



UNIFACS

UNIVERSIDADE SALVADOR

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES*

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

CONSTANTINO DE CARVALHO OLIVEIRA NETO

**MENTORIA E CULTURA ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NA
ORGANIZAÇÃO PERFORMANCE AUDITORIA E CONSULTORIA
EMPRESARIAL**

Salvador
2012

CONSTANTINO DE CARVALHO OLIVEIRA NETO

**MENTORIA E CULTURA ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NA
ORGANIZAÇÃO PERFORMANCE AUDITORIA E CONSULTORIA
EMPRESARIAL**

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

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

Salvador
2012

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

Oliveira Neto, Constantino de Carvalho

Mentoria e cultura organizacional: um estudo de caso na organização Performance auditoria e consultoria empresarial. / Constantino de Carvalho Oliveira Neto. Salvador: UNIFACS, 2012.

107 f. : il.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração, Universidade Salvador – UNIFACS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.
Orientador: Prof. Dr. Jader Cristino de Souza Silva.

1. Administração de empresas. 2. Aprendizagem organizacional. 3. Mentoria. I. Silva, Jader Cristino de Souza, orient. II. Título.

CDD: 658

TERMO DE APROVAÇÃO
CONSTANTINO DE CARVALHO OLIVEIRA NETO

MENTORIA E CULTURA ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NA
ORGANIZAÇÃO PERFORMANCE AUDITORIA E CONSULTORIA EMPRESARIAL

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

Jader Cristino de Souza-Silva - Orientador _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA) /Michigan State University
Universidade Salvador – UNIFACS

Sérgio Hage Fialho - _____
Doutor em Administração, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Salvador – UNIFACS

Edivaldo Machado Boaventura - _____
Ph.D em Administração Educacional, The Pennsylvania State University, USA
Fundação Visconde de Cairu

Salvador, 17 de dezembro de 2012.

A Deus,

Por me dar a certeza de que há um propósito em tudo, cuja crença me faz viver em paz e ter uma enorme gratidão, tanto pelas dádivas como pelos desafios.

Aos meus filhos,

Que me deixaram sensível ao mundo, por me transformar em alguém melhor e me modificar a cada segundo de convívio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida.

Aos meus pais Renato Ramos e Corícia Telma Oliveira Ramos, por ter me ensinado, de todas as formas, o valor da educação e pelo eterno apoio.

Aos meus irmãos Sávio Luiz Oliveira Ramos e Renata Sofia Oliveira Ramos, pelo companheirismo e pelo constante suporte.

Aos meus filhos Natalia Oliveira e Alexander Oliveira, maior alegria e orgulho que tenho na vida. Eu dedico este trabalho a vocês.

Ao amigo José Mário, pelos incentivos iniciais nesta trajetória acadêmica.

A Cecília de Moura Barbosa, pelo esmero com que a revisão linguística deste trabalho foi feita.

Ao Mestre Asthar Moraes, pelo eterno apoio. Sua amizade foi sempre permeada de um imenso altruísmo. Ainda vamos escrever muitos trabalhos juntos.

A equipe da Performance, em especial Renato Mendonça e Lídia Macedo, por disponibilizar todos os recursos necessários para a condução desta pesquisa da melhor forma possível.

Aos colegas do mestrado, que foram cúmplices durante todo o processo desta conquista.

Aos professores e funcionários do Mestrado em Administração da UNIFACS, pelos valiosos ensinamentos.

Gostaria de fazer, finalmente, e de maneira mais enfática, os agradecimentos às duas pessoas que tiveram importância fundamental na conclusão deste trabalho:

A minha incrível esposa e companheira Ekaterina Konopleva. Sem seus gestos de carinho e suas palavras de conforto e apoio, não teria conseguido. Esta vitória com certeza pertence a você também. *Спасибо большое!*

Ao querido Jader Souza, que, ao final desta caminhada, posso chamá-lo de amigo e irmão. Se, através deste trabalho, me aprofundei na teoria do que é ser um mentor, tive, através da sua pessoa, a real vivência disso. Foi um honra ter sido orientado por você.

Para ser o que sou hoje, fui vários homens. E, se volto a me encontrar com os homens que fui, não me envergonho deles. Foram etapas do que sou. Tudo que sei custou as dores das experiências. Tenho respeito pelos que procuram, pelos que tateiam, pelos que erram...

Goethe

RESUMO

O conhecimento é o recurso mais importante de uma organização, porquanto a aprendizagem organizacional torna-se um processo fundamental para as empresas que desejam se manter em um mercado altamente competitivo. Assim, os programas de aprendizagem socioprática surgem como uma forma de se socializar o conhecimento, de maneira eficiente e completa. Dentre as possibilidades desses programas, destaca-se neste trabalho a mentoria: forma de aprendizagem socioprática, onde existe uma pessoa mais experiente, oferecendo ao seu aprendiz, suporte psicossocial, suporte profissional e um modelo a ser seguido. Além de traçar uma visão ampla do assunto, este trabalho faz uma revisão teórica dos diferentes tipos de mentoria, como também as suas características e seus benefícios. Partindo desse ponto, tentou-se detectar quais os valores da cultura organizacional são importantes para que a mentoria seja exitosa. Com o intuito de identificar a representação do pensamento preponderante, e, por conseguinte, os valores e crenças de uma cultura, este trabalho se utilizou do estudo de caso simples com a empresa de auditoria e consultoria Performance e da metodologia do discurso do sujeito coletivo (DSC). Como resultado, verificaram-se os diferentes tipos de mentoria que se desenvolvem na Performance, baseados na revisão dos principais trabalhos encontrados na literatura. Além disso, observou-se que sete valores culturais são dominantes entre os profissionais da organização. Dessa forma, identificaram-se três diferentes categorias de valores que são fundamentais para que os relacionamentos de mentoria sejam exitosos.

Palavras-chave: Mentoria. Cultura organizacional de aprendizagem. Aprendizagem organizacional. Perspectiva socioprática.

ABSTRACT

Knowledge is the most important resource of an organization. Thereby, the organizational learning becomes an essential process for companies who wish to remain in a highly competitive market. Thus, the social-practice learning programs offer the opportunity to efficiently and completely socialize knowledge. Among the possibilities of these programs, we highlight in this work the mentoring: a form of social-practice learning whereby a more experienced person is offering his apprentice psychosocial support, professional support and a role modeling. Besides it shows a broad overview of the subject, this work makes a theoretical review of the different types of mentoring as its characteristics and benefits. From this point, it also tries to identify which organizational cultural values are important for the mentoring to be successful. In order to identify the representation of the prevalent thoughts, and consequently the culture values e believes, this work makes use of simple case study with an auditing and consulting company Performance and the methodology of the collective subject discourse (DSC). As a result, this work finds different types of mentoring that occurs inside the Performance, based on a review of major studies in the literature. Moreover, it was observed that seven cultural values are dominant among the professionals in the organization. Thus, were identified three different categories of values that are fundamental to success of the mentoring relationships.

