimento de propriedade, família e empresa, o modelo descreve um espaço tridimensional. O empreendimento assume um caráter particular definido por estes três pontos de desenvolvimento. À medida que uma empresa familiar se desloca para um novo estágio em qualquer das dimensões, assume uma nova forma com novas características. (GERSICK *et al.*, 1997, p.85).

A presença da família na empresa (mitos-fundadores) é ao mesmo tempo uma força motriz para o bom andamento das atividades (quando se presencia sinergia familiar), bem como empecilho (quando existem conflitos não resolvidos no seio familiar); se as questões familiares não forem bem tratadas, elas poderão impedir o desenvolvimento da empresa e dos membros da família e, por conseguinte, a permanência dos negócios na família (PEREIRA; VIEIRA; ROSCOE, 2012).

O entendimento de cada um dos círculos possibilita a compreensão de forma mais transparente quanto aos eixos que regem a empresa familiar, bem como deixa claro a força que ambos exercem de forma interdependente sobre si (CASILLAS; VÁZQUEZ; DÍAZ, 2007).

### 2.3 TIPOS DE EMPRESA FAMILIAR

A junção dos estágios pelos quais passa a família, a propriedade e a empresa, dentro do modelo de Gersick *et al.* (1997), geram os três tipos clássicos de empresa familiar, somando-se a

esses, mais uma fase importante que é o momento de transição, ou passagem do bastão. São eles na sequência: 1) proprietário controlador/entrada na empresa/empresa nova; 2) sociedade entre irmãos/jovem família empresária/empresa em expansão/formalização; 3) consórcio entre primos/família que trabalha em conjunto/empresa madura; 4) Empresa no estágio da passagem do bastão – momento de extrema importância para a continuidade dos negócios em família, o qual requer atenção especial tanto para o que será sucedido quanto para o sucessor. Cada um deles é descrito a seguir:

1. Proprietário controlador/entrada na empresa/empresa nova – esta pode ser considerada como uma empresa mais “pessoal”, pois a gestão concentra-se na figura do seu fundador. Nesse estágio, todas as decisões são extremamente centralizadas. Por esse motivo, ainda que não sejam decisões importantes, o dono da empresa sente a necessidade de estar a par de todas elas.
2. Sociedade entre irmãos/jovem família empresária/empresa em expansão/formalização – nesse estágio, a família detém a maioria das ações; normalmente, estão nas mãos dos irmãos, 1ª geração de filhos do fundador. O controle sai do “pessoal” para o coletivo, pois as decisões passam a ser tomadas por um maior número de pessoas dentro da organização. Caso o pai ainda exerça a gestão de forma ativa, a empresa é considerada híbrida, pois contempla dois estágios: proprietário-controlador e sociedade entre irmãos. Ainda nesse estágio, ela pode vir a abrir o seu capital, porém mantendo o controle acionário com a família.
3. Consórcio entre primos/família que trabalha em conjunto/empresa madura – Ao atingir esse estágio ela pode ser considerada uma empresa madura, no que tange ao seu desenvolvimento e aqui, muitos desafios, e ainda maiores, se instalam entre eles: distribuição de dividendos, necessidade de grande volume de capital, a fim de que promova seu crescimento. É perceptível, nesse estágio, a presença de mais de uma família, ou seja, de uma de redes de famílias. O crescimento, nesse estágio, pode em muitos casos ser considerado modesto, e a base de clientes é estável ou declinante, entre outros (SOUZA-SILVA, 2002). Infelizmente, de acordo com Gersick *et al.* (1997), aproximadamente 5% das empresas familiares atingem esse estágio.
4. Empresa no estágio da passagem do bastão – essa última fase diz respeito à sucessão, que, segundo Scheffer (1995), é o ritual de transmissão de poder e de capital de uma geração para outra que passará a dirigir os negócios da família. Ela pode acontecer de forma gradual, planejada ou mesmo de forma repentina, por morte ou adoecimento do gestor. Esse

momento, apesar de gerar grandes expectativas, é um dos mais difíceis dentro da organização, principalmente para duas peças-chaves envolvidas: o sucedido e o sucessor. Para o primeiro – o sucedido, porque se sente como se a sua vida profissional estivesse sendo retirada, como se naquele momento fosse dado um ponto final. Em sua mente, ainda tem forças para levar adiante os rumos da empresa. Para ele não está claro se, de fato, a partir dali, os negócios terão seu fluxo contínuo de crescimento e manutenção da estrutura familiar, como mola propulsora para o bom andamento dos negócios em família.

Para o segundo – o sucessor – fica a expectativa de fazer com que as coisas caminhem de modo a dar seguimento ou mesmo superar a gestão até então exercida pelo pai. Se irá agradar enquanto novo diretor, se as decisões tomadas serão as melhores para o futuro do empreendimento. Nesse sentido, seu senso de responsabilidade é grande, e a busca por bons resultados se torna um desafio constante.

De acordo com alguns autores, como Juchem, Boscarin e Céspedes (2008), poucos são os fundadores que dão atenção ao planejamento sucessório ou mesmo à sua própria aposentadoria, gerando problemas, que, na maioria das vezes, poderiam ser antecipadamente resolvidos. Um deles é a subjetividade na escolha do futuro dirigente, deixando-se de lado ou em segundo plano, características importantes como a competência técnica e à capacidade de liderança (GUERREIROS; OLIVEIRA, 2000; PEREIRA; VIEIRA; ROSCOE, 2012).

#### 2.4 EVOLUÇÃO E RELEVÂNCIA DA EMPRESA FAMILIAR

Ao longo dos anos, o número de empresas familiares vem crescendo, ganhando prestígio junto aos mercados mundiais e se tornado peças-chave para a economia (RICCA 1993; SOUZA-SILVA; FISCHER; DAVEL, 1999; TILLMANN; GRZYBOVISKI, 2005; ALBUQUERQUE, PEREIRA; OLIVEIRA, 2012). Portanto, por vários motivos as empresas familiares merecem atenção redobrada; pois, além de sua contribuição na esfera econômica, também influenciam fortemente nas questões culturais, sociais etc. (PAIVA; OLIVEIRA; MELO, 2008; LESCURA *et al.*, 2012). Outro ponto de grande relevância também é que, dentre outras coisas, o comportamento das pessoas em relação ao trabalho tem mudado.

De acordo com Montali (2003, p. 135) “o desemprego e a precarização da ocupação dos principais mantenedores da família afetam a renda monetária disponível para suprir a sobrevivência da família”. Diante desse quadro, ter o próprio negócio, além de proporcionar controle sobre suas vidas, permite-lhes maior independência profissional (KETS DE VRIES, 1996). Esse fato caracteriza para Gersick *et al.* (1997) como “Forças que empurram”, ou seja, disposições

psicológicas e eventos que geram no empreendedor a necessidade de criar o próprio negócio (SOUZA-SILVA; FISCHER; DAVEL, 1999). O ambiente e suas condições econômicas atraentes, também são consideradas outro fator impulsionador para geração de novos empreendimentos, sendo caracterizadas pelo mesmo autor Gersick *et al.* (1997) como “Forças que puxam”.

Graças a essas “Forças que empurram ou que puxam” descritas por Gersick *et al.* (1997), é que as firmas familiares tem-se despontado e se destacado na geração de novos negócios e expansão dos existentes, promovendo crescimento da economia local e mundial.

Estar presente nesses mercados sejam locais e mais ainda, nos globais, geram alterações organizacionais oportunas, em ganhos de produtividade e adaptações na performance da organização. Não obstante, o mantimento dos ideais iniciais quando da fundação do empreendimento familiar pelo seu fundador, é, na maioria das vezes, o que o motiva e o impulsiona na perpetuação do negócio. Claro que após atingir determinado estágio, alguns deles não deixam de ficar pelo caminho, como por exemplo, a necessidade inicial de sustento familiar, a independência financeira e o domínio de sua vida (no que tange a fazer as coisas quando bem entender).

Ao se idealizar uma empresa familiar, seu fundador, ainda que de forma não intencional, consegue beneficiar várias pessoas que estão em seu entorno com a geração de emprego e renda. Inicialmente, os de dentro de casa, como esposa e filhos, começam a se beneficiar do empreendimento. Com o passar dos anos e devido ao bom andamento dos negócios, torna-se necessária à contratação de mais pessoas que tenham em sua mente não somente a perspectiva individual de ganho, mas que também estejam dispostas a se doar em prol da sustentação de um pequeno negócio familiar; que comungue dos mesmos ideais e guardem em si, os mesmos princípios familiares de respeito, honestidade e compromisso.

Partindo desse pressuposto, o mais novo empreendedor acredita ser a chave não somente para a conquista e realização de um ideal, como também o preenchimento de uma lacuna que identificou como oportunidade. Outra questão passa a fazer parte desse novo desafio que é fazer com que a firma dê bons frutos e que, a partir dali, possa dar a sua contribuição para a sociedade através da geração de sustento (emprego e renda) a novas famílias. Com esse pensamento, ele fecha seu ciclo de contribuição social enquanto empresa familiar local e abre novas perspectivas de expansão do modelo familiar para outras regiões, ampliando e criando novos mercados, com base nos valores e modelo familiar inicial.

Ao fazer uma análise do ponto de vista histórico, Bernhoeft (1989) infere que a importância desse modelo de firma - empresas familiares – se relaciona aos processos de mudanças e formação do país como um todo, levando-se em consideração os vários campos, como político, social e econômico. O mesmo autor destaca na política a participação dos membros da cúpula da

administração em instituições de interesse coletivo, ou seja, em associações de classe. Na área social, destacam-se na geração de emprego e renda, expandindo mercados consumidores sem abrir mão dos existentes.

## 2.5 OS ATRIBUTOS BIVALENTES PRESENTES EM EMPREENDIMENTO FAMILIARES

Conforme Souza-Silva (2002), na literatura sobre empresas familiares, dois autores trabalham de forma sistemática com os atributos bivalentes: Tagiuri e Davis. Para esses autores, a gestão das características peculiares deste modelo de empresa é que poderão garantir o sucesso ou mesmo o seu fracasso. Esses atributos podem ser considerados como fontes de vantagens e desvantagens e derivam das empresas familiares a partir dos elementos: família, propriedade e empresa/gestão (SOUZA-SILVA, 2002). Cada um desses atributos de forma diferenciada pode ser identificado no comportamento dos indivíduos que a compõem. Eles podem ser assim elencados conforme Tagiuri e Davis (1999) *apud* Souza-Silva (2002):

- a) Simultaneidade dos Papéis;
- b) Identidade Partilhada;
- c) Longa História de Vida em Comum;
- d) Envolvimento Emocional;
- e) Linguagem Própria dos Parentes;
- f) Conhecimento Mútuo e o Isolamento;
- g) Significado da Firma Familiar.

É necessário entender a importância de cada um deles, uma vez que respondem conforme citado anteriormente (como fontes de vantagens e desvantagens) pelo sucesso ou fracasso da firma familiar.

O primeiro atributo bivalente é a Simultaneidade dos Papéis. Dentro das empresas familiares os indivíduos exercem diferentes e simultâneos papéis: o de parentes, de proprietários e de gestores e, em cada um deles, atuará de forma diferenciada conforme a circunstância lhe exigir. Sabe-se, por exemplo, que a lógica familiar preza pela unidade da família independente de interesses, diferentemente da lógica empresarial que gira em torno da eficiência, competitividade interna saudável e busca por resultados. Nessa perspectiva, cabe a quem está na direção o discernimento necessário no momento de exercer a autoridade que lhe cabe, seja como parente – quando for o caso – ou quando gestor no exercício de seu posto e exigências da empresa (SOUZA-SILVA, 2002).

O segundo atributo bivalente é a Identidade Partilhada. Cria-se em cada proprietário o senso de missão para o bom andamento dos negócios. Um das questões consideradas como desvantagem desse atributo é a sensação sufocante de estar sendo observado de forma excessiva. É fato que as pessoas que exercem cargos de chefia estão expostas a todo o momento. Dessa maneira, suas vidas são inevitavelmente muito observadas, cabendo a este ponderar seu comportamento e opiniões em ambientes (fora da organização) que possam lhe trazer problemas dentro da mesma (SOUZA-SILVA, 2002).

O terceiro atributo trata da Longa História de Vida em Comum. Cada um começa a reconhecer as forças e as fraquezas do outro. Fruto de uma convivência diária familiar e empresarial. Como pontos positivos, podem se ajudar mutuamente, uma vez que se pode criar o senso de compadecimento, de compreensão da fraqueza do outro; como negativos, pode-se usar disso para derrubar o outro de seu posto, criando uma espécie de competição exacerbada (SOUZA-SILVA, 2002).

O próximo atributo é o Envolvimento Emocional. Nesse sentido a lógica familiar pode influenciar na empresarial. Os fatos da infância podem trazer sentimentos de amor e ódio ao convívio dentro da empresa, fazendo com que atuem de forma a elevar as relações empresariais ou vice-versa. Os sentimentos desenvolvidos ainda enquanto jovens geram em muitos casos um forte laço muitas vezes até mais forte do que a própria consanguinidade. Estes fatos quando positivos promovem uma busca constante por unanimidade em prol de um objetivo maior – o sucesso do outro. Porém, quando esses fatos ocorridos forem negativos, podem gerar o senso de negação do outro, e sua derrocada tornar-se questão de honra (SOUZA-SILVA, 2002).

Outro atributo é a Linguagem Própria dos Parentes – muito peculiar desse modelo de empresa. O desenvolvimento dessa linguagem gera significados e podem facilitar o processo de comunicação dentro da organização. Porém, quando não é bem compreendida, pode ser considerada como fonte de entraves entre os que não são parentes da família empresária, além de gerar situações desconfortáveis (SOUZA-SILVA, 2002).

O penúltimo atributo é o Conhecimento Mútuo e o Isolamento. Pode vir a confundir-se com a Longa História de vida em Comum, pois se refere ao autoconhecimento. Esta é uma questão muito importante por dois motivos. Primeiro, porque, conhecendo-se por demais, gera a sensação de insegurança de que está muito exposto aos olhares dos outros, produzindo muitas vezes a necessidade de isolar-se. Segundo, porque, ao conhecer uns aos outros, podem-se desenvolver melhores maneiras de lidar no dia a dia (SOUZA-SILVA, 2002).

Por fim, o último atributo é o de Significado da Firma Familiar. Este, pode-se dizer que é um dos que exercem grande força dentro das empresas familiares. O significado que a empresa

familiar tem para seu fundador, muitas vezes, pode ser confundido como sendo superior ao sentimento que nutre pela família. Este fato pode ser considerado como desvantagem, uma vez que cria conflitos entre os parentes. O pensamento que se nutre nesse momento é o de que a família é deixada de lado em detrimento da empresa, alegando-se: número de horas dedicado à empresa; ausência nos encontros em família; excesso de preocupações pelo andamento dos negócios o que gera situações de conflito em momentos familiares etc. Por outro lado, a grande vantagem é que, ao abraçarem a empresa como uma causa (uma missão), a união familiar pode gerar uma força sinérgica muito forte, advinda da necessidade de se alcançar os objetivos e obter-se sucesso com os negócios da família (SOUZA-SILVA, 2002).

A seção seguinte versará sobre dois importantes processos para continuidade e sobrevivência das organizações: a aprendizagem organizacional e a formação de gestores.

### **3 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E FORMAÇÃO DE GESTORES**

Esta seção versará sobre aprendizagem organizacional e formação de gestores. Nela, serão apresentados alguns conceitos mais relevantes sobre tais construtos. Sobre a aprendizagem serão abordados os conceitos, os focos de pesquisa e as perspectivas de aprendizagem: formal e informal. Quanto à formação de gestores, apresentar-se-á o processo de formação gerencial a partir da aquisição de novos conhecimentos e dos processos de aprendizagem. Mais adiante, será apresentado o processo de aprendizagem gerencial, advindo a partir dos contextos formais e informais de aprendizagem e suas respectivas modalidades, bem como será apresentado o conteúdo dessa aprendizagem e as habilidades gerenciais adquiridas nesses processos.

#### **3.1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: CONCEITOS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

##### **3.1.1 Conceitos**

O rápido movimento dos mercados, gerado pelo surgimento de novas tecnologias e incremento de inovações, e a busca por se manterem atuantes neles, frente às adversidades têm despertado empresários e pesquisadores quanto à necessidade de aprendizagem organizacional (BITENCOURT, 2002; SOUZA, 2004; SILVA FILHO, 2009; MENESES; GUIMARÃES; BIDO, 2011). Dito de outra forma, a aprendizagem organizacional passou a receber o prestígio, reforçado dentre outros, pelo reconhecimento de aspectos-chave para o sucesso organizacional com destaque para o conhecimento, desenvolvimento de novas habilidades e comportamentos individuais e empresariais (SPENDER, 2001), adicionados a estes, a mudança e a inovação, fundamentais para os novos contextos (SILVA FILHO, 2009). A aprendizagem organizacional tem sido considerada, nos dias atuais, como condição fundamental para a sobrevivência e adaptação a novos ambientes que se alteram constantemente (GUARIDO; MACHADO-DA-SILVA, 2001; ANTONNELO, 2005; LIMA; LIMA, 2005; SOUZA-SILVA, 2007; SAMPAIO; LEITÃO, 2007; DIDIER; LUCENA, 2008). Nessa perspectiva, tem sido grande o número de publicações voltadas para a aprendizagem organizacional, as quais envolvem outros campos teóricos, como sociológicos, psicológicos, metodológicos, culturais e históricos, permitindo ir pouco mais além da gestão (SILVA FILHO, 2009; ANTONELLO; GODOY, 2010).

Esse dinamismo dos mercados, dentre outras coisas, gera, em seus participantes, olhares mais atentos e os tornam mais sensíveis e perceptíveis às mudanças que ocorrem em seu entorno.

Esse fato tem sido considerado importante porque começou a se perceber que nenhuma organização está sozinha ou mesmo isolada no domínio de um mercado, mas que existem diversas

outras que também passaram a compreender o dinamismo dos mercados. Essas empresas podem estar operando em diferentes setores e produzindo os mais variados bens e serviços. Porém, com a globalização da economia e abertura de mercados, elas têm se mostrado cada vez mais predispostas a aprender e a catalisar mudanças significativas em seus ambientes de atuação, seja pelo desenvolvimento/geração de inovações, ou por apropriação de alguma já existente (SOUZA-SILVA, 2007). Porém, é importante ressaltar que a aprendizagem em organizações é resultante de uma série de processos além daqueles referentes à aquisição, disseminação e utilização de informações e conhecimentos importantes, mas que requer também outros aspectos organizacionais como estrutura, liderança, cultura, comprometimento e suporte percebidos por seus integrantes, entre outras peculiaridades constantes em cada organização (SILVA FILHO, 2009).

Os processos de aprendizagem trazem consigo também mudanças de comportamento e certa inquietação, uma vez que desperta a necessidade de sempre se estar aprendendo e melhorando processos/rotinas. Com esse movimento, gera-se automaticamente dinamismo mercadológico, onde as organizações tornam-se pressionadas a alterar suas formas de atuação e seu comportamento frente aos seus *stakeholders*, promovendo mudanças significativas em seu ambiente interno e externo.

As contribuições iniciais para a ocorrência dessas mudanças vieram da psicologia cognitiva já na década de 1950, com a perspectiva do processamento de informações para os processos de aprendizagem, com pesquisas focadas em organização do conhecimento, estruturas da memória e aquisição pelo indivíduo de informações que o auxiliassem na resolução de situações-problema (SHIRIVASTAVA, 1983). Diante desse novo quadro, uma nova agenda passaria a fazer parte da vida de pesquisadores e estudiosos que seria o entendimento dos processos de aprendizagem individual voltado, agora, para a aprendizagem nas organizações (SILVA FILHO, 2009).

Essas mudanças de comportamento das organizações em relação ao seu ambiente e frente aos mercados começaram a receber maior ênfase a partir de meados dos anos 70. Isto porque os clássicos modelos de organização passaram a apresentar resultados não satisfatórios (LOIOLA E ROCHA, 2002), em função do acirramento e alta competitividade entre os mercados, trazendo imposições quanto ao aumento da qualidade dos produtos e serviços e exigindo, ao mesmo tempo, ganho de eficiência nos processos produtivos.

Foi, a partir desse mesmo período, que começou a crescer a preocupação com a Aprendizagem Organizacional (AO) (SAMPAIO; LEITÃO, 2007), tornando-a um vasto campo de estudos para pesquisadores, estudiosos e empresários, ante a sua complexidade e relevância. A AO pode ser considerada também como responsável pela perpetuação dos negócios e prospecção de

novos mercados, bem como pela geração de novos conhecimentos. Os estudos apontam, dentre outras coisas, que a aprendizagem organizacional tem proporcionado melhoria no desempenho, dando-lhe destaque de promotora de desenvolvimento dentro das organizações.

A aplicação e a utilização do conceito de AO nas organizações se difundiram tanto na pesquisa em administração, quanto em sua prática (ANTONELLO, 2010). Ela emerge, a partir da década de 70, enraizada na corrente de Desenvolvimento Organizacional (DO) - com autores, como Paul Lawrence, Jay Lorsch e Warren Bennis. Além desses, destacam-se como expoentes na mudança de DO para AO, Chris Argyris e Donald Schön (SOUZA-SILVA, 2007; SAMPAIO; LEITÃO, 2007). Nesse período, Argyris e Schön já chamavam a atenção quanto a se ter um olhar sintético da aprendizagem e que possibilitasse uma visão integrada à teoria organizacional (SAMPALIO; LEITÃO, 2007). A aplicabilidade da temática começou a ser feita de modo mais efetivo a partir da década de 80, popularizando-se ainda mais nos anos 90.

Fato recorrente nos estudos organizacionais, as publicações em aprendizagem organizacional apresentaram-se fragmentadas e sem um direcionamento claro, bem como sem riqueza no exame ontológico do fenômeno de empresas de finalidade econômica (ANTONELLO, 2005).

Várias pesquisas contribuíram de forma significativa para o avanço das discussões referentes a essa temática. Os trabalhos seminais que abriram campo para as demais pesquisas e que se destacaram foram os de Cyert e March (1963) – com a proposta de aprendizagem a partir de um sistema; Argyris e Schön (1978) que apresentam os circuitos simples e duplo de aprendizagem (*single and double looping learning*); Senge (1990) – com o modelo de organização de aprendizagem; e Nonaka e Takeuchi (1995;1997) – que consideravam a transformação do conhecimento tácito em explícito gerador de evidências que auxiliam na tomada de decisões (SOUZA-SILVA, 2007; TAKAHASHI; FISCHER, 2009; BORBA, 2009).

Os estudos desses e demais autores contribuíram para o que ficou definido posteriormente como dois focos classificatórios de estudos, a saber: a aprendizagem organizacional e as organizações de aprendizagem. O primeiro, com viés mais acadêmico é voltado para a análise, descrição, avaliação e crítica dos processos de aprendizagem organizacional; o segundo, com seu foco gerencial, para a prescrição e aplicação de ferramentas (TAKAHASHI ; FISCHER, 2009).

De acordo com Loiola e Bastos (2003), as terminologias Organizações de Aprendizagem – OA - (*Learning Organization*) e Aprendizagem Organizacional – AO - (*Organizational Learning*), por algum tempo, foram utilizadas como conceitos muito próximos, porém a primeira era mais usada por consultores que a consideravam como algo mais prescritivo, enquanto a segunda era usada nas academias por pesquisadores da área focados em questões reflexivas e analíticas.

Para Antonello (2005), o termo Organizações de Aprendizagem (*Learning Organization*) já não está mais em voga como no final da década de 80 e início da década de 90. A autora ainda reforça que, enquanto o tema OA ia sendo deixado de lado, a AO foi se ampliando de tal modo que, nos dias atuais, a temática não é mais um discurso somente da Administração, mas passou a fazer parte de outras agendas e debates, inclusive no campo político, por assim dizer, sobre aprendizagem das nações (CONTU; GREY; ÖRTENBLAD, 2003 *apud* ANTONELLO, 2010).

É notável que a temática sobre aprendizagem organizacional, ao longo dos anos, veio adquirindo prestígio e redobrada atenção, gerando inúmeros trabalhos e multiplicidade de enfoques que vêm florescendo nas mais variadas áreas, bem como em novos conceitos e definições (BITENCOURT, 2001; SILVA FILHO, 2007; SOUZA-SILVA, 2007; TAKAHASHI; FISCHER, 2009; ANTONELLO; GODOY, 2010). Dentre eles: a Aprendizagem Organizacional, Gestão do Conhecimento, Gestão da Aprendizagem, e tantos outros, que estão longe de se alcançar um conceito unânime (SOUZA-SILVA, 2007; ANTONELLO; GODOY, 2010), e, ao contrário disso, tem-se gerado uma confusão diante de tantas conceituações (NÉRIS; LOIOLA, 2010). De acordo com alguns autores, como Bitencourt (2001) e Antonello e Godoy (2010), chega a ser quase assustador tentar se fazer uma revisão de literatura, devido ao vasto número e ampla gama de ideias que podem ser consideradas de grande relevância à temática aprendizagem organizacional. Os trabalhos ultimamente publicados têm como objetivo não somente retomar e elencar os anteriormente apresentados, bem assim mapear novos desafios que começaram a surgir e direcionar novas pesquisas na área que passariam a receber destaque<sup>3</sup> (TAKAHASHI; FISCHER, 2009).

O entendimento de Antal *et al.* (2001), sobre a Aprendizagem Organizacional é o de que ela é tida como um processo de aquisição de novos conhecimentos. Por seu turno, Patriotta (2003) entende que aprendizagem organizacional ultrapassa esses limites, ou seja, ela tem um significado muito mais amplo do que somente aquisição e utilização. Nesse sentido, ela exige sua institucionalização. Takahashi e Fischer (2009, p.328) conformam esse argumento ao concluírem que “O resultado da aprendizagem é uma nova competência: uma habilidade de aplicar novos conhecimentos para melhorar o desempenho de uma atividade, rotina ou processo adotado por determinada organização”.

---

<sup>3</sup> Na perspectiva de tentar clarificar os conceitos referentes à AO, muitos autores internacionais e nacionais, respectivamente, deram as suas contribuições à teoria, dentre eles: Argyris e Schön (1978); Fiol e Lyles (1985); Levit e March (1991); Shaw e Perkins (1994); Fleury e Fleury (1995); Nonaka e Takeuchi (1997); Wang e Ahmed (2003); Easterby-Smith e Lyles (2003) e Loiola e Bastos (2003); Antonello, (2005). Apesar disso, ainda está longe de se chegar a uma unanimidade clara quanto a sua definição.

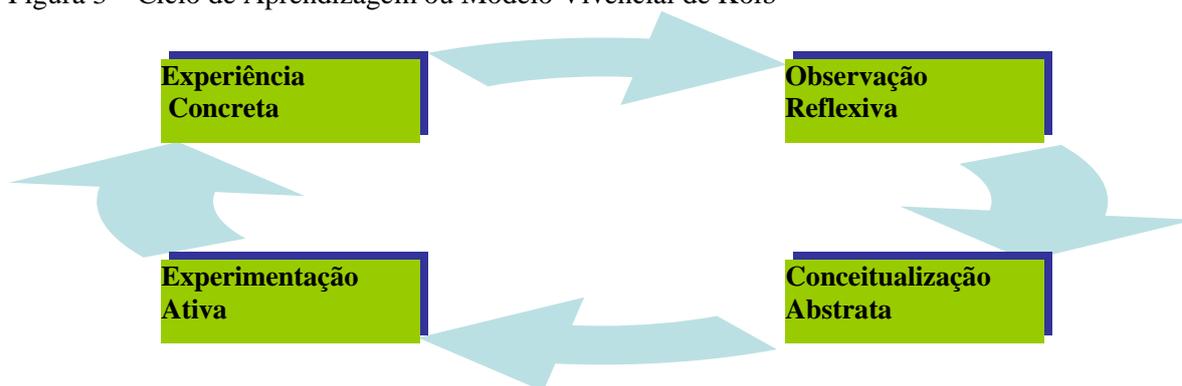
Outros autores, como Shaw e Perkins (1994), dão as suas contribuições ao inferirem que aprendizagem organizacional se refere à habilidade que as organizações possuem de extrair novos conhecimentos a partir de suas experiências, bem como das experiências das outras, as quais, muitas vezes, geram inquietações e melhorias significativas em suas práticas (SHAW; PERKINS, 1994).

Para Simon (1960), a aprendizagem organizacional significava não somente *insights* que frequentemente acontecem e alteram um conhecimento existente, e muitas vezes não percebido, bem assim em mudanças mais notáveis, que se apresentam através de resultados na estrutura ou por meio de outras ações. Já Chaveerug e Ussahawanitchakit (2008) consideram que a aprendizagem organizacional está ligada de forma muito próxima ao desenvolvimento de novos conhecimentos, e que estes são fundamentais para que a empresa aumente sua capacidade de inovação e melhoria de desempenho.

O entendimento de Kolb (1984) sobre a aprendizagem é o de que ela é constituída por intermédio da experiência, ou seja, sua compreensão se baseia no que ele mesmo batizou como modelo vivencial, no qual a aprendizagem é considerada cíclica e ocorre em quatro fases, quais sejam: a) experiência concreta; b) observação reflexiva, c) conceitualização abstrata; d) experimentação ativa.

O autor descreve cada componente do ciclo de aprendizagem da seguinte forma: a experiência concreta é o despertar do interesse do indivíduo para a vivência de novas experiências; a observação reflexiva refere-se às capacidades analíticas desenvolvidas a partir das observações e que criam novos conceitos e ideias; a conceitualização abstrata diz respeito às novas experiências vivenciadas e passam a ser vistas sob novos olhares, a partir das observações e reflexões feitas anteriormente; enfim, a experimentação ativa acontece com base nas três primeiras, o indivíduo, aqui, passa a desenvolver uma maior autoconfiança, e sente-se hábil para tomar decisões e resolver questões-problema (KOLB, 1984, p.21). Esse ciclo é apresentado a seguir na figura 3.

Figura 3 – Ciclo de Aprendizagem ou Modelo Vivencial de Kolb



Fonte: Kolb (1984, p.21).

Por seu turno, Bierly *et al.* (2000) advogam que existe toda uma complexidade quanto à dinâmica da aprendizagem, pois ela envolve trânsito e desenvolvimento constante de informações que vão e vêm, e que se aprimoram ao longo do caminho ao agregar novos conhecimentos e saberes.

Wang e Ahmed (2003) dão as suas contribuições quanto ao processo de aprendizagem ao dizerem que ela se encontra presente na organização de duas maneiras: nos indivíduos, armazenados em forma de experiências e de fatos vivenciados anteriormente e nas organizações por meio dos documentos armazenados, manuais de procedimentos, padrões preestabelecidos de comportamento etc.

Os autores Fleury e Fleury (1997) entendem que todo o contínuo da aprendizagem dentro das organizações possibilita não somente a criação de estruturas cognitivas (mapas) como também torna possível uma melhor compreensão dos acontecimentos em seu entorno (ambiente interno e externo) e definem novas ações comportamentais que reforçam o que for aprendido.

As reflexões de Peter Senge (2001) reforçam os argumentos defendidos por esses autores ao posicionar-se referente à AO como um dos fatores que, de forma substancial, influencia e contribui para o aprendizado, por assim dizer, para a alteração nas práticas e modos dos comportamentos na sociedade.

Os estudos sobre aprendizagem organizacional têm demonstrado, além do aprendizado em si, a importância das pessoas nesse processo. Isto, porque a multiplicidade de comportamentos existentes nas interações sociais gera alterações ambientais complexas, caracterizando esses locais como dinâmicos e repletos de significados, como todo organismo vivo. É através desses atores

individuais que as organizações aprendem e são por eles disseminados e ampliados os conhecimentos dentro da empresa.

Nesse entendimento, tem-se percebido que o mundo tem caminhado a cada dia com passos mais largos e com projeções e perspectivas noutros tempos jamais imaginadas, forçando a ocorrência de alterações no dia a dia das organizações. Diante disso, compreende-se que os modelos de organizações fechadas em si mesmas ficaram para trás e que a trilha para a obtenção de sucesso organizacional passa pelo processo de aprendizagem constante. Dito de outra forma, a aprendizagem organizacional tem, como principal objetivo, o de fazer com que a organização seja capaz de atingir a liderança em seus mercados (SOUZA-SILVA, 2007).

Destacados esses pontos importantes, segue-se dando continuidade com os processos de aprendizagem.

### 3.2 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A literatura sinaliza dois processos de aprendizagem: o formal e o informal. Partindo desse pressuposto, serão abordadas aqui essas duas perspectivas para o entendimento da aprendizagem nas organizações

Coelho Junior e Mourão (2008) desenvolveram um estudo na perspectiva de clarificar o entendimento referente às aprendizagens formal e informal. Nesse estudo, os autores apontam ambas as aprendizagens presentes num mesmo contexto organizacional. Sobre a aprendizagem formal, esses autores inferem como aquelas em que a empresa é quem promove, através da utilização de mecanismos como treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E). Quanto à aprendizagem informal, dentre outras coisas, destacam as inter-relações e interações entre os indivíduos que ocupam papéis dentro da organização, enriquecendo seu cargo e agregando valor de forma contínua, através de trocas de experiências com colegas e/ou no estímulo contínuo à aprendizagem, maximizando, assim, o desempenho da organização como um todo.

Nesse ínterim, buscando-se entender de modo mais aprofundado os processos de aprendizagem e aquisição de conhecimentos, serão apresentados a seguir os processos formais e informais de aprendizagem.

### 3.2.1 Aprendizagem Formal

Para Marsick e Watkins (1997; 2001), a aprendizagem organizacional formal é uma atividade oferecida pela empresa. Ela é bastante influenciada pela educação escolar. Sendo assim, existe uma necessidade de um mediador (professor ou instrutor) que coordena as atividades, seja por meio de cursos ministrados, em instituições, presenciais ou à distância, ou ainda em treinamentos que a organização oferece por meio de seu Departamento de Recursos Humanos (DRH).

Dutra (2001) entende que as ações de desenvolvimento formal, oferecidas/elaboradas pela organização para melhoria de desempenho da mesma, constituem-se em educação continuada, treinamento e educação básica. Complementando esse quadro, seguem também os cursos de especialização e mestrado profissional, seminários e *workshops* (ANTONELLO, 2006). Em outras palavras, esse ainda é o modelo predominante nos programas de formação e desenvolvimento de gestores adotados pela maioria das organizações (FLACH; ANTONELLO, 2011).

As organizações, geralmente, fazem altos investimentos em Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) e deles esperam muitos resultados, como por exemplo: (a) que os indivíduos sintam-se satisfeitos em participar desses processos; (b) que retirem aprendizados dessas atividades; e (c) que aconteçam processos de transferências de aprendizagem para as suas atividades no trabalho e, por conseguinte, para o desempenho dos grupos, por assim dizer, da organização como um todo (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2004).

A literatura sobre TD&E tem, nos últimos tempos, dado foco aos processos de aprendizagem no ambiente organizacional, investigando em termos analíticos as ações desse modelo de aprendizagem continuada. Autores como Abbad, Pilati e Pantoja (2003), Abbad e Borges-Andrade (2004), Pilati e Palomero Gonzalez (2009), dentre outros, têm focado seus trabalhos na investigação e análise da eficácia dos mecanismos de aprendizagem, principalmente TD&E, na tentativa de compreenderem sua influência dentro das organizações (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011). Existem, porém, muitas variáveis e enfoques voltados a esse tema aprendizagem nas organizações (ANTONELLO, 2005) e, diante disso, alguns têm recebido maior atenção quanto à sua investigação, especialmente, a aprendizagem em si mesma, bem assim pontos facilitadores e restritivos, e se existem na organização ações que contribuam ou mitiguem a aprendizagem laboral.

Outros estudos e pesquisas também têm sido desenvolvidos no intuito de se entender de que maneira acontece a transferência de aprendizagem nas organizações, decorrentes dos processos de TD&E. Dentre eles, os de: Pantoja e Borges-Andrade (2001, 2004), Sallorenzo (2000), Rodrigues

(2000), Pilati, Borges-Andrade e Azevedo (1999), Martins, Pinto-Junior e Borges-Andrade (1999), Abbad (1999) e outros.

O entendimento de como acontecem os processos de aprendizagem é de fundamental importância para a organização; pois, a partir deste, é que ela poderá planejar, elaborar e adequar seus processos de treinamento e desenvolvimento dos indivíduos presentes em seu ambiente, de modo que a aquisição advinda de TD&E possa ser transmitida para a organização e, beneficiá-la como um todo.

Pantoja e Borges-Andrade (2004) entendem que existem dois tipos de aprendizagem, quais sejam: em amplitude e em profundidade. O primeiro diz respeito aos efeitos de instruções relacionados às tarefas e a conteúdos em cursos; enquanto o segundo mede as ações de TD&E, especificamente em relação aos conteúdos trabalhados durante um curso. Para esses mesmos autores, existem algumas variáveis que podem ser consideradas mais importantes num processo de transferência de aprendizagem. São: as características dos indivíduos ex-treinados, as características do treinamento e de suporte e o clima organizacional à transferência (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2004).

Apesar de, nos últimos dias, essas práticas formais de aprendizagem estarem recebendo muitas críticas, deve-se enfatizar seu importante e fundamental papel na formação dos indivíduos. Para acompanhar o desempenho dos indivíduos em processos formais de TD&E, as organizações desenvolvem mecanismos e ações que utilizam uma tecnologia instrucional ou são deliberadamente arranjadas, visando à aquisição de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA's) para superar deficiências de desempenho no trabalho; preparar empregados para novas funções; adaptar mão de obra para a introdução de novas tecnologias, ou ainda, promover o livre crescimento dos membros de uma organização (BORGES-ANDRADE, 2002).

Os estudos apontam várias pesquisas referentes aos processos de aprendizagem não deixando de destacar a importância dos treinamentos e desenvolvimentos oferecidos pelas organizações como fator de transferência de conhecimento e disseminação daquilo que foi aprendido.

A utilização de métodos formais dentro da organização é fundamental para o desenho das funções e cargos dentro da organização; pois, a partir deles, podem definir os papéis de cada um e estabelecer as tarefas específicas baseadas na distribuição dos cargos. Ao atribuírem a cada um as funções exigidas do cargo, possibilitam com a constância do exercício que melhorem seu desempenho e, por conseguinte, seus resultados. Caso este fato não aconteça, a empresa busca outros meios para que sejam atingidos, uma vez que, atingir seus objetivos é uma necessidade da

organização. Nesse sentido, justificam-se os altos custos que envolvem os treinamentos e capacitações disponibilizados pelas organizações. A crença nesse aspecto é a de que os altos investimentos em capacitações e treinamentos possibilitarão crescimento do indivíduo e retorno à empresa por meio de melhorias dos processos organizacionais e rotinas dos trabalhos.

Assim, as possibilidades são as de que ocorram ampliação do sentido e significado das tarefas, otimização de processos, maximização de desempenho, enriquecimento continuado do cargo e do trabalho. Espera-se também que todo esse conhecimento adquirido por meio de TD&E seja disseminado pela organização, em suas relações de trabalho, as quais os indivíduos reconhecem e valorizam os contextos de aprendizagem e sua transferência dentro das organizações (GUARIDO; MACHADO-DA-SILVA, 2001; COELHO; MOURÃO, 2011).

Coelho Junior e Mourão (2011) enfatizam que as pessoas estão a todo o momento aprendendo e, de alguma forma, trazendo essas aprendizagens para dentro das organizações como forma de melhorar seu desempenho e possibilitar o alcance dos objetivos pessoais almejados. Para as organizações, esse processo de aprendizagem constante é fundamental e “uma das formas de promover o enriquecimento no cargo e de aumentar as possibilidades de os indivíduos desenvolverem um grau de *expertise* no exercício de suas atribuições corresponde à sua capacitação contínua” (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011, p. 226).

Nessa linha de raciocínio, as organizações têm investido anualmente altas quantias financeiras na formação de seus gestores, na perspectiva de que se utilizando destes mecanismos formais de aprendizagem, eles estarão mais bem capacitados para o exercício do cargo de gestão.

Nesse ponto, Fox (1997) infere que a concepção da formação gerencial se acreditou, por muito tempo, como advinda da educação formal, ou seja, que ela é vinda das instituições de ensino, das escolas de formação profissionais ou acadêmicas, por assim dizer, distantes de uma prática. Pode-se inferir, a partir disso, que o gestor, no caso, possui uma gama de conhecimentos, bem como um déficit de outros em sua formação (SOUZA-SILVA, 2007). Sendo assim, após a realização de treinamentos em salas de aulas, esses déficits ou áreas de aprendizagem (ESTRELA, 2003) serão completados (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011). Com esse pensamento, subentende-se que o conhecimento é adquirido pelo maior número de treinamentos recebidos, gerando uma ideia equivocada de que os melhores profissionais estão nas empresas que mais investem em qualificação de seu pessoal, ou seja, que mais injetam recursos financeiros em aprendizagem formal (ANTONACOPOULOU, 2001).

Para Ruas (2001), esse pensamento de que é a educação formal (que se utiliza somente dos bancos das salas de aulas) quem promove a formação gerencial há algum tempo, com base em

pesquisas, não tem se sustentado como única promotora de desenvolvimento de habilidades e competências.

Souza-Silva e Davel (2005) convergem nesse mesmo pensamento ao inferirem que há de se reconhecer que os cursos e treinamentos têm grande relevância para os processos de aprendizagem, porém existe, muitas vezes, uma superestimação destes, em detrimento de outros mecanismos de aprendizagem.

Com isso, percebe-se estar aí uma das grandes limitações do modelo formal de aprendizagem: a falta de um contexto aplicativo e experiencial das teorias apresentadas em salas de aula, despertando para uma reflexão importante: a efetividade dos programas de formação de gestores oferecida por instituições e cursos de pós-graduação (MINTZBERG, 1986). Isto porque esses cursos têm privilegiado apenas uma área: a aquisição de conhecimentos; ficando pendentes, desse modo, outras áreas também fundamentais para o desenvolvimento de competências, como as habilidades e atitudes (RUAS, 2003).

Esse argumento é reforçado por Schön (2000) ao sinalizar o distanciamento entre o conteúdo apresentado em instituições de ensino e o que é exigido dos profissionais para o exercício prático da gestão. Dito de outra forma, questiona-se se todo esse conhecimento presente nos cursos de formação e capacitação de gestores (aprendizagem formal) poderá surtir o efeito necessário dentro das organizações, quando este gestor, agora habilitado, estiver atuando no ambiente no qual se inserem as organizações, por vezes, incontrolável, dinâmico e complexo.

Com essa reflexão, uma dimensão importante passa a merecer atenção, ainda no que diz respeito à aprendizagem e formação de gestores: a aprendizagem informal, ocorrida através das interações no trabalho. Nessa perspectiva, a aprendizagem é vista de forma mais ampla e contextualizada, como apresentada a seguir.

### **3.2.2 Aprendizagem Informal**

Ao se aprofundar na literatura quanto aos processos de aprendizagem, de modo mais específico sobre as aprendizagens formal e informal, percebe-se uma maior ênfase voltada para a primeira, através da utilização de mecanismos como treinamentos, desenvolvimento e educação (TD&E), sendo pouco enfatizados os aspectos da aprendizagem informal (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008; COELHO; MOURÃO, 2012).

Ao longo dos anos, as organizações começaram a perceber o quanto um ambiente que possibilita o desenvolvimento de boas relações ligadas a um contexto sócio-prático pode contribuir para a melhoria do desempenho dos atores sociais dentro do ambiente empresarial (WENGER, 1998; GHERARDI, 2001).

De acordo com Coelho Junior e Mourão (2011), a maioria das ações de aprendizagem que ocorre informalmente nos locais de trabalho acontecem de modo não planejado e geralmente partem de alguma necessidade surgida no exercício de suas funções, ou seja, se referem à execução dos trabalhos na organização. Essas ações podem se referir a dúvidas tiradas com alguém mais experiente dentro da organização ou mesmo conversas que surgem informalmente sobre assuntos que dizem respeito à empresa. Nesse momento, os indivíduos se utilizam de trocas informais; usam de linguagens informais próprias, ou seja, mecanismos de transmissão de conhecimentos não constantes em manuais e procedimentos formais da organização (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010).

Essas ações de aprendizagem que ocorrem de maneira informal promovem a troca de conhecimentos e, normalmente, não são planejadas por gestores e, por assim dizer, não requerem disponibilização de altos investimentos tanto quanto as ações formais de TD&E (COELHO; MOURÃO, 2011).

Camillis e Antonello (2010) advogam que as interações sociais, o exercício de aprendizagem através das práticas e as situações de vivências experienciais no contexto organizacional são questões importantes nos processos de aprendizagem informal. Para que isso aconteça, é necessário que as organizações suportem atitudes favoráveis e partilhem de crenças que sustentem a aprendizagem informal no trabalho de modo que ela ocorra de forma espontânea no ambiente organizacional (COELHO; MOURÃO, 2011).

A aprendizagem informal é, primordialmente, baseada na experiência e decorre das atividades laborais (GODOY; D'AMÉLIO, 2012).

Estudiosos e pesquisadores do campo de DRH, há muito tempo, já entendem que a aprendizagem está presente na prática cotidiana de trabalho. Diversas pesquisas dessa área de DRH aplicaram as teorias da aprendizagem informal, aprendizagem na ação e concepções da aprendizagem organizacional, chegando à conclusão de que o ambiente de trabalho é um local profícuo de constante produção informal de conhecimento em grupo (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2012).

De acordo com Pantoja e Borges-Andrade (2004), assim como em qualquer outra esfera da vida e a todo o momento, os indivíduos em seu trabalho estão predispostos a aprender: por exemplo, por meio do exercício das atividades organizacionais através de seus comportamentos; observando como se comportam os demais membros de sua equipe; dando ouvido às histórias dos colegas no exercício há mais tempo; ou mesmo no momento em que estão sendo instruídos por seus

supervisores ou por outras pessoas que a organização designa para essa tarefa. Deve-se levar em consideração que essa aquisição pode ou não melhorar um desempenho anterior; ou ainda que ela pode ou não ocorrer de forma consciente ou deliberada; e, ainda mais, que ela carrega em si atos explícitos ou implícitos.

Pelo exposto, percebe-se que a aprendizagem dentro da perspectiva informal não se finda após o recebimento de um certificado de conclusão de algum curso ou treinamento. Mas, ela abarca um processo contínuo de aprendizado, fortalecido pelas interações entre as pessoas dentro da organização, que dão novos significados aos conhecimentos existentes e que aprendem umas com as outras pelas trocas de experiências entre si.

Nesse processo de aprendizagem informal ocorrido dentro das organizações, também se insere a aprendizagem daquele que pode ser considerado peça-chave para o desenvolvimento da organização como um todo, o gestor, e reconhecer a aprendizagem informal como desenvolvedora de capacidades e habilidades para o exercício da gestão é condição indispensável, principalmente dentro de contextos sociopráticos.

Esse tem sido um dos pontos de questionamento quanto aos processos formais de aquisição de conhecimentos e aprendizagem gerencial, oferecidos pela maioria dos cursos de formação de gestores. Isto, por privilegiarem apenas um dos aspectos da aprendizagem gerencial que é a aquisição de conhecimentos, desprestigiando a aprendizagem informal e o desenvolvimento de habilidades e competências que esta promove, por meio de experiências laborais diárias e das interações ocorridas no exercício gerencial (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

O argumento da autora supracitada é reforçado pelos autores Gherardi, Nicolini e Odella (1998) ao inferirem que o conhecimento é criado pelos indivíduos e de maneira grupal, no dia a dia, como também, nas atividades realizadas no trabalho, mudando e alterando seus comportamentos, ações e significados.

Lave e Wenger (1991) colocam que as interações e o envolvimento grupal geram importantes *insights* e conhecimentos que favorecem a aquisição de competências, sendo estas advindas da prática social ou aprendizagem situada, não podendo ocorrer de modo desvinculado desta.

Neste sentido, percebe-se que é frágil a concepção de que a aprendizagem somente ocorre por meio de treinamentos e desenvolvimentos formais oferecidos pelas organizações como basilar para a formação de gestores. Em outras palavras, é fundamental repensar e reconsiderar as práticas

laborais diárias e as trocas de experiências no ambiente organizacional por meios da aprendizagem na ação, como condição promotora de novos conhecimentos relevantes para a formação de gestores (ANTONELLO, 2005).

Abbad, Pilati e Pantoja (2003) fazem uma importante colocação, ao dizerem que a aprendizagem ocorrida nesse fluxo interacional, nos quais as experiências são trocadas individual e coletivamente, leva os gestores a repensar, muitas vezes, sobre as estratégias, bem assim sobre as maneiras como as atividades são realizadas, no momento em que elas estão sendo executadas, gerando, por conseguinte, aprendizagem no local de trabalho. Ou seja, essa relação entre pares, subordinados e superiores – os acertos e erros cometidos no exercício das práticas gerenciais – sempre geram um resultado, com consequente aquisição de competências e novas habilidades para lidar com novas situações que não de surgir.

E, assim, todo esse aparato de conhecimentos, habilidades e atitudes, advindos da prática social, no “estar com o outro”, bem como nas trocas aí existentes, traz como resultado um aprendizado contínuo, sinalizando que a formação baseada nas práticas e interações não se encerra concluindo-se um treinamento ou curso formalmente elaborado (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

A seguir serão apresentadas as modalidades contidas nos processos formais e informais de aprendizagem.

### 3.3 MODALIDADES DE APRENDIZAGEM

Os indivíduos aprendem de modos diferenciados e, diante disto, as organizações precisam estar atentas a este fato, propiciando mecanismos que os auxiliem nessa aquisição que, conseqüentemente, possibilitará ganho para a organização, por meio da socialização desse conhecimento adquirido através das interações desenvolvidas no exercício das atividades laborais.

Estudos desenvolvidos na linha de aprendizagem organizacional (formal e informal) mapearam sete modalidades de aprendizagem (PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

As sete modalidades são: os treinamentos tradicionais; os acessos aos bancos de dados; as leituras de textos – manuais e livros; as comunidades de prática; os treinamentos *on the job*; as interações casuais e as mentorias (BRUM; BARBOSA, 2009; PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011, OLIVEIRA-NETO, 2012; DOS-SANTOS *et al.*, 2013). Elas derivam dos processos formais e informais de aprendizagem, algumas, porém, presentes em ambos; todas serão descritas a seguir.

A apresentação será iniciada a partir dos processos formais de aprendizagem seguidos dos informais.

Nas modalidades formais se inserem: os treinamentos tradicionais, os acessos aos bancos de dados, as leituras individuais de textos (manuais e livros – direcionados pela organização) e as mentorias formais. Cada uma delas é descrita a seguir.

### **3.3.1 Os Treinamentos Tradicionais**

Os treinamentos tradicionais são, comumente, oferecidos pelas organizações, a fim de capacitar seus colaboradores para o exercício de suas funções e se destacam como uma das modalidades mais utilizadas (DOS-SANTOS *et al.*, 2013). Nestes, também, a transmissão do conhecimento acontece de modo primordialmente explícito, ou seja, distanciados da prática (FLACH; ANTONELLO, 2011). O método tradicional de treinamento privilegia as salas de aula para transferência de conhecimentos através de exposições orais como seminários, aulas e palestras. A utilização dessa modalidade ocorre, principalmente, quando são detectadas situações desafiadoras no dia a dia, o que acaba por exigir melhorias das práticas e formas de trabalho utilizadas na organização evocando habilidades e competências existentes ou mesmo desenvolvendo novas.

Odelius e Siqueira Jr. (2007) inferem que os treinamentos têm como premissa fornecer àquele que o recebe um conjunto conhecimentos, habilidades e atitudes com vista a aumentar sua eficiência produtiva, gerando ganho de desempenho para a organização.

### **3.3.2 Os acessos aos Bancos de Dados**

Os acessos aos bancos de dados são reconhecidos como a modalidade em que a aquisição de conhecimentos acontece por meio desse mecanismo constante na organização, que geralmente se utiliza da intranet como forma de aquisição e armazenagem de informações à disposição de todos os que atuam na empresa. É, geralmente, compreendido como um meio eficiente de transmissão do conhecimento eminentemente explícito (SÁ; FREITAS; LEITÃO, 2004).

Clark e Rollo (2001) entendem que essa modalidade facilita a disseminação do conhecimento, uma vez que, esses bancos de dados armazenam e, ao mesmo tempo, disponibilizam, instantaneamente, as informações constantes nessa base de dados. Nesse sentido, utilizando-se de sistemas e ferramentas computacionais, os indivíduos geram, buscam e transferem os conhecimentos, bem como os tornam acessíveis aos que necessitam desse conhecimento, acessando-os na medida em que houver necessidade de obtê-los.

O argumento supracitado é reforçado por Sveiby (1998). Ele advoga que os acessos aos bancos de dados estão diretamente ligados à memória da organização. A partir do momento em que

a gestão do conhecimento se despontou como fator de grande relevância para as organizações, esse mecanismo também passou a ganhar destaque, pelo fato de através dele, as organizações poderem criar sua estrutura de armazenamento de dados, podendo a qualquer momento ser acionados.

### 3.3.3 As Leituras de Textos

A leitura de textos e manuais é mais uma das modalidades pertencentes ao processo formal e informal de aprendizagem. Esse processo auxilia os indivíduos que almejam ampliar seu campo de visão por meio da obtenção de novos conhecimentos, bem como a explorar novas perspectivas. Essa modalidade é também compreendida como um meio de adquirir os conhecimentos que se julgam necessários para o bom andamento do exercício de suas funções, somando-se os conhecimentos adquiridos no novo ambiente ao seu repertório de conhecimentos anteriores (DOS-SANTOS *et al.*, 2013). Por ocorrer de maneira instituída pela organização (formalmente), como também de modo espontâneo (informalmente), é considerada tanto a formal quanto a informal.

Fato recorrente, também noutras modalidades de aprendizagem formal, a leitura de textos e manuais proporciona apenas uma pequena parte do conhecimento explícito, deixando-se de lado, muitas vezes, outra parte também muito importante: a dimensão tácita (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

Assim como as leituras individuais de textos, a mentoria pode ocorrer de modo formal (quando instituída pela organização) como informal (quando não é a instituída pela empresa). Ela será descrita na próxima abordagem.

Na segunda abordagem, inserem-se quatro modalidades de aprendizagem apresentadas na literatura como sociopráticas e nelas estão contidas as dimensões tácitas e explícitas do conhecimento (POLANYI, 1996), quais sejam: as comunidades de prática<sup>4</sup> - eminentemente informais, as mentorias que se inserem em ambos os processos (formais e informais), as interações casuais – também eminentemente informais, e os treinamentos *on-the-job* - eminentemente formais (PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

### 3.3.4 As Comunidades de Prática

Comunidades de prática são grupos interdependentes e organizados de pessoas com conhecimentos complementares e que se aglutinam mutuamente no intuito de se aperfeiçoarem em determinada área de conhecimento ligado a uma prática. Por surgirem de maneira espontânea e

---

<sup>4</sup> A terminologia comunidades de prática (*communities of practice*) foi cunhada por Jean Lave e Etienne Wenger no ano de 1991 com a publicação de *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (SOUZA-SILVA, 2007).

informalmente, podem ser reconhecidas como fontes fundamentais de aprendizagem em organizações funcionando, assim, como importantes espaços para a partilha de conhecimento tácito e explícito (WENGER, 1998; MERALI, 2000; VIEIRA; FEITOSA E CORREIA, 2007; SOUZA-SILVA, 2007).

Wenger (1998) e Wenger e Snyder (2000) destacam três elementos fundamentais que caracterizam as comunidades de prática: i) a comunidade, ii) o domínio do conhecimento e a iii) prática.

i) Na comunidade, os indivíduos desenvolvem interações e comprometimentos entre si, formando um grupo socialmente constituído; ii) o domínio do conhecimento e a identificação com o conhecimento que será partilhado faz com que se engajem conjuntamente nesse exercício, tornando as discussões ainda mais interessantes; iii) já a prática é compreendida como capacidades advindas de suas práticas e é o que enriquece ainda mais esse grupo com o compartilhamento de recursos, como vocabulário, os símbolos, os artefatos e etc., os quais vão somando aos existentes na comunidade (WENGER; SNYDER, 2001).

Sendo assim, é necessário que haja o domínio de um campo de conhecimento para que possam partilhá-lo e intercambiá-lo. A prática se refere às rotinas, ao *know-how*, às tecnologias com os quais os membros da comunidade montam suas estruturas experienciais e vivenciais, culminando, posteriormente, em discussões e trocas que geram novas aprendizagens (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

### 3.3.5 As Mentorias

As mentorias são consideradas interações um-para-um, ou seja, entre mentor e mentorado e pode ser tanto formal quanto informal. A perspectiva da mentoria é de contribuir no que tange ao desenvolvimento de indivíduos com pouca ou nenhuma experiência no exercício do trabalho conhecido também como *protégé*<sup>5</sup>, discípulo ou mentorado (REKHA; GANESH, 2012). Sendo assim, a mentoria ocorre no dia a dia da organização, no momento em que o profissional com mais experiência ajuda na formação de outro menos experiente. Nesse processo, o mentorado vai adquirindo bagagem de conhecimentos, desenvolvendo as habilidades, competências necessárias; começa a obter autoconfiança e ações profissionais positivas que o auxiliarão futuramente em processos constantes de tomada de decisões quanto aos seus anseios pessoais e profissionais. (MULLEN, 1998; SHEA, 2001; KRAM, 2007).

---

<sup>5</sup> *Protégé* – do francês, aquele que é protegido por um mentor preocupado com a formação profissional do mentorado.

Ao discorrer sobre o processo de mentoria, Oliveira-Neto (2012) infere que as mentorias podem ser entendidas de três maneiras: quanto à hierarquia; quanto à formalização e quanto ao caráter. Quanto à hierarquia, elas se enquadram em três tipos: tradicional, *step ahead mentoring* e *peer mentoring* (PARKER; HALL; KRAM, 2008). Na hierarquia tradicional, o mentor está num nível bem acima do mentorado; na *step ahead mentoring*, o mentor está apenas um nível acima do mentorado; e por fim, na *peer mentoring*, o mentor está no mesmo nível do mentorado, porém, com maior bagagem e mais experiência (OLIVEIRA-NETO, 2012). Quanto à formalização, a mentoria pode ser considerada como formal ou informal (CHAO; WALZ ; GARDNER, 1992; ENSHER; MURPHY, 2011). Ela é considerada formal quando é a organização quem determina formalmente um mentor, a fim de que este auxilie na aprendizagem e capacitação do mentorado. É informal quando provém de uma relação espontânea estabelecida entre o mentor e o mentorado (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011). No que diz respeito ao caráter, as mentorias ainda podem ocorrer de modo presencial quando ambos se encontram pessoalmente para este fim, ou mesmo online, utilizando-se de mecanismos tecnológicos, por existirem impossibilidades e/ou barreiras de caráter geográfico ou outra, que os impeçam de as realizar presencialmente (OLIVEIRA-NETO, 2012).

A mentoria é um importante mecanismo de transmissão do conhecimento tanto tácito quanto explícito.

### **3.3.6 As Interações Casuais**

As interações casuais se caracterizam por aproximações espontâneas, ou seja, livres de qualquer planejamento dentro da organização, e por esse motivo são consideradas informais. Nessa modalidade, os indivíduos expõem suas dúvidas, experiências de sucesso, suas dificuldades ou qualquer outro problema ocorrido em seu exercício profissional. Através desse tipo de interação, as pessoas podem vir a desenvolver grandes habilidades e competências por meio de diversas maneiras de construções do saber, favorecendo o intercâmbio de conhecimentos explícitos e tácitos (PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

Existe uma necessidade latente entre os indivíduos no sentido de se desenvolver interações com outras pessoas. Elas precisam ouvir e serem ouvidas, comentar algo, emitir suas opiniões, bem como entender o que o outro pensa a respeito de determinado assunto.

No que se refere à aprendizagem gerencial, Ruas e Antonello (2005) apresentaram em sua pesquisas sobre estudantes de MBA, significativas contribuições advindas a partir de interações casuais para o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício gerencial.

### 3.3.7 O Treinamento *On-the-Job*

O treinamento *On-the-Job*, de acordo com Pamponet-de-Almeida (2011), possui características diferentes dos treinamentos tradicionais. Isto porque, enquanto nos treinamentos tradicionais há apenas a transferência de conhecimento, ocorre de modo geralmente explícito, o treinamento *On-the-Job* se utiliza de um contexto em que as atividades do exercício funcional são presentes promovendo a transmissão do conhecimento explícito e tácito. O treinamento *On-the-job* se caracteriza por acontecer no ambiente de trabalho. Dessa maneira, a aprendizagem ocorre no fazer, em que a atividade é exercitada com o auxílio de alguém que possui uma maior *expertise* naquela tarefa. Nesse exercício, aos poucos, aquele que possuía pouca ou nenhuma experiência passa a desenvolvê-la com maior acuidade, adquirindo as habilidades e os conhecimentos para futuramente, com as habilidades e competências necessárias agora adquiridas, realizar os processos anteriormente treinados (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2012).

Essa modalidade de aprendizagem tem sido constantemente empregada pelas empresas, possibilitando aos participantes, através, principalmente, do emprego de rodízio de tarefas, a oportunidade de se conhecer e aprender as diferentes atividades no momento de sua execução (MARTINS; DUTRA; CASIMIRO, 2007).

O quadro a seguir sintetiza as modalidades de aprendizagem em seus respectivos processos formais e informais.

Quadro 1 – Processos e Modalidades em Aprendizagem Organizacional

Aprendizagem Gerencial	Processos de Aprendizagem	
	Formais	Informais
Modalidades em Aprendizagem Organizacional	Treinamento Tradicional	.....
	Acesso ao Banco de Dados	.....
	Leitura de Textos	
	.....	CoPs
	Mentorias	
	Treinamento on the job	.....
	.....	Interações Casuais

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 3.4 FORMAÇÃO DE GESTORES

#### 3.4.1 A importância dos Gestores nas Organizações

É consenso entre estudiosos e pesquisadores quanto à importância dos gestores para as organizações. São eles os maiores responsáveis pelo bom andamento das atividades fins da organização, bem como de fazer funcionar as estratégias desenvolvidas pela cúpula das empresas para a conquista de vantagens competitivas (BARNARD, 1971; MINTZBERG, 1986; FOLLET, 1997; DRUCKER, 2001; MOTTA, 2002; SCHERMERHORN, 2007; PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

Dessa maneira, reconhecendo o papel relevante dos gestores para as organizações, muitos argumentos se convergem para reforçarem a necessidade da função gerencial dentro das empresas para o acompanhamento das atividades e o cumprimento das diretrizes estabelecidas.

Silva, Laros e Mourão (2007), por exemplo, argumentam que existe uma relação muito próxima entre o que é definido pela organização (articulação e execução) e o exercício da função gerencial em si, ou seja, é um bom trabalho desenvolvido pelo gestor que poderá trazer os resultados almejados pela organização, por assim dizer, a almejada lucratividade (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

Outro argumento, que pode ser considerado, é a instabilidade do ambiente de negócios. Este ambiente dinâmico no qual se inserem as organizações tem sido palco de grandes discussões e requerido muitos esforços dos novos profissionais para o reconhecimento das transformações ocorridas, bem como para o desenvolvimento rápido de estratégias que os permitam acompanhar a dinâmica dos mercados (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011). Neste ponto, torna-se ainda mais fundamental a importância do gestor, uma vez que, a fim de que se consiga seguir esse fluxo, é necessário um esforço contínuo e o desenvolvimento, a aquisição e/ou manutenção de vantagens competitivas. Daí, surge a necessidade de se direcionar muita atenção para a formação daquele que pode ser capaz de atuar como peça-chave para as conquistas dos objetivos e metas organizacionais (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

Entende-se, nesse sentido, que a prática da gestão vai muito mais além dos resultados e alcance de metas desejadas pela organização. Ela envolve aspectos políticos, técnicos e psicológicos, requerendo, muitas vezes, um esforço ainda maior por parte daquele que é o responsável por equacionar essa dinâmica organizacional, ou seja, o gestor.

Motta (2002) não somente reconhece a complexidade e ambiguidade presentes no dia a dia dos gestores, como também interpreta de forma clara esses atributos ao inferir que a gerência pode ser considerada como ciência ao se analisar as relações de causa e efeito. Por outro lado, a

existência de fatos imprevistos, frutos das relações humanas ali desenvolvidas, também deve ser levada em consideração, na medida em que nelas se presenciam emoções, intuições, atitudes espontâneas e, muitas vezes, irracionais.

Diante disso, é perceptível que o exercício gerencial é detentor de vários aspectos relevantes que merecem ser bem trabalhados, na perspectiva de se atingir os objetivos propostos pela organização. Ele também se apresenta recheado de nuances, de processos e de tomadas de decisões constantes, os quais exigem dos gestores habilidades técnicas e gerenciais que traduzam as metas e objetivos em resultados satisfatórios, num ambiente competitivo e constantemente mutável.

### 3.5 O PROCESSO DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM GERENCIAL

A conjuntura atual tem forçado as organizações a uma adaptação e evolução contínua e, esse fato, por conseguinte, tem feito com que se aumentem as exigências quanto ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, capazes de gerar melhorias na performance dos gestores (BURGOYNE; REYNOLDS, 1997; FOX, 1997; ANTONELLO; RUAS, 2005; SILVA, 2008). Por esse motivo, focar em seu desenvolvimento profissional, que inclui a sua formação e aprendizagem enquanto gestor, é condição fundamental para que evolua em seu processo de aquisição de novos conhecimentos, habilidades e competências, os quais gerarão benefícios futuros para a organização. Nessa perspectiva, Antonello (2006, p.1) reforça que:

As inovações tecnológicas, a transformação das estruturas organizacionais, as mudanças quase que contínuas nos processos de trabalho e o crescente volume dos conhecimentos científicos exigem uma aprendizagem contínua como base que permita enfrentar a mudança e as transformações que dela decorrem. A questão suscita a necessidade de capacitar os gestores, a lidar e a “gerir” as incertezas.

Isso tem feito com que pesquisadores desse campo de estudos como Easterby-Smith (1984), Reynolds (1997), Gherardi, Nicolini e Odella, (1998), Bitencourt (2001) Marsick e Watkins (2001) Ruas (2001), Antonello (2006), dentre outros, reforcem a importância dessa peça-chave para as organizações. Porém, esses estudos, apesar de relevantes para o avanço da ciência, têm se mostrado frágeis, devido à falta de trabalhos empíricos, principalmente no que tange à mensuração da aprendizagem oferecida em programas de formação gerencial (ANTONELLO; RUAS, 2005).