Keywords: Mentoring. Organizational learning culture. Organizational learning. Social-practice perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tipologia de Desenvolvimento de Rede.....	31
Figura 2 – Duas Concepções do Conhecimento.....	39
Figura 3 – Elementos da Cultura: Da Superfície ao Centro.....	46
Figura 4 – Diferenças Culturais: Nacional, Ocupacional e Organizacional.....	47
Figura 5 – Níveis de Cultura e suas Interações.....	48
Figura 6 – Perspectiva Dinâmica da Cultura.....	50
Figura 7 – Hierarquia de Valores da Cultura de Aprendizagem.....	55
Figura 8 - Rede de Relacionamentos na Performance.....	79
Figura 9 – Categorias dos Valores que Influenciam a Mentoria.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Funções de Mentoria	26
Quadro 2 – Tipos de Mentorias e suas Dimensões.....	30
Quadro 3 - Diferenças entre Mentoria Formal e Informal.....	33
Quadro 4 – Cultura e Aprendizagem Organizacional	52
Quadro 5 – Perfil dos Entrevistados	68
Quadro 6 – Quadro Analítico	70
Quadro 7 - Valores da Cultura Organizacional da Performance que Fomentam a Mentoria...	80
Quadro 8 – IC-A	82
Quadro 9 – IC-B	83
Quadro 10 – IC-C	84
Quadro 11 – IC-D	85
Quadro 12 – IC-E	86
Quadro 13 – IC-F.....	87
Quadro 14 – IC-G.....	88
Quadro 15 - Categorias dos Valores que Influenciam a Mentoria	90
Quadro 16 - Valores e Impactos na Mentoria.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência dos ICs - Valores da Cultura Organizacional.....	81
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tipos de Mentoria Encontrados na Performance	75
Tabela 2 - Frequência dos ICs - Valores da Cultura Organizacional que Fomentam a Mentoria	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEO	Chief Executive Officer
Dloq	Questionário: Dimension of the learning organization questionnaire
DSC	Discurso do sujeito coletivo
ECh	Expressões-chaves
EnAPAD	Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração
IC	Ideia central
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração
RH	Recursos Humanos
ROI	Return on investment

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	17
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA	19
1.3 OBJETIVO DA PESQUISA	21
1.3.1 Objetivo Geral da Pesquisa	21
1.4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	21
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	21
2 MENTORIA	24
2.1 NOÇÕES E CONCEITOS DE MENTORIA	24
2.2 FUNÇÕES DA MENTORIA	25
2.3 FASES DA MENTORIA	27
2.4 TIPOS DE MENTORIA.....	29
2.4.1 Em Relação à Rede de Relacionamentos	30
2.4.2 Em Relação à Formalização	32
2.4.3 Em Relação à Hierarquia	34
2.4.4 Em Relação ao Contexto	35
2.5 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E MENTORIA	38
3 CULTURA ORGANIZACIONAL	42
3.1 DEFINIÇÃO.....	42
3.2 ELEMENTOS DA CULTURA ORGANIZACIONAL.....	45
3.3 CULTURA ORGANIZACIONAL DE APRENDIZAGEM	51
3.3.1 Mecanismos de Aprendizagem Organizacional	54
3.3.2 Dez Fatores Facilitadores da Aprendizagem Organizacional	56
3.3.3 Componentes Normativos e Cognitivos da Cultura Organizacional	57
3.3.4 Cultura Organizacional Adequada	58
3.3.5 Cultura Organizacional de Aprendizagem Socioprática	59
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	64
4.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: ABORDAGEM QUALIQUANTI, ESTUDO DE CASO SIMPLES E DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO	64
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	66
4.2.1 A Escolha da Unidade de Análise	66
4.2.2 Preliminares do Estudo Empírico	67
4.2.3 Perfil dos Entrevistados	68

4.3 COLETA DO MATERIAL EMPÍRICO	69
4.3.1 Entrevistas Estruturadas	69
4.3.2 Observação	70
4.3.3 Documentos Internos e Externos.....	71
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	74
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA MENTORIA NA PERFORMANCE	74
5.1.1 Caracterização da Mentoria em Relação à Rede de Relacionamentos.....	75
5.1.2 Caracterização da Mentoria em Relação à Formalização	76
5.1.3 Caracterização da Mentoria em Relação à Hierarquia	77
5.1.4 Caracterização da Mentoria em Relação ao Contexto.....	78
5.2 IDENTIFICAÇÃO DOS VALORES DA CULTURA NA PERFORMANCE	79
5.2.1 Ideia Central: Aprendizagem Continuada.....	82
5.2.2 Ideia Central: Orientação Humanista	83
5.2.3 Ideia Central: Disponibilidade para Interagir e Ajudar	84
5.2.4 Ideia Central: Progresso Profissional.....	85
5.2.5 Ideia Central: Autonomia Profissional.....	86
5.2.6 Ideia Central: Parceria	87
5.2.7 Ideia Central: Reconhecimento.....	88
5.3 CATEGORIZAÇÃO DOS VALORES DA CULTURA NA PERFORMANCE.....	89
6 CONCLUSÕES DA PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES	93
6.1 CONCLUSÕES	93
6.2 IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES	96
6.3 FUTURAS PESQUISAS.....	97
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – Carta de Solicitação de Pesquisa Empírica	106
APÊNDICE B - Protocolo de observação.....	107

SEÇÃO 1: INTRODUÇÃO

A mudança para melhor só tem início quando se enxerga, com clareza, a próxima etapa.

Norbert Wiener

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A empresa que busca sobreviver e continuar em um mercado cada vez mais competitivo necessita oferecer produtos e serviços diferenciados. Vários autores (PRAHALAD; HAMEL, 1990; COLLINS; CLARK, 2003; WANG; AHMED, 2003; BRITO; BRITO, 2012) sinalizam que as empresas devem focar características únicas com o intuito de se distinguir de outros competidores na percepção do cliente. A diferenciação, por sua vez, é fruto de uma dinâmica organizacional marcada por criatividade e ciclos de inovação. Porém, segundo García-Morales, Lloréns-Montes e Verdú-Jover (2008), inovação não é um ato individual e sim uma conquista coletiva. Para inovar e criar, é fundamental a troca de experiências e o compartilhamento de conhecimentos. Esses autores afirmam que a aprendizagem organizacional faz com que as organizações potencializem a possibilidade de gerar inovação.

Prahalad e Hamel (1990) asseveram que é necessário que as organizações criem competências para conquistar a liderança de mercado; e a principal competência de uma organização é o seu aprendizado coletivo em determinadas áreas da empresa. Grant (1996) corrobora, argumentando que, se o conhecimento é o recurso mais importante de uma organização, e se ele reside de uma forma especializada nos seus membros, o objetivo estratégico da organização, então, deve ser o de integrar os conhecimentos especializados dos indivíduos. O autor ainda diz que o conhecimento é o elemento principal para a reestruturação corporativa e para a mudança de estratégias organizacionais em prol de uma maior competitividade e continuidade no mercado.