Fox (1997) advoga que a formação gerencial é decorrente de educação formal, bem como da atuação laboral diária, experimentando na prática o exercício da gestão. Por seu turno, Beckett (1999) infere que o aprendizado gerencial é invólucro de aprendizados formais e informais, sendo que todo esse aparato de conhecimentos e habilidades adquiridos nesses processos visa atender às demandas de competências exigidas pelo cargo. Então, conclui-se, a partir disso, que os investimentos feitos nesse campo – formação de gestores – por parte da empresa, têm, como

principal foco, o preenchimento dessas lacunas, qualificando-os com as habilidades e competências necessárias para atuarem no ambiente empresarial.

Apesar de poucos trabalhos tratarem sobre esse ponto, Antonello (2006) chama a atenção quanto à efetividade dos programas de formação gerencial apresentados por muitas instituições de ensino e fornecidos pelas empresas. Nesse ponto, encaixam-se, por exemplo, os Master Business Administration (MBA's) e as especializações que, por muito tempo, não conseguiram preencher uma lacuna existente entre o que se aprendia em sala de aula com o exercício da gestão em si, devido ao movimento rápido do ambiente empresarial. Com o passar dos anos, eles começaram a desenvolver mecanismos que aproximassem os treinamentos em salas de aula das atividades de gestão, como trabalhos experienciais, jogos de empresas e outros mecanismos. Essa dificuldade ainda perdura, não somente pelo distanciamento dos métodos aplicados e complexidade desse ambiente, mas também pela maneira como ocorrem essas transferências (ANTONELLO; RUAS, 2005).

Na maioria dos casos, os participantes destes programas, não conseguem, de maneira isolada e sem um apoio metodológico específico, apropriar em suas atividades as enormes potencialidades geradas entre os conteúdos, exercícios e dinâmicas tratados no ambiente de treinamento. (RUAS, 2001b).

Dessa maneira, percebe-se haver ainda uma carência muito grande de programas de treinamento e desenvolvimento de gestores que foquem num modelo de aprendizagem na ação e, por conseguinte, esse modelo não obtém êxito em seus resultados, pois não leva em consideração o quão complexo é o papel do gestor (ANTONELLO, 2006).

Ser competente é muito mais do que saber, ou mesmo saber fazer; mas é também saber utilizar-se de modo inteligente dos conhecimentos e capacidades em determinado contexto ou situação. Nesse sentido, pode-se inferir que esses programas de formação de gestores têm como obrigação levar em consideração o dinamismo e a natureza evolutiva do progresso das competências e habilidades gerenciais (ANTONELLO, 2006).

Repensar as formas de aprendizagem de gestores é de fundamental importância, para que se compreendam em quais contextos elas ocorrem de modo mais efetivo. Diante disto, uma verificação mais acurada sobre as dimensões formal e informal de aprendizagem de gestores, principalmente no que se refere à sua formação, podem permitir importantes reflexões sobre esse processo de atuação gerencial, o qual é recheado de desafios e com muitas facetas a serem descortinadas.

Desse modo, percebe-se que não adianta somente fornecer aos gestores conhecimentos teóricos sobre gestão, como ocorrem na maioria dos cursos oferecidos por instituições de treinamento e desenvolvimento. Dito de outra forma, é necessário que se crie um ambiente aos gestores que os possibilitem aliar conhecimentos teóricos e práticos, que abarquem conhecimentos

tácitos e explícitos, dando espaço às interações sociopráticas, a fim de que desenvolvam as competências para que possam atuar nesse ambiente dinâmico e incerto nos quais se inserem as organizações.

### 3.6 AS HABILIDADES GERENCIAIS

A literatura sobre aprendizagem gerencial tem se dedicado, nos últimos tempos, a apresentar estudos que ampliem as discussões sobre a aprendizagem de gestores (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004), bem como se tem tentado compreender a forma como ela acontece. Isso porque, dentre outros motivos, são estes gestores os responsáveis pelo desenvolvimento de estratégias que promovem a alavancagem da organização rumo ao objetivos almejados. Dito de outra forma, os gestores não apenas traçam as estratégias macro da organização, como também promovem o intercâmbio entre os subsistemas da empresa, com o objetivo de atingi-los. Diante disto, percebe-se que as habilidades desenvolvidas por esse gestor é quem delimita o êxito organizacional (SILVA; CUNHA; POSSAMAI, 2001).

Os estudos desenvolvidos apresentam também as várias modalidades com as quais os indivíduos podem aprender cabendo a cada um escolher aquele que considera melhor e mais eficaz (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004; SOUZA *et al.*, 2013), ou ainda, intercambiar os modos de aprendizagem, ampliando, assim, suas potencialidades ao mesmo tempo. Esse é um ponto importante e característica também no desenvolvimento de habilidades gerenciais, ou seja, a interdependência. Para que uma habilidade gerencial se desenvolva é necessário que dialoguem entre si e promova reforço de atuação umas das outras (SPENDER, 2004).

As pesquisas sobre a temática habilidades gerenciais apontam não existir um consenso no que se refere à categorização das mesmas, porém, percebe-se em alguns momentos aproximações e distanciamentos entre alguns deles, resguardando os contextos nos quais cada uma delas foi desenvolvida.

Os trabalhos desenvolvidos sobre habilidades gerenciais elencam sete categorias de habilidades, sendo elas: habilidades de autogestão, técnico-operacionais, analítico-estratégicas, interpessoais, políticas, culturais e contextuais, descritas a seguir (AKIN, 1994; TAMKIN; BARBER, 1998; FLEURY; FLEURY, 2001; GOSLING; MINTZBERG, 2003; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004b; SILVA, 2008; LEITE, 2012).

### 3.6.1 Habilidades em autogestão

Os trabalhos que tratam sobre autogestão abrangem os aspectos referentes à reflexão e gerenciamento de si mesmo – ou autorreflexão; ao desenvolvimento de autoconhecimento e autoconfiança; ao reconhecimento de suas ações que estão permeadas de sentimentos próprios (GOSLING; MINTZBERG, 2003; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004a; LEITE, 2012).

O entendimento de Gosling e Mintzberg (2003) sobre autogestão é de que ela se baseia numa mentalidade reflexiva, na qual uma simples experiência do dia a dia é capaz de gerar aprendizagem. Corroborando esse pensamento, Pantoja e Borges-Andrade (2009) inferem que esse ato de refletir suas ações como processo de aprendizagem gerencial é também uma estratégia já utilizada por outras áreas, além das pesquisas voltadas para aprendizagem nas organizações.

Santana e Souza-Silva (2012) também dão as suas contribuições ao inferirem que o ato de refletir é fundamental tanto para gestores quanto para a organização, pois é a partir dessa inquietação que se desenvolvem ações e discussões, gerando partilha de conhecimento e aprendizagem.

No ambiente organizacional, o ato de refletir irá proporcionar aos gestores o desenvolvimento do autoconhecimento, compreensão da necessidade de aprender a aprender; o reconhecimento daquelas habilidades que já foram desenvolvidas, bem como a apreciação dos efeitos da construção de sua carreira em harmonia com a vida pessoal (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004a; SILVA, 2008).

A autogestão ainda contempla os elementos da autoconfiança e da compreensão de si (ou autocompreensão). A primeira apresenta características do gestor que se admite capaz e preparado para o exercício e/ou decisão a ser tomada. A segunda engloba aspectos como habilidades pessoais, por exemplo, a aceitação de *feedback*; a compreensão e análise de modo ordenado de seus processos de pensamento; e o entendimento de seu estilo pessoal, bem como o desenvolvimento de maneiras que o torne mais efetivo no exercício gerencial (AKIM, 1994; LEITE, 2012).

Quando o indivíduo começa a ter compreensão de si mesmo, ele desenvolve posturas apropriadas ao trabalho, capacidade de tomar decisões e torna-se mais maduro e corajoso (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004).

Spender (1994) infere que o autoconhecimento do gestor está diretamente ligado ao modo como ele percebe a influência recíproca dos acontecimentos; a sua postura ante a eles, bem como as atitudes e motivos que o impulsionam.

### 3.6.2 Habilidades técnico-operacionais

Essas habilidades dizem respeito às potencialidades do gestor para fazer cumprir a função sobre a qual atua como gerente, pondo em prática seus conhecimentos processuais e domínio das tecnologias que contemplam a tarefa. São habilidades, geralmente, direcionadas a determinadas situações e/ou execuções específicas de trabalho pertencentes a certas áreas de atuação (FLEURY; FLEURY, 2001; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004a; BÜNDCHEN; ROSETO; SILVA, 2011; LEITE, 2012).

O momento em que o gestor apresenta seus conhecimentos quanto aos processos e ou etapas de um ciclo produtivo, ou mesmo quando um gerente de departamento se mostra conhecedor de determinados procedimentos específicos àquela área, são alguns exemplos das habilidades técnico-operacionais, reconhecidas por Spender (2004) como *local – knowledge* ou fração de um conhecimento específico. Dito de outra forma, é o gestor com conhecimentos refinados dos processos pertencentes à organização.

Nessa linha de raciocínio, Akin (1994) infere que é fundamental ao gestor, além de outras habilidades, o incremento de conhecimentos técnicos quanto aos processos que dizem respeito ao andamento das tarefas da empresa, como também as atividades desenvolvidas pelo seu grupo de trabalho.

Bündchen, Roseto e Silva (2011) comparam os conhecimentos técnicos ao conhecimento referente aos serviços e/ou produtos oferecidos pela empresa, adicionados ao potencial de acompanhamento/monitoramento do que é feito no dia a dia no desenrolar do trabalho e qualidade do que é produzido, ou seja, ao bom gestor é indispensável o conhecimento do negócio da empresa, dos processos que envolvem o bom andamento das atividades e o acompanhamento evolutivo dos mesmos (BOTELHO, 2012).

Pelo exposto, depreende-se que o conhecimento específico das atividades da organização, aliados a um bom trabalho de acompanhamento e controle, compõem as habilidades técnico-operacionais necessárias para o exercício gerencial eficaz (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004; BÜNDCHEN; ROSETO; SILVA, 2011).

### 3.6.3 Habilidades analítico-estratégicas

As habilidades analítico-estratégicas se baseiam no potencial de se ver as várias situações-problema da organização, destrinchando-as em partes menores, sem, contudo, perder-se do todo (GOSLING; MINTZBERG, 2003).

As grandes organizações o fazem muito bem, ao departamentalizarem as atividades que compõem o quadro de tarefas de cada setor como produção, faturamento, logística, fiscal etc. Isso faz com que cada departamento desenvolva suas atividades de modo mais organizado, cadenciado, seguindo aos procedimentos descritos e cabíveis a cada um deles, sem que se perca da atividade principal da qual ele é apenas uma parte. Contudo, é importante ressaltar que a habilidade analítico-estratégica excede a simples divisão de tarefas e/ou funções. Essa habilidade é permeada de reflexão e vai um pouco mais além de simples análise, requerendo verificação depurada e mais aprofundada dos fatos condizentes à organização (GOSLING; MINTZBERG, 2003).

Essa reflexão não deve ocorrer de forma aleatória ou sem bases. Ela deve ser fundada em conhecimentos científicos e, assim, discutida no intuito de gerar a melhor solução do fato para a organização.

Gosling e Mintzberg (2003) apontam que partindo de uma questão-problema, o gestor precisa ter a habilidade de escolher uma teoria abstrata, criando pontes entre a realidade da organização e os conceitos, tendo a acuidade quando da apropriação/implementação dos modelos e/ou soluções encontradas. Esses mesmos autores consideram essa habilidade como mentalidade analítica - *analytical mind-set* – ou seja, como mentalidade gerencial que transcende ao convencional de se analisar informações e dados, que amplia a sua visão de mundo, com aplicação de conhecimentos e técnicas gerenciais, as quais influenciarão as políticas de longo prazo da organização. Dito de outra maneira, a habilidade analítico-estratégica não deve se concentrar no momento ou fato que a gerou, mas superá-los. Essa é uma habilidade-chave, uma vez que contempla complexidade, visão do todo da organização e usos específicos de técnicas e métodos para soluções constantes em ambientes dinâmicos como os que se encontram as organizações (MINTZBERG, 2003; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004a; SPENDER, 2004; FLEURY; FLEURY, 2001; LEITE 2012).

### 3.6.4 Habilidades interpessoais

Para Akin (1994), as habilidades gerenciais interpessoais são compreendidas como a capacidade de saber trabalhar com outras pessoas e reconhecidamente fundamentais para o exercício gerencial.

Nesse sentido, a presente pesquisa considera as habilidades interpessoais como a capacidade gerencial para o desenvolvimento de bons relacionamentos entre o gestor e o seu grupo de trabalho, bem como entre os seus pares e superiores hierárquicos.

Essa habilidade pode ser considerada como um dos carros-chefes da aprendizagem gerencial, uma vez que o seu domínio pode interferir significativamente no clima da organização, promovendo sinergia entre os indivíduos e consequente êxito organizacional (BOTELHO, 2012). Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades interpessoais veio a receber destaque, passando, agora, para a gestão colaborativa, na qual o gestor é retirado do topo da pirâmide hierárquica e posto como parte integrante do processo, coparticipante e corresponsável, com maior senso de participação e colaboração no trabalho. A essa mudança de mentalidade Gosling e Mintzberg (2003) chamou de “mentalidade colaborativa” ou *colaborative mind-set*.

Desse modo, as habilidades interpessoais procuram capturar e resumir as intenções dos indivíduos que se encontram subordinados hierarquicamente a um gestor, uma vez que destes se espera envolvimento e responsabilidade no exercício laboral das atividades funcionais da organização (GOSLING; MINTZBERG, 2003; SPENDER, 2004).

Dentro das habilidades interpessoais está, também, a de saber liderar, ou seja, de conduzir; de saber ouvir; de reconhecer os limites; e de oferecer boa estrutura de trabalho que conduza aos resultados almejados. Com outras palavras, é tarefa do líder fazer com que os esforços despendidos pela organização retornem a ela por meio do alcance de metas e objetivos traçados, promovendo concomitantemente aos integrantes do grupo de trabalho a satisfação e o senso de pertencimento, com consequente desenvolvimento profissional de cada indivíduo.

O gestor por si só não é capaz de alcançar os objetivos de uma organização. Ele precisa contar com pessoas comprometidas com o trabalho e ampliar suas possibilidades trazendo para si todos os participantes da organização, fazendo-os sentir coparticipantes das conquistas organizacionais. Esse feito só é atingido através de uma gestão participativa, através da qual cada um se compromete em acompanhar os resultados e de fiscalizar a execução das atividades uns dos outros. Esse modelo de gestão também faz parte das habilidades interpessoais (AKIN, 1994; FLEURY; FLEURY, 2001; GOSLING; MINTZBERG, 2003; LEITE 2012).

### **3.6.5 Habilidades políticas**

Percebe-se, diante do que já foi exposto até aqui, que o exercício gerencial é recheado de nuances e requer desenvolvimento constante de habilidades e competências que permita exercer uma gestão de modo eficiente e eficaz.

Durante o exercício gerencial haverá constantes interações com pessoas que não estão subordinadas aos seus comandos, mas que como bom gestor ele precisará se relacionar bem para que consiga alcançar seus objetivos, seja para aprovação de um projeto, apresentação de propostas de melhoria para a organização, aumento no orçamento do departamento, promoção de algum de seus subordinados etc. A esse agrupamento de habilidades requeridas do gestor, as quais envolvem pessoas e organizações, denomina-se habilidade política.

Apesar de estar presente em praticamente todas as organizações, a habilidade política ainda tem sido pouco pesquisada no campo empresarial privado. Isto porque muitos gestores ou donos de empresas acreditam não ser essas habilidades necessárias no exercício gerencial privado, ou mesmo por desconsiderá-las, julgando-as essenciais, apenas, no ambiente organizacional público.

As características pertencentes às habilidades políticas estão diretamente ligadas à busca de apoio para execução e gestão da mudança (GOSLING; MINTZBERG, 2003), *marketing* pessoal (LEITE, 2012), bem como à capacidade de se comunicar e de convencimento (FLEURY; FLEURY, 2001). A relação com pares é um exemplo de como a capacidade de negociação é fundamental para se conseguir alcançar um objetivo.

Diante disto, as empresas privadas não se diferenciam das públicas, uma vez que o gestor também precisará em muitos momentos realizar negociações que envolvem conflito de interesses e de ideias, as quais dizem respeito à totalidade da organização (SPENDER, 2004).

A habilidade política, de acordo com Ferris *et al.* (2007), está diretamente ligada ao processo de conhecimento do outro, e à utilização disso para as conquistas pessoais, bem assim da organização.

Contribuição semelhante é dada por Botelho (2012) ao inferir que, além de se conhecer o outro é necessário desenvolver redes de relacionamentos, as quais darão contribuições significativas ao exercício gerencial. Esse intercâmbio de informações não somente amplia o seu leque de oportunidades, como também troca de informações que podem auxiliá-lo em tomadas de decisões mais coerentes. A convivência e o trabalho com pessoas de diferentes áreas ou departamentos ou ainda de diferentes empresas possibilitam ao gestor novas experiências e vivências que apresentam, muitas vezes, existência de conflitos, disputas de poder e busca por melhores espaços no ambiente organizacional (SPENDER, 2004; FERRIS *et al.*, 2007; BÜNDCHEN; ROSETO; SILVA, 2011; LEITE, 2012).

### **3.6.6 Habilidades culturais**

Além de conhecer e internalizar a cultura organizacional é de fundamental relevância para o gestor a capacidade de disseminá-la entre os colaboradores da organização (BOTELHO, 2012). É a

cultura quem institui o modo como os indivíduos agem dentro de certos sistemas sociais. Ela é composta por um conjunto de valores, atitudes e crenças que servem para limitar a maneira como determinado grupo deve se comportar (SCHEIN, 1986; SILVA, 2008).

Diante disto, compreende-se que a cultura é muito mais do que um conteúdo a ser internalizado. Ela é também um dos agentes que atua influenciando no desenvolvimento da aprendizagem dentro da organização. A cultura de uma organização é facilmente percebida por meio dos artefatos evidentes, bem como nos valores propagados no ambiente organizacional (SCHEIN, 1990; SILVA, 2008).

Dentro das organizações existem várias pessoas trabalhando, cada uma delas com sua visão de mundo, mas que, nesse ambiente, precisam seguir um padrão de trabalho, bem como comportar-se, pensarem e agirem de modo análogo (MACHADO, 2001).

Esse é um dos papéis fundamentais do exercício gerencial: o de orquestrar as ações dos indivíduos, fazendo que com todos atuem de forma harmônica no desenvolvimento de um trabalho conjunto. Isso exige do gestor percepção aguçada, para compreender as ações de todos os que estão envolvidos no processo. Requer mais do que leitura, compreensão e disseminação da cultura organizacional, mas antes de tudo, de ações gerenciais condizentes com a sua fala.

Em sentido de conteúdo, aprender a cultura e os valores da organização é basilar para o bom desempenho e desenvolvimento do gestor, somado ao sentido partilhado do trabalho, às ações da organização e à diversidade de culturas que compõem os departamentos das organizações (FLEURY; FLEURY, 2001; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004a; BOTELHO, 2012).

### **3.6.7 Habilidades contextuais**

Para completar o quadro de categorizações fundamentais para um bom exercício gerencial, apresentam-se as habilidades contextuais. Estas habilidades dizem respeito aos fatores externos à organização, mas que interferem em seu funcionamento. De acordo com Botelho (2012), são adquiridas a partir de leituras e conhecimentos do macro ambiente no qual estão inseridas as organizações, ou seja, as organizações fazem parte de uma sociedade e dela sofre e exerce influências. Desse modo, a economia, a política e as questões ambientais são fatores que interferem nas decisões organizacionais e, por esse motivo, torna-se fundamental estar atento aos acontecimentos em seu entorno. Do mesmo modo como acontece nas habilidades políticas, nas habilidades contextuais, também é requerida alta capacidade de negociação, esta, agora, voltada para o contexto atual vivenciado pela organização (SPENDER, 2004).

Na compreensão de Gosling e Mintzberg (2003), nessa categoria de habilidades, é importante que o gestor examine atentamente a cultura local e que dela comece a fazer parte, inteirando-se das políticas locais, das vivências e experiências de parceiros, clientes e fornecedores, passando, assim, a compreender como as ações de cada um deles poderão impactar em sua organização. A esse processo, os autores chamam de prática de gestão da fronteira – entre a organização e o seu ambiente externo.

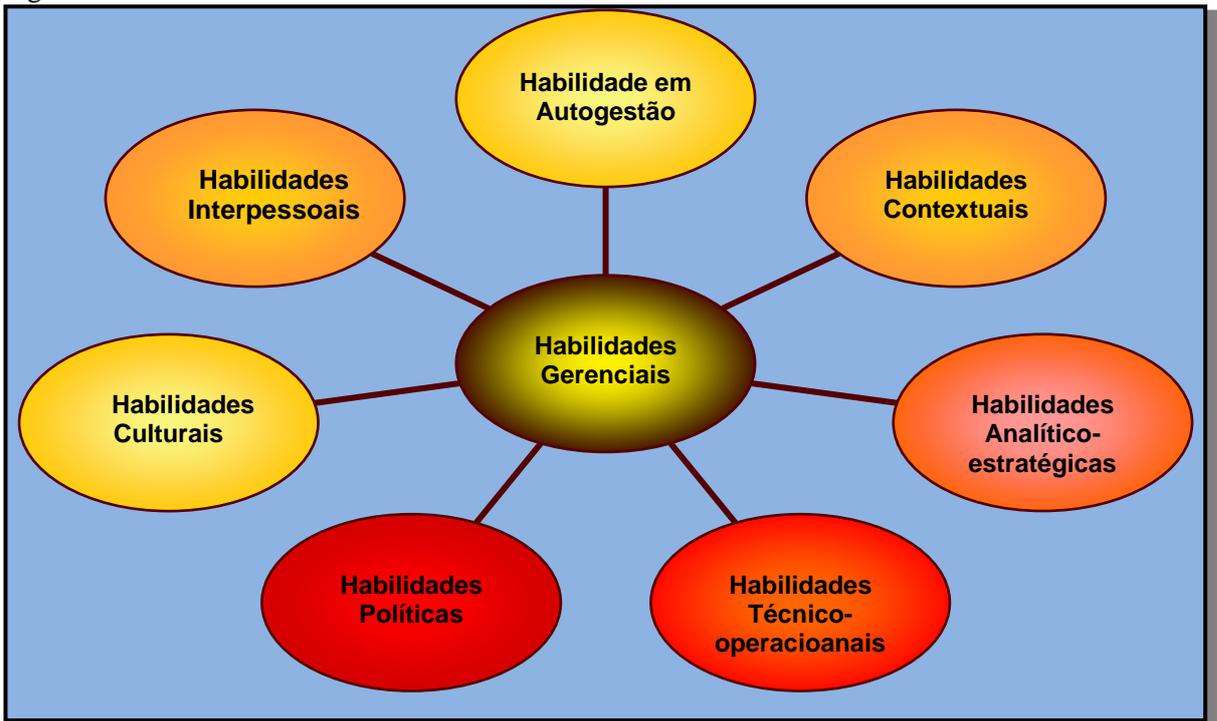
Diante disto, entende-se que é de extrema relevância para o trabalho gerencial o desenvolvimento de relações externas, que possibilite à organização a percepção mais aguçada do seu mercado, para que, em posse disto, desenvolva ações integradoras e eficazes advindas de conhecimentos aprofundados do contexto ambiental no qual ela se insere (FLEURY; FLEURY, 2001; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004b).

Ao se elencar as habilidades gerenciais, teve-se como propósito o de promover a integração de itens fundamentais para o exercício gerencial. Essas habilidades não atuam separadamente, mas de maneira conjunta. Apesar de em determinados momentos uma se sobrepor à outra, isso não invalida a necessidade de todas serem conjuntamente bem desenvolvidas (GOSLING; MINTZBERG, 2003; SPENDER, 2004).

Nesse ínterim, a presente pesquisa tem a intenção de identificar, a partir da percepção dos gestores de empresas familiares, quais modalidades de aprendizagem organizacional mais bem explicam a sua formação gerencial, a partir dos processos formais e informais. Para essa compreensão, será utilizada a metodologia abordada na seção seguinte.

A figura a seguir sintetiza algumas das habilidades mapeadas como fundamentais a serem desenvolvidas para o exercício gerencial.

Figura 5 – As Habilidades Gerenciais



Fonte: Baseado em Gosling e Mintzberg (2003); Akin (1994); Leite (2012); Spender (2004); Silva (2008).

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, será apresentada a metodologia a ser utilizada a fim de se desenvolver uma melhor compreensão do objeto de estudo. Dessa maneira, inicialmente, serão percorridas algumas noções quanto às pesquisas descritivas e quantitativas; na sequência, serão demonstrados os argumentos que justificam a escolha dos métodos quantitativos e, por último, apresentados os procedimentos metodológicos julgados necessários para a elaboração desta dissertação.

### 4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

O desenvolvimento de pesquisas requer a utilização de processos racionais e sistematizados no intuito de se propor soluções a questões-problema (RICHARDSON, 1989). As pesquisas são elaboradas por meio da reunião de conhecimentos que se têm à mão, utilizando-se, de maneira cuidadosa, de mecanismos e técnicas cientificamente validadas (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008), passando por várias etapas que culminarão num problema de pesquisa bem elaborado e, por assim dizer, numa satisfatória exposição dos resultados alcançados (GIL, 1996; SILVA; MENESES, 2005).

Conforme o argumento acima, Gil (1999) diz que a pesquisa revela um sentido prático, envolve procedimentos formais e sistêmicos no que se refere ao desenvolvimento dos métodos científicos aplicados. O objetivo primordial e funcional de uma pesquisa é descobrir respostas para problemas por meio do emprego de procedimentos científicos. O autor (*ibidem*) ainda discorre que o processo de pesquisa científica está condicionado a um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para que seus objetivos sejam atingidos, quais sejam: os métodos científicos.

Para Yin (2005), a definição dos procedimentos metodológicos a serem aplicados em pesquisas tem como finalidade auxiliar o pesquisador na busca de respostas ao seu problema de pesquisa, seguido de modo lógico e cadenciado.

Em pesquisas científicas, são reconhecidas duas maneiras do ponto de vista da forma para verificação, coleta e análise de dados, sendo elas: a pesquisa quantitativa e a qualitativa. A primeira leva em consideração tudo como sendo quantificável, representando através de números as informações e opiniões obtidas, a fim de se elencarem de maneira inteligível e se classificarem para posterior análise. Esse procedimento irá requerer do pesquisador o uso de técnicas estatísticas, quais sejam: percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.

A segunda entende que existe uma forte relação entre o mundo real e o sujeito, e ambos não podem ser separados. Essa relação regida por tamanha complexidade entre o mundo objetivo e o subjetivo, além de não poder ser dissociada, jamais pode ser expressa através de números. São condições fundamentais desse processo qualitativo as interpretações de fenômenos, aos quais com o tempo vão sendo atribuídos significados. Nesse entendimento, não se admite a utilização de métodos e técnicas estatísticas. Na abordagem qualitativa, o ambiente natural é considerado a sua fonte direta para obtenção dos dados que se julgam necessários, e o pesquisador é uma peça fundamental. Sendo assim, os pesquisadores que se utilizam desse modelo para analisar seus achados, fazem-no, geralmente, de maneira indutiva. Todo esse processo aliado aos significados atribuídos é o ponto nevrálgico de abordagem (SILVA; MENESES, 2005; SERAPIONI, 2000; DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008; RAMOS, 2012). A perspectiva na escolha entre um e outro método é sempre a mesma: aproximar o objeto à realidade observada (MINAYO; SANCHES, 1993; DOS-SANTOS, 2012).

Com base em seu objeto de pesquisa, caberá ao pesquisador optar por um ou outro método para levar a adiante a sua pesquisa, porém o melhor método será sempre aquele que lhe possibilite fazer reflexão sobre os dados obtidos com base na teoria revisada. Dito de outra forma, a escolha do método mais apropriado para ser utilizado deve ter aderência ao objeto de pesquisa, além de contemplar elementos que propiciem uma boa análise e que seja operacionalmente executável (MINAYO; SANCHES, 1993; GIL, 2011).

Essa inquietação gerada desde a elaboração do problema de pesquisa e que perpassa pela escolha do melhor método a ser utilizado faz com que o conhecimento científico seja sempre de busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica, sendo, neste caso, o método entendido como o fio condutor capaz de formular essa articulação (MINAYO; SANCHES, 1993; DALFOVO, LANA; SILVEIRA, 2008).

Quanto à escolha para aplicação de métodos quantitativos nesta pesquisa, a mesma é reforçada com o pensamento de Lakatos e Marconi ao inferirem que:

Os processos estatísticos permitem obter, de conjuntos complexos, representações simples e constatar se essas verificações simplificadas têm relação entre si. Assim, o método estatístico significa redução de fenômenos sociológicos, políticos, econômicos etc. a termos quantitativos e a manipulação estatística, que permite comprovar as relações dos fenômenos entre si, e obter generalizações sobre a natureza, ocorrência ou significado. (LAKATOS; MARCONI, 2009, p.93).

Desse modo, ao se utilizarem os métodos estatísticos como ferramenta que traduza um grande número de informações de modo a torná-las mais simplificadas, busca-se também um entendimento das relações existentes entre os fenômenos e sua tradução através de números, permitindo-se fazer inferências mais gerais quanto a fatos ocorridos e a constância com que esses acontecem, além de facilitar a compreensão e a análise dos mesmos.

E, assim, à proporção em que esses exames e aferições são feitos, tornam-se mais aperfeiçoados podendo ser aplicados a casos análogos no campo das *soft sciences*<sup>6</sup>. Com o passar do tempo e devido a respostas significativas obtidas pela utilização de métodos e técnicas estatísticas, tem-se percebido o surgimento de grandes oportunidades quanto ao uso de linguagens matemáticas que descrevam, representem ou interpretem as mais variadas formas vivas e as possibilidades de se inter-relacionarem. Nesse esforço de apresentar fidedignidade de análises dos dados obtidos a partir de fatos, é função da estatística a de instituir ligação entre o modelo teórico apresentado e os dados obtidos a partir do mundo real, criando mecanismos para avaliar a adaptação do modelo proposto (MINAYO; SANCHES, 1993; SERAPIONI, 2000).

As pesquisas realizadas ao longo dos anos com a utilização de metodologias qualitativas exploratórias e observacionais se mostraram excelentes condições para coleta de dados, principalmente por meio de entrevistas. Porém, há algum tempo, tem-se percebido em outras áreas, como na psicologia, a utilização de métodos quantitativos para verificação e constatação de fenômenos que apresentam características de causa e efeito. Isto porque esses métodos propiciam a captação desses fenômenos de modo mais amplo, apesar de em áreas sociais não ser indicado o uso de generalizações, eles podem apresentar fatos recorrentes sobre a temática de pesquisa (GIL, 2011).

Nesse sentido, pelo avanço e bons resultados aplicados em outras áreas, os métodos quantitativos em pesquisas sociais também podem apresentar-se como valiosa ferramenta e demonstrar através dos números, significativos fenômenos ocorridos nessa área tão dinâmica e complexa e por assim dizer, profícua para o desenvolvimento de pesquisas por consistir diversidade de comportamentos e ações, fruto de interações entre os indivíduos.

Com o objetivo de aprofundar o “olhar do pesquisador” para a situação específica, optou-se pela escolha dos métodos quantitativos para esta pesquisa, a qual se justifica pelo entendimento de que ela é capaz de proporcionar uma melhor análise entre causa e efeito, conjugando variáveis dependentes e independentes, ou seja, com a utilização dos métodos quantitativos, busca-se o

---

<sup>6</sup> *Soft Sciences* – ou “Ciência suave” é um termo, frequentemente, utilizado para se designar aos ramos de investigação científica que confiam mais em conjecturas e análise qualitativa de adesão rigorosa ao método científico.

estabelecimento de relações causais, bem como o de se verificar o efeito de uma sobre a outra, suas peculiaridades e os resultados após a conjugação entre ambas.

Conforme visto até aqui, foram abordados conceitos importantes apresentados pela literatura revisada sobre a AO, bem como suas modalidades e seus meios de aquisição formal e informal. Nesse sentido, a intenção agora é compreender e descrever como as modalidades de aprendizagem influenciam nos processos de aprendizagem de gestores no ambiente empresarial familiar e quais habilidades associadas a cada uma dessas modalidades e seus processos (formal e informal) mais bem explicam sua aprendizagem.

A seguir, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa, os quais justificam sua escolha, bem como seus aspectos de modo mais detalhados como perfil dos respondentes, e o modelo de análise adotado como elemento norteador para este estudo.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho é de caráter descritivo, pois se propõe descrever as peculiaridades de determinada amostra populacional, aspectos fenomenológicos e a instituição de relações existentes entre variáveis (GIL, 1999). Para isso, ela se utiliza de técnicas preestabelecidas para a coleta dos dados necessários, quais sejam: questionário e observação sistemática. Desse modo, ela toma sobre si o formato de levantamento de dados (SILVA; MENESES, 2005; DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008).