Assim sendo, a aprendizagem organizacional assume um papel fundamental. O processo de aprendizado resulta em um largo entendimento do ambiente organizacional e uma consequente melhora na capacidade de ação dos indivíduos (DODGSON, 1991). O aprendizado, mais do que um resultado, pode ser visto como um processo por meio do qual a organização desenvolve competências e qualifica os seus profissionais (LEVITT; MARCH, 1988; GHERARDI, NICOLINI; ODELLA, 1998; WANG; AHMED, 2003).

No entanto, várias são as modalidades de aprendizagem organizacional inseridas em diferentes perspectivas, sejam elas sociopráticas ou individual-cognitivas. Nestas últimas, destacam-se os treinamentos tradicionais e o acesso aos bancos de dados, dentre outros. Já nas primeiras, podemos realçar a importância das comunidades de práticas, as aprendizagens

informais das interações casuais e as mentorias. Inclusive, programas de mentoria têm se tornado cruciais no processo de educação corporativa e aprendizagem organizacional (SOUZA; DOURADO; GOMES, 2003; SOUZA-SILVA, 2007). Para Swap et al. (2001), a *expertise* é desenvolvida através do processo de aprender fazendo. Até os profissionais mais habilidosos precisam praticar muitas vezes, quase sempre sob a orientação de alguém mais experiente. A maneira com que um *expert* exercita o seu conhecimento pode ser pela ajuda de um parceiro com muitos anos e várias experiências em uma grande variedade de contextos.

Nesse sentido, observa-se que os programas de mentoria são partes integrais em muitas abordagens organizacionais para o desenvolvimento do ser humano (SOUZA; DOURADO; GOMES, 2003, ENSHER; MURPHY, 2011). Hoje, aproximadamente 70% das 500 maiores empresas dos Estados Unidos oferecem algum tipo de programa formal de mentoria para os seus funcionários (GUTNER, 2009). Na prática, percebe-se um grande número de benefícios relacionados a esses programas. As mentorias têm sido reconhecidas como uma forma de atrair novos empregados e ajudar nas suas subseqüentes socializações (ALLEN et al. 2004; EBY et al. 2008; ALLEN et al. 2008; ENSHER; MURPHY, 2011; COSTA; DIAS, 2011a). Em pesquisa empírica feita por Scandura (1992), comprovou-se uma forte ligação entre o *protégé*¹ em programas de mentoria e os seus aumentos de salários e promoções. Em outro recente estudo feito na *Sun Microsystems* (DICKINSON; JANKOT; GRACON, 2009), identificou-se que o seu *ROI (Return on Investment)* foi de 1000%. Ou seja, do que a empresa investiu financeiramente, houve um retorno de 1000% no seu programa de mentoria. Outros benefícios nesse programa ainda foram comprovados, como, por exemplo, o aumento da rede pessoal em toda a empresa como forma de transferência de conhecimento e diversidades de ideias e inovações. Lankau e Scandura (2002) afirmam que as pessoas em programas de mentoria conseguem se desenvolver em um nível maior do que os que não participam desse tipo de programa. Desenvolver as habilidades a partir de um acompanhamento de um mentor e praticá-las exerce um papel muito importante no aprendizado do *protégé*. Em outras palavras, ter uma pessoa modelo pode resultar em grandes satisfações no trabalho e em aprendizados sociais mais efetivos no desenvolvimento das habilidades.

Com o aumento da percepção dos vários benefícios dos programas de mentoria nas organizações, cresce também o interesse e quantidade de pesquisas acadêmicas em torno do tema. Tradicionalmente, a mentoria tem sido vista como um relacionamento entre uma pessoa

¹ Nesta pesquisa utiliza-se a palavra *protégé* como sinônimo das palavras mentorando e *mentee*.

mais experiente e um *protégé* menos experiente (KRAM,1983; HIGGINS; KRAM, 2001; COSTA; DIAS, 2011b). Porém, nesses últimos vinte anos, os trabalhos de pesquisa têm salientado uma enorme variedade de contextos e tipos de programas (AZEVEDO; DIAS, 2002, ENSHER; MURPHY, 2011), como, por exemplo, a *e-mentoring* (ENSHER; HEUN; BLANCHARD, 2003), a mentoria através de colegas de trabalho, isto é, *peer mentoring* (ALLEN; MCMANUS; RUSSELL, 1999), e a mentoria entre um nível hierárquico muito próximo (*step-ahead mentoring*) (ENSHER; THOMAS; MURPHY, 2001). Além desses tipos de mentoria, pesquisadores estudam como o próprio *protégé* impacta no crescimento e desenvolvimento do mentor, surgindo uma nova modalidade denominada *reverse mentoring* (MULLEN; NOE, 1999). Recentemente, surgiu ainda um grande interesse dos pesquisadores em se conhecer, com mais profundidade, o que facilita o crescimento, o aprendizado e o desenvolvimento de liderança do *protégé* nos programas de mentoria (WANBERG; WELSH; KAMMEYER-MUELLER, 2007).

Alguns autores (DONALDSON; ENSHER; GRANT-VALLONE, 2000; EBY; MCMANUS; SIMON, 2000; BOZEMAN; FEENEY, 2007) sinalizam para o fato de que existem ambientes organizacionais que são mais propícios do que outros em relação ao desenvolvimento de processos de aprendizagem, especificamente ao de mentoria. Vários autores (WANG; AHMED, 2003; ELLIS; SHIPIELBER, 2003; SOUZA-SILVA, 2007; JOO; LIM, 2009) afirmam que os valores e crenças presentes numa cultura organizacional afetam como as pessoas reagem e se comportam em relação ao processo de aprendizagem organizacional. Ora, se a mentoria é marcadamente um processo organizacional de aprendizagem, pode-se presumir que a cultura organizacional é um forte elemento influenciador para que um contexto organizacional seja mais ou menos propício ao desenvolvimento de mentoria. Gentry, Weber e Sadri (2008), por exemplo, em pesquisa empírica, identificaram que, como os programas de mentoria focam colaboração, desenvolvimento e *feedbacks*, a cultura onde esses programas são desenvolvidos exerce grande impacto nos seus resultados.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

Emmerik, Baugh e Euwema (2005) asseveram que, se as empresas desejam desenvolver um programa de mentoria, elas devem cuidadosamente se interessar pelos motivos que levam uma pessoa a se oferecer para ser um mentor. Esses motivos podem estar conectados a

princípios, crenças e valores presentes na cultura da empresa. Além de entender os fatores culturais que impactam nos parceiros da diáde, é fundamental compreender o impacto da cultura no próprio processo de mentoria. Bokeno e Gantt (2000) argumentam que é necessário haver um contexto propício para que haja uma conexão entre o mentor e o *protégé* da empresa, e, caso isso não ocorra, o processo se torna mais difícil e desconexo.

Por isso, Cook e Yanow (1993) afirmam que os profissionais e acadêmicos necessitam enxergar a organização não como uma entidade cognitiva, mas como uma entidade cultural para entender o seu processo de aprendizagem. Características das organizações são reflexos da cultura dominante e suas subculturas, e sua análise é fundamental para o entendimento mais holístico do aprendizado. Dessa forma, os líderes de uma organização devem focar a criação de um contexto favorável para que o aprendizado organizacional e a inovação possam florescer. A cultura organizacional assume papel preponderante para criar um contexto de trabalho com comportamentos legítimos de inovação e aprendizagem (GARCÍA-MORALES; LLORÉNS-MONTES; VERDÚ-JOVER, 2008).

Nesse sentido, estudar a cultura organizacional pode ser um bom caminho para entender a emergência e o desenvolvimento de programas de mentoria no universo organizacional. Assim, pode-se chegar à questão central desta pesquisa como sendo: **Como a cultura organizacional influencia o processo de mentoria na organização Performance auditoria e consultoria empresarial?**

Para levar a cabo este problema de pesquisa, será realizado um estudo de caso da Performance auditoria e consultoria empresarial. A organização, com sede em Salvador e mais duas filiais no Rio de Janeiro e em São Paulo, é prestadora de serviços de auditoria e asseguração, consultoria societária e tributária, consultoria trabalhista e previdenciária, consultoria financeira e gestão empresarial, consultoria organizacional e capital humano, além de *outsourcing*. Os seus clientes estão em diversos setores da economia como petroquímica, financeira, tecnologia da informação, saúde hospitalar, varejo, engenharia e construção, previdência privada, etc.

1.3 OBJETIVO DA PESQUISA

1.3.1 Objetivo Geral da Pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é **explorar como a cultura organizacional influencia o processo de mentoria na organização Performance auditoria e consultoria empresarial**. Ou seja, como a cultura organizacional cria um ambiente propício para a emergência de processos de mentoria na empresa Performance.

1.4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Ao debruçar-se sobre as pesquisas brasileiras de mentoria, verifica-se nitidamente uma carência de trabalhos empíricos sobre o tema nos periódicos nacionais. Mesmo nos periódicos internacionais, o processo de mentoria carece de estudos mais profundos e atualizados (RAGINS; KRAM, 2007). Nesse sentido, esta pesquisa pode contribuir com avanços teóricos e práticos para o assunto. O trabalho pretende, além de fazer uma análise da cultura organizacional, resumir os diferentes tipos de mentorias encontrados na literatura traçando uma breve, mas importante, síntese dos conceitos sobre este assunto.

Por outro lado, entender a cultura onde se desenvolvem esses programas é entender os reais inibidores e propulsores de uma modalidade de aprendizado que tem ganho destaque nos programas de educação corporativa nos últimos anos, como a mentoria. Souza-Silva e Davel (2009) afirmam que existem, relativamente, poucas pesquisas que analisem as condições propícias para o surgimento da aprendizagem. Assim, este trabalho também oferece a possibilidade de se entender as condições propícias para a emergência e o desenvolvimento da mentoria. Identificar os determinantes dos comportamentos das pessoas na mentoria e seus impactos nos resultados do programa é primordial para o seu entendimento.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em seis seções, estruturadas de forma lógica para o melhor entendimento do seu conteúdo. A introdução é a primeira seção. Nela, apresenta-se a contextualização do tema, o seu problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa deste trabalho.

Na segunda seção, são analisados os conceitos sobre mentoria, as suas fases, as tipologias, os seus impactos e a sua importância dentro das organizações. Nesta seção, encontram-se as principais referências sobre o tema além de uma comparação feita pelo autor dos diversos tipos de mentoria encontrados na literatura.

Na terceira seção, busca-se um melhor entendimento sobre os conceitos de cultura organizacional, e seus impactos na aprendizagem organizacional. Apresentando diferentes tipos de entendimento acerca da cultura organizacional, esta seção constrói um caminho para o entendimento do ambiente e seus impactos nos indivíduos, como também as suas consequências nos programas de aprendizagem interna.

A quarta seção mostra a metodologia de pesquisa do trabalho, salientando o recurso empregado para chegar aos resultados. Dessa forma, o estudo de caso simples e do discurso do sujeito coletivo (DSC) aparecem como as ferramentas metodológicas para a pesquisa empírica. Além disso, há a descrição da unidade de análise, características dos entrevistados e o modelo de análise das mentorias.

Já a quinta seção faz a análise do material empírico e dos resultados desta análise. Neste momento, o trabalho apresenta valores e crenças encontrados na cultura organizacional da Performance através dos DSC e os seus impactos nas relações de mentoria.

Por fim, a última seção relata as conclusões deste trabalho como também as limitações e recomendações para futuras pesquisas. Nesta parte do trabalho são feitas as considerações finais, refazendo o caminho percorrido durante este trabalho de pesquisa até as conclusões e suas implicações.

SEÇÃO 2: MENTORIA

A virtude só pode ser transmitida pela prática e por meio do exemplo

Aristóteles

2 MENTORIA

2.1 NOÇÕES E CONCEITOS DE MENTORIA

O conceito de mentoria é originado de um arquétipo antigo da mitologia grega. Personagem na Odisséia de Homero, o Mentor era um conselheiro sábio e de confiança que deveria proteger o filho de Odisseu (Ulisses em latim), Telêmaco, enquanto ele navegava contra Tróia. Esse arquétipo engloba atributos masculinos e femininos. O Mentor era um homem, mas Atenas, a deusa feminina da sabedoria, assume sua forma para guiar, ensinar e proteger o jovem Telêmaco (RAGINS; KRAM, 2007).

Mas foi com o livro de Fénelon, “As Aventuras de Telêmaco”, escrito na França de Luís IV, no século XVII, que a palavra mentor solidifica-se com o significado de um sábio conselheiro que orienta e guia o seu pupilo. O livro de Fénelon reescreve a viagem de Telêmaco na Odisséia de Homero, e já no século XVIII era o livro mais impresso, comentado, imitado e traduzido na Europa e fora dela. Grandes autores, como D’Alembert, Boileau, Voltaire e Rousseau, admiraram e reconheceram o valor do livro e o estilo literário de Fénelon (BRITO, 2012).

Já, nos trabalhos de pesquisa, não existe uma unanimidade na conceituação para o termo mentoria. Suas definições vêm em diferentes formatos e níveis de inclusão das funções do mentor e se tornam mais complicadas pelo confuso e muito contraditório número de papéis organizacionais associados ao mentor dentro das empresas (MERTZ, 2004; HAGGARD et al. 2011). Ragins e Kram (2007) afirmam que nenhum relacionamento de mentoria é igual ao outro. Existe uma grande variação entre as funções e as condições oferecidas pelo mentor para o *protégé*, como também o seu comportamento muda durante o programa, devido às diferentes fases e demandas profissionais. Essa multiplicidade de padrões e comportamentos no relacionamento dificulta uma uniformidade na conceituação do que seja mentoria nos trabalhos acadêmicos (BOZERMAN; FEENEY, 2007).