Richardson (1989) infere que o método descritivo é costumeiramente aplicado quando se almeja conhecer e elencar uma relação existente entre variáveis, compreendendo-se o que caracteriza tal fenômeno. Por seu turno, Hymann (1967) diz que uma pesquisa é classificada como descritiva, na medida em que descreve um determinado fato e o registra como ele acontece; bem como é experimental quando se busca fazer esclarecimentos e aferições no uso de certos fatores ou, de maneira muito simples, dos resultados originados anteriormente por esses fenômenos.

No caso deste trabalho, ele se baseou num estudo de campo aplicado a um número previamente determinado de respondentes. Nele, foram utilizados para coleta de informações, dois questionários cujo levantamento dos dados obtidos foi auferido com o uso de métodos quantitativos e análise estatística multivariada.

Dito de outra forma, a intenção, aqui, foi descrever as peculiaridades existentes num fenômeno específico e, a partir disso, instituir as relações constantes entre aspectos e variáveis contidos no ambiente de estudo selecionado, neste caso, as empresas familiares (GIL, 2011).

Apresentados esses aspectos que justificam a escolha do método, parte-se para os procedimentos que foram utilizados ao longo do percurso metodológico desta pesquisa.

#### 4.2.1 A Amostra

No intuito de delimitar as amostras para esta pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios julgados importantes para que, através da realização da investigação, o objetivo do estudo fosse alcançado, obtendo-se assim respostas quanto ao problema de pesquisa proposto. Dessa maneira, as organizações que serviram como campo de pesquisa contemplaram as seguintes características:

- a) Empresa familiar com tempo de mercado superior a 10 anos – o que apresentou maior robustez às informações coletadas;
- b) Número mínimo de cinco gestores atuando na empresa para desenvolvimento do negócio (membros ou não) da família empresária;
- c) Localização numa região que estivesse apresentando exponencial crescimento econômico e social, na qual os empreendimentos familiares se destacassem como impulsionadores da economia local.

Com base nesses requisitos, foram selecionadas as unidades de análise empírica para realização do estudo proposto.

#### 4.2.2 Planejamento da pesquisa

Para a realização da pesquisa foram, inicialmente, mantidos contatos telefônicos com os sócios e secretárias das potenciais empresas para que eles pudessem indicar agendamento de visita, onde seriam apresentadas as propostas para realização das entrevistas e de onde sairiam os nomes dos possíveis participantes, pelo menos 3 gestores dos mais de 5 constantes em cada uma dessas empresas. Dessas reuniões também saíram os nomes e as indicações de novas empresas, pelo gestor que acabara de ser entrevistado, o qual, além de participar, mobilizou outros empresários, por considerar este estudo relevante para o município, bem como para o avanço das pesquisas sobre empresas familiares. O contato telefônico, inicial, informava os objetivos da pesquisa, os dados do pesquisador e da instituição, como também informava o tempo médio gasto com cada gestor: aproximadamente 20 minutos para preenchimento dos dois questionários.

#### 4.2.3 Dimensão da amostra

No que diz respeito à sua proporção, ela se mostra como estudo de campo, de determinado grupo específico, neste caso – empresas familiares – bem como as relações desenvolvidas nesse ambiente que possibilitem uma compreensão mais acurada das especificidades ali presentes e sua relação com o objetivo da pesquisa, para o que, as peças-chave foram os gestores das empresas

familiares de Vitória da Conquista, nos mais variados segmentos produtivos de bens e/ou serviços, os quais compuseram uma amostra de 165 gestores.

Como descrito acima, a pesquisa foi realizada na cidade de Vitória da Conquista na região sudoeste da Bahia. O interesse por esse município partiu do fato de se perceber o crescimento apresentado pela região, a qual tem atraído a atenção de muitas empresas, principalmente, devido aos significativos saltos ocorridos na economia, nos últimos anos, e, por conseguinte, no aumento do número de empreendimentos familiares. Estes fatos são devidos às mudanças no cenário mundial e que acabaram refletindo nas cidades de médio porte que passaram a apresentar significativas alterações socioambientais, como crescimento econômico e populacional, bem como ampliação em sua infraestrutura, por meio de maiores investimentos privados e do Estado nessas localidades, impulsionados pela força exercida pelo comércio local (VARGAS *et al.*, 2010).

De acordo com Mario Bitencourt (2013), o município de Vitória da Conquista tem crescido a uma taxa anual de 8% desde 2009 e a soma dos investimentos públicos e privados chega a R\$ 1 bilhão no acumulado do período. Em dez anos, de acordo com a prefeitura da cidade, o PIB local saltou de R\$ 750 milhões para R\$ 4 bilhões e o nível de emprego e renda medidos pelo índice Firjan de desenvolvimento municipal saiu de 0,48 para 0,73. Estes são alguns dos motivos que direcionaram a pesquisa para esta cidade, bem como pela presença de significativas empresas familiares que movimentam a economia e a dinâmica advinda deste novo cenário que a coloca, hoje, como a terceira maior cidade do Estado da Bahia.

Dessa maneira, Vitória da Conquista na região sudoeste da Bahia foi a cidade selecionada como recorte espacial para este estudo, por se perceber, nela, as características acima descritas, como campo profícuo para o desenvolvimento do trabalho.

Para que fossem atingidos os objetivos deste trabalho, foram selecionadas 40 empresas neste município nas mais variadas áreas como indústria, serviços, comércio etc. Por motivo de sigilo de informações e discrição, os nomes destas empresas foram omitidos. A seleção das empresas foi conduzida de modo aleatório, tomando como base a facilidade de acesso do pesquisador junto a esses gestores. O número de gestores pesquisados se baseou na descrição de Hair (2009) o qual infere que em pesquisas quantitativas, para cada assertiva deve-se ter pelo menos cinco respondentes. Como neste trabalho foram utilizados dois questionários ambos com 23 e 21 questões, optou-se pelo primeiro com maior número de questões. Dessa maneira, o mínimo obtido seria de 115 gestores, porém como a pesquisa se mostrou satisfatória e relevante, optou-se por estender ao maior número possível, atingindo a um total de 165 gestores pesquisados.

Quanto ao perfil dos respondentes foram selecionados todos aqueles que exerciam cargos de gestão dentro da empresa familiar, seja como diretores, participantes de conselho administrativo,

gestores de áreas como *Marketing*, Recursos Humanos, Financeiro, de Serviços, Contábil, Relações Públicas, dentre outros.

#### **4.2.4 Coleta do material empírico**

De acordo com Laville e Dionne (1999), a coleta do material empírico é uma das fases extremamente importantes na busca de dados e informações que abasteçam e deem suporte às pesquisas. No caso da aplicação de métodos quantitativos, é necessário que esta base tenha o volume suficientemente capaz de propiciar a aplicação de programas estatísticos que venham dar consistência ao procedimento adotado. Neste caso, especificamente, a coleta de dados foi realizada por meio de dois questionários para análise do processo de formação gerencial e desenvolvimento das habilidades gerenciais pelos gestores de empresas familiares. Estes questionários contemplam, respectivamente, a escala de modalidades em AO (EMA) e a escala de habilidades gerenciais (EHAG) contendo, respectivamente, 21 e 23 questões fechadas. Neles também constam algumas perguntas de identificação do gestor, bem como questões relativas à empresa pesquisada.

Na primeira parte do formulário, constou a caracterização do respondente, e, bem assim, das empresas pesquisadas. Na segunda, constaram as duas escalas de medidas utilizadas para o levantamento dos dados (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008), ou seja, os dois questionários consistiam num total de 44 assertivas, distribuídas entre as escalas de modalidades de AO e de habilidades gerenciais. O modelo dos questionários utilizados seguem em anexo A e B desta pesquisa.

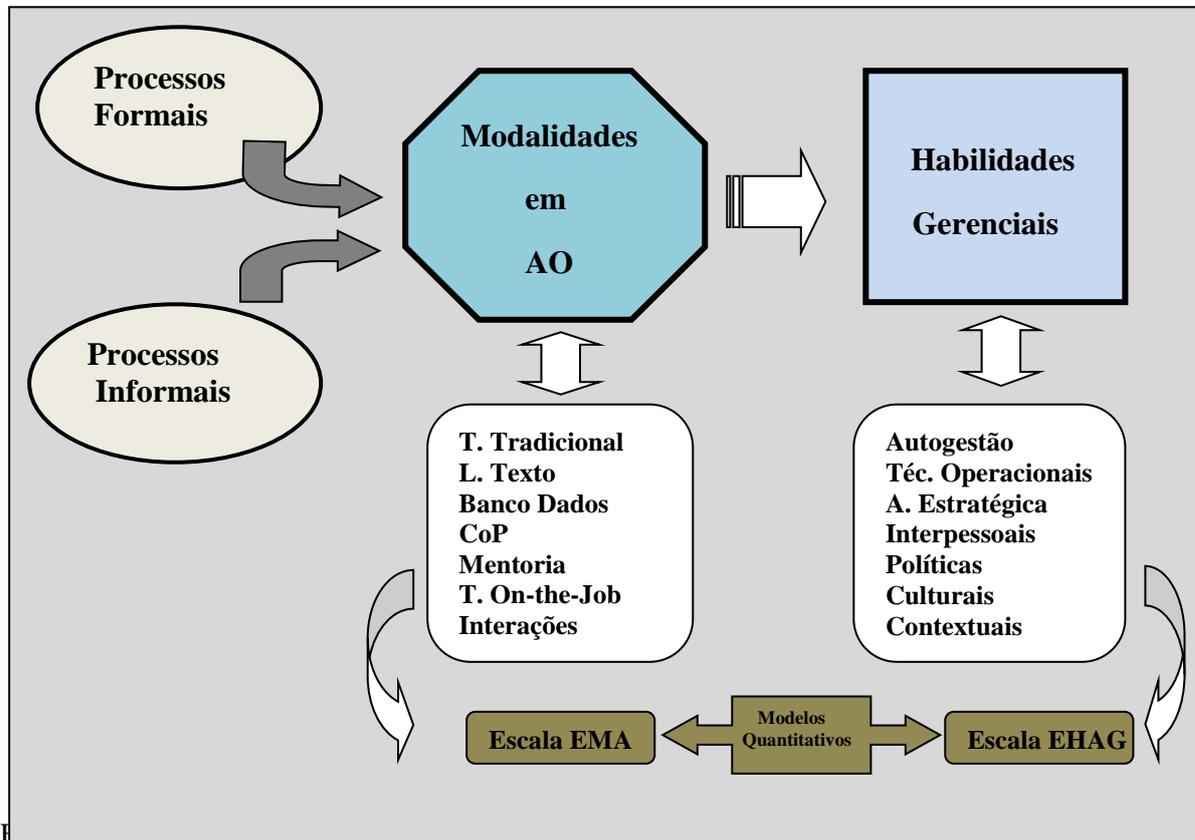
De acordo com Silva e Meneses (2005), este mecanismo de coleta (questionário) é uma sequência de questões bem elaboradas e cadenciadas para obtenção de dados e informações que se julgam necessários à resposta de um determinado problema e que precisam ser obtidas do respondente. O questionário deve ser objetivo, limitado, conter instruções que esclareçam seu propósito e de fácil preenchimento. Para esta pesquisa, optou-se por afirmações, buscando do respondente apenas seu grau de concordância ou discordância, através da utilização de escala tipo Likert com 6 pontos.

#### **4.2.5 Análise do material empírico**

Após a obtenção dos dados e com base no exposto apresentado anteriormente quanto à escolha do método, partiu-se para a utilização de ferramentas de análise e aplicação de métodos quantitativos, incluindo estatística descritiva e inferencial. Neste momento, os dados obtidos com a pesquisa de campo foram tratados quantitativamente e analisados a partir do problema de pesquisa que é compreender como as modalidades de aprendizagem influenciam na formação de gestores de

empresas familiares. Isto, após apresentação do aporte teórico revisado, o qual evidencia os processos formais e informais, e também as modalidades de aprendizagem. Ele pode ser mais bem compreendido com base na figura 6.

Figura 6 - Modelo de análise para Modalidades em AO e Formação de Gestores



Nota: Escala EMA: Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional; EHAG: Escala de Habilidades Gerenciais.

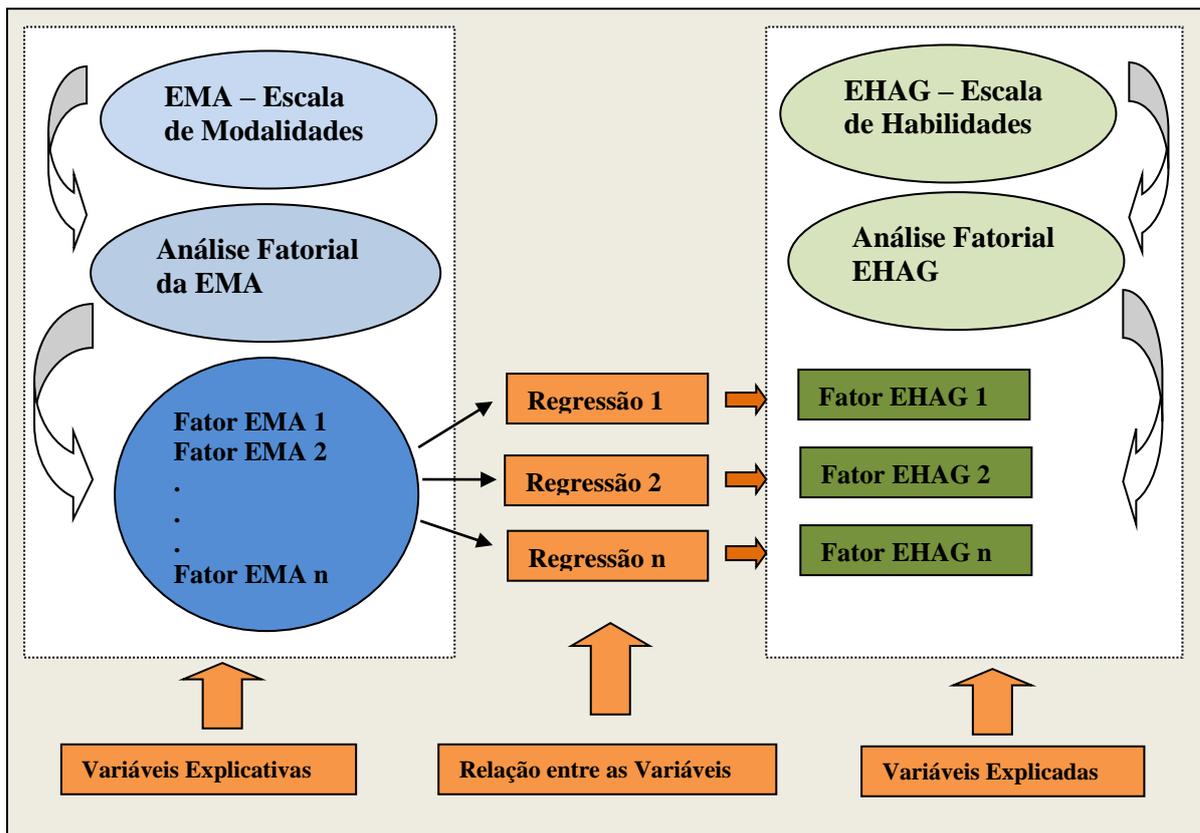
A partir da pergunta que desencadeou o problema de pesquisa e do modelo de análise apresentado, entende-se que as variáveis dependentes e independentes são respectivamente: a aprendizagem dos gestores – variável resposta – e as modalidades com os processos de aprendizagem nelas envolvidos como as que explicam o modelo. Dessa maneira, objetiva-se, com este trabalho, entender qual a relação existente entre as modalidades de aprendizagem, as quais contemplam os processos formais e informais de aprendizagem e as habilidades gerenciais advindas a partir dessas modalidades que explicam a formação dos gestores das empresas familiares. Nesse ínterim, toma-se como ferramenta capaz de apresentar o resultado almejado o uso de métodos quantitativos de análise multivariada de dados, utilizando-se de duas escalas de medidas já elaboradas por Dos-Santos (2013, 2014), e seguindo com uma aplicação de técnicas de análise fatorial e regressão linear multivariada com estimação *stepwise* entre as dimensões das duas escalas utilizadas.

#### 4.2.6 O Modelo Quantitativo

O modelo quantitativo utilizado nesta pesquisa baseou-se na proposta de Dos-Santos *et al.* (2013) e no referencial teórico aqui apresentado. Em posse disso, buscou-se compreender, como aprendem os gestores de empresas familiares, a partir dos processos formais e informais de aprendizagem e das modalidades contidas em cada um deles, por meios das quais os gestores desenvolvem as habilidades necessárias a cargos gerenciais.

Por meio da análise do modelo e das ferramentas quantitativas selecionadas para o caso em questão, pretendeu-se demonstrar as relações existentes entre as modalidades de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades dos gestores.

Figura 7 – Modelo Quantitativo para a pesquisa



Fonte: Baseado em Dos-Santos *et al.* (2013).

A figura 7 apresenta o modelo quantitativo e as etapas do processo para a pesquisa. Na primeira etapa, realizou-se a análise fatorial exploratória, ou seja, submissão dos dados de cada uma das escalas a este procedimento, onde se buscou reduzir os itens constantes em cada escala

agrupando-os em fatores que representassem a teoria estudada. Os fatores extraídos da EMA, nesta pesquisa, representam as variáveis explicativas, enquanto os da EHAG são as variáveis explicadas.

Na etapa seguinte, buscou-se a existência de relação entre as variáveis utilizando-se de regressões multivariadas. Desse modo, cada um dos fatores EHAG explicado teve sua regressão própria, o que possibilitou a identificação das modalidades que esclarecem cada conjunto de habilidades explicados nos fatores EHAG. Contudo, as modalidades (fatores explicativos) se farão presentes em cada regressão. Desse modo, haverá tantas regressões quantos forem os fatores de EHAG, isto, porque cada regressão admite somente uma variável explicada por vez, isto é, em cada regressão rodada, obtêm-se todos os fatores EMA como explicativos e somente um fator da EHAG que representa uma variável explicada.

Conforme apresentado, compõem o modelo quantitativo desta pesquisa: as escalas de medida EMA e EHAG; a análise fatorial exploratória e a regressão multivariada. As escalas possibilitam auferir indiretamente construtos não mensuráveis. A AFE – análise fatorial exploratória – reduz os itens da escala, convertendo-os em fatores que representem suas dimensões, como também valida a escala estatisticamente. Já a regressão multivariada possibilita indagar a relação existente entre as variáveis estudadas.

#### **4.2.7 Etapa Empírico-Analítica**

A coleta de dados, tratamento e análise do material colhido transcorreram entre os meses de novembro/13 e março/14. A aferição dos níveis de intensidades das assertivas, bem como da volubilidade dos dados, foi compreendida por meio da utilização da escala do tipo Likert de 6 pontos para cada uma das assertivas propostas. Ao final, em posse dos dados obtidos com a realização da pesquisa, foram lançados em planilha eletrônica, transformando-se na base que sustentou o trabalho de pesquisa. A partir daí, foram feitas as conversões estatísticas, a realização das etapas de análise fatorial exploratória com retirada dos fatores e, posteriores regressões múltiplas dos fatores abrangidos. Esse procedimento foi realizado com a utilização do *software* estatístico RStudio, versão 3.0.1, o qual forneceu, após análises, os resultados obtidos e suas possíveis implicações.

### 4.3 AS ESCALAS EMA E EHAG

#### 4.3.1 A Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional (EMA)

Com o intuito de identificar as modalidades de aprendizagem organizacional mais utilizadas – a qual é admitida nesse trabalho como variável independente – utilizou-se de uma escala de medida já construída por Dos-Santos (2013) e que contempla as dimensões propostas na revisão de literatura, fundamentada no conceito Modalidades em AO. Desse modo, foram encontradas a partir de pesquisas empíricas já realizadas, anteriormente, sete modalidades mapeadas na literatura de aprendizagem, sendo elas: as comunidades de prática, as interações casuais, as mentorias, os treinamentos *on-the-job*, as leituras de textos, os treinamentos tradicionais e os acessos aos bancos de dados. Nestas modalidades, identificaram-se os indicadores pertencentes a cada uma. Por conseguinte, a análise fatorial realizada nesta pesquisa gerou fatores, obrigatoriamente, condizentes aos fatores independentes, ou seja, para cada assertiva, o respondente optou entre discordar muito ou concordar totalmente, seguindo uma escala do tipo Likert de 6 pontos.

O modelo da Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional segue no apêndice desta pesquisa. Essa escala (EMA) serviu como base para captação dos dados necessários para o estudo proposto.

#### 4.3.2 A Escala de Habilidade Gerencial (EHAG)

O entendimento quanto ao conteúdo da formação de gestores é apresentado na literatura como advindo a partir da aprendizagem gerencial, e, no caso desta pesquisa, ela é tomada como variável dependente na equação que relaciona as modalidades em AO. Dito de outra forma, a aprendizagem gerencial, representa então a variável que explica o estudo em questão. A Escala de Habilidade Gerencial apresentada se baseou, dentre outros autores, nas dimensões explicitadas por Gosling e Mintzberg (2003).

Assim, como a EMA, a EHAG contou com assertivas, e o respondente optou entre discordo ou concordo totalmente, seguindo uma escala do tipo Likert de 6 (seis) pontos. A escala (EHAG) serviu como base para captação dos dados necessários para o estudo proposto. O modelo da Escala de Habilidades Gerenciais consta no apêndice desta pesquisa.

## 4.4 AS TÉCNICAS DE COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.4.1 A coleta dos dados

Os dados desta pesquisa foram coletados com a utilização de dois questionários (EMA – com 21 questões e a EHAG – com 23 questões) ambos com escalas tipo *likert* de 6 pontos. As respostas obtidas foram, em seguida, hospedadas na ferramenta *Google docs* para em seguida receberem o tratamento devido.

Os dados demográficos utilizados nos questionários como gênero, idade, nível de escolaridade, formação acadêmica, tempo de exercício no cargo gerencial, ramo de atuação da empresa, tempo de mercado e se o gestor era membro ou não da família empresária, tinham como objetivo auxiliar as posteriores análises e de servirem para um melhor conhecimento e estudo do público pesquisado, como também, de ferramenta de controle nas análises de regressão.

Os dados referentes ao nome da empresa e dos gestores pesquisados foram omitidos, a fim de resguardar o sigilo das informações condizentes a cada organização.

### 4.4.2 As técnicas utilizadas no tratamento e análise dos dados

No tratamento dos dados desta pesquisa utilizou-se como base o *software R Studio* versão 3.0.1 para as análises fatoriais exploratórias, bem como para as regressões múltiplas.

#### 4.4.2.1 Análise Fatorial Exploratória (AFE)

A análise fatorial exploratória é uma técnica de análise de dados que emprega a variância comum de cada variável (itens de determinada escala de medida) para posterior agrupamento em fatores. Cada fator representa uma combinação linear das variáveis originais e revelam as dimensões latentes da pesquisa. Uma vez gerados os fatores, são eles, agora, que passam a agrupar os itens que, juntos, possivelmente, apresentam uma dimensão do tema pesquisado (HAIR *et al.*, 2009).

As escalas utilizadas nesta pesquisa (EMA e EHAG) foram submetidas à técnica estatística multivariada de análise fatorial exploratória. Essa técnica é ideal para a verificação de correlações existentes entre um grande número de variáveis, apresentando, em seguida, um número reduzido de fatores comuns (HAIR *et al.*, 2009; MORAES, 2012).

Os procedimentos, aqui, seguidos nas análises fatoriais, foram desenvolvidos com base em Hair *et al.* (2009).

#### 4.4.2.2 A matriz de correlação dos itens

A construção de fatores que representam um conjunto de variáveis faz sentido se existe uma correlação entre as variáveis. Assim, o primeiro passo consiste na montagem da matriz de correlação dos itens. Nesta matriz, as correlações entre os itens podem revelar estruturas de relação inerentes aos dados. Em uma inspeção visual, a matriz deve apresentar correlações significativas ( $>0,30$ ) e em número suficiente para que a análise fatorial seja executada. Caso as variáveis tenham comportamento indicativo de distribuição normal, usa-se o teste de Bartlett de homogeneidade de variância. Este teste usa a hipótese nula de que as variâncias são homogêneas, logo o ideal para uso da AFE é que o resultado do teste rejeite a hipótese nula com 95% de confiança, revelando variância homogênea no conjunto de dados.

#### 4.4.2.3 Análise dos componentes principais (ACP)

A ACP resume-se na elaboração de componentes que contêm parte da variância dos itens. Desse modo, cada um deles traz em si diferentes graus de intensidade em cada variável. Isso quer dizer que também uma variável está constante em todos os componentes, com suas cargas variando em cada um, produzindo uma matriz quadrada entre variáveis e seus componentes principais. No caso desta pesquisa, importa compreender o quanto da variância dos dados coletados cada um dos componentes apresenta.

O autovalor dos componentes é calculado a partir da matriz de cargas sendo reproduzido pelo quadrado do desvio padrão com possibilidade de se tornarem fator aqueles com autovalor  $>1$ .

Ao se analisar os componentes principais perceber-se-á que, normalmente, os primeiros componentes, possuem autovalores maiores. Outras informações nessa análise também podem ser verificadas como o percentual da variância explicada nesses componentes, bem como o seu valor acumulado. Esse dado é relevante para as ciências sociais uma vez que, nestas ciências, necessita-se no mínimo que se explique 60% da variância dos dados com os fatores selecionados (HAIR *et al.*, 2009).

#### 4.4.2.4 Seleção de Fatores a serem extraídos

Esta etapa requer a utilização de alguns critérios, dentre eles: componentes com autovalores  $>1$ ; percentual da variância explicada, bem como o critério *a priori*.

Para este trabalho, utilizou-se os três como critérios de seleção do número de fatores que seriam retirados da análise fatorial, reservando-se maior atenção para o critério *a priori*, uma vez

que este, busca coincidir o número de fatores a serem captados, com o que previamente a literatura apresentou como base.

#### **4.4.2.5 Rotação dos fatores**

Em posse do número de fatores escolhidos, elabora-se uma nova distribuição e constrói-se a tabela de cargas fatoriais, na qual cada item mostra uma linha com as cargas encontradas em cada fator. As cargas fatoriais que se apresentam são as correlações encontradas entre item e o fator. São mais interessantes os itens que apresentem cargas fatoriais fortes, ou seja, próxima de 1 ou -1. As mais altas cargas fatoriais dão aos fatores formados as características de unidimensionalidade – ou seja, representação de uma dimensão específica à literatura estudada (HAIR *et al.*, 2009).

#### **4.4.2.6 Verificação das cargas fatoriais**

A verificação das cargas que passaram pelo processo de rotação é de extrema relevância na análise fatorial. O que se espera nessa análise é que uma variável mostre alta carga fatorial num fator (próxima de -1 ou 1) e baixa nos demais fatores (próxima de zero). Caso ele apresente carga baixa em todos, a recomendação é direcioná-la ao fator que apresente a maior carga, com limite de +/- 0,30. As variáveis com cargas fatoriais baixas em todos os fatores, ou cargas significativas em mais de um fator, podem vir a ser eliminadas.

#### **4.4.2.7 Testes fatoriais**

Esta é a última etapa da análise fatorial, ou seja, o teste dos fatores. Ela se resume na validação estatística da escala de medida e consiste em alguns procedimentos: teste de confiabilidade, de adequação da amostra e de correlação entre os itens dos fatores. A confiabilidade se refere à consistência interna entre suas afirmações, ou seja, consistente com aquilo que se pretende medir. É indicado pelo Alfa de Cronbach, o qual deve estar acima de 0,6 para que seja aceito. O teste de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mostra que a análise fatorial é adequada para a amostra definida e deve estar entre 0,5 e 1, também, para que seja aceito (HAIR *et al.*, 2009).

### **4.5 REGRESSÃO MULTIVARIADA**

Concluída a etapa de análise fatorial e em posse dos fatores extraídos, segue-se para a utilização da técnica estatística capaz de demonstrar a relação entre as variáveis. Segundo Hair *et al.* (2009), a análise de regressão é um poderoso mecanismo para averiguar os mais variados tipos de relações de causalidade e dependência.

A regressão supõe somente uma variável dependente com base em sua relação com outras variáveis. No caso desta pesquisa, utilizou-se a regressão linear múltipla que verifica uma variável resposta explicada por mais de uma variável explicativa (ALBUQUERQUE, 2009; HAIR *et al.*, 2009).

É fundamental que uma regressão não seja influenciada por variáveis não constantes no modelo. Por esse motivo, devem-se adotar as chamadas variáveis de controle, que são acompanhadas e medidas, porém não fazem parte dos objetivos teóricos do estudo. Sua utilização ajuda a ‘limpar’ a regressão, melhorando a qualidade da mesma. No caso deste estudo, foram incluídas as seguintes variáveis de controle: gênero, faixa etária, nível de escolaridade, curso de graduação, se membro ou não da família empresária, tempo de exercício no cargo, ramo de atividade, geração na qual o empreendimento familiar se encontra entre outros.

Nesta pesquisa, observa-se um fenômeno influenciado por muitas variáveis, uma vez que cada fator da EMA representa uma variável explicativa, indicando ser a regressão linear múltipla como opção de ferramenta matemática mais adequada.

#### 4.6 A RELAÇÃO ENTRE MODALIDADES DE AO E APRENDIZAGEM GERENCIAL

Com base nas escalas utilizadas, de mensuração das modalidades em AO e formação de gestores, a tarefa seguinte passa a ser o manuseio de mecanismo estatístico que demonstre a existência de relação entre as variáveis. Isto porque se parte do princípio de que, certamente, a aprendizagem dos gestores se explica pelas modalidades de AO. Dito isto, e, embasado na literatura, infere-se que seja mais adequada para essa análise uma regressão linear, pois é caracterizada como a que melhor clarifica as relações nas quais a variável explicada, aprendizagem gerencial, é produto do efeito das variáveis explicativas, modalidades em AO.

Uma regressão linear é considerada simples quando somente uma variável explicativa altera e impacta a variável explicada. A equação se escreve da seguinte forma:

$$Y = \beta_0 + X + \varepsilon \quad (1)$$

Neste caso, o Y é denominado de variável explicada, variável dependente ou variável resposta;  $\beta_0$  se configura como a constante ou intercepto; X é a variável independente ou explicativa;  $\beta_1$  é o coeficiente da variável independente e  $\varepsilon$ , o erro pertencente ao modelo. Com essa equação, busca-se esclarecer um fenômeno fundamentado numa variável explicativa somente, muitas vezes irreal, visto que, em ciências sociais, os fenômenos apresentam um número enorme de

variáveis, aí também se enquadrando a formação gerencial, que, baseada na literatura, se apoia e se explica por modalidades diferentes de AO.

Sendo assim, uma regressão linear simples não suporta explicar um fenômeno amplamente influenciado por um grande número de variáveis. Para esses casos, pode-se utilizar da regressão linear múltipla que seria mais uma opção de ferramenta matemática mais adequada. A regressão múltipla contém uma variável resposta interpretada por duas ou mais variáveis explicativas. Essa equação é escrita da seguinte forma:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_n X_n + \varepsilon \quad (2)$$

No caso Y é a variável dependente;  $\beta_0$  a constante ou intercepto,  $X_1, X_2 \dots X_n$  são as variáveis independentes;  $\beta_1, \beta_2, \beta_n \dots$  são os coeficientes de cada variável independente e  $\varepsilon$ , o erro pertencente ao modelo.

Desse modo, ter-se-á como uma equação que represente os dados dessa pesquisa da seguinte maneira: a formação dos gestores é a variável explicada Y, seguida com as sete modalidades em AO que serão as variáveis explicativas  $X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6$ , e  $X_7$ . Provavelmente, caberia ainda mais variáveis, as quais não constam no modelo apresentado, mas que influenciam a aprendizagem dos gestores. Comumente, em equações de regressão, as variáveis que não aparecem no modelo, encontram-se no  $\varepsilon$ .

Nesta pesquisa, foi aplicada a regressão múltipla do tipo *stepwise*. Ela é muito utilizada em análises de entre uma variável dependente e duas ou mais variáveis independentes, também conhecidas como preditoras, sendo incluída uma a uma na equação de regressão. Começou-se pela inclusão da variável independente (modalidades) e que tem mais força na correlação com a dependente (aprendizagem), compreendendo-se, dessa maneira, como elas impactam, incrementalmente, na variância total do modelo de regressão adotado para cada variável incluída (HAIR *et al.*, 2009). O produto da aplicação dessa regressão no modelo de análise proposto é a conformação das modalidades de aprendizagem em AO que podem explicar a aprendizagem gerencial em empresas familiares.

Objetiva-se com o uso da regressão estabelecer o valor da constante  $\beta_0$  e dos seus coeficientes  $\beta_1, \beta_2 \dots \beta_n$ , de modo que os resíduos do  $\varepsilon$  sejam os menores possíveis.

O resíduo numa regressão é a diferença entre o valor estimado para uma observação e o valor observado da variável dependente. Pelo fato de eles poderem vir positivos ou negativos, utiliza-se a soma do seu quadrado, para que se evite a eliminação por diferença de sinais.

Geralmente, numa regressão a hipótese é testada com 95% de confiança. Desse modo, um p-valor  $< 0,05$  é desejável para que a regressão seja significativa.