Mesmo sem ter um trabalho em específico que se possa dizer categoricamente ser ele o início das pesquisas de mentoria, pode-se afirmar que o artigo de Kathy Kram (1983) é o embrião da tradição das pesquisas contemporâneas na área. De todos os trabalhos, ainda é o artigo mais frequentemente citado no assunto (BOZERMAN; FEENEY, 2007), e sua conceituação é considerada clássica, sendo diretamente transcrita ou apenas minimamente retocada nos muitos estudos subsequentes a ele (ALLEN et al. 2004). Kram (1983) define o

processo de mentoria como a relação entre um jovem profissional (*protégé*) com outro profissional sênior (mentor), com muito mais experiência, no intuito de oferecer suporte na carreira bem como apoio psicossocial.

Porém, nas duas últimas décadas, tem-se proposto e praticado uma quantidade enorme de novos modelos e tipos de mentorias (AZEVEDO; DIAS, 2002; SALGUES; DIAS; MORAES, 2004; RAGINS; KRAM, 2007). Além da possibilidade de haver mais de um mentor para o mesmo *protégé* (ENSHER; MURPHY, 2011), também a díade pode se apresentar em níveis hierárquicos não tão distantes, ou até mesmo se apresentar no mesmo nível (PARKER; HALL; KRAM, 2008). Outros autores (KRAM; ISABELLA, 1985; RAGINS, 1997; MERTZ, 2004) trazem complementações ao conceito e à função de mentor e mentoria. Por exemplo, Scandura (1992) agrega a já difundida noção de que o mentor deve prover o suporte profissional e psicossocial, introduzindo o papel de modelo (*role model*) como uma terceira função.

Dessa forma, para a finalidade deste trabalho e utilização de uma conceituação mais abrangente, identificou-se a definição de Ensher e Murphy (2011, p. 253) como a mais propícia para o número de possibilidades que se oferecem na literatura especializada: “O mentor é definido como a pessoa, em uma rede de relacionamento, que oferece suporte psicossocial, suporte de carreira e que serve de modelo”.

2.2 FUNÇÕES DA MENTORIA

Para Kram (1983), as funções de mentoria são sumarizadas em duas grandes categorias: 1) funções de carreira e 2) funções psicossociais. As funções de carreira objetivam o progresso e os processos de promoção profissional do *protégé* na organização. Incluem, nessas funções de mentoria, apadrinhamento, exposição e visibilidade, *coaching*, proteção, proposição de tarefas desafiadoras. O apadrinhamento trata do apoio público que o mentor dá ao *protégé* com vistas a sua promoção e ascensão na hierarquia organizacional. A exposição e visibilidade referem-se à possibilidade de o mentor proporcionar ao *protégé* o desenvolvimento de um estratégico *networking* na organização, com o objetivo de colocar esse último em maior evidência no ambiente empresarial. O *coaching* assemelha-se ao papel de técnico, isto é, o mentor, por meio de sua experiência, sinaliza os cursos de ação que o *protégé* deve realizar no mundo corporativo. Assim, os objetivos do trabalho serão conquistados de modo que o mentorado alcance reconhecimento e evolua na sua carreira. A

proteção trata da ação de o mentor precaver o *protégé* de situações que possam lhe trazer prejuízos ou problemas a sua ascensão profissional. Finalmente, as tarefas desafiadoras dizem respeito à exposição do *protégé* aos desafios capazes de desenvolver suas competências e habilidades importantes ao seu sucesso profissional.

Já as funções psicossociais correspondem a aspectos interpessoais de relacionamento e incluem as funções de modelo a ser seguido, a aceitação e confirmação, o aconselhamento e a amizade. O modelo trata da concepção de que o mentor é alguém que o *protégé* toma como exemplo a ser seguido. Em outras palavras, o mentor é alguém em que o mentorado se espelha, que ele admira, respeita e, em muitos momentos, alguém cujas atitudes, valores, comportamentos e competência deseja copiar. A aceitação e confirmação referem-se à função psicossocial muito relevante. Na medida em que o mentorado vai correspondendo às expectativas do mentor, o primeiro vai se tornando muito mais confiante. A cada aceitação e confirmação que o mentor realiza em relação a algo que o mentorado fez, este último vai ficando mais autoconfiante para crescer e progredir profissionalmente. O aconselhamento trata do papel que o mentor assume, de conselheiro, de confidente, de interlocutor do *protégé*. Assim, o mentorado vê no mentor alguém em que ele pode confiar seus medos e problemas, os quais podem atrapalhar seu progresso profissional. A amizade é a função de fazer com que o mentorado enxergue o seu mentor como um aliado, um amigo. Isso resulta em trocas de experiências e vivências informais, tornando o processo de aprendizagem muito mais natural e agradável (KRAM, 1983).

Quadro 1 - Funções de Mentoria

Funções de Carreira	Funções Psicossociais
<p>Apadrinhamento</p> <p>Exposição e visibilidade</p> <p>Coaching</p> <p>Proteção</p> <p>Tarefas desafiadoras</p>	<p>Papel de Modelo</p> <p>Aceitação e confirmação</p> <p>Aconselhamento</p> <p>Amizade</p>

Fonte: Kram (1983, p. 614).

Já na pesquisa feita por Scandura (1992), o autor ratifica o trabalho de Kram (1983) relativo à carreira, mas na dimensão psicossocial, subdivide-a em suporte psicossocial e função de modelo (*role model*). Para o referido autor, a terceira dimensão representa a criação do desejo de o *protégé* se tornar alguém como o próprio mentor. Em outras palavras, o mentor

representa uma referência pessoal e profissional para o *protégé*. Assim, para Scandura (1992), a mentoria apresenta três dimensões distintas (carreira, suporte psicossocial e modelo), diferentemente das funções apresentadas por Kram (1983).

As funções de carreira são predecessoras fortes para compensação financeira e avanço profissional do *protégé* no trabalho, enquanto as funções psicossociais têm uma forte relação com a satisfação dos *protégés* no relacionamento (RAGINS; KRAM, 2007). Pesquisa conduzida por Allen et al. (2004) demonstra que aspectos relacionados à carreira são tão importantes para gerar atitudes positivas quanto aspectos relacionados às funções psicossociais. O suporte social que o mentor oferece ajuda o indivíduo a se sentir mais confiante em suas decisões na carreira e melhora a sua eficácia através de trabalhos desafiadores.