Ao se considerar o modelo geral como válido, observa-se a significância de cada coeficiente angular das variáveis independentes, através da aplicação de um teste  $t$  para cada  $\beta$  da regressão. Aqui, a hipótese nula é:  $H_0: \beta=0$ . Assim, busca-se rejeitar a hipótese nula, aceitando a hipótese alternativa de que  $\beta \neq 0$  para que a variável seja explicativa, através de um  $T > t$  tabelado e p-valor  $< 0,05$ .

Na Análise dos resíduos – a regressão está fundamentada em pressupostos que precisam ser observados em relação aos mesmos, os quais incluem: média igual a zero, homocedasticidade, linearidade, normalidade e independência.

A homocedasticidade se refere à constância no padrão da variância dos resíduos –  $\text{var}(\text{res}) = \sigma^2$  (constante). A verificação analítica de homocedasticidade pode ser feita pelo teste de Breush e Pagan (1979), o qual testa a hipótese nula de que os resíduos são homocedásticos.

Da mesma forma, a linearidade da relação também deve se verificar nos resíduos. A homocedasticidade e a linearidade podem ser verificadas visualmente no gráfico de resíduos contra valores preditos pela regressão e devem apresentar comportamento aleatório.

Os resíduos também devem apresentar comportamento normal. A inspeção visual em dois gráficos pode apresentar esse comportamento dos resíduos: o histograma e o *Q-Qplot*. O histograma deve apresentar a forma de sino, forma habitual numa distribuição normal, e o *Q-Qplot* deve apresentar os resíduos em torno da reta presente no gráfico. Pode-se também utilizar o teste de Shapiro-Wilk. Este teste comprova a hipótese nula de que a amostra de resíduos provém de uma população de erros normalmente distribuída. Se este teste apresentar um p-valor  $> 0,05$ , pode-se concluir que, com 95% de confiança, os erros são normalmente distribuídos.

Outro ponto importante é verificar se os resíduos são independentes, ou seja, não correlacionados com outro resíduo. Com isso, através do Teorema de Gauss-Markov pode-se provar que o estimador de mínimos quadrados apresenta a menor variância entre os estimadores de que são lineares e não viesados (SARTORIS, 2003)<sup>7</sup>. Essa verificação de independência dos resíduos pode

---

<sup>7</sup> Para uma revisão mais detalhada, ver Sartoris (2003).

ser realizada pelo teste Durbin Watson, o qual testa a hipótese nula de erros não correlacionados. Desse modo, ao se verificar um p-valor  $> 0,05$ , conclui-se que os erros são independentes.

Após se realizar os testes e se avaliar os pressupostos da regressão, pode-se concluir quanto à sua qualidade em prever e prever os valores da variável dependente. O produto da regressão múltipla é apresentado pela identificação das modalidades em AO que são mais explicativas na aprendizagem gerencial em empresas familiares.

## 5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta seção se dedica a apresentar os resultados da pesquisa. Nela, serão mostrados os perfis do público, os variados segmentos 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, bem como das regressões que relacionam as escalas utilizadas.

### 5.1 RESULTADOS DA PESQUISA

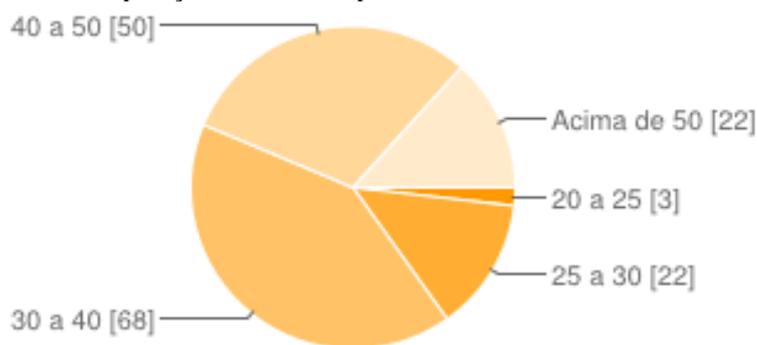
Com a realização da pesquisa, observou-se que o público-alvo, representado nesta pesquisa por gestores de empresas familiares, ainda é fortemente marcado pela predominância do gênero masculino (73%) sobre o feminino (27%). Outro dado importante verificado junto ao público pesquisado é a faixa etária dos gestores que, neste caso, se caracteriza como uma população mais madura, ou seja, entre 30 e 50 anos, como pode ser observado na tabela 1 e gráfico 1.

Tabela 1 – Gênero da Amostra

Gênero		Percentual (Gestores)
Gênero da Amostra	Masculino	73%
	Feminino	27%
<b>Total</b>		<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 1 – Composição da amostra por idade

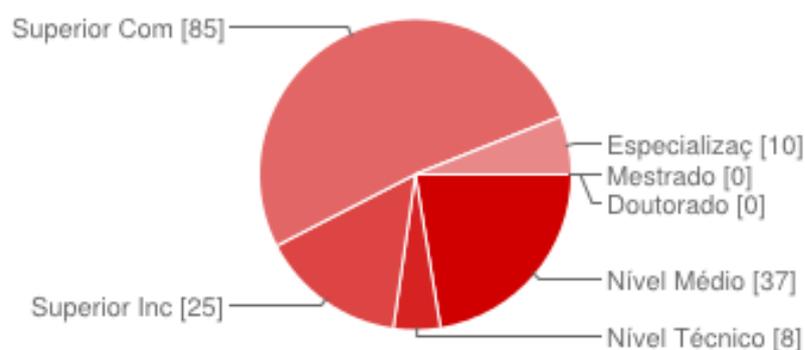


Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao nível de escolaridade e formação acadêmica do público pesquisado, percebeu-se uma maior frequência para aqueles que cursaram ou estão cursando algum curso de graduação, ou mesmo que possuem alguma especialização voltada para o exercício gerencial. Entre os

respondentes, 52% são graduados e 6% possuem uma pós-graduação. Ainda está com a graduação em curso uma fatia de 15%, enquanto os que possuem somente o nível médio e técnico somam 27%.

Gráfico 2 – Nível de Escolaridade



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à área de formação ou processo em curso de formação acadêmica, destes gestores, assim se distribuem: o curso de administração é quem possui o maior número de gestores nessa área com 58%; logo após, vem o curso de ciências contábeis com 21%. As demais áreas como psicologia, engenharia e economia com, respectivamente, 5%, 4% e 3%. Os outros 13% se distribuem noutras áreas, como observado na tabela a seguir.

Tabela 2 – Formação Acadêmica

	Área de Formação	Percentual (%)
<b>Formação Acadêmica</b>	Administração	58
	C. Contábeis	21
	Psicologia	5
	Engenharia	4
	Economia	3
	Outros cursos	9
<b>Total</b>		<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao tempo médio de exercício no cargo de gestor, os números apresentam maior parte deles entre 05 (cinco) e 10 (dez) anos. Seguidos de 10 e 15 e de 02 a 05 anos, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 3 – Tempo de exercício no Cargo de Gestão

	Tempo em anos (Entre)	Quantidade (Gestores)
<b>Tempo de Exercício no Cargo</b>	2 e 5	19,5%
	5 e 10	34,5%
	10 e 15	20,6%
	15 e 20	14,5%
	Acima de 20	10,9%
<b>Total</b>		<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre as empresas pesquisadas, alguns dados importantes foram coletados, a fim de dar maior robustez na análise dos dados. No que se refere ao ramo de atuação dessas empresas, elas se distribuem da seguinte forma: Concessionárias/Peças/Serviços 39,4% e Agronegócios/Distribuição de Alimentos com 31,5%, Indústria/química/cerâmica 6,7%, Laboratório/clínica/farmácia 7,3%, Educação 3%, Auditoria/consultoria 3%, Calçadista/varejo/academia 9,1%. O quadro abaixo resume a participação por ramo de atividade.

Tabela 4 – Ramo de atuação das Empresas

Ramo de Atuação	Numero Responde	Percentual Representação
Concessionárias/Peças e Serviços	65	39,4%
Agronegócios/Distribuição/Alimentos	52	31,5%
Indústria Química/Cerâmica	11	6,7%
Laboratório/Clínicas/Farmácia	12	7,3%
Educação	5	3%
Auditoria/Consultoria	5	3%
Calçadista/Varejo/Academia	15	9,1%

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela, a seguir, apresenta o tempo em que essas empresas familiares estão atuando em seus respectivos mercados.

Tabela 5 – Tempo de Mercado

	<b>Tempo em anos (Entre)</b>	<b>Quantidade (Empresas)</b>
<b>Tempo de Mercado</b>	10 e 15	2,5%
	15 e 20	18%
	20 e 25	25%
	25 e 30	17%
	Acima de 35	37,5%
<b>Total</b>		<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Outro fator relevante na pesquisa sobre empreendimentos familiares é saber a geração na qual se encontra. Nesta pesquisa foi identificada a maior parte delas ainda na 1ª geração, seguida em número bem menor das empresas de 2ª e 3ª geração, conforme tabela abaixo.

Tabela 6 – Geração na qual se encontra a Empresa Familiar

	<b>Geração</b>	<b>Percentual (Empresas)</b>
<b>Geração</b>	1ª	76%
	2ª	21%
	3ª	3%
<b>Total</b>		<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

A presença dos familiares na condução dos negócios é fator fundamental e característica nesse modelo de empresa e, apesar de os números apresentarem importantes funções gerenciais sendo ocupadas por não membros da família empresária, são os membros da família os que ocupam os cargos mais estratégicos da organização.

Tabela 7 – Participação dos membros da família na gestão

	<b>Membro</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Membros da Família Empresária</b>	Sim	61
	Não	104
<b>Total</b>		<b>165</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

O porte das empresas familiares é outro ponto também muito importante, pois conforme apresentado na revisão da literatura, grandes empresas no cenário mundial são familiares e ainda permanecem com essas características. Com base nos critérios estabelecidos anteriormente, as empresas pesquisadas se enquadraram da seguinte forma, quanto ao seu faturamento: 69% como Grandes empresas Grupo II; 21% Médias empresas Grupo III; 10% Médias empresas Grupo IV. Por questões de sigilo, os números exatos do faturamento de cada uma delas, não foram explicitados,

porém, diante da explanação do pesquisador, os gestores entrevistados apresentavam os valores aproximados, a fim de poder enquadrá-las quanto ao seu porte.

Quanto ao quadro funcional, critério estabelecido também como reforço ao porte da empresa, uma vez que quanto maior o quadro funcional maior é o porte da mesma, ficou estabelecido um número mínimo de 20 (vinte) funcionários. As tabelas a seguir apresentam o enquadramento e o quadro funcional das empresas pesquisadas.

Tabela 8 – Classificação quanto ao porte

	<b>Classificação</b>	<b>Percentual</b>
<b>Tipo de Empresa</b>	Grande	69%
	Média	21%
	Pequena	10%
<b>Total</b>		<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 9 – Número de funcionários

	<b>Nº Funcionários</b>	<b>Relativo</b>
<b>Numero de Funcionários</b>	Entre 20 e 30	8,8%
	Entre 30 e 40	4,8%
	Entre 40 e 50	5,4%
	Acima de 50	81%
<b>Total</b>		<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

## 5.2 VALIDAÇÃO DAS ESCALAS EMA E EHAG

A proposta deste trabalho foi de apresentar 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. Nesse sentido, utilizou-se para esta pesquisa a Escala de Modalidades de Aprendizagem (EMA), desenvolvida por Dos-Santos (2014), e a Escala de Habilidades Gerenciais (EHAG) desenvolvida por Dos-Santos (2014), ambas adaptadas para o contexto das Empresas Familiares.

A EMA foi elaborada com 21 assertivas, as quais contemplam sete modalidades de aprendizagem nas organizações, apresentadas, em seções anteriores, renomeadas, aqui de M1, M2... M21. Os resultados da EMA são relacionados à estatística descritiva, teste de normalidade e análise fatorial exploratória (AFE), todos obtidos a partir dos dados coletados.

Tabela 10 – Estatística Descritiva e Teste de Normalidade da EMA

Variável	Estatística Descritiva			Normalidade	
	Média	Desvio Padrão	Mediana	Teste J-B	Diagnóstico
<b>M1</b>	3,35	1,48	3,0	0,006	Não Normal
<b>M2</b>	3,18	1,26	3,0	0,017	Não Normal
<b>M3</b>	3,09	1,57	3,0	0,003	Não Normal
<b>M4</b>	3,64	1,53	3,0	0,008	Não Normal
<b>M5</b>	3,86	1,69	4,0	0,002	Não Normal
<b>M6</b>	4,48	1,35	5,0	0,006	Não Normal
<b>M7</b>	4,45	1,64	5,0	0,000	Não Normal
<b>M8</b>	3,16	1,69	3,0	0,001	Não Normal
<b>M9</b>	3,64	1,53	4,0	0,035	Não Normal
<b>M10</b>	3,00	1,51	3,0	0,005	Não Normal
<b>M11</b>	3,82	1,50	4,0	0,012	Não Normal
<b>M12</b>	3,06	1,67	3,0	0,002	Não Normal
<b>M13</b>	3,43	1,56	4,0	0,016	Não Normal
<b>M14</b>	4,05	1,63	4,0	0,001	Não Normal
<b>M15</b>	4,00	1,66	4,0	0,001	Não Normal
<b>M16</b>	3,21	1,61	3,0	0,004	Não Normal
<b>M17</b>	3,59	1,69	4,0	0,006	Não Normal
<b>M18</b>	3,26	1,78	3,0	0,001	Não Normal
<b>M19</b>	3,25	1,51	3,0	0,015	Não Normal
<b>M20</b>	3,90	1,33	4,0	0,104	Normal
<b>M21</b>	4,50	1,25	5,0	0,000	Não Normal

Fonte: Dados da pesquisa

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

A partir disso, seguiu-se análise fatorial, iniciada com a verificação de correlação entre as variáveis. Constatou-se, como mostrado na Tabela 10, a ausência de normalidade entre as variáveis, fato este que transgride o pressuposto do teste de correlação (teste de esfericidade de Bartlett). Diante disto, empregou-se a inspeção visual na matriz de correlação para averiguação da existência de correlações. A matriz de correlações da EMA, que segue no Apêndice 1 deste trabalho, aponta numerosas correlações significativas superiores a 0,30, o que demonstra viabilidade da análise fatorial.

Prosseguiu-se, dessa maneira, a análise de componentes principais da EMA. Do modo como é informado na literatura, assim foi construída a tabela, mostrando os autovalores > 1, condição para a seleção do número de fatores a serem captados, como apontados na tabela e gráfico a seguir.

Tabela 11 – Informações dos Componentes Principais da EMA

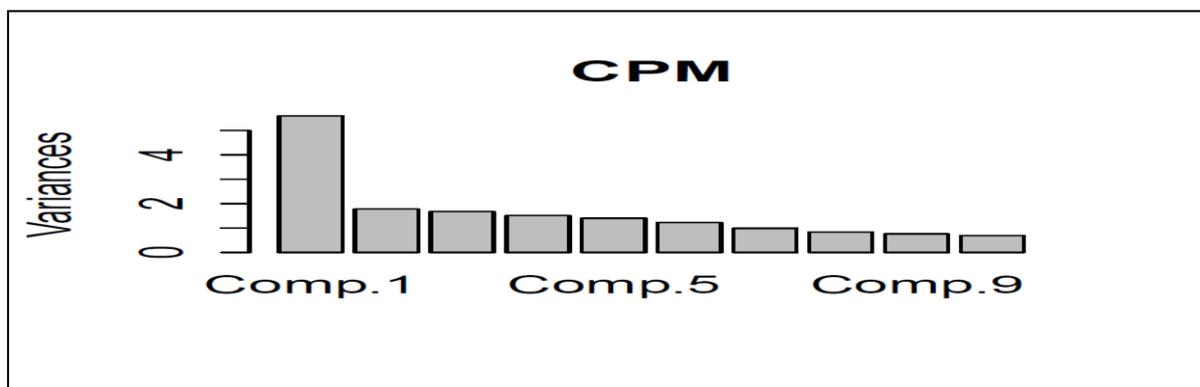
	CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP6	CP7	CP8
<b>Autovalor</b>	5,59	1,77	1,67	1,51	1,40	1,22	0,99	0,83
<b>DP</b>	2,36	1,33	1,29	1,22	1,18	1,10	0,99	0,91
<b>%VE</b>	26,6	8,40	7,90	7,20	6,60	5,80	4,70	3,90
<b>%VA</b>	26,6	35,1	43,1	50,3	56,9	62,8	67,5	71,5

Fonte: Dados da pesquisa

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 9 a 21 apresentam Autovalores e VE menores do que o CP8 e decrescentes, por isso não foram mostrados na tabela.

Com a utilização dos sete fatores (critério *a priori*) estariam cobertas as sete modalidades de aprendizagem organizacional: os treinamentos tradicionais, acesso aos bancos de dados, leituras de textos, mentorias, comunidades de prática, treinamentos on-the-job e as interações casuais. Porém, análise da Tabela 8 indica a extração de seis fatores, já que o último componente com autovalor maior que 1 (um) é o sexto (Autovalor de CP6= 1,22). Esta solução seria capaz de explicar 62,8% da variância dos dados da EMA, considerada adequada para pesquisa social (HAIR *et al.*, 2009). A análise do *screeplot* na Figura 5 confirma a indicação de seis fatores.

Caso fossem acrescentados mais componentes, a contribuição seria muito pequena para a variância explicada. Diante disso, decidiu-se pela extração de seis fatores.

Gráfico 3 – *Screeplot* para Componentes Principais da EMA

Obtidos os seis fatores definidos como representativos, decidiu-se pelo método de rotação oblíqua PROMAX, indicada para fatores que guardam alguma correlação entre si. Foi testada e comparada também a rotação ortogonal VARIMAX, a qual gerou outra tabela de cargas fatoriais com um número maior de cargas cruzadas, além de numerosas não significativas. A utilização dessa última poderia prejudicar a análise e definição dos itens da escala. A Tabela abaixo aponta as cargas

fatoriais resultantes da rotação oblíqua. Pode-se perceber, nela, que cada variável apresenta cargas em diferentes fatores.

Tabela 12 - Cargas fatoriais da EMA para 6 fatores e rotação PROMAX

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
M1		<b>0,637</b>	-0,169		-0,205	0,140
M2		<b>0,693</b>	-0,167			0,113
M3	-1,76	<b>0,778</b>		0,112		-0,182
M4		<b>0,343</b>	0,142		0,222	-0,256
M5		<b>0,392</b>			0,204	
M6		<b>0,319</b>	0,169	-0,104	0,185	
M7		0,125			<b>0,714</b>	
M8					<b>0,631</b>	0,134
M9		0,158		0,169	<b>0,485</b>	0,153
M10		-0,117		0,159		<b>0,580</b>
M11			0,148		0,200	<b>0,640</b>
M12		0,179		-0,121		<b>0,498</b>
M13	<b>0,756</b>					
M14	<b>0,927</b>					
M15	<b>0,984</b>	-0,119				
M16			-0,131	<b>0,829</b>		
M17			0,138	<b>0,658</b>		
M18				<b>0,503</b>		
M19	0,113	0,294	0,275	0,115	-0,271	0,116
M20		-0,141	<b>0,961</b>			0,127
M21			<b>0,713</b>			

Fonte: Dados da pesquisa

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

Ao se analisar a tabela acima, percebe-se que a maioria das variáveis agrupou-se em fatores que reúnem componentes pertencentes a uma mesma modalidade. Observa-se, também, que o item M19 não se juntou a nenhum fator e possui carga abaixo de 0,30, tornando-se forte candidato à exclusão. Com base nisto, foram elaborados e verificados os fatores, com os resultados apresentados na Tabela 13.

Tabela 13 - Teste dos fatores da EMA

<b>Fator</b>	<b>Item</b>	<b>KMO</b>	<b>Alfa</b>	<b>Correlação</b>	<b>Nome</b>
<b>FM1</b>	M13, M14 e M15	0,735	0,693	Significativa	Mentoria
<b>FM2</b>	M1, M2, M3, M4, M5 e M6	0,663	0,697	Significativa	T. Tradicional/Leitura de Textos.
<b>FM3</b>	M20 e M21	0,635	0,647	Significativa	Interações Casuais
<b>FM4</b>	M16, M17 e M18	0,736	0,895	Significativa	Treinamento On-the-Job
<b>FM5</b>	M7, M8 e M9	0,644	0,708	Significativa	Acesso B. de Dados
<b>FM6</b>	M10, M11 e M12	0,500	0,798	Significativa	CoP

Fonte: Dados da pesquisa

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.

O resultado dos testes dos fatores da EMA para esta amostra revelou índice KMO de 0,80 e verificação de confiabilidade para toda a escala (Alfa de Cronbach) de 0,85. Isso demonstra que a escala revela-se confiável e possui uma amostra adequada. Dito de outra maneira, esses dados apresentaram-se suficientes e estatisticamente robustos para representarem a EMA na regressão e apropriados para uma escala de medida.

### 5.3 ESCALA DE HABILIDADES GERENCIAIS - EHAG

Os resultados obtidos através da EHAG estão relacionados a seguir. Assim como na EMA, ela é iniciada com a apresentação da estatística descritiva e dos testes de normalidade aplicados aos 23 itens da escala, os quais podem ser vistos na Tabela 14. Na sequência, parte-se à descrição das variáveis, e em seguida para a análise fatorial, que se inicia pela averiguação da existência de correlação entre os itens.

Tabela 14 – Estatística Descritiva e Teste de Normalidade das Variáveis EHAG

<b>Variável</b>	<b>Estatística Descritiva</b>		<b>Normalidade</b>		
	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mediana</b>	<b>Teste J-B</b>	<b>Diagnóstico</b>
<b>H1</b>	5,206	0,66	5	0,023	Não Normal
<b>H2</b>	5,139	0,80	5	0,00	Não Normal
<b>H3</b>	5,255	0,66	5	0,006	Não Normal
<b>H4</b>	5,194	0,68	5	0,069	Normal
<b>H5</b>	5,382	0,68	5	0,00	Não Normal
<b>H6</b>	5,194	0,78	5	0,004	Não Normal
<b>H7</b>	5,067	0,81	5	0,00	Não Normal
<b>H8</b>	5,242	0,75	5	0,00	Não Normal
<b>H9</b>	5,103	0,79	5	0,003	Não Normal
<b>H10</b>	5,388	0,68	5	0,00	Não Normal
<b>H11</b>	5,218	0,78	5	0,002	Não Normal
<b>H12</b>	5,139	0,86	5	0,00	Não Normal

<b>H13</b>	5,224	0,83	5	0,00	Não Normal
<b>H14</b>	4,594	0,87	5	0,001	Não Normal
<b>H15</b>	5,158	0,81	5	0,00	Não Normal
<b>H16</b>	5,055	0,85	5	0,00	Não Normal
<b>H17</b>	5,194	0,78	5	0,00	Não Normal
<b>H18</b>	5,218	0,77	5	0,00	Não Normal
<b>H19</b>	5,091	0,82	5	0,004	Não Normal
<b>H20</b>	5,388	0,71	5	0,00	Não Normal
<b>H21</b>	5,170	0,72	5	0,014	Não Normal
<b>H22</b>	5,376	0,69	5	0,00	Não Normal
<b>H23</b>	5,309	0,70	5	0,003	Não Normal

Fonte: Dados da pesquisa

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

Na tabela acima, a maioria das variáveis se apresentou como não normais. Sendo assim, o uso do teste de esfericidade de Bartlett não deve ser feito. A partir disso, usou-se a inspeção visual da matriz de correlação para verificação da existência de correlações. A matriz de correlações da EHAG, consta no Apêndice desta pesquisa e aponta várias correlações significativas superiores a 0,30, indicando a fatorabilidade da matriz de dados.

Uma vez que ela possibilitou a realização da análise fatorial, aplicou-se a análise de componentes principais (ACP). Com base em seus 23 componentes principais, foi montada a tabela de autovalores e variância explicada, apresentados na Tabela 15.

Tabela 15 – Informações dos Componentes Principais da EHAG

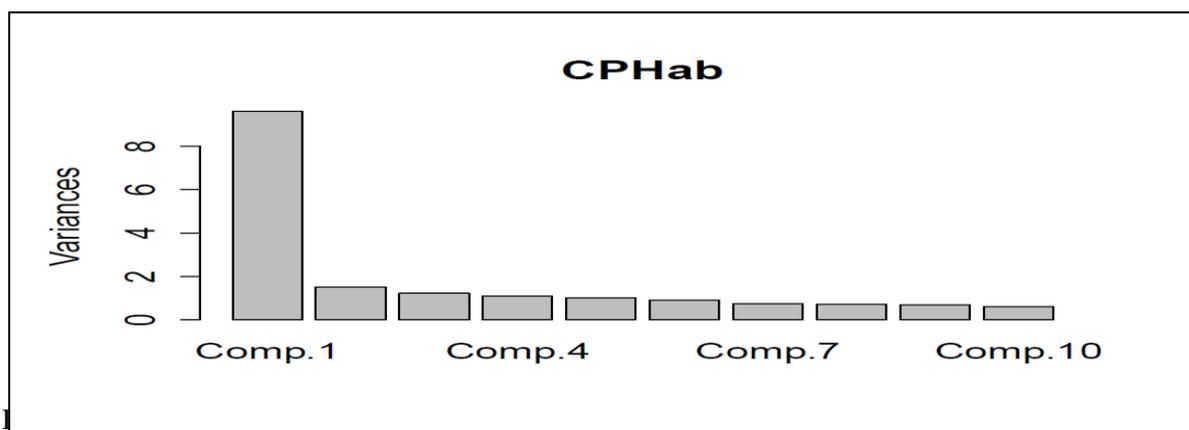
	<b>CP1</b>	<b>CP2</b>	<b>CP3</b>	<b>CP4</b>	<b>CP5</b>	<b>CP6</b>	<b>CP7</b>	<b>CP8</b>
<b>Autovalor</b>	9,616	1,524	1,226	1,100	1,017	0,911	0,746	0,715
<b>DP</b>	3,101	1,234	1,107	1,049	1,008	0,954	0,864	0,846
<b>%VE</b>	41,8	6,60	53,0	48,7	4,40	3,90	3,20	3,10
<b>%VA</b>	41,8	48,4	53,7	58,5	62,9	66,9	70,1	73,3

Fonte: Dados da pesquisa

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 9 a 23 apresentam Autovalores e VE menores do que o CP8 e decrescentes, por isso não foram mostrados na tabela.

O gráfico *screeplot* mostrado na figura 4 mostra o incremento na variância para cada componente constante na Tabela 14, com a linha delimitadora de variância igual a um. Vê-se que o primeiro fator comporta uma parte relevante da variância e que sozinho representa 41,8% da variância dos componentes, o que minimiza a intenção de definir a EHAG como unifatorial.

Gráfico 4 – Screeplot para Componentes Principais da EHAG



Com base no critério de construir fatores com autovalor  $> 1$ , optou-se pela extração de 5 (cinco) fatores para os dados da EHAG, rotacionados pelo método oblíquo PROMAX. A verificação de suas dimensões indica que os fatores formados são correlacionados, uma vez que, as habilidades gerenciais mantêm-se muito próximas. As cargas fatoriais dos componentes dos 5 (cinco) fatores estão relacionadas a seguir.

Tabela 16 - Cargas fatoriais da EHAG para 5 fatores e rotação PROMAX

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
H1	<b>0,563</b>			-0,184	0,148
H2	<b>0,785</b>			-0,266	
H3	<b>0,668</b>		-0,108	0,185	
H4	0,206	0,165	-0,164	0,248	0,283
H5	0,233	0,280	-0,147	0,266	
H6	0,171	0,318		<b>0,504</b>	-0,209
H7	0,293	0,260		0,233	
H8	0,249	<b>0,315</b>	0,312		
H9	0,257	<b>0,375</b>		0,264	
H10		<b>0,743</b>	0,333	0,133	
H11		<b>0,742</b>		-0,127	0,139
H12		<b>0,507</b>	0,131	0,153	0,153
H13		<b>0,593</b>	0,132		
H14	-0,120	-0,240		<b>0,737</b>	0,147
H15	-0,121		0,181	<b>0,635</b>	
H16			<b>0,476</b>	0,190	
H17	-0,208	0,165	<b>0,626</b>	0,214	
H18	-0,167		0,332	0,177	<b>0,596</b>
H19	0,195				<b>0,694</b>
H20			<b>0,607</b>	0,135	0,336
H21	<b>0,463</b>		0,356		
H22	0,323		<b>0,572</b>		
H23	<b>0,460</b>	-0,170	0,209	0,261	

Fonte: Dados da pesquisa

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

A tabela de cargas fatoriais demonstra que a maioria dos itens da EHAG se reuniu em fatores que agrupam determinada habilidade. Pode-se perceber que os itens H4, H5 e H7 não se juntaram a nenhum fator, bem como suas cargas fatoriais são inferiores a 0,30, o que os torna passíveis de serem descartados. Desses itens constantes da escala, alguns deles apresentaram-se deslocados de suas competências originais. Assim sendo, H6 – Aprendo as tarefas inerentes ao cargo de gestão, como planejamento, supervisão e controle, se juntou aos itens de habilidade política. Os itens H20 e H22 se juntaram também aos componentes da habilidade política. Os itens H21 – Desenvolve uma visão aprimorada sobre o ambiente externo (comunidade, clientes e fornecedores) e H23 – Aprendo a desenvolver relações com o mercado (clientes, fornecedores, acionistas, etc.) se agruparam aos componentes da habilidade contextual. Os fatores formados em número de cinco, foram verificados e testados quanto à sua adequabilidade de amostra (KMO); confiabilidade (Alfa de Cronbach); e sua correlação entre os fatores. Os produtos dessas averiguações são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 17 - Teste dos fatores da EHAG

<b>Fato</b>	<b>Item</b>	<b>KMO</b>	<b>Alfa</b>	<b>Correlação</b>	<b>Nome</b>
<b>FH1</b>	H1, H2, H3, H21 e H23	0,733	0,736	Significativa	Habilidade em Autogestão
<b>FH2</b>	H8, H9, H10, H11, H12 e H13	0,892	0,860	Significativa	Habilidade Interpessoal
<b>FH3</b>	H16, H17, H20 e H22	0,797	0,815	Significativa	Habilidade Político-contextual
<b>FH4</b>	H6, H14 e H15	0,622	0,664	Significativa	Habilidade Política
<b>FH5</b>	H18 e H19	0,500	0,763	Significativa	Habilidade Cultural

Fonte: Dados da pesquisa

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 dados constantes na Tabela 14 indicam que esses fatores foram aprovados e são capazes de representar as diferentes dimensões da Habilidade gerencial. A averiguação quanto à adequação da amostra apresentou índice KMO de 0,92 e a confiabilidade para toda a escala apresentou Alfa de Cronbach de 0,85, ou seja, são apropriados para uma escala de medida.

#### 5.4 REGRESSÕES MÚLTIPLAS

Nesta pesquisa, a utilização da regressão múltipla se propõe a identificar as modalidades de aprendizagem explicativas das habilidades gerenciais.

### 5.4.1 Variável explicativa

As variáveis independentes são os cinco fatores advindos da EMA. Nas regressões que serão apresentadas, todos os fatores se farão presentes. A seguir, são expostos os fatores da EMA, bem como o teste de normalidade e a estatística descritiva dos mesmos.

Tabela 18 – Estatística Descritiva das Variáveis Independentes (Fatores da EMA)

Variável Fator	Estatística Descritiva		Normalidade		
	Média	D.Padrão	Mediana	Teste J-B	Diagnóstico
<b>FM1 – Treinamento Tradicional</b>	3,60	0,93	3,5	0,26	Normal
<b>FM2 – Acesso a Banco de Dados e Leitura de Textos</b>	3,75	1,28	3,66	0,15	Normal
<b>FM3 – Comunidade de Prática</b>	3,31	1,20	3,33	0,24	Normal
<b>FM4 – Mentoria</b>	3,84	1,47	4,0	0,01	Não Normal
<b>FM5 – Treinamento On-the-job</b>	3,35	1,35	3,33	0,14	Normal
<b>FM6 – Interações Casuais</b>	4,20	1,18	4,0	0,01	Não Normal

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: FM indica os fatores da escala de modalidades. O teste de normalidade Jarque-Bera (J-B) 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

Estas são as variáveis dependentes da regressão. São os fatores da EHAG e estão descritas na sequência.

Tabela 19 – Estatística Descritiva das Variáveis Independentes (Fatores da EHAG)

Variável Fator	Estatística Descritiva			Normalidade	
	Média	Desvio Padrão	Mediana	Teste J-B	Diagnóstico
<b>FH1 – Autogestão</b>	5,21	0,49	5,2	0,16	Normal
<b>FH2 – Habilidade Interpessoal</b>	5,21	0,60	5,33	0,00	Não Normal
<b>FH3 – Habilidade Polít. contextual</b>	5,25	0,61	5,25	0,00	Não Normal
<b>FH4 – Habilidade Política</b>	4,98	0,70	5,00	0,14	Normal
<b>FH5 – Habilidade Cultural</b>	5,15	0,71	5,00	0,00	Não Normal

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: FH indica os fatores da escala de Habilidades. 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.

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

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

Onde  $n$  varia de um a cinco, equivalendo ao número de fatores da Escala de Habilidades (EHAG).

Na sequência, são demonstrados os resultados de cada regressão.

## Regressão 1 – R1

Nessa primeira regressão, a variável dependente é o fator FH1 – Habilidades em Autogestão. O resultado é apresentado na Tabela 20.

Tabela 20 – Parâmetros e testes para a Regressão 1

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
<b>Intercepto</b>	3,94	0,52	7,51	0,000				
<b>FM1</b>	0,04	0,05	0,82	0,408				
<b>FM2</b>	0,03	0,03	1,06	0,288				
<b>FM3</b>	0,01	0,04	0,46	0,645	1,914	0,004	0,34	0,16
<b>FM4</b>	-0,01	0,03	-0,37	0,711				
<b>FM5</b>	0,02	0,03	0,69	0,489				
<b>FM6</b>	0,04	0,03	1,32	0,188				

Fonte: Dados da pesquisa

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

Os parâmetros da R1 apontam que esse modelo não é expressivo para justificar a variável dependente, uma vez que apresenta estimadores estatisticamente nulos para todas as modalidades. Dessa forma, o modelo não é suficiente para estabelecer as fontes de variação no fator de habilidade em autogestão.

## Regressão 2 – R2

Nesta segunda regressão, a variável dependente é o fator FH2, nomeado de Habilidade Interpessoal. O resultado é apresentado na Tabela 21.

Tabela 21 – Parâmetros e testes para a Regressão 2

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
<b>Intercepto</b>	3,58	0,64	5,59	0,000				
<b>FM1</b>	0,07	0,06	1,15	0,250				
<b>FM2</b>	0,07	0,04	1,62	0,105				
<b>FM3</b>	0,00	0,04	0,12	0,901	1,826	0,008	0,33	0,14
<b>FM4</b>	-0,05	0,03	-1,44	0,152				
<b>FM5 (Mentoria)</b>	<b>0,09</b>	<b>0,04</b>	<b>2,22</b>	<b>0,027</b>				
<b>FM6 (Interações Casuais)</b>	<b>0,09</b>	<b>0,04</b>	<b>2,05</b>	<b>0,041</b>				

Fonte: Dados da pesquisa

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

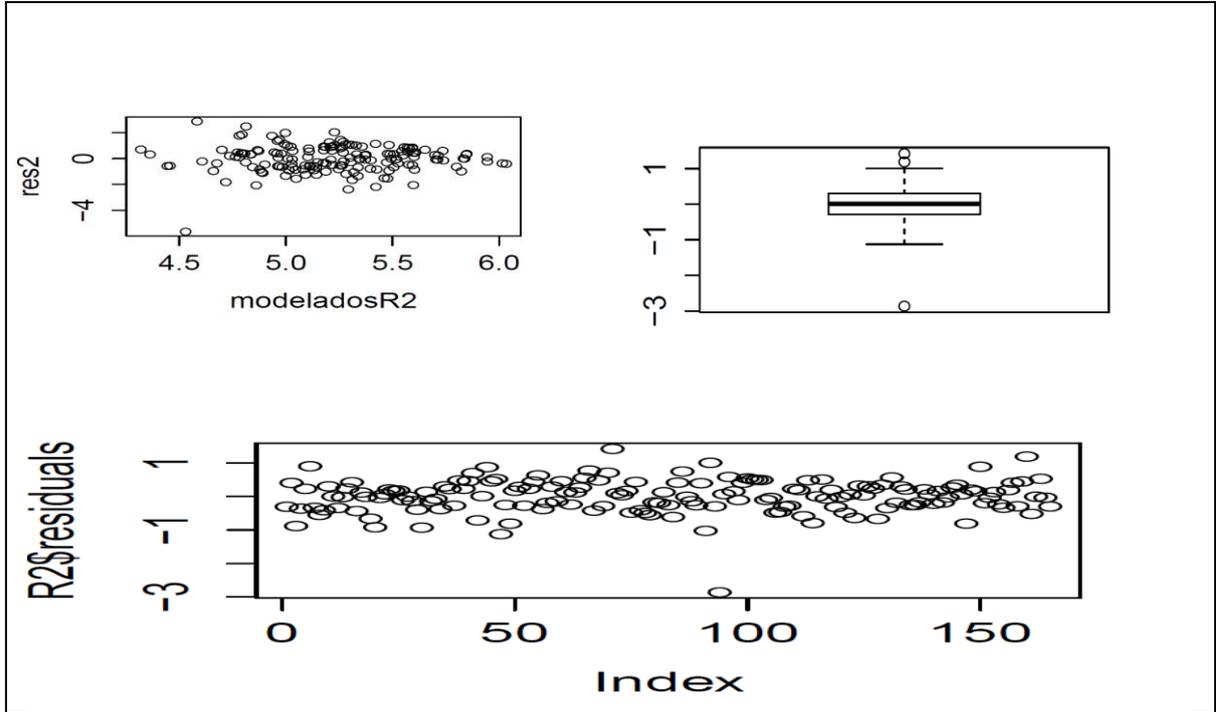
A tabela acima aponta que a regressão R2 possui significância estatística, como se pode observar por meio dos valores de F= 1,826 e de p-valor de 0,008. No que se refere às modalidades que o modelo explica quanto à habilidade interpessoal, evidenciam-se as modalidades FM5 – Mentoria e FM6 – Interações Casuais, com estimadores estatisticamente diferentes de zero – com valores 0,09 e 0,09 e teste t com p-valor de 0,027 e 0,041, respectivamente.

As modalidades restantes mostraram valores estatisticamente nulos para os estimadores, com p-valor > 0,05. O valor do R<sup>2</sup> ajustado indica que a R2 pode explicar 14% da variância da habilidade interpessoal. Pelo fato de R2 ter-se mostrado significativa, o próximo passo é seguir à verificação dos seus resíduos, averiguando-se a média dos resíduos, linearidade, homocedasticidade, independência e normalidade.

A média dos resíduos da regressão R2 é 0,00, com o teste t aceitando a hipótese nula de que a média dos erros é igual à zero, com 95% de confiança, o que permite inferir que, estatisticamente, a média dos resíduos e dos erros é igual a zero.

No que se refere à homocedasticidade e linearidade, o exame do gráfico de resíduos e do gráfico da distribuição dos resíduos consente dizer que os resíduos são homocedásticos e que a resolução linear consegue modelar os dados. O teste Breusch-Pagan não rejeita a hipótese de homocedasticidade, apresentando p-valor de 0,491, ou seja, superior a 0,05.

Gráfico 5 - Resíduos da Regressão 2

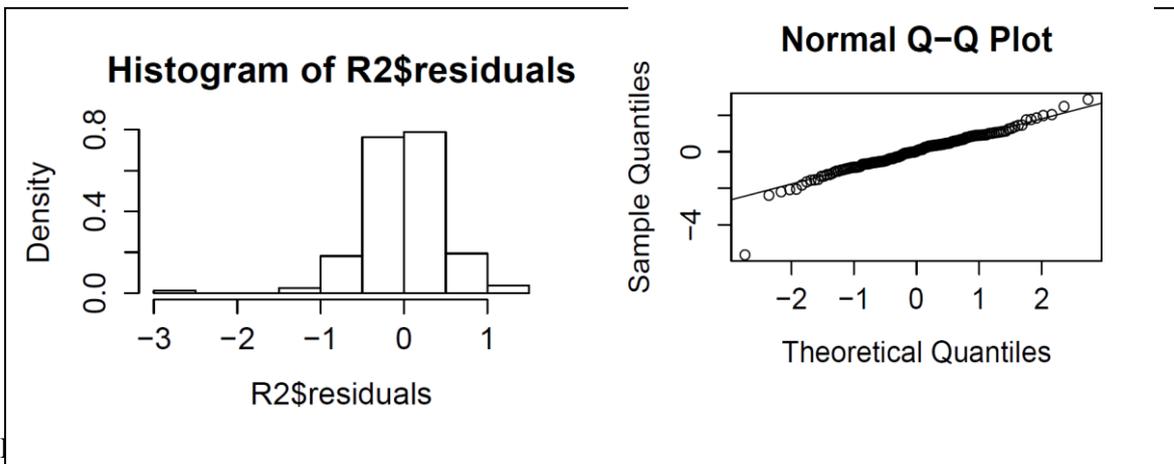


Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Gráficos: modelados R2 x resíduos; *boxplot* dos resíduos de R2; distribuição dos resíduos de R2.

Quanto à independência dos resíduos de R2, foi constatada a partir do teste Durbin-Watson, que não rejeita a hipótese nula de que a autocorrelação dos resíduos é igual a zero, o qual apresentou p-valor de 0,48. Isso pode ser observado no gráfico de resíduos de R2, mostrado na Figura 5, que sustenta a independência dos resíduos, pelas características aleatórias de sua distribuição.

Gráfico 6 - Verificação de normalidades dos resíduos da Regressão 2



Nota: Gráficos: Histograma dos resíduos e *Q-Q plot* dos resíduos.

Sobre a normalidade dos resíduos da R2, ela é confirmada na inspeção visual do histograma dos resíduos e do gráfico *Q-Q plot* com a reta normal. O exame do histograma pode ser inconclusivo; isto, pela aparente assimetria da distribuição, mas a forma comum de normalidade está evidente. Também o teste Shapiro-Wilk rejeita a hipótese de normalidade, apresentando um p-valor de 0,00, sendo inferior a 0,05. Desse modo, a normalidade dos resíduos da R2 não foi confirmada.

A verificação dos resíduos consente inferir que os pressupostos do modelo linear foram suportados e que a solução linear é apropriada para a modelagem dos dados. Isso garante qualidade dos ajustes da R2 com as habilidades interpessoais, interpretadas pelas modalidades mentoria e interações casuais.

Constata-se a não normalidade dos resíduos de R2 pela inspeção visual do histograma e do gráfico *Q-Qplot* com sua reta normal. No caso do histograma, ele parece ser inconclusivo, por se perceber resíduos longe da média zero à direita e dissimetria à esquerda. Na figura 9 anteriormente apresentada, no boxplot, os *outliers* já se mostravam perceptíveis pela distribuição dos resíduos. O exame do *Q-Q plot*, na figura 10, aponta significativa maioria em volta da reta normal, mas alguns resíduos aparecem afastados, em suas pontas. Seguindo aos testes, o Shapiro-Wilk e o Jarque-Bera rejeitam a hipótese de normalidade, apresentando um p-valor de 0,00 e 0,00, respectivamente, ambos inferiores a 0,05 – ou seja, não aceitável. Desse modo, a normalidade dos resíduos de R2 foi rejeitada.

### Regressão 3 – R3

Nesta terceira regressão, a variável dependente é o fator FH3, renomeado de Habilidade Político-contextual. O resultado é apresentado na Tabela 22.

Tabela 22 – Parâmetros e testes para a Regressão 3

Variáveis	Estimadores		Teste t do Estim:		Estatística F	Grau de Ajustamento	
	Estimador $\beta$	Erro Padrão	t-valor	Sig.		F	R <sup>2</sup>
<b>Intercepto</b>	4,11	0,70	5,82	0,000			
<b>FM1</b>	0,12	0,07	1,80	0,073			
<b>FM2</b>	0,05	0,04	1,15	0,248			
<b>FM3</b>	-0,03	0,05	-0,70	0,481	0,951	0,551	0,20
<b>FM4</b>	-0,03	0,04	-0,79	0,425			
<b>FM5</b>	0,05	0,04	1,25	0,210			

<b>FM6</b>	0,07	0,05	1,49	0,136
------------	------	------	------	-------

Fonte: Dados da pesquisa

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

Assim como na R1, os parâmetros da R3 apontam que esse modelo não é expressivo para justificar a variável dependente, uma vez que apresenta estimadores estatisticamente nulos para todas as modalidades. Dessa forma, o modelo não é suficiente para estabelecer as fontes de variação no fator de habilidade político-contextual.

#### Regressão 4 – R4

Nesta quarta regressão, a variável dependente é o fator FH4, Habilidade Política. O resultado é apresentado na Tabela 23.

Tabela 23 – Parâmetros e testes para a Regressão 4

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
<b>Intercepto</b>	3,45	0,74	4,62	0,000				
<b>FM1* T. Tradicional</b>	<b>0,16</b>	<b>0,07</b>	<b>2,15</b>	<b>0,033</b>				
<b>FM2</b>	0,01	0,05	0,27	0,787				
<b>FM3</b>	-0,06	0,05	-1,16	0,246	1,741	0,013	0,32	0,13
<b>FM4</b>	-0,00	0,04	-0,02	0,982				
<b>FM5</b>	0,04	0,04	0,90	0,367				
<b>FM6* Interações Casuais</b>	<b>0,12</b>	<b>0,05</b>	<b>2,29</b>	<b>0,023</b>				

Fonte: Dados da pesquisa

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

A tabela acima aponta a regressão R4, como significativa estatisticamente; isto, verificada pelos valores de F = 1,741 e 0,013, ou seja, < 0,05. No que diz respeito às modalidades que justificam a habilidade política, são apontados os treinamentos tradicionais e as interações casuais, apresentando estimadores estatisticamente diferentes de zero, ou seja, estimadores em 0,16 e 0,12 e teste t com p-valores de 0,033 e 0,023, respectivamente.

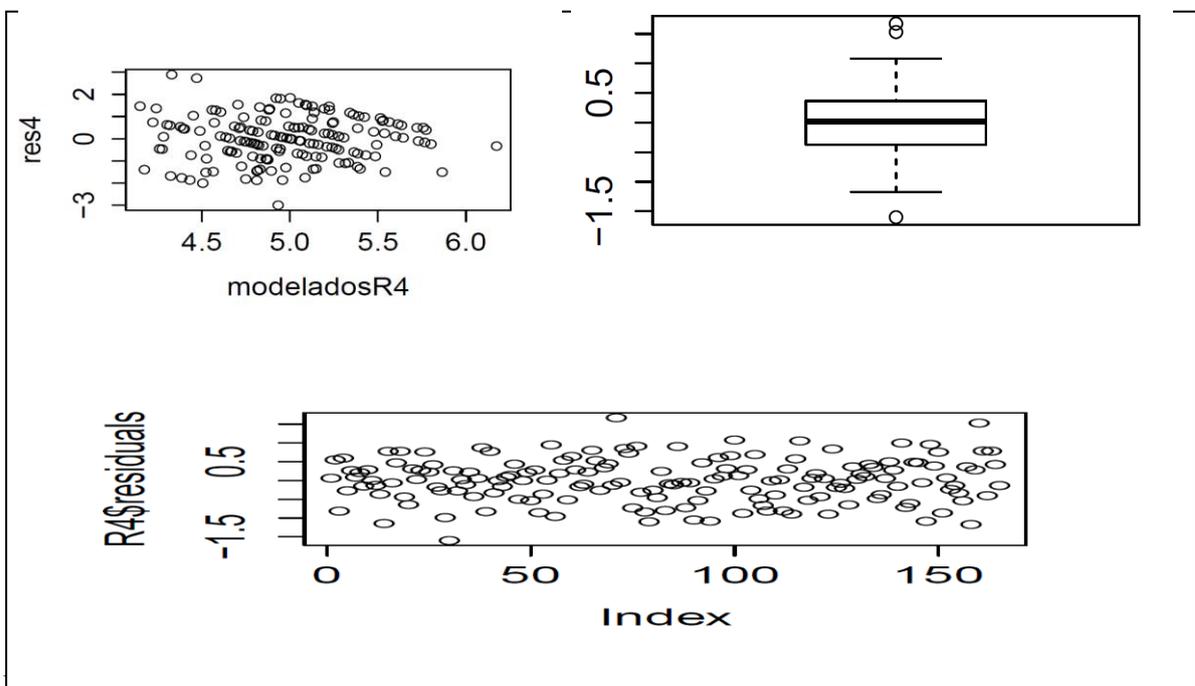
As outras modalidades exibiram valores estatisticamente nulos para os estimadores, apontados através dos testes t dos estimadores, ou seja, p-valor > 0,05. Sobre a justificativa quanto à variação das habilidades políticas, 13% conseguiram ser explicadas pela R4, reveladas pelo R<sup>2</sup> ajustado.

Pelo fato de a R4 apresentar-se significativa, segue-se à análise dos seus resíduos, com a averiguação da média dos resíduos, homocedasticidade, linearidade, normalidade e independência.

A média dos resíduos apresentada pela R4 é 0,00, com média dos erros entre -0,887 e 0,887 com 95% de confiança, permitindo afirmar que, estatisticamente, a média dos resíduos e dos erros é igual a zero.

Quanto à linearidade, pode ser comprovada pela distribuição dos resíduos, os quais não indicam outro padrão não linear. Já no que diz respeito à homocedasticidade, o exame do gráfico de resíduos permite afirmar que os resíduos são homocedásticos. O teste Breusch-Pagan não rejeita a hipótese de homocedasticidade, apresentando p-valor de 0,102, ou seja,  $> 0,05$ .

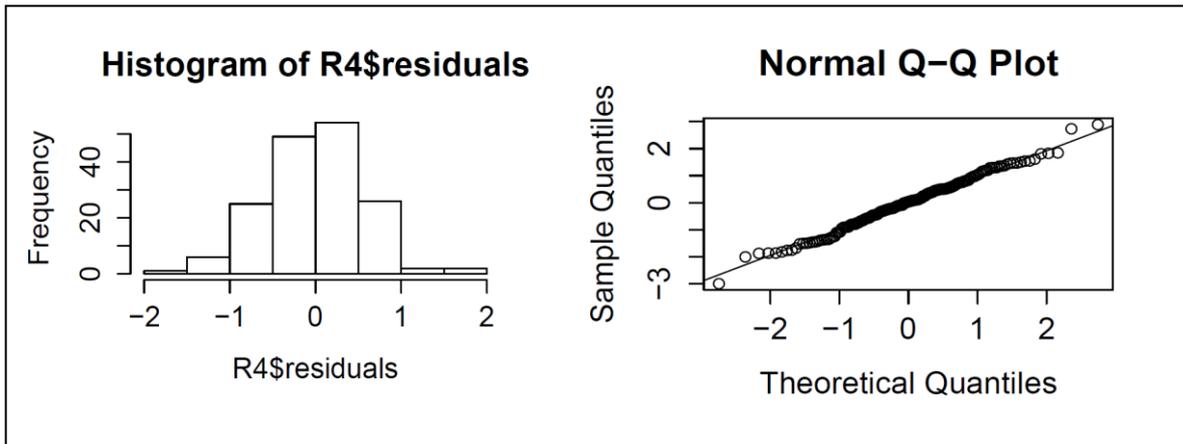
Gráfico 7 – Resíduos da Regressão 4



Nota: Gráficos: modelados x resíduos, *boxplot* dos resíduos e distribuição dos resíduos.

No que tange à independência dos resíduos da R4 foi confirmada pelo teste Durbin-Watson, que não rejeita a hipótese nula de que a autocorrelação dos resíduos é igual a zero, exibindo um p-valor de 0,792. O gráfico de resíduos da R4, mostrado na Figura acima, confirma a independência dos resíduos, dado o aspecto aleatório da distribuição dos resíduos.

Gráfico 8 – Verificação de normalidades dos resíduos da Regressão 4



Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Gráficos: Histograma dos resíduos e Q-Qplot dos resíduos.

A inspeção visual do histograma dos resíduos e do gráfico Q-Q *plot* com a reta normal, constatam a normalidade dos resíduos da R4. O histograma aponta certa assimetria, porém conserva a forma frequente da distribuição normal. O Q-Q *plot* apresenta os resíduos alinhados à reta de normalidade. O teste Shapiro-Wilk não rejeita a hipótese de normalidade, apontando um p-valor de 0,79, ou seja,  $> 0,05$ . Diante disto, a normalidade dos resíduos de R4 foi confirmada.

O exame dos resíduos confirma que os pressupostos do modelo linear foram todos atendidos e a solução é apropriada para a modelagem dos dados. Isso garante a qualidade dos ajustes da R4, com as habilidades políticas sendo justificada pelas modalidades treinamento tradicional e interações casuais.

#### Regressão 5 – R5

Nesta quinta regressão, a variável dependente é o fator FH5, nomeado de habilidade cultural. O resultado é apresentado na Tabela 24.

Tabela 24 – Parâmetros e testes para a Regressão 5

Variáveis	Estimadores		Teste t do Estim:		Estatística l			Grau de Ajustamento
	Estimador $\beta$	Erro Padrão	t-valor	Sig.	F	Sig	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado
<b>Intercepto</b>	4,17	0,77	5,42	0,000				
<b>FM1</b>	0,11	0,07	1,46	0,145				
<b>FM2</b>	0,06	0,05	1,24	0,213				
<b>FM3</b>	-0,07	0,05	-1,25	0,210	1,703	0,017	0,31	0,13
<b>FM4</b>	0,00	0,04	0,14	0,888				
<b>FM5</b>	0,07	0,04	1,59	0,113				
<b>FM6</b>	0,09	0,05	1,72	0,087				

Fonte: Dados da pesquisa

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

Assim como nas regressões R1 e R3, os parâmetros da R5 apontam que esse modelo não é expressivo para justificar a variável dependente, uma vez que apresentam estimadores estatisticamente nulos para todas as modalidades. Dessa forma, o modelo não é suficiente para estabelecer as fontes de variação no fator habilidade cultural.

Buscou-se com essas cinco regressões apresentadas, interpretar as competências gerenciais, sendo que destas, duas são significativas e três não significativas. As que apresentaram significância foram submetidas ao diagnóstico de resíduos.

O resultado dos modelos de regressão para R2 e R4 apontou como significativas três das sete modalidades de aprendizagem, sendo a mentoria e as interações casuais para a habilidade interpessoal (R2) e os treinamentos tradicionais e as interações casuais para a habilidade política (R4). O fato de uma modalidade não ter sido justificada, não necessariamente quer dizer que deva ser desprestigiada, pois influencia o modelo estimado como um todo.

## 6 ANÁLISES DOS RESULTADOS

Esta seção é dedicada à análise dos resultados da pesquisa apresentados na seção anterior, e que tomaram como base as revisões de literatura das seções 2,3 e 4. Inicia-se, então, com a apresentação sobre a pesquisa, perfil demográfico do público pesquisado, partindo-se em seguida para a validação das escalas EMA e EHAG. Finaliza-se com a explanação sobre regressão múltipla aplicada às variáveis que deram suporte para conclusão da pesquisa.

### 6.1 A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Conforme dito na seção anterior, a seleção dessas 40 empresas foi feita de maneira aleatória, observando-se os requisitos especificados neste trabalho de modo que atendessem satisfatoriamente a cada um deles. O início da pesquisa deu-se logo após uma entrevista realizada com o pesquisador a um dos blogs da cidade, no qual o mesmo apresentava a proposta de trabalho, bem como seu interesse para a realização da mesma. A partir daí, foram mantidos contatos com empresários que, generosamente, abriam as “portas” das empresas, bem como dispunham de todos os gestores, em horários apropriados a estes, para que se colocassem à disposição do pesquisador dedicando, assim, maior atenção quanto à entrevista a ser realizada.

### 6.2 PERFIL DEMOGRÁFICO DA PESQUISA

Foram entrevistados, pessoalmente, um total de 165 gestores de empreendimentos familiares na cidade de Vitória da Conquista, região sudoeste da Bahia. Algumas informações do público-alvo da pesquisa se revelaram importantes para análise do perfil dos respondentes. Percebeu-se, por exemplo, que a grande maioria dos empreendimentos pesquisados tem sido conduzida por pessoas mais maduras, com idade entre 30 e 50 anos.

As mulheres vêm despontando nos últimos anos, principalmente no comando de grandes empresas e exercício de cargos estratégicos nas organizações. Elas têm se mostrado cada vez mais capazes e prontas para assumir grandes responsabilidades dentro das organizações. Porém, nesta pesquisa, percebe-se que a participação feminina à frente de negócios da família ainda tem sido tímida: os dados apontaram apenas 27% do gênero feminino em cargos de gestão contra 73% do gênero masculino.

Nas últimas décadas, o nível de escolaridade, também tem sido ponto importante para aqueles que exercem cargos de gestão, porque as exigências dos mercados têm sido grandes,

buscando-se profissionais cada vez mais qualificados e preparados para enfrentar a sua dinâmica. Neste trabalho, percebeu-se que os empreendimentos familiares tem dado preferência por pessoas que tenham cursado algum curso superior ou mesmo que ainda esteja em curso. Por exemplo, dos entrevistados, 52% possuem nível superior e 6% já possuem alguma pós-graduação; 15% ainda estão cursando a faculdade e 27% dos entrevistados possuem apenas o ensino médio. O curso de administração, neste caso, é o que se destaca com o maior número de pessoas ocupando os cargos de gestão nesse modelo de empresa com 55%, sendo estes formados ou em curso, seguidos de 20% em ciências contábeis, 5% em psicologia, 4% em engenharias e 3% em economia. Os 13% restantes estão distribuídos em outras áreas. É importante observar que os que estão na gestão apenas com o ensino médio, além de suas habilidades, competências e repertório de experiências, há anos estão à frente do negócio familiar.

A pesquisa apresenta, também, que a maioria dessas empresas ainda está criando suas bases e solidificando seu caráter familiar nos negócios. Isto se percebe pela geração na qual o empreendimento familiar se encontra. Neste caso, a grande maioria dos empreendimentos pesquisados ainda está na primeira geração, com 76%, ou seja, é o fundador quem ainda comanda os negócios e por suas mãos passam a maioria das decisões referentes à empresa. A segunda geração segue com 21%. Nesta, os filhos já assumiram o negócio da família e apesar de ainda manterem algumas características da primeira geração, percebe-se um pouco mais de profissionalização, desde a busca por profissionais mais qualificados no mercado, como também maiores investimentos em tecnologia e lançamento de novos produtos e/ou serviços.

O fato de, na segunda geração, os filhos terem uma visão um pouco diferente daquela do fundador faz com que arrisquem mais, e invistam na melhoria de processos e vislumbrem a conquista de maiores mercados no longo prazo. Na terceira geração, apenas 3% foram identificadas. Nesta fase, não se presencia somente uma família à frente do empreendimento, mas uma rede de famílias trabalhando em conjunto na condução da empresa familiar.

Neste trabalho, também foi verificado grande número de gestores não membros da família empresária ocupando importantes cargos na empresa com 63%. Os outros 37% são ocupados por membros da família, incluindo filhos, sobrinhos, esposas, entre outros. É importante ressaltar que os cargos mais estratégicos, ocupados pelo executivo mais importante ainda o são por membros da família. Pelo fato de estar a grande maioria ainda na primeira geração, presume-se que os filhos ainda não possuem idade, competências e habilidades gerenciais necessárias, ou seja, ainda não

estão preparados para assumir a empresa. Dessa maneira, estes cargos devem ser preenchidos por pessoas capacitadas e que conheçam do negócio.

Optou-se, neste trabalho, por empresas que tivessem em processo de expansão e com, no mínimo, dez anos de atuação em seu respectivo mercado. Neste caso, os dados mostraram que a grande maioria está acima do critério estabelecido com 18% entre 15 e 20 anos; 25% entre 20 e 25 anos; 17% entre 25 e 30 anos e 37% acima de 35 anos.

Outro critério anteriormente estabelecido era que o empreendimento deveria ter, no mínimo, vinte funcionários. Neste caso, o mesmo foi superado em sua totalidade, destacando-se que 81% dessas empresas possuíam significativo número de funcionários, ou seja, mais de 50 colaboradores. Os 19% restantes também ficaram todas acima de 20 funcionários. Quanto ao porte das empresas pesquisadas, a grande maioria delas, 69%, de acordo com a classificação da ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) pertence ao Grupo II – Grande, ou seja, com faturamento anual igual ou inferior a R\$ 50.000.000,00 (cinquenta milhões de reais) e superior a R\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de reais). Seguido com 23% no Grupo III – Média, com faturamento anual igual ou inferior a R\$ 20.000.000,00 e superior a R\$ 6.000.000,00. O restante, 8% estão no Grupo IV – Média, com faturamento anual igual ou inferior a R\$ 6.000.000,00 (seis milhões de reais).

### 6.3 RESULTADOS DAS ESCALAS EMA E EHAG

#### 6.3.1 Resultados da EMA

A escala EMA, utilizada nesta pesquisa, revelou-se apropriada na captura das modalidades de AO com base nos índices de Alfa de Cronbach = 0,80 e KMO = 0,85. Os fatores comportaram as modalidades presentes na literatura sobre AO, confirmando os achados de Dos-Santos *et al.* (2013), que confirmaram a consistência estatística sobre as modalidades de aprendizagem nas organizações.

A perspectiva com a realização desta pesquisa foi, de contribuir para consolidação das modalidades de aprendizagem organizacional, neste caso, no âmbito das empresas familiares.

Apesar de os estudos daquele autor (*ibidem*) validar, separadamente, as sete modalidades de aprendizagem organizacional em sua pesquisa sobre Empresas Juniores (EJ), ao transpor este mecanismo para a pesquisa sobre empresas familiares, a solução fatorial apresentou seis das sete, uma vez que juntou duas modalidades num mesmo fator, como destacado a seguir - (Mentoria, Treinamento Tradicional/Leitura de Textos, Interações Casuais, Treinamento On-the-Job, Acesso ao Banco de Dados e Comunidades de Prática).

Alguns componentes de um fator se deslocaram para outras modalidades, significando que o componente não exercia papel importante em sua modalidade original, mas que ele pode atuar suportando outras modalidades de aprendizagem. Por exemplo, nesta pesquisa sobre empresas familiares, as afirmações referentes ao fator de Leitura de Textos (M4, M5, M6) se juntaram ao fator Treinamentos Tradicionais (M1, M2, M3), podendo indicar que, junto ao público pesquisado, as leituras de textos acontecem no âmbito dos treinamentos formais promovidos pela organização, como pode ser observado na Tabela 9 (cargas fatoriais).

Quanto ao item M19 constante na escala EMA (Na EF, ocorrem interações casuais – como encontros não programados ou planejados fora do ambiente da organização, os quais resultam em aprendizado gerencial), a carga obtida junto ao fator (interações casuais) foi muito baixa e distribuída entre os demais fatores. A ocorrência desse fato não significa dizer que esse item não é importante nesse fator, mas que, para os gestores de empresas familiares, ele se sustenta conjuntamente com outras modalidades de aprendizagem, ainda que não seja compreendida isoladamente.

Os fatores que reproduzem as modalidades são aqueles que apresentam as maiores médias. No caso deste trabalho, foram as interações casuais (média = 4,20 e a mentoria (média = 3,84), que apontaram essas modalidades como mais frequentes que as demais em empreendimentos familiares.

A modalidade com a menor média foi representada pelo treinamento on-the-job (média = 3,35), demonstrando que nesse modelo de empreendimento os treinamentos no momento da execução do trabalho não ocorrem com muita frequência. O fato de essa modalidade apresentar uma frequência menor que as demais não quer dizer que dela não provêm aprendizados, mas que no ambiente pesquisado, esse tipo de treinamento caracterizado por sua natureza prática com transmissão de conhecimentos explícito e tácito (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2012; DOS-SANTOS *et al.*, 2013) portanto, contextualizada. Neste caso, não é uma prática constante.

Assim sendo, a EMA constitui-se como uma escala apropriada para aplicações em pesquisas futuras que busquem aferir a frequência das modalidades de aprendizagem organizacional em diferentes populações.

### **6.3.2 Resultados da EHAG**

Assim como ocorreu com EMA, a Escala de Habilidades Gerenciais – EHAG – também foi avaliada e testada estatisticamente, apontando adequabilidade da amostra (KMO = 0,92) como também consistência interna (Alfa de Cronbach = 0,85).

Com a realização da análise fatorial foram gerados cinco fatores; estes demonstram diferentes dimensões das habilidades gerenciais, sendo elas: as habilidades em autogestão, interpessoais, político-contextuais, políticas e culturais.

As médias das habilidades gerenciais verificadas na pesquisa junto aos gestores foram iguais para a maioria (autogestão, habilidade interpessoal e político-contextual – médias = 5,2), variando apenas no desvio-padrão ( $dp = 0,49, 0,60$  e  $0,61$ , respectivamente).

Percebe-se, com isso, que o desenvolvimento de uma habilidade gerencial, conseqüentemente, reforça outra, fazendo com que o gestor esteja mais apto e autoconfiante a cada novo contexto que surge no dia a dia empresarial (TRAVERSO; GODOY, 2013). O fator 1, aqui, representado pela habilidade em autogestão é composto por suas três assertivas originais, sendo somadas a esta, os itens H21 (Desenvolvi uma visão aprimorada sobre o ambiente externo - comunidade, clientes, fornecedores, etc.) e H23 (Aprendi a desenvolver relações com o mercado [clientes, fornecedores, acionistas, etc.] e buscar novas oportunidades), demonstrando que a autogestão, além dos aspectos voltados para a autorreflexão, é também holística, ou seja, requer um entendimento mais abrangente dos fenômenos (SANT'ANNA; CAMPOS; LOFTI, 2012).

O fator 2 é representado neste trabalho pelas habilidades interpessoais. Ele captou todas as afirmações referentes a esta habilidade, acrescido de dois itens da habilidade analítico-estratégica o H8 (Aprendi a utilizar o raciocínio analítico para tomadas de decisão e prever suas conseqüências para a organização) e o H9 (Aprendi a avaliar o desempenho da equipe e a usar técnicas de gestão para atingir metas organizacionais), porém, com menores cargas. Isto permite inferir que as habilidades interpessoais, aquelas em que o indivíduo desenvolve em si capacidades de lidar com outras pessoas, reconhecendo suas potencialidades, seus limites e oferecer uma boa estrutura de trabalho é também estratégica, pois tomar decisões que envolvem a organização como um todo e promover sinergia entre os integrantes de uma equipe, somados a outras, integram o quadro de habilidades essenciais para um bom exercício gerencial.