Outros trabalhos sugerem diferentes ângulos de visão das funções e competências do mentor. Clutterbuck (2004), por exemplo, afirma que o mentor tem diferentes papéis nos programas de mentoria. O autor divide-os em quatro papéis. O papel de **coach** encoraja as pessoas a tentar novas coisas e as ajuda a demonstrar o que sabem, dando feedbacks e agindo como um amigo crítico. O papel de **conselheiro** ajuda o *protégé* com problemas pessoais e profissionais, ouvindo-o e sugerindo caminhos para possíveis soluções. O conselheiro ajuda também na criação de planos e idealização da carreira. O papel de **guardião** é o de dar conselhos maduros com o intuito de proteção, e, em alguns casos, proteger de forma direta o iniciante. O último papel, o de **facilitador**, ajuda o *protégé* na rede de relacionamentos e no acesso a pessoas e lugares.

2.3 FASES DA MENTORIA

A literatura reconhece que os relacionamentos de mentoria são fenômenos dinâmicos e que envolvem distintas fases. Essas fases são associadas também com diferentes tipos de atitudes, funções e resultados que influenciam a carreira do *protégé* (BOUQUILLON; SOSIK; LEE, 2005). Kram (1983) sugere que o relacionamento da díade segue um período sequencial de quatro fases: 1) Iniciação; 2) Cultivação; 3) Separação e 4) Redefinição.

A primeira fase da mentoria é denominada de Iniciação. Constitui-se numa interação inicial entre o mentor e o *protégé* que cria e suporta expectativas positivas em vários contextos. Nesse momento, há um alto nível de confiança entre os parceiros da díade, mesmo sem eles se conhecerem muito bem (BOUQUILLON; SOSIK; LEE, 2005). Nessa fase, os

dois trabalham conjuntamente em algumas tarefas, participam de discussões sobre desempenho e realizam reflexões conjuntas sobre seus departamentos. O relacionamento começa a se desenvolver e oferece os fundamentos para uma nova fase.

A segunda fase se refere à Cultivação. Ela dura um pouco mais que a primeira. As expectativas positivas que aparecem na fase inicial são continuamente testadas em relação à realidade. Através do desenvolvimento do relacionamento, cada indivíduo descobre o verdadeiro valor em relação ao outro. As funções relativas à carreira emergem muito mais cedo nesse primeiro momento em comparação com as funções psicossociais. Kram (1983) afirma que, nessa fase, surgem primeiramente as funções como a exposição-visibilidade e a proteção. Depois, as funções psicossociais emergem: aceitação e confirmação, aconselhamento e amizade. Nessa fase, os jovens gerentes se tornam mais confiantes e otimistas sobre o futuro e se identificam com o gerente sênior. Já para o gerente sênior, o principal benefício é o fortalecimento de seu poder como líder e disseminador de ideias. Ele, além de ter a oportunidade de abrir portas para o *protégé*, também pode transmitir valores e habilidades para melhorar a capacidade profissional do jovem (KRAM, 1983).

A terceira fase é a Separação. Nesse momento, há significativas mudanças nos relacionamentos e na experiência de afetividade dos dois indivíduos. Ansiedade, dificuldades e sentimento de perda são caracterizados nessa fase. Muitas vezes, a separação geográfica é o motivo do distanciamento (RAGINS, 1997). Nesse período, o *protégé* começa a sentir independência e autonomia, fazendo com que o valor do relacionamento não seja tão central na vida profissional dos dois indivíduos. A separação ocorre estruturalmente e psicologicamente. Se ocorrer em momento propício, o jovem gerente testa a sua habilidade nas funções profissionais sem fechar as portas para a orientação e o suporte. Mas, se acabar antes do tempo, isso pode gerar uma ansiedade muito grande no *protégé* para fazer seu trabalho de forma independente, quando ele não está completamente preparado. E se acabar muito tarde, tanto o mentor como o *protégé* podem se ressentir do relacionamento, que se tornou sem-rumo para as necessidades e anseios de cada um (BOUQUILLON; SOSIK; LEE, 2005).

A quarta e última fase é a Redefinição. O principal padrão dos relacionamentos pesquisados nessa fase é de os participantes transformarem todo o seu histórico de trabalho em uma boa amizade. Nesse momento, os indivíduos continuam tendo contatos informais eventuais. O mentor é removido de um “pedestal” nos olhos do *protégé*, mas ele ainda o percebe com gratidão e em débito (KRAM, ISABELLA, 1985).

O entendimento dessas fases é muito importante para se compreender o desenvolvimento do processo de mentoria. Esse tipo de entendimento ajuda o aprimoramento da prática de mentoria nas organizações. Bouquillon, Sosik e Lee (2005) argumentam que a diversidade de ambientes afeta esses estágios diferentemente. Por exemplo, em uma empresa de alta tecnologia, onde o ambiente é mais competitivo do que o ambiente educacional, os relacionamentos se desenvolvem mais rapidamente na fase inicial, porém menos profundo na fase de cultivo. Os autores asseveram que os mentores devem ser preparados para oferecerem as funções apropriadas para os *protégés* em cada fase do processo de mentoria.

2.4 TIPOS DE MENTORIA

Os empregados com mais tempo nas organizações vivenciaram mudanças dramáticas nas constituições de suas carreiras nessas últimas três décadas. Influenciados por *downsizing*, fusões, aquisições e uma grande competição global, eles foram ambientados em um modelo de carreira caracterizado por flexibilidade, projetos de trabalho e ênfase em aprendizado (JANASZ; SULLIVAN, 2004; CHANDLER; KRAM; YIP, 2011). As mudanças no formato de trabalho, e, conseqüentemente, as mudanças no tipo de profissionais nas organizações impactaram diretamente na maneira de as empresas gerenciarem os seus programas de aprendizagem.

Só o conhecimento técnico e informações processuais sobre a organização são insuficientes para o profissional de hoje. Devido a um ambiente de mudanças constantes, o indivíduo deve desenvolver novas formas de pensar. Esses novos modelos cognitivos devem fazer o profissional enxergar além de si mesmo e identificar diferentes tipos de relacionamentos nos vários aspectos organizacionais (LANKAU; SCANDURA, 2002).

Dessa forma, diferentemente dos primeiros trabalhos de mentoria, os pesquisadores, hoje, têm novos paradigmas que delineiam relacionamentos e processos dentro desses programas (AZEVEDO; DIAS, 2002, SALGUES; DIAS; MORAES, 2004; KRAM; RAGINS, 2007). A quantidade de novas possibilidades se dá pela variação de diferentes finalidades, estruturas e qualidades desejadas na concepção das mentorias dentro das organizações. Assim, a literatura apresenta também uma variedade de tipos e dimensões, que estão resumidos na tabela a seguir:

Quadro 2 – Tipos de Mentorias e suas Dimensões

Tipos de Mentoria	Dimensões	Referencial Teórico
Em Relação à Rede de Relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Receptivo • Tradicional • Oportunista • Empreendedor 	Higgins e Kram (2001); Dobrow et al. (2012)
Em Relação à Formalização	<ul style="list-style-type: none"> • Formal • Informal 	Chao, Walz, e Gardner (1992); Ragins e Cotton (1999); Ragins e Cotton e Miller (2000)
Em Relação à Hierarquia	<ul style="list-style-type: none"> • Tradicional • <i>Peer Mentoring</i> • <i>Step-ahead Mentoring</i> 	Kram e Isabella (1985); Ensher, Thomas e Murphy (2001)
Em Relação ao Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Tradicional • Virtual (<i>e-mentoring</i>) 	Ensher, Heun e Blanchard (2003); Hamilton e Scandura (2003)

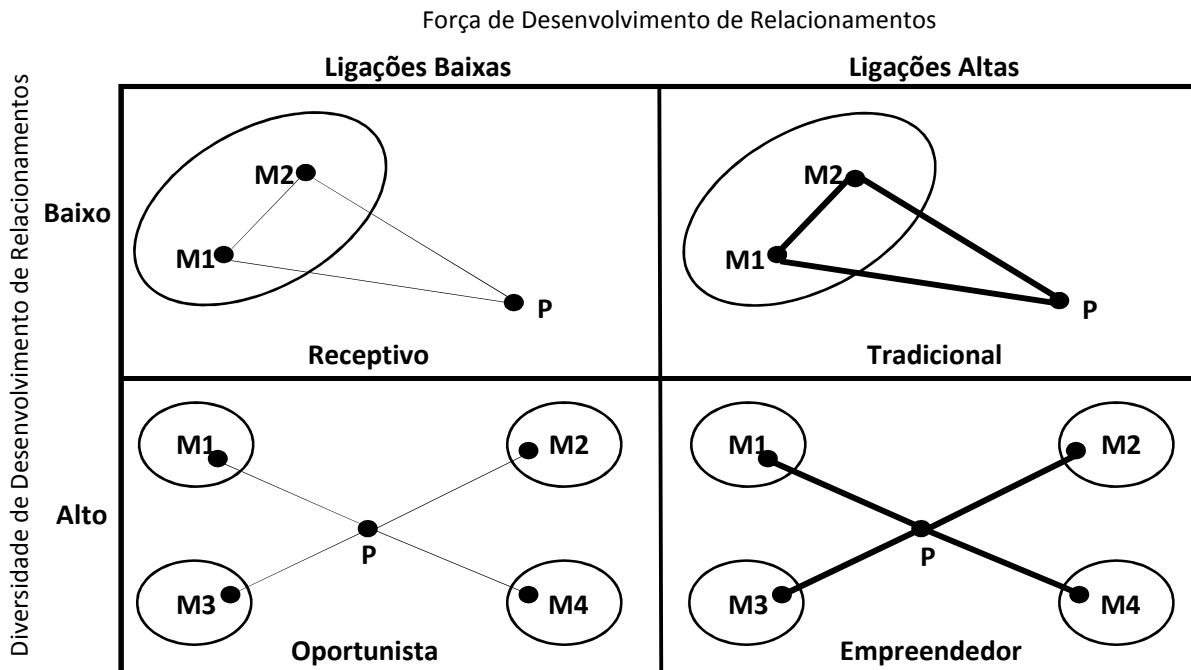
Fonte: Desenvolvida pelo autor

2.4.1 Em Relação à Rede de Relacionamentos

O aprendizado do profissional de hoje deve ocorrer através de uma grande variedade de indivíduos, tanto dentro como fora da sua organização (CHANDLER; KRAM, 2005; GUEIROS, 2009). Estudos (SALGUES; DIAS; MORAES, 2004; DOBROW et al. 2012) demonstram que ter múltiplos mentores aumenta a satisfação do profissional, o seu comprometimento e suas expectativas de carreira.

Higgins e Kram (2001) criaram uma tipologia, dividida em quatro diferentes categorias de relacionamentos entre o mentor e o *protégé*: 1) Receptivo, 2) tradicional, 3) oportunista e 4) empreendedor. Tal perspectiva pode ser melhor compreendida a partir de dois elementos caracterizadores: a intensidade da relação de mentoria e a diversidade de relacionamentos. Quanto a esta última, os autores levam em conta a quantidade de mentores para cada *protégé*, bem como a redundância na transmissão da informação/conhecimento do mentor para o mentorando. Entende-se por redundância a semelhança de conteúdo oferecida pelos mentores.

Figura 1 - Tipologia de Desenvolvimento de Rede



Fonte: Higgins e Kram (2001, p.272).

Nota: M, mentores; P, *protégé*

Na perspectiva de rede **receptiva**, a ligação do *protégé* com os mentores não é forte, recebendo um fraco suporte devido à falta de cultivação e iniciativa nesse relacionamento. Além disso, os conhecimentos transferidos para o *protégé* pelos mentores são redundantes entre si. A perspectiva **tradicional** é feita de um ou poucos mentores, que têm mais experiência e fortes ligações com o *protégé*. A relação é caracterizada por respeito mútuo, confiança e reciprocidade. Nessa categoria, havendo mais de um mentor, o nível de redundância das informações/conhecimento transmitidas por este para o *protégé* também é alta.

O **oportunista** refere-se à forma passiva de o indivíduo receber a mentoria de diferentes pessoas, em um determinado momento, sem um esforço ativo na construção de relacionamentos duradouros. Mesmo recebendo diferentes informações de diferentes mentores, se o *protégé* não procura ajuda ativamente e não cultiva os relacionamentos, a tendência é que esses relacionamentos se enfraqueçam cada vez mais. Já que os mentores transmitem diferentes informações ao *protégé*, caracteriza-se baixa a redundância dos conhecimentos oferecidos nesta categoria. A forma **empreendedora** se embasa na perspectiva em que um indivíduo pode se beneficiar de ter fortes ligações com diferentes mentores simultaneamente. O empreendedor tem a característica de conseguir aglutinar uma diversidade grande de mentores e motivá-los a permanecer o orientando, criando laços

interpessoais fortes. Além disso, as informações transmitidas para o *protégé* não são redundantes, conforme a Figura 1.

2.4.2 Em Relação à Formalização

Quando se consideram os fatores que distinguem os relacionamentos em termos de qualidade, processos e estrutura, um componente importante é saber se a relação foi iniciada formalmente e de maneira estruturada, ou se foi de maneira informal e intuitiva. Em uma pesquisa, isso é um dado muito importante para diferenciar e contextualizar os fatores que influenciam as normas e as expectativas nos relacionamentos em mentoria. Ragins e Cotton (1999) descrevem as diferenças básicas entre um programa formal e um informal. A mentoria formal, normalmente, é iniciada através de uma terceira parte (a organização) com o intuito de atingir os objetivos estabelecidos pela empresa. Por outro lado, a mentoria informal acontece através de um processo espontâneo de atração mútua entre o *protégé* e o mentor.

Porém, as pesquisas que versam sobre a formalização de mentoria, em muitos casos, discordam entre si sobre os benefícios desses dois formatos. Ensher e Murphy (2011), por exemplo, identificaram que os desafios de relacionamento vividos pelo *protégé* na mentoria formal e informal não se diferem significativamente. Já Ragins e Cotton (1999) comprovaram que os programas formais de mentoria têm muitas limitações se comparados com as mentorias informais. Nas mentorias formais, existem uma menor intervenção em favor do *protégé* em relação a dificuldades encontradas na empresa, e uma influência menor do mentor no *protégé* devido à curta duração do programa formal. Os autores ainda asseveram que mesmo os melhores formatos de programas de mentoria formais não podem compensar o leque de mentores “marginais” que o *protégé* pode ter.

Um dos primeiros estudos sobre diferenças entre o relacionamento formal e informal foi o de Chao, Walz e Gardner (1992). Usando amostras dos dois tipos de relacionamento, os autores identificaram que, mesmo *protégés* em mentorias informais apresentando um nível de satisfação no trabalho maior do que os *protégés* em mentorias formais, essa diferença não era significativa. Porém, os *protégés* formais diferem muito no nível de socialização do trabalho. Os programas de mentorias formais geram uma inclusão social muito maior por aproximar em seus relacionamentos pessoais de diferentes gêneros e origens, o que se torna mais difícil em um relacionamento informal. Nesse sentido, Allen, Eby e Lentz (2006) corroboram,

argumentando que, para um programa de mentoria formal dar certo, é necessário a cuidadosa escolha de um mentor e um *protégé* que se combinem. Os autores advogam uma união complementar entre os parceiros da díade para que possa preencher os anseios dos dois.

Ragins, Cotton e Miller (2000) identificaram que os relacionamentos formais e informais variam em muitas dimensões, que podem influenciar as atitudes e a satisfação dos *protégés* conforme quadro a seguir:

Quadro 3 - Diferenças entre Mentoria Formal e Informal

Dimensões	Mentoria Formal	Mentoria Informal
Iniciação	Os membros da díade são designados por uma terceira parte do programa (a organização)	Necessidades de desenvolvimento
Motivação	Encontro com as expectativas organizacionais ou intenção de ser um bom “cidadão” corporativo	Identificação mútua das partes
Estrutura do programa	Dentro de uma estrutura desenhada pela organização	Sem Estrutura
Duração	Curta (de seis meses a um ano)	Longa (de três a seis anos)
Foco	Objetivos de carreira de curto prazo do <i>protégé</i> , e que seja aplicável para a sua posição profissional atual	Objetivos de carreira a longo prazo do <i>protégé</i>

Fonte: Baseado em Ragins e Cotton (1999) e Ragins, Cotton e Miller (2000)

Kram e Ragins (2007) afirmam que, além de se tentar verificar os diferentes resultados dos programas formais e informais para os seus participantes, os pesquisadores necessitam entender também quais são as expectativas das organizações, quando há incentivo de programas nos dois tipos de contextos. Ragins e Cotton (1999, p. 546) sintetizam e conciliam as diferenças entre os dois programas na literatura dizendo que “mentoria formal não deve ser considerada um substituto de relacionamentos de mentoria informal, mas ela deve ser oferecida em parceria com os relacionamentos informais”.

Os autores Ragins e Cotton (1999) asseveram que a empresa deve ter cuidado para não enviar uma mensagem implícita para o *protégé*, de que assim que ele estiver em um programa de mentoria, o seu mentor será suficiente para o desenvolvimento da sua carreira. Pelo

contrário, a organização deve incentivar a busca de novos mentores informais durante o seu programa na organização.

2.4.3 Em Relação à Hierarquia

No contexto laboral, existe uma variedade de possíveis relacionamentos que o profissional pode desenvolver. Relacionamentos com chefes, subordinados e colegas de trabalho podem suprir algumas de suas necessidades de desenvolvimento na carreira e ser uma alternativa para o tradicional relacionamento de mentoria. Indiferente à terminologia que se possa utilizar nesses relacionamentos, a realidade é que existe uma dificuldade grande, nos recursos humanos, que limita programas de mentoria tradicionais, onde poucos gerentes seniores estão disponíveis para o papel de mentor (PARKER; HALL; KRAM, 2008).

Kram e Isabella (1985), em trabalho empírico importante, caracterizam e identificam a importância do *peer mentoring*² (mentoria com o colega de trabalho de mesmo nível hierárquico), criando uma outra alternativa de relacionamento de mentoria, além da tradicional. Os autores asseveram que, devido à falta de uma dimensão hierárquica nesse relacionamento, a comunicação, o suporte mútuo e a colaboração se tornam muito mais fáceis.

O *peer mentoring* tem características próprias, mas não muito diferentes daquelas da mentoria tradicional. Kram e Isabella (1985), no que se refere às funções de mentoria, analisaram algumas delas: Nas funções de carreira da *peer mentoring*, identifica-se compartilhamento de informações como fator importante para o aprimoramento do conhecimento técnico e que possibilita entender a dinâmica organizacional para realização do trabalho. A criação de estratégias para a carreira permite a discussão das opções profissionais e seus dilemas, como também os *feedbacks* relacionados ao trabalho possibilitam a avaliação das próprias experiências do *protégé* com alguém que vivencia ou acabou de vivenciar essas experiências. As funções psicossociais são mais frequentemente observadas nas relações com o colega de trabalho devido à maior intimidade, maior duração, maior abertura e confiança entre os parceiros (KRAM; ISABELLA, 1985).

² No trabalho de Kram e Isabella (1985) o *peer mentoring* é descrito como *peer relationship* (relacionamento de colegas de trabalhos), os trabalhos subsequentes o denominou como mentoria e não apenas um relacionamento.

Enquanto se percebe que a maioria das funções tem características similares ou parecidas, um atributo específico difere a *peer mentoring* da mentoria tradicional. O caráter mútuo das relações possibilita o indivíduo vivenciar a oportunidade de dar tanto quanto receber, desenvolvendo o senso de competência e responsabilidade (KRAM; ISABELLA, 1985).

Outra possibilidade de mentoria que aparece na literatura é o *step-ahead mentoring*. O *step-ahead mentor* é um indivíduo que está apenas em um nível hierárquico acima do *protégé* ou na posição que será o seu próximo passo profissional, ou seja, a distância entre o mentor e o *protégé* é tênue, mas existe. Ensher e Murphy (2011) explicam que, basicamente, a diferença entre esses três tipos de mentoria está no nível hierárquico. Em outras palavras, enquanto que no *peer mentoring* o *protégé* e o mentor se encontram no mesmo nível, no *step-ahead mentoring* o *protégé* está apenas em um nível inferior ao do mentor. Já na mentoria tradicional ou clássica (KRAM, 1983), o mentor está em um nível hierárquico muito mais elevado do que o seu *protégé*.

Na pesquisa de Ensher