O terceiro fator comporta os itens da habilidade político-contextual. Este fator foi assim renomeado pelo fato de conter em si uma junção de itens de diferentes habilidades. Este fator contempla as habilidades políticas e mais dois itens, o H20 (Aprendi a reconhecer o significado do trabalho e os valores inerentes à organização) – advindo da habilidade cultural e o H22 (Respeito e valorizo uma cultura diferente da minha ou de minha organização) – pertencente à habilidade contextual.

A habilidade cultural (H20) e a habilidade contextual (H22) não se juntaram de modo aleatório à habilidade político-contextual. A cultura da organização deve estar internalizada por cada gestor e deve ser externada nas ações do dia a dia gerencial, a fim de que todos os integrantes

do corpo funcional reconheçam e também comecem a pensar e a agir do mesmo modo em diferentes ambientes e contextos vivenciados dentro e fora da organização.

O fator 4 foi reproduzido nesta pesquisa pelas habilidades políticas. A habilidade política é fundamental tanto para a organização quanto para o indivíduo, pois é por meio dela que se processam as mais variadas negociações e jogos de interesses, sejam eles individuais, coletivos ou organizacionais. As organizações enfrentam diariamente situações diversas e que precisam ser solucionadas. Os gestores precisam saber lidar, por exemplo, com questões que tratam de problemas de relacionamento entre as pessoas, bem como com aqueles que almejam suas conquistas e realizações pessoais e profissionais, em alguns casos, sem medir suas ações para isso, requerendo do gestor, a capacidade de filtrar cada coisa e extrair de cada situação, a energia da qual a organização necessita, proveniente do empenho e bom desempenho de cada um.

Ao se observar o quarto fator, perceber-ser-á que o item H6 (Aprendi as tarefas inerentes ao cargo de gestão, como planejamento, supervisão e controle) – referente à habilidade técnica e operacional, juntou-se à habilidade política. Como se tem visto, a habilidade política é permeada de nuances que precisam estar bem ajustadas para que as atividades da organização siga seu fluxo. Arelado a isto está o conhecimento que o gestor deve ter referente aos aspectos técnico-operacionais da empresa. Para que a organização atinja seus objetivos, é preciso que haja um planejamento prévio que sirva como ‘norte’, apontando onde se almeja chegar; precisa-se também de um trabalho de supervisão de cada atividade, para que se reconheça o caminho que está sendo percorrido e se está de acordo com o planejado; necessita-se também do uso de ferramentas que permitam visualizar as falhas e que mensure o seu desempenho. Desse modo, se justifica a inclusão do item H6 às habilidades políticas.

Por fim, o 5º e último fator é representado pela habilidade cultural. Este fator assim como os demais citados, também apresentou resultados adequados nos testes fatoriais ( $KMO = 0,5$  e Alfa de Cronbach =  $0,76$ ), demonstrando consistência junto ao público pesquisado. Também apresentou média e desvio-padrão significativos (média =  $5,15$  e  $dp = 0,71$ ), indicando que os gestores de empresas familiares reconhecem a habilidade cultural como forma de proporcionar, além do conhecimento de aspectos referentes a ações intrínsecas à organização, como também a possibilidade de tornar esse ambiente, ressaltando suas características empresariais, como o conforto familiar, pertinente somente a esse modelo de empreendimento.

Os resultados apontam que, nos empreendimentos familiares pesquisados, as habilidades gerenciais são reconhecidas como capazes de formar e tornar os gestores mais bem preparados para os mais variados contextos em que as organizações estão inseridas, porém alguns aspectos importantes na gestão não foram captados como, por exemplo, os itens H4, H5 e H7 – quanto ao

ramo de atuação, monitoramento do trabalho realizado pela equipe e capacidade analítica e visão estratégica da organização, respectivamente. Estes são itens que precisam ser mais bem trabalhados, a fim de que eles sejam bem desenvolvidos, complementando, juntamente com as demais, as habilidades essenciais para o exercício gerencial.

Diante do exposto, esta pesquisa revela que os gestores das empresas familiares, aqui representadas, desenvolvem de maneira mais destacadas – as habilidades interpessoais e políticas – voltadas para as interações com as pessoas e seus comportamentos, através de trabalhos em equipe, gestão participativa e motivação das pessoas ao seu redor e menos com processos formais desenvolvidos e direcionados pela organização como técnico-operacional; analítico-estratégico etc.

Os fatores gerados em torno das assertivas de cada uma das categorias de habilidades gerenciais apontam para uma congruência entre as habilidades constantes na literatura e as desenvolvidas pelo público estudado. Diante disto, a escala EHAG tornou-se apta para aferir as habilidades gerenciais.

### 6.3.3 As Regressões Múltiplas

Neste tópico são apresentadas as regressões múltiplas que foram realizadas (R1, R2, R3, R4 e R5), focando-se, especialmente, nas modalidades que explicam cada habilidade. As modalidades não explicativas, ou seja, com estimadores estatisticamente nulos não devem ser descartadas, uma vez que interferem nas demais fortalecendo-as. O Quadro abaixo apresenta as cinco regressões com seus principais resultados.

Quadro 2 – Síntese dos resultados das regressões explicativas

Regressão	Significância de F	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	Variável Explicada (Habilidade)	Variável Explicativa (Modalidade)
R1	1,914	0,34	0,16	Autogestão	-----
R2	1,826	0,33	0,14	Interpessoal	1. Mentoria 2. Interações casuais
R3	0,951	0,20	-0,01	Político-Contextual	-----
R4	1,741	0,32	0,13	Política	1. Treinamento Tradicional / 2. Interações casuais
R5	1,703	0,31	0,13	Cultural	-----

Fonte: Dados extraídos das Tabelas 17, 18, 19, 20 e 21 desta pesquisa.

### **6.3.3.1 Regressão 1 – R1**

A primeira regressão R1 examinou as modalidades que explicassem as habilidades em autogestão desenvolvidas pelos gestores de empreendimentos familiares. Contudo, o mecanismo quantitativo utilizado não conseguiu alcançar o objetivo proposto, apresentando uma regressão não significativa, tanto no modelo quanto nos estimadores das variáveis explicativas. Isto permite inferir que no público-alvo pesquisado, as habilidades em autogestão podem ser desenvolvidas e melhor explicadas por outros itens não presentes no modelo utilizado. Diante disto, os aspectos referentes à habilidade em autogestão como autorreflexão; autoconhecimento; equilíbrio entre a vida pessoal e a carreira, bem como o reconhecimento de suas potencialidades e limitações, podem ser desenvolvidos por outras modalidades não presentes no modelo ou fazer parte do repertório pessoal de habilidades que o gestor desenvolveu antes da sua atividade gestora.

### **6.3.3.2 Regressão 2 – R2**

As habilidades interpessoais foram determinadas pela R2 e as modalidades explicativas, nesse contexto, foram a mentoria e as interações casuais. Ser a mentoria uma das modalidades que mais bem explica a habilidade interpessoal significa dizer que pessoas que já vivenciaram determinados fatos e que possuem um maior repertório de experiências contribuem de forma significativa para a formação de novos gestores, uma vez que aqueles trazem ao novo gestor reflexões que os auxiliaram no passado e que podem servir para contextos atuais, possibilitando a estes, repensar suas ações atuais e decisões quanto a aspectos que impactarão futuramente suas vidas. Corroborando para o fortalecimento da habilidade interpessoal estão, também neste caso, as interações casuais. Os processos informais de aprendizagem, como apresentados na seção 3 desta pesquisa, têm recebido grande atenção nas últimas décadas. A estes se incluem as interações casuais como modo de aprendizagem no qual não há uma determinação por parte da empresa, mas na qual o indivíduo por si entende os momentos de conversas em corredores, em almoços ou mesmo em quaisquer outros encontros não formais, como meio de desenvolvimento das habilidades.

Este resultado mostra que o aprendizado por meio das trocas de experiências e interações casuais pelos gestores é responsável pelo desenvolvimento dessa habilidade de lidar com pessoas com pensamentos mais diversos, inserindo esses conhecimentos adquiridos, nas atividades e processos da organização. As interações casuais também promovem mais integração social, o que é um diferencial capaz de contribuir para a melhoria nas relações de trabalho e, conseqüentemente, na produtividade, uma vez que um ambiente laboral saudável e prazeroso é fator para melhores resultados.

Neste trabalho, fica claro que as mentorias e as interações casuais são as modalidades que mais auxiliam os gestores de empresas familiares no desenvolvimento das habilidades interpessoais.

#### **6.3.3.3 Regressão 3 – R3**

A regressão R3 procurou avaliar habilidades político-contextuais. Porém, assim como na regressão R1, o mecanismo quantitativo utilizado não conseguiu alcançar o objetivo proposto, apresentando uma regressão não significativa, tanto no modelo quanto nos estimadores das variáveis explicativas. Pode-se dizer, assim, que nesse público-alvo pesquisado, as habilidades político-contextuais podem ser captadas e melhor explicadas por outros elementos não contemplados no modelo, nesta pesquisa, utilizado. Diante disto, os aspectos referentes às habilidades político-contextuais como disputas de poder na organização; gestão de crises e situações inesperadas, desenvolvimento da capacidade comunicativa, bem como de uma visão aprimorada sobre o ambiente externo e da cultura da organização, podem estar presentes na habilidade político-contextual, porém atuando como reforço de alguma outra habilidade, bem como pode ser explicada por alguma modalidade correlacionada.

#### **6.3.3.4 Regressão 4 – R4**

As habilidades políticas no contexto das empresas familiares foram mais bem explicadas pelas modalidades, treinamento tradicional e interações casuais, conforme apresentado na regressão R4. Os treinamentos tradicionais, conforme apresentado também na seção teórica desta pesquisa, são os treinamentos técnicos, *workshops* de treinamentos, palestras, ministrados, na maioria das vezes, em salas de aulas ou auditórios dentro da empresa ou fora dela, nos quais se privilegiam os mecanismos de transferência de conhecimento explícitos (DOS-SANTOS *et al.*, 2013; PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2012). O fato de ser esta uma das modalidades destacadas na pesquisa como desenvolvedora da habilidade política mostra que a aquisição de conhecimentos utilizando-se de mecanismos formais, para esse público específico, ainda é uma das maneiras mais eficazes em seu processo de formação gerencial. Apesar de terem ocorrido muitas mudanças e avanços em vários aspectos e áreas organizacionais, entre eles e, principalmente, a tecnologia, que possibilitou o armazenamento e a disseminação instantânea de informações, no que se refere à educação e formação, seja ela básica, técnica, superior ou ainda aquelas voltadas para a gestão, é a “educação bancária” (FREIRE, 1983), ainda, a base desse processo. E, são esses conhecimentos adquiridos em treinamentos, palestras e *workshops* que têm, juntamente com outras habilidades, auxiliado os gestores em suas práticas gerenciais.

Aliado aos treinamentos tradicionais como desenvolvedores da habilidade política, destacaram-se também as interações casuais. Conforme descrito por Pamponet-de-Almeida (2012), elas são identificadas, comumente, como contatos espontâneos e informais, ou seja, não planejados pela organização. A aquisição de conhecimentos, neste caso, vem de bate-papos, conversas informais, trocas e partilhas que os indivíduos proporcionam uns aos outros.

Essas interações entre os membros da organização são fundamentais e propiciam discussões importantes, das quais podem sair soluções de problemas organizacionais como disputa por poder; desenvolvimento de alianças para aprovação de projetos; implementação de mudanças e sugestões para melhoria do ambiente de trabalho, entre outros.

Desse modo, as habilidades políticas, fundamentais aos cargos de gestão podem ser adquiridas também por meio de simples conversas e bate-papos informais, nos mais variados espaços da organização ou mesmo fora dela. Esse achado confirma resultados semelhantes na pesquisa de Dos-Santos (2014), onde *trainees* desenvolvem as habilidades políticas através das interações casuais.

É importante observar que, neste caso, as habilidades políticas foram explicadas como decorrentes dos treinamentos tradicionais e pelas interações casuais – apontando para novos moldes, além daqueles já estabelecidos formalmente e já bem desenvolvidos (métodos tradicionais de aprendizagem). Dito de outra forma, a pesquisa aponta além dos já estabelecidos processos formais de aprendizagem, para um olhar mais acurado para os informais, os quais além de promoverem significativas aprendizagens, requerem investimentos financeiros bem menores do que aqueles feitos em treinamentos tradicionais. Outro ponto relevante é que a modalidade interações casuais é totalmente informal, ela acontece de maneira desvincilhada das regras e controles que a organização estabelece, elas não são planejadas e não estão sob o domínio da organização.

#### **6.3.3.5 Regressão 5 – R5**

A regressão R5 buscou avaliar a habilidade cultural-organizacional. Porém, assim como na regressão R1 e na regressão R3, a ferramenta quantitativa utilizada na captação das informações necessárias, não conseguiu alcançar o objetivo proposto, e apresentou uma regressão não significativa, tanto no modelo quanto nos estimadores das variáveis explicativas. A partir disso, infere-se que nesse público-alvo estudado, a habilidade cultural-organizacional pode ser captada e melhor explicada por outros elementos não constantes no modelo, aqui, utilizado. Diante disto, os aspectos referentes à habilidade cultural-organizacional como conhecimento e disseminação das normas e cultura da organização, bem como a compreensão do significado do trabalho e os valores

defendidos pela organização, estão presentes nesta habilidade, porém podem ser desenvolvidas por outras modalidades ou terem sido previamente desenvolvidas pelos gestores.

## 7 CONCLUSÃO

A busca por mecanismos que auxiliem nos processos de desenvolvimento das organizações bem como das pessoas tem despertado os mais variados campos de pesquisa, a fim de se alcançar os objetivos e de se alavancar o crescimento organizacional.

Nesse cenário de competição exacerbada, também se encontram as organizações familiares com suas peculiaridades e características diferenciadas em relação às não familiares, principalmente porque nesse modelo de organização, é a família quem conduz e traça as diretrizes dos negócios. Neste contexto, este trabalho buscou estudar o processo de formação de gestores de organizações familiares a partir das modalidades de aprendizagem constantes na literatura, bem como as habilidades adquiridas por meio delas.

A revisão da literatura sobre aprendizagem organizacional apontou sete modos como os indivíduos aprendem dentro das organizações, mapeados por Pamponet-de-Almeida (2012) e Dos-Santos *et al.* (2013), que assim os elencaram: treinamento tradicional, leitura de textos, acesso aos bancos de dados, comunidade de práticas, mentoria, treinamento *on-the-job* e interações casuais. As formais foram: os treinamentos tradicionais, os acessos aos bancos de dados e as leituras de textos (fornecidas e direcionadas pela organização). Nessas modalidades, as fontes de conhecimentos são externas e podem ser adquiridas por meio de leituras individuais, acesso a planilhas e documentos da organização ou mesmo por instrutores. As modalidades informais são: as comunidades de prática, a mentoria informal, o treinamento *on-the-job* e as interações casuais. Nestas modalidades, o conhecimento é advindo a partir das inter-relações ocorridas, geralmente, dentro contexto laboral, envolvendo uma prática. As leituras de textos e as mentorias estão presentes tanto nos processos formais quanto nos informais.

As modalidades informais puderam ser vistas, aqui, a partir dos resultados da aprendizagem que foram identificados por meio do desenvolvimento de duas habilidades: as interpessoais e a política. Porém, percebeu-se que estas não atuam de modo isolado, mas se aliam a outras habilidades correlacionadas, auxiliando nos processos gerenciais seja num grupo específico ou mesmo na organização como um todo.

Com a utilização de ferramentas estatísticas, aplicou-se dois questionários, cada um contendo uma escala de medida, adequadas especificamente para este trabalho. A primeira a EMA – escala de modalidades em aprendizagem organizacional; e a segunda a EHAG – escala de habilidades gerenciais, as quais, em seguida, foram relacionadas por meio de análise fatorial e regressão múltipla. Os entrevistados foram 165 gestores de empresas familiares de variados ramos

de atuação tais como indústrias, comércio e prestação de serviços, possibilitando uma visão geral sobre como aprendem os gestores desse modelo de organização.

Após a realização da análise fatorial, validou-se a EMA com seus 21 componentes, os quais geraram seis fatores considerados significativos estatisticamente. Estes apresentaram KMO = 0,80 e Alfa de Cronbach = 0,85. A EHAG também passou pelo mesmo processo de validação e seus 23 componentes geraram 5 fatores significativos com KMO = 0,92 e Alfa de Cronbach = 0,85. Estas verificações fizeram com que essas escalas se tornassem ferramentas aptas para usos em futuras pesquisas, nesta mesma linha.

A utilização das escalas EMA e EHAG, como ferramenta para captação dos dados e geração de fatores, necessários para as regressões gerou importantes questões que precisam ser mais bem desenvolvidas dentro das organizações. Entre elas, a necessidade de maior atenção aos aspectos sócio-interacionais ocorridos entre os indivíduos. Dito de outra forma, as organizações precisam diante desse novo quadro gerencial, o qual insere os gestores como peças-chave para uma boa gestão, contemplar em seus planejamentos, dentre outras coisas, ações que incentivem momentos de trocas e interações informais de conhecimentos.

Os principais resultados apontaram que as diferentes habilidades dos gestores são desenvolvidas de modo diversificado pelas modalidades de aprendizagem. Identificou-se, por exemplo, que as habilidades interpessoais são explicadas pela mentoria e pelas interações casuais, onde os gestores aprendem, entre outros processos, pelo de transmissão de conhecimentos por parte daquele que possui uma maior bagagem de experiências vivenciadas e conhecimentos adquiridos ao longo dos anos em sua trajetória profissional e de vida. Do mesmo modo, as interações favorecem as trocas com outras pessoas, a partir de conversas e bate-papos em momentos diversos, de onde se podem captar importantes *insights* dentro do ambiente organizacional ou mesmo fora dele.

De maneira significativa, também, identificou-se que a habilidade política é explicada pelos treinamentos tradicionais e reforçada pelas interações casuais. Isto, porque a habilidade política se apresenta exatamente no cenário onde cada indivíduo manifesta seus interesses diversos, sejam eles individuais ou organizacionais, através de disputas de poder ou por novas possibilidades dentro e fora da organização, exigindo grande poder de negociação e capacidade de comunicação. Os conhecimentos adquiridos a partir dos treinamentos tradicionais são reforçados com o reconhecimento do ambiente e das pessoas inseridas no dia a dia organizacional.

As habilidades em autogestão, político-contextual e cultural não se relacionaram a nenhuma das modalidades.

As três modalidades aqui apresentadas são definidas pela teoria e podem ser visualizadas empiricamente. Porém, deve-se considerar que elas não acontecem somente naquele momento em

que são evocadas, mas atuam constantemente, umas com as outras, intercambiando-se. Os achados aqui apresentados apontam que as modalidades constantes nos processos formais e informais de aprendizagem se complementam, reforçando a aprendizagem dos gestores dentro da organização. Dito de outra forma, o desenvolvimento de aprendizagens que integrem os processos formais e informais pode ser a maneira mais eficaz de se preparar gestores para as inconstâncias do ambiente organizacional. No contexto das empresas familiares, pôde-se perceber que as modalidades advindas dos processos informais – mentoria e interações casuais (habilidade interpessoal) e treinamento tradicional e interações casuais (habilidade política) – apresentaram maior destaque no desenvolvimento das habilidades dos gestores, dando a sua contribuição para o aprendizado, também os processos formais.

Tem-se percebido, através de alguns trabalhos, o movimento de organizações que têm mudado seu foco quanto aos novos meios de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e competências exigidas para os novos tempos. Porém, ainda são tímidos os trabalhos que apresentam, empiricamente, tais resultados. Diante disto, desenvolver mais pesquisas que apresentem resultados mais precisos pode trazer à teoria e ao dia a dia das organizações alterações mais significativas e mais rápidas, para que estas organizações possam responder de modo mais célere aos anseios dos atuais mercados nos quais atuam.

Apesar de os estudos apresentarem a aprendizagem formal ainda como a mais utilizada em processos de aprendizagem/educação/formação, a pesquisa aponta que no que se referem à aprendizagem de gestores, as habilidades adquiridas advém do intercâmbio dos dois processos (formal e informal) e das modalidades pertencentes a cada um deles.

## 7.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

É importante destacar que, assim como outros estudos, esta pesquisa também apresenta limitações. Por se tratar de um recorte espacial pequeno, dentro do universo das empresas familiares, ela retrata apenas as empresas aqui estudadas, ou seja, as 40 empresas de Vitória da Conquista no Sudoeste baiano que se dispuseram a servir para o desenvolvimento deste estudo de campo. Embora os resultados encontrados possam refletir também a realidade de outras organizações, não existe a intenção de generalizá-los a todas as organizações familiares, ainda que sejam dos mesmos segmentos e portes das que fizeram parte desta amostra.

## 7.2 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

Os treinamentos tradicionais formais por muito tempo receberam destaque tanto por parte das empresas como pelas pesquisas que se apresentaram ao longo dos anos. Contudo, nos últimos tempos começaram a perder espaço para outros mecanismos de aprendizagem, os quais, além de apresentarem menores custos, ocorrem de modo informal, quando não, integram processos formais e informais. Este trabalho buscou compreender os processos de aprendizagem de gestores de empresas familiares e nele ficou evidenciado que eles ocorrem de modo intercambiado e não individualizado como se acreditou por muito tempo. Além disso, o estudo também apontou para a forte presença dos processos informais na aprendizagem de gestores, implicando novos olhares para estas práticas que envolvem aspectos tácitos e explícitos.

Diante disto, espera-se que esta pesquisa sirva como reflexão e incentivo para que mais estudos sejam desenvolvidos nessa linha, obtendo-se, assim, novas contribuições quanto ao processo de formação de gestores, bem como aos benefícios advindos da aprendizagem informal, os quais exercem importante papel na aquisição e no desenvolvimento das habilidades dos profissionais que ocupam cargos estratégicos dentro do complexo macroambiente no qual se inserem as organizações.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. L.; PEREIRA, R. D.; OLIVEIRA, J. L. de; Sucessoras invisíveis: a construção social do gênero e a sucessão em uma empresa familiar. In: ENCONTRO DA ANPAD – ENANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2012.
- ALLIO, M. K. Family business: their virtues, vices, and strategic path. **Strategy & Leadership**, v. 32, n.4, 2004, p. 24-33.
- AMAZONAS, M. C. L. A.; BRAGA, M. G. R. Reflexões acerca das novas formas de parentalidade e suas possíveis vicissitudes culturais e subjetivas. **Ágora**, v. 9, n. 2, p. 177-191, 2006.
- ANTAL, A. B.; LENHARDT, U.; ROSENBROCK, R. Barriers to organizational learning. In: DIERKES, M. *et al.* (Ed.) **Handbook of Organizational Learning**. London: Sage, 2001.
- ANTONACOPOULOU, E. P. Reconnecting education, development and training through learning: a holographic perspective. **Education & Training**, v.42, n.4/5, p.255-263, 2000.
- ANTONACOPOULOU, E. P. The paradoxical nature of the relationship between training and learning. **Journal of Management Studies**, v.38, n.3, p.327-350, 2001.
- ANTONACOPOULOU, E. P.; GABRIEL, Y. Emotion, learning and organizational change: towards an integration of psychoanalytic and other perspectives. **Journal of Organizational Change Management**, v.14, n.5, p.435-451, 2001.
- 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. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. In: **Comportamento organizacional e gestão**, v. 12, n. 2, p.199-220, 2006.
- ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação Gerencial: Pós-graduação Lato Sensu e o Papel das Comunidades de Prática. **RAC**, v. 9, n. 2, p. : 35-58, abr./jun. 2005.
- ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação gerencial: pós-grauação Lato Sensu e o papel das comunidades de prática. In: ENCONTRO DA ANPAD – ENANPAD, 36., 2002, Salvador; Bahia. **Anais...** Salvador; Bahia, 2002.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **RAC**, Curitiba, v.14, n. 2, art. 7, pp. 310-332, mar./abr. 2010.
- \_\_\_\_\_. Saberes no singular? A falsa fronteira entre aprendizagem formal e informal. In: \_\_\_\_\_; GODOY, A. S. (Org.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011b. p. 225-245.
- ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação gerencial: Pós-graduação Lato Sensu e o papel das comunidades de prática. **RAC**, v. 9, n. 2, abr./jun. 2005.

ARGYRIS, C. Double loop learning in organizations. **Harvard Business Review**, v, n., p. 115-125, set./oct, 1977.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BALBINOT, Z.; MARQUES, R. A. Alianças estratégicas como condicionantes do desenvolvimento da capacidade tecnológica: o caso de cinco empresas do setor eletroeletrônico brasileiro. **RAC**, Curitiba, v. 13, n. 4, art. 5, pp. 604-625, out./dez. 2009.

BAPTISTA, L. L. Possibilidades e Limitações da Teoria da Ação Comunicativa numa Empresa de Estrutura Familiar: um estudo de caso. In: ENCONTRO DA ANPAD – ENANPAD, 35., Rio de Janeiro, 2011. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2011.

BARNUEVO, S. Empresa familiar é base da economia. **Revista Empresa Familiar**, São Paulo, 2005. Seção Imprensa. Disponível em: <<http://www.empresafamiliar.com.br/artigoarquivo-artigo19>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

BARROS, M. L. **Famílias e gerações**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

BELL, M. **Stepping out of the shadow: the leadership qualities of successors in family business**. 2009. (Dissertation)- Louisiana State University, United States, 2009.

BERNHOEFT, R. **Como criar, manter e sair de uma sociedade familiar (sem brigar)**. São Paulo: Editora SENAC, 1996.

BETHLEM, A. S. **Estratégia empresarial**. São Paulo: Atlas, 2002.

BIERLY, P.E.; KESSLER, E.H.; CHRISTENSEN, E. W. Organizational Learning, Knowledge and Wisdon. **Journal of Organizational Change Management**, v.13, n.16, p.595-618, 2000.

BITENCOURT, C. A gestão das competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. a experiência de três empresas australianas. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, Ano 3, n. 1, 2002.

BITENCOUR, M. Vitória da Conquista cresce e atrai R\$1bilhão em novos investimentos. **Jornal A Tarde**, Salvador, Economia. p.36, 29 dez. 2013.

BOTERF, G. De La compétence. Les Editions d'Organization. In: NEHRING, H., LANA, R. PEREIRA, S. K. **Desafios, necessidades e profissionalização nas instituições de ensino superior**. [S.l.]: [s.n.], 2010.

BRUM, M. A. C.; BARBOS, R. R. Comportamento de busca e uso da informação: um estudo com alunos participantes de empresas juniores. **Perspectivas em Ciências da Informação**, v.14, n.2, p.52-75, maio/ago. 2009.

BRUM, M. A. C; BARBOSA, R. R. Comportamento de busca e uso da informação: Um estudo com alunos participantes de empresas juniores. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.14, n. 2, p.52-75, 2009.

BRUSCHINI, C. **Mulher, casa e família: o cotidiano nas camadas médias paulistanas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning**: integrating perspectives in theory and practice. London: Sage Publications, 1997.

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

CAMILLIS, P. K.; ANTONELLO, C. S. Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 4-42, jul./dez. 2010.

CARBONE, *et al.* **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

CASILLAS, J. C.; VÁZQUEZ, A.; DÍAZ, C.; **Gestão da empresa familiar**: conceitos, casos e soluções. São Paulo. Thompson, 2007.

CASTANHEIRA, J. **Manual de sobrevivência para sócios e herdeiros**. São Paulo: Nobel, 1995.

CASTRO, J. M. de; BASQUES, P. V. Mudança e inovação organizacional: estudo de caso em uma empresa do cluster de biotecnologia em minas gerais. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, v. 7, n.1, p. 71-95. 2005.

CHAO, G. T.; WALZ, P. M.; GARDNER, P. D. Formal and informal mentorships: a comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. **Personnel Psychology**, v. 45, n.3, p. 619–636, 1992.

CHAVEERUG, A.; USSAHAWANITCHAKIT, P. Learning orientation, innovation capability, and organizational performance. **Review of Business Research**, v. 8, n. 2, p. 92-102, 2008.

CIVELLI, F.F. New competences, new organizations in a developing world. **Industrial and Commercial Training**, Guilsborough, v.29, n.7, p.125-142, 1997.

COELHO JUNIOR, F. A.; ABBAD, G.; TODESCHINI, K. Construção e validação de uma escala de suporte à aprendizagem no trabalho em uma instituição bancária brasileira. **RPOT**, v. 5, n. 2, p. 167-196, 2005.

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 JUNIOR, F. A.; MOURÃO, L. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. **Ram, Rev. Adm. Mackenzie**, v. 12, n. 6, p. 224-253, nov./dez. 2011.

COLBARI, Antonia. Família e gerações. Resenha. **Revista Organizações & Sociedade**, v.13, n.36, jan./mar. 2007.

COLBARI, Antonia. Família e gerações. Resenha. **Revista Organizações & Sociedade**, v.13, n.36, jan./mar. 2006.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, SC. v.2, n.4, p.1-13, sem II, 2008.

DAUDELIN, M. Learning from experience through reflection. **Organization Dynamics**, Winter, p. 36-48, 1996.

DAVEL, E.; COLBARI, A. Organizações familiares: desafios, provocações e contribuições para a pesquisa organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 7., Atibaia, 2003. **Anais...** São Paulo: 2003.

DAVEL, E.; COLBARI, A. Organizações familiares: por uma introdução a sua tradição, contemporaneidade e multidisciplinaridade. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 7, n. 18, p. 45-64, maio/ago. 2000.

DÉRY, R. et al. **La Variété des entreprises familiales**: construction théorique et typologique. Montréal: Cahier de Recherche no. GREF 93-08, Déc.,1993.

DESCANIO, D.; LUNARDELLI, M. C. Saúde e qualidade de vida na empresa familiar. **RPOT**, v. 7, n.1, p.159-178, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195415457003>>. Acesso em: 13 out. 2013.

DONNELLEY, R. G. A empresa familiar. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 7, n. 23, p. 162-198, out./dez. 1967.

\_\_\_\_\_. The family business. **Harvard Business Review**, v. 42, n. 4, p. 94-105, 1964.

DUTRA, J. S. **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

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.

ECCEL, C. S.; CAVEDON, N. R.; CRAIDE, A. A empresa familiar cachorro quente do rosário: entre a antropologia e a administração. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 14, n. 42, jul./set. 2007.

ENSHER, E. A.; MURPHY S. E. The mentoring relationship challenges scale: the impact of mentoring stage, type, and gender. **Journal of Vocational Behavior**, v.79, n.1, p.253-266, 2011.

ESTOL, K. M. F.; FERREIRA, M. C. O processo sucessório e a cultura organizacional em uma empresa familiar brasileira. **RAC**, v. 10, n. 4, out./dez. 2006.

ESTRELA, M. T. A. Formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão organizacional**. São Paulo: Cortez, 2003.

FLASH, L.; ANTONELLO, C. S. Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 9, n. 1, artigo 9, mar. 2011.

FLEURY, A.; FLEURY M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional**: as experiências de Japão, Coréia e Brasil. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

FLEURY, A.; FLEURY M. T. FLEURY M. T. L Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v.5, n. especial, Curitiba, 2001.

FREIRE P. S. et al. Processo de sucessão em empresa familiar: gestão do conhecimento contornando resistências às mudanças organizacionais. **JISTEM Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação. Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 7, n. 3, p. 713-736, 2010.

FOLLET, M. P.; GRAHAM, P. **Mary Parker Follet: profeta do gerenciamento**. Tradução Eliana Hiocheti, Maria Luiza de Abreu Lima. Rio de Janeiro: Qualitymark,1997.

100 BEST COMPANIES to work for in America. **Fortune Magazine**, Jan. 12, 1998.

FOX, S. From Management education and development to the study of management learning, 1997. In: MORAES, L.; SILVA, M. A.; CUNHA, C. **A dinâmica da aprendizagem gerencial em um hospital**. [S.l.]: [s.n.], 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FRITZ, R. **A empresa familiar: uma visão empreendedora**. São Paulo: Makron,1993.

GERSICK, K. E. et al. **De geração para geração: ciclos de vida das empresas familiares**. São Paulo: Negócio, 1997.

GHERARDI, S. Learning as problem-driven or learning in the face of mystery? **Organization Studies**, v.20, n.1, p.101-124, 1999.

GHERARDI, S. Where learning is: metaphors and situated learning in a planning group. **Human Relations**, v.53, n.8, p.1057-1080, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1996.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S.; BIDO, D. S. S. D. da. O desenvolvimento das competências de alunos formandos do curso de Administração: um estudo de modelagem de equações estruturais. **R.Adm**, São Paulo, v.44, n.3, p.265-278, jul./ago/set. 2009.

GODOY, A. S.; D'AMÉLIO, M. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **O&S**, Salvador, v.19 - n.63, p. 621-639, out./dez. 2012.

GRZESZCZESZYN, G.; MACHADO, H.P.V. Empresas familiares do setor moveleiro e desenvolvimento local em Guarapuava/PR. In: ENCONTRO DA ANPAD – ENANPAD, 32., Rio de Janeiro, 2008. **Anais...**, 2008.

GRZYBOVSKI, D.; LIMA, J. B. de. O conceito de família e o dilema metodológico nos estudos sobre empresas familiares. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS – ENEO, 3., 2004, Atibaia. **Anais...** São Paulo, 2004.

GUARIDO F., Edson Ronaldo; MACHADO-DA-SILVA, C. L. A influência de valores ambientais e organizacionais sobre a aprendizagem organizacional na indústria alimentícia paranaense. **RAC**, v. 5, n. 2, maio/ago., p. 33-63, 2001.

GUARIDO, E. R. F.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. A influencia de valores ambientais e organizacionais sobre a aprendizagem organizacional na indústria alimentícia paranaense. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 1. 5, n. 2, p. 1-27, 2001.

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

HYMANN, H. **Planejamento e análise da pesquisa: princípios, casos e processos**. Rio de Janeiro: Lidor, 1967.

JONES, S. **Developing a learning culture: empowering people to deliver quality, innovation and long-term success**. New York: MacGraw-Hill Book Company, 1996.

KETS DE VRIES, M. Family business: human dilemmas in the family firm. **International Thomson Business Press**, 1996.

KIM, D. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, v. 35, n. 1, p. 37-50, Fall, 1993.

KOLB, D. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. (Org.). **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 199. p. 321-341.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5. ed. 3 reeimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LEITE, R. C. As técnicas modernas de gestão de empresas familiares. In: GRZYBOVSKI, D.; TEDESCO, J. C. (Org.). **Empresa familiar: tendências e racionalidades em conflitos**. 3. ed. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 167-198.

LEONE, N. L. A sucessão não é tabu para os dirigentes da PME. In: ENCONTRO DA ANPAD – ENANPAD, 15., Belo Horizonte, 1991. **Anais...** Minas Gerais: Anpad, 1991.

LESCURA *et al.* A dinâmica família-empresa: uma aplicação do método historiográfico e da técnica do genograma. **Revista Organizações & Sociedade**, Salvador: 2012.

LESCURA, C. *et al.* Representações sociais sobre as relações de parentesco: estudo de caso em um grupo empresarial familiar social. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, art. 6, p. 98-117, jan./fev. 2012.

LÉVI-STRAUSS, C. **O olhar distanciado**. Lisboa: Edições, 1986.

LEVY-LEBOYER, C. **La gestion des competences**. Paris: Les Editions d'Organization, 1996.

- LOIOLA, E.; BASTOS V. B. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v.7, n.3, 2003.
- LOIOLA, E.; ROCHA, M. C. F. Aprendizagem no Processo de Seleção de Ferramenta CASE para o Estado da Bahia. **RAC**, v. 6, n. 2, p. 145-166, maio/ago. 2002.
- LOPES, F. T. **Fotografias de família**: histórias de poder em organizações familiares. 2008. (Dissertação de mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2008.
- MACÊDO, Kátia Barbosa. Cultura, poder e decisão na organização familiar brasileira. **RAE-eletrônica**, v. 1, n. 1, jan.-jun. 2002.
- MARTINS, Ives et al. **Empresas familiares brasileiras**: perfil e perspectivas. São Paulo: Negócios, 1999.
- MENESES, E. A. C.; GUIMARÃES, T. A.; BIDO, D. S. Dimensões da aprendizagem em organizações: validação do dimensions of the learning organization questionnaire (DLOQ) no contexto brasileiro. **Ram, rev. Adm. Mackenzie**, v.12, n.2, mar./abr. 2011.
- MERALI, Y. Communities of practice in knowledge management. **Intelligence in Industry**, United Kingdom, n. 3, p. 9-13, mar./apr. 2000.
- MILLS, J et al. **Competing through competences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Huci-tec, 1993.
- MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p.239-262, jul./set. 1993.
- MINTZBERG, H. **Trabalho do executivo**: o folclore e o fato. São Paulo: Nova Cultural, 1986. (Coleção Harvard de Administração, 3).
- MONTALI, L. Relação família-trabalho: reestruturação produtiva e desemprego. **São Paulo Perspectiva**, v. 17, n. 2, p. 123-135, jun. 2003.
- MORAES FILHO, A. C. T. de; BARONE, F. M.; PINTO, M. O. A produção científica em empresas familiares: um enfoque conceitual. **RAP**, Rio de Janeiro, v.45, n.6, p.1971-91, nov./dez. 2011.
- MORAES, L.; SILVA, M. A.; CUNHA, C. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. **RAE**, v. 3, n. 1, Art. 7, jan./jun 2004.
- MOTTA, P. R. **A ciência e a arte de ser gerente**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- MOTTA, P. R. **Transformação organizacional**: a teoria e a prática de inovar. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.
- MULLEN, E. J. Vocational and psychosocial mentoring functions: identifying mentors who serve both. **Human Resource Development Quarterly**, v.9. n.4. 1998. p. 319-338.

NÉRIS, J. S.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional: potencialidades e limites da metáfora da cultura. In: ENANPAD, 36., 2010, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** 2010.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. Toward a practice-based view of knowing and learning in organizations. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S. e YANOW, D. (Ed.). **Knowing in organizing: a practice-based approach**. New York: M. E Sharper, 2003.

NODARI, L. D. T. aprendizagem individual e organizacional na recepção de um equipamento hoteleiro: uma análise sobre como os funcionários desse setor aprendem a desenvolver suas atividades de trabalho. In: ENANPAD, 36., 2010, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** 2010.

O' RALLY, C. A. ; CHATMAN, J. A. Culture as social control: corporations, cults and commitment. In: STAW, B. M.; CUMMINGS, L. L. (Ed.) **Research in organizational behavior**. Greenwich: Jai Press, 1996.

OLIVEIRA, H. F. **Aprendizagem, competências e desempenho individual no trabalho**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

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, UNIFACS Universidade Salvador, Salvador, 2012.

ORO, I. M.; BEUREN, I. M.; HEIN, N. Análise da eficiência de empresas familiares brasileiras. **RAE**, v. 8, n. 2, Art. 11, jul./dez. 2009.

PAIVA, Kély César Marins de; OLIVEIRA, Michelle Cristina de Souza Mendes de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Produção Científica Brasileira Sobre Empresa Familiar – Um Metaestudo de Artigos Publicados em Anais de Eventos da Anpad no Período de 1997-2007. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 6, p. 148-173, 2008.

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, UNIFACS Universidade Salvador, Salvador, 2011.

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

PANTOJA, M. J.; BORGES-ANDRADE, J. E. Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações. **RAC**, v. 8, n. 4, 115-138, out./dez. 2004.

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.

PARRY, S. B. Just what is a competency? (And why should you care?). **Training**, v.35, n. 6, 1998.

PEREIRA, Antônio Carlos Soares; VIEIRA, Adriane; ROSCOE, Maria Teresa de Azeredo. Sucessão do mito organizacional: estudo de caso em uma empresa familiar. In: ENCONTRO DA ANPAD – ENANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2012.

PILATI, R.; PORTO, J. B.; SILVINO, A. M. D. Validação de medidas de efetividade de cursos de mestrado e doutorado no trabalho. **RPOT**, v.7, n.2, p. 78-94, jul/dez. 2007.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.

POUTZIOURIS, P. Z.; SMYRNIOS, K. X.; KLEIN, S. B. Introduction: the business of researching family enterprises. In: \_\_\_\_\_. (Eds.), **Handbook of research on family business**. Cheltenham: E. Elgar. 2006. p. 1-8.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v.3, 1990.

REKHA, K.N; GANESH, M. P. Do mentors learn by mentoring others? **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, v. 1, n. 3, p. 205-217, 2012.

REYNOLDS, M. Reflection and critical reflection in management learning. **Management Learning**, v.29, n. 2, p. 183-200, 1998.

RICCA, D. **Quem são as empresas familiares?** São Paulo, 2005. Disponível em: <[http://www.acionista.com.br/mercado/artigos\\_mercado/020310\\_domingos\\_ricca.htm](http://www.acionista.com.br/mercado/artigos_mercado/020310_domingos_ricca.htm)>. Acesso em: 3 mar. 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

ROST, J. C. **Leadership for the twenty-first century**. Westport, CT: Greenwood, 1993.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T.; OLIVEIRA, M. M. **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001b.

RUAS, R. Mestrado executivo, formação gerencial e a noção de competências: provocações e desafios. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD - ENANPAD. Campinas, 2001. **Anais...** Campinas: EnANPAD, 2001.

RUAS, R.; ANTONELLO, C. S. Repensando os referenciais analíticos em aprendizagem organizacional: uma alternativa para análise multidimensional. **RAC**, v. 7, n. 3, p. 203-212, jul./set. 2003.

SÁ BRITO; FREITAS, J. A.; LEITÃO, S. P. Em busca de uma abordagem integrativa do conhecimento organizacional. **O&S**, v.11, n.30, maio/ago. 2004.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. **The Academy of Management**, v.43, n.1, 2000. Disponível em: <<http://www.expertisecentrumlerenvandocenten.nl/files/sandberg.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

SCHEFFER, Ângela Beatriz Busato. Sucessão em empresas familiares: dificuldades e ações preventivas. In: ENCONTRO DA ANPAD – ENANPAD, 16., 1993, Salvador. **Anais...** Salvador,: Anpad, 1993.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos: algumas estratégias para a integração. **Ciência & Saúde Coletiva**, Fortaleza, CE, v.5, n.1, p. 187-192, 2000.

SHARMA, P. An overview of the field of family business studies: current status and directions for the future. In: POUTZIOURIS, P. Z. ; SMYRNIOS, K. X. ; KLEIN, S. B. **Handbook of research on family business.** Cheltenham: E. Elgar, 2006. p. 25-55.

SHEA, G. F. **Mentoring: como desenvolver o comportamento bem sucedido do mentor.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

SHIRIVASTAVA, P. A typology of organizational learning systems. **Journal of management Studies**, v. 20, n. 1, p. 7-28, 1983.

SILVA FILHO, A. Isidoro da. Mecanismo de aprendizagem em organizações: desenvolvimento e validação de uma escala de medida. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 1, jan./fev. 2009.

SILVA, A. B. da. O contexto social da aprendizagem de gerentes. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, v.9, n.6, p.26-52, 2008.

SILVA, A. S.; MUNIZ, R. M. Poder e sucessão: ascensão, declínio e falência de uma gestão familiar em uma empresa Capixaba. **O&S**, v.10, n.26, jan./abr. 2003.

SILVA, E. L.; MENESES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFCS, 2005. 138p.

SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea.** Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SOARES, J.; MACHADO, A. C.; MAROCCO, B. Gestão em família. **Pequenas Empresas Grandes Negócios**, Rio de Janeiro, Ano IX, n. 107, p. 30-35, dez.1997.

SOUZA, Y. S. de. Organizações de aprendizagem ou aprendizagem organizacional. **RAE-eletrônica – Revista de Administração de Empresas**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2004.

SOUZA-SILVA, J. C. de.; DAVEL, E. Formação e aprendizagem pela prática: a força das relações de parentesco por consideração em uma organização de ensino superior. **Revista de Administração Pública**, v.39, n.1, p.43-67, 2005. Disponível em <<http://www.cielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah>> Acesso em: 12 set. 2013.

SOUZA-SILVA, Jader Cristino de. **Aprendizagem organizacional: desafios e perspectivas ao desenvolvimento de comunidades de prática.** Salvador: Conhecimento Superior, 2007.

SOUZA-SILVA, Jader Cristino de. **Gestão de empresa familiar: refletindo sobre suas peculiaridades e desafios.** Salvador: FTE, 2002. 204p.

SOUZA-SILVA, Jader Cristino de; FISCHER, Tânia; DAVEL, Eduardo. Organizações familiares e tipologias de análise: o caso da Organização Odebrecht. In: ENCONTRO DA ANPAD – ENANPAD, 1999. **Anais...** 1999.

SPENDER, J. C. Gerenciando Sistemas de Conhecimento. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JUNIOR, M. de M. **Gestão estratégica de conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências.** São Paulo: Atlas, 2001. p. 27-49.

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

TAKAHASHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. Processos de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino superior para a oferta de cursos superiores de tecnologia [CSTS]. **RAC**, Curitiba, v. 14, n. 5, art. 3, p. 818-835, set./out. 2010.

TILLMANN, C.; GRZYBOVSKI, D. Sucessão de dirigentes na empresa familiar: estratégias observadas na família empresária. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 32, p. 45-61, 2005.

TURNER, D. ; CRAWFORD, M. Managing current and future competitive performance: the role of competence. In: HAMEL. G.; HEENE, A. (Eds.). **Competence-based competition.** England: John Wiley & Sons. 1994. p. 241-264.

VARGAS, A. *et al.* 20 metrópoles brasileiras do futuro. Especial cidades médias. **Revista Veja**, ed. 2180, n.35, p.126, set. 2010. Disponível em: <<http://www.veja.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

VIDIGAL, A. C. **Viva a empresa familiar!** Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

VILLARDI, B. Q.; VERGARA, S. C. Implicações da aprendizagem experiencial e da reflexão pública para o ensino de pesquisa qualitativa e a formação de mestres em Administração. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 5, art. 1, p.794-814, set./out. 2011.

WANG, C.; AHMED, P. K. Organizational Learning: A critical Review. **The Learning Organization**, v.10, n.1, p.8-17, 2003.

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

WENGER, E.; MCDERMOTT, R. ; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice.** Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, E.; SNYDER, W. M. Communities of practice: the organizational frontier. **Harvard Business Review**, v.78, n.1, p.139-145, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso.** Planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APENDICE A - ESCALA DE MODALIDADES EM APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL (EMA)

<b>Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional – EMA</b>		
<b>Tipo</b>	<b>Item</b>	<b>Afirmativas</b>
Treinamento expositivo tradicional	M1	Participo de Treinamentos técnicos ministrados em salas de aula ou auditório, na empresa ou fora dela, com a seguinte frequência:
	M2	Participo de Palestras e workshops de Treinamento ministrados em salas de aula ou auditório, na empresa ou fora dela, com a seguinte frequência:
	M3	Participo de cursos presenciais, on-line ou gravados, com a seguinte frequência:
Leitura de textos	M4	Faço Leituras Individuais de Textos acadêmicos (como, por exemplo, livros acadêmicos, notas de aulas ou artigos científicos) com a seguinte frequência
	M5	Faço 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	Faço Leituras Individuais de Textos genéricos (como, por exemplo, websites, matérias jornalísticas e livros motivacionais) com a seguinte frequência
Acesso a banco de dados	M7	Eu acesso Bancos de Dados (informações coletadas e armazenadas pela organização) sobre clientes e/ou fornecedores com a seguinte frequência:
	M8	Eu acesso Bancos de Dados de projetos anteriores com a seguinte frequência:
	M9	Eu acesso Bancos de Dados de boas práticas corporativas com a seguinte frequência:
Comunidade de Prática (CoP)	M10	Na minha atividade profissional acontecem reuniões periódicas informais e espontâneas (de iniciativas dos empregados) para trocar experiências sobre a formação gerencial (definidos como Comunidades de Prática) com a seguinte frequência:
	M11	Na minha atividade profissional acontecem reuniões periódicas informais e espontâneas para partilhar conhecimentos gerenciais adquiridos com a prática com a seguinte frequência:
	M12	Eu participo/participei de uma ou mais Comunidades de Prática (reuniões periódicas de iniciativa dos empregados) com a seguinte frequência.
Mentoria	M13	Acontecem encontros com profissionais mais experientes (Mentores) para crescimento profissional com a seguinte frequência:
	M14	Os Mentores compartilham experiências profissionais que contribuem com minha formação com a seguinte frequência:
	M15	Eu utilizo a Mentoria como meio de formação gerencial com a seguinte frequência.
Treinamento on-the-job	M16	Participo/particiei de treinamento na própria 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	Eu assumo responsabilidades de gestão através do Treinamento On-the-job, fazendo diretamente o trabalho gerencial na empresa, com a seguinte frequência:
	M18	Eu participo/participei de atividades de Job-Rotation, onde realizava Treinamento On-the-job como modalidade de formação para a atividade gerencial, com a seguinte frequência:
Interações casuais	M19	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	Ocorrem Interações Casuais dentro do ambiente da organização, os quais resultam em aprendizado gerencial, com a seguinte frequência:
	M21	Eu utilizo essas Interações Casuais como fonte de aprendizagem gerencial com a seguinte frequência.

Fonte: Dos-Santos (2013)

## APÊNDICE B - ESCALA DE HABILIDADES GERENCIAIS (EHAG)

Escala de Habilidades Gerenciais - EHAG		
Tipo	Item	Afirmativas
Habilidade em Autogestão	H1	Desenvolvi a capacidade reflexiva sobre meu trabalho e meu aprendizado.
	H2	Aprendi a refletir sobre minha carreira e o equilíbrio com a vida pessoal
	H3	Melhorei meu autoconhecimento e reconheço minhas potencialidades e limitações.
Habilidade Técnica e Operacional	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.
Habilidade 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.
Habilidade Interpessoal	H10	Aprendi a trabalhar em equipe, estimulando e valorizando outras contribuições.
	H11	Aprendi a dar e receber feedback dos subordinados e fazer uma gestão participativa.
	H12	Aprendi a oferecer estrutura de trabalho, delegar tarefas e cobrar o desempenho dos subordinados.
	H13	Desenvolvi a liderança e busco desenvolver e motivar pessoas ao meu redor.
Habilidade Política	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.
Habilidade Cultural	H18	Desenvolvi conhecimento sobre as normas e a cultura organizacional.
	H19	Conseguo entender e disseminar a cultura da organização.
	H20	Aprendi a reconhecer o significado do trabalho e os valores inerentes à organização.
Contextual	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).

## APÊNDICE C - MATRIZ DE CORRELAÇÃO DA EMA

> cor(Modalidades)# inspeção visual na matriz de correlação

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	
M1	1.00000000	0.47411609	0.31631767	0.05552705	0.2953459	0.05300485	-0.0145726066	
M2	0.47411609	1.00000000	0.38428910	0.17501152	0.3404704	0.19588934	0.0817458007	
M3	0.31631767	0.38428910	1.00000000	0.34839496	0.3278949	0.30104582	0.1192657028	
M4	0.05552705	0.17501152	0.34839496	1.00000000	0.2294808	0.33803922	0.1722348375	
M5	0.29534594	0.34047044	0.32789486	0.22948081	1.00000000	0.30743794	0.1551100285	
M6	0.05300485	0.19588934	0.30104582	0.33803922	0.3074379	1.00000000	0.1610720332	
M7	-0.01457261	0.08174580	0.11926570	0.17223484	0.1551100	0.16107203	1.0000000000	
M8	0.10995184	0.21813175	0.13288332	0.15535495	0.2339136	0.12740599	0.4518579977	
M9	0.27774886	0.33782177	0.26797152	0.26988867	0.4816917	0.17066576	0.3773807904	
M10	0.11703092	0.13007873	0.06105014	0.04940247	0.2120568	0.04967196	0.0759375399	
M11	0.16227709	0.21559287	0.12010880	0.08903916	0.3245551	0.23400626	0.2295932018	
M12	0.18894158	0.27504282	0.18855832	0.12016786	0.1913171	0.16043381	0.1900618118	
M13	0.28247326	0.30328254	0.20276635	0.15558961	0.3183878	0.09269297	0.1478410275	
M14	0.25931456	0.25464606	0.11397929	0.12195334	0.2887194	0.13457824	0.1157820936	
M15	0.21256357	0.23271700	0.07938150	0.13171661	0.2706011	0.10771856	0.1159504588	
M16	0.20667048	0.20328122	0.24752221	0.15871016	0.1439853	0.05460853	0.0979100318	
M17	0.11880945	0.20883686	0.26082497	0.16707758	0.2668474	0.18227568	0.1322499401	
M18	0.10902248	0.09908120	0.09252348	0.06104655	0.1264775	-0.03372896	0.0103960068	
M19	0.29924962	0.25807863	0.26799408	0.16980013	0.2126436	0.15110484	-0.0345610695	
M20	0.07828849	0.08597354	0.11431614	0.17764508	0.2396117	0.18711149	0.0467951570	
M21	0.12594185	0.15529131	0.15101535	0.07022688	0.2696486	0.17934663	0.0008079693	
	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15
M1	0.10995184	0.2777489	0.11703092	0.16227709	0.18894158	0.28247326	0.2593146	0.2125636
M2	0.21813175	0.3378218	0.13007873	0.21559287	0.27504282	0.30328254	0.2546461	0.2327170
M3	0.13288332	0.2679715	0.06105014	0.12010880	0.18855832	0.20276635	0.1139793	0.0793815
M4	0.15535495	0.2698887	0.04940247	0.08903916	0.12016786	0.15558961	0.1219533	0.1317166
M5	0.23391359	0.4816917	0.21205680	0.32455511	0.19131710	0.31838782	0.2887194	0.2706011
M6	0.12740599	0.1706658	0.04967196	0.23400626	0.16043381	0.09269297	0.1345782	0.1077186
M7	0.45185800	0.3773808	0.07593754	0.22959320	0.19006181	0.14784103	0.1157821	0.1159505
M8	1.00000000	0.4754533	0.13801828	0.25700738	0.21010031	0.21424787	0.1464754	0.1568372
M9	0.47545326	1.00000000	0.29292346	0.36822432	0.19340253	0.36876398	0.3699266	0.3490013
M10	0.13801828	0.2929235	1.00000000	0.44090569	0.30035949	0.21945532	0.2082562	0.2142352
M11	0.25700738	0.3682243	0.44090569	1.00000000	0.40984291	0.30223252	0.2620461	0.2573716
M12	0.21010031	0.1934025	0.30035949	0.40984291	1.00000000	0.20263972	0.2524469	0.1670450
M13	0.21424787	0.3687640	0.21945532	0.30223252	0.20263972	1.00000000	0.7128202	0.7024534
M14	0.14647536	0.3699266	0.20825619	0.26204606	0.25244694	0.71282017	1.00000000	0.8066588
M15	0.15683724	0.3490013	0.21423515	0.25737160	0.16704497	0.70245343	0.8066588	1.00000000
M16	0.17587019	0.3771821	0.26060824	0.18376170	0.12272999	0.27114607	0.3146753	0.2431767
M17	0.24135240	0.3681829	0.25269090	0.29894919	0.07594478	0.33178211	0.3253674	0.3758342
M18	0.16062688	0.2210715	0.03624364	0.12192219	0.04898053	0.13511287	0.2044123	0.2254503
M19	0.04779163	0.1698001	0.21874060	0.27403967	0.27897501	0.32927441	0.3031695	0.3220271
M20	0.13590673	0.1925164	0.25961498	0.35029444	0.18792388	0.25905968	0.2209067	0.2169661
M21	0.08150446	0.2444026	0.17185367	0.38663030	0.13474691	0.20180462	0.2073200	0.1772432
	M16	M17	M18	M19	M20	M21		
M1	0.20667048	0.11880945	0.10902248	0.29924962	0.07828849	0.1259418514		
M2	0.20328122	0.20883686	0.09908120	0.25807863	0.08597354	0.1552913113		
M3	0.24752221	0.26082497	0.09252348	0.26799408	0.11431614	0.1510153457		
M4	0.15871016	0.16707758	0.06104655	0.16980013	0.17764508	0.0702268806		
M5	0.14398530	0.26684736	0.12647745	0.21264359	0.23961169	0.2696485989		
M6	0.05460853	0.18227568	-0.03372896	0.15110484	0.18711149	0.1793466251		
M7	0.09791003	0.13224994	0.01039601	-0.03456107	0.04679516	0.0008079693		
M8	0.17587019	0.24135240	0.16062688	0.04779163	0.13590673	0.0815044594		
M9	0.37718210	0.36818292	0.22107149	0.16980013	0.19251643	0.2444025955		
M10	0.26060824	0.25269090	0.03624364	0.21874060	0.25961498	0.1718536749		
M11	0.18376170	0.29894919	0.12192219	0.27403967	0.35029444	0.3866303043		
M12	0.12272999	0.07594478	0.04898053	0.27897501	0.18792388	0.1347469107		
M13	0.27114607	0.33178211	0.13511287	0.32927441	0.25905968	0.2018046195		
M14	0.31467533	0.32536737	0.20441230	0.30316953	0.22090672	0.2073200424		
M15	0.24317674	0.37583422	0.22545026	0.32202714	0.21696612	0.1772431616		
M16	1.00000000	0.58209796	0.38784439	0.25654083	0.09982114	0.1352652747		
M17	0.58209796	1.00000000	0.38652465	0.30193919	0.28282390	0.2603569679		
M18	0.38784439	0.38652465	1.00000000	0.13055309	0.08199417	0.0678414319		
M19	0.25654083	0.30193919	0.13055309	1.00000000	0.40448251	0.2828024391		
M20	0.09982114	0.28282390	0.08199417	0.40448251	1.00000000	0.6664595159		
M21	0.13526527	0.26035697	0.06784143	0.28280244	0.66645952	1.0000000000		

APÊNDICE D - MATRIZ DE CORRELAÇÃO DA EHAG

> cor(Habilidades)

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8
H1	1.00000000	0.37849170	0.4831826	0.2575260	0.2003930	0.2715338	0.3907110	0.2894348
H2	0.37849170	1.00000000	0.3877248	0.2153812	0.2573394	0.2364681	0.2566423	0.3584777
H3	0.48318256	0.38772481	1.00000000	0.4482963	0.3590113	0.3803256	0.3838838	0.3503319
H4	0.25752601	0.21538121	0.4482963	1.00000000	0.4495603	0.4359433	0.3254367	0.3096871
H5	0.20039297	0.25733943	0.3590113	0.4495603	1.00000000	0.4946994	0.4031893	0.4120702
H6	0.27153384	0.23646805	0.3803256	0.4359433	0.4946994	1.00000000	0.5607394	0.4770585
H7	0.39071104	0.25664227	0.3838838	0.3254367	0.4031893	0.5607394	1.00000000	0.5435143
H8	0.28943480	0.35847774	0.3503319	0.3096871	0.4120702	0.4770585	0.5435143	1.00000000
H9	0.30521858	0.36005221	0.4445126	0.3872154	0.5105812	0.5530998	0.5000261	0.4904484
H10	0.26396547	0.23327854	0.2487329	0.3689509	0.3966186	0.4353610	0.4127978	0.5389126
H11	0.31090354	0.24270461	0.3365472	0.3740801	0.3332623	0.4062560	0.4571344	0.4292789
H12	0.21488010	0.20080576	0.3719439	0.4575711	0.4257793	0.4988010	0.4743191	0.4944374
H13	0.36475419	0.22551536	0.3880268	0.3686560	0.3818436	0.4703515	0.5611471	0.4765069
H14	0.04040878	0.03728992	0.2269819	0.2931476	0.2013040	0.2989892	0.2931775	0.1663045
H15	0.26639851	0.11583094	0.3640873	0.3706355	0.4288105	0.5148428	0.4558154	0.4178108
H16	0.19509611	0.13168974	0.3616532	0.2942657	0.3095926	0.3847128	0.4008045	0.5145709
H17	0.28595797	0.05391130	0.2555117	0.2133010	0.2599829	0.4245895	0.3931604	0.4818152
H18	0.25498201	0.15684139	0.2456450	0.4350943	0.3251335	0.3603510	0.3938615	0.4231243
H19	0.37563833	0.19239860	0.3778448	0.4087386	0.4129477	0.2728937	0.4457033	0.3976303
H20	0.31843596	0.23536748	0.2908188	0.4299844	0.3820456	0.3541577	0.4081681	0.4962855
H21	0.27856275	0.35490036	0.3485151	0.3103657	0.3088916	0.4304888	0.5055335	0.4146651
H22	0.38557080	0.32173186	0.4109916	0.2936305	0.3511633	0.4131049	0.4318837	0.5158813
H23	0.18818153	0.30085486	0.3889826	0.3787473	0.3608224	0.4190756	0.4115899	0.4230865
	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	H16
H1	0.3052186	0.2639655	0.3109035	0.2148801	0.3647542	0.04040878	0.2663985	0.1950961
H2	0.3600522	0.2332785	0.2427046	0.2008058	0.2255154	0.03728992	0.1158309	0.1316897
H3	0.4445126	0.2487329	0.3365472	0.3719439	0.3880268	0.22698190	0.3640873	0.3616532
H4	0.3872154	0.3689509	0.3740801	0.4575711	0.3686560	0.29314764	0.3706355	0.2942657
H5	0.5105812	0.3966186	0.3332623	0.4257793	0.3818436	0.20130401	0.4288105	0.3095926
H6	0.5530998	0.4353610	0.4062560	0.4988010	0.4703515	0.29898924	0.5148428	0.3847128
H7	0.5000261	0.4127978	0.4571344	0.4743191	0.5611471	0.29317754	0.4558154	0.4008045
H8	0.4904484	0.5389126	0.4292789	0.4944374	0.4765069	0.16630452	0.4178108	0.5145709
H9	1.00000000	0.4974620	0.4749063	0.4782506	0.4887462	0.32451100	0.4862261	0.3713093
H10	0.4974620	1.00000000	0.5805286	0.5474793	0.5808316	0.21250066	0.4483600	0.4654065
H11	0.4749063	0.5805286	1.00000000	0.5431142	0.5124895	0.21260461	0.3590822	0.4042220
H12	0.4782506	0.5474793	0.5431142	1.00000000	0.5316828	0.28209793	0.4917708	0.4972974
H13	0.4887462	0.5808316	0.5124895	0.5316828	1.00000000	0.20808637	0.4599478	0.4286953
H14	0.3245110	0.2125007	0.2126046	0.2820979	0.2080864	1.00000000	0.4464371	0.2748631
H15	0.4862261	0.4483600	0.3590822	0.4917708	0.4599478	0.44643712	1.00000000	0.4561461
H16	0.3713093	0.4654065	0.4042220	0.4972974	0.4286953	0.27486312	0.4561461	1.00000000
H17	0.3517314	0.5080708	0.4403159	0.4493511	0.4656946	0.30916125	0.5296130	0.5080894
H18	0.4201168	0.4485324	0.4452821	0.5394736	0.4328607	0.38878266	0.4987653	0.4175922
H19	0.3302381	0.3359372	0.4419285	0.4451719	0.3679447	0.27936553	0.3611388	0.3319540
H20	0.4144380	0.5513726	0.4386727	0.5174277	0.4468722	0.21256917	0.4213302	0.5188116
H21	0.3910483	0.4647874	0.3518692	0.3501700	0.3570753	0.24893708	0.2843299	0.4471943
H22	0.4838042	0.4997907	0.3770333	0.5041331	0.4956896	0.20385282	0.4691111	0.4723527
H23	0.3575477	0.3690095	0.2979346	0.3407181	0.3477013	0.32444872	0.3200387	0.4200856
	H17	H18	H19	H20	H21	H22	H23	
H1	0.2859580	0.2549820	0.3756383	0.3184360	0.2785627	0.3855708	0.1881815	
H2	0.0539113	0.1568414	0.1923986	0.2353675	0.3549004	0.3217319	0.3008549	
H3	0.2555117	0.2456450	0.3778448	0.2908188	0.3485151	0.4109916	0.3889826	
H4	0.2133010	0.4350943	0.4087386	0.4299844	0.3103657	0.2936305	0.3787473	
H5	0.2599829	0.3251335	0.4129477	0.3820456	0.3088916	0.3511633	0.3608224	
H6	0.4245895	0.3603510	0.2728937	0.3541577	0.4304888	0.4131049	0.4190756	
H7	0.3931604	0.3938615	0.4457033	0.4081681	0.5055335	0.4318837	0.4115899	
H8	0.4818152	0.4231243	0.3976303	0.4962855	0.4146651	0.5158813	0.4230865	
H9	0.3517314	0.4201168	0.3302381	0.4144380	0.3910483	0.4838042	0.3575477	
H10	0.5080708	0.4485324	0.3359372	0.5513726	0.4647874	0.4997907	0.3690095	
H11	0.4403159	0.4452821	0.4419285	0.4386727	0.3518692	0.3770333	0.2979346	
H12	0.4493511	0.5394736	0.4451719	0.5174277	0.3501700	0.5041331	0.3407181	
H13	0.4656946	0.4328607	0.3679447	0.4468722	0.3570753	0.4956896	0.3477013	
H14	0.3091613	0.3887827	0.2793655	0.2125692	0.2489371	0.2038528	0.3244487	
H15	0.5296130	0.4987653	0.3611388	0.4213302	0.2843299	0.4691111	0.3200387	
H16	0.5080894	0.4175922	0.3319540	0.5188116	0.4471943	0.4723527	0.4200856	
H17	1.00000000	0.4953019	0.3135117	0.5662356	0.3811967	0.5074937	0.3121904	
H18	0.4953019	1.00000000	0.6183714	0.6202067	0.3338233	0.5173926	0.3009549	
H19	0.3135117	0.6183714	1.00000000	0.5103914	0.3491120	0.3666068	0.3398437	
H20	0.5662356	0.6202067	0.5103914	1.00000000	0.4711872	0.6173828	0.3554509	
H21	0.3811967	0.3338233	0.3491120	0.4711872	1.00000000	0.4764191	0.5029822	
H22	0.5074937	0.5173926	0.3666068	0.6173828	0.4764191	1.00000000	0.4606868	
H23	0.3121904	0.3009549	0.3398437	0.3554509	0.5029822	0.4606868	1.00000000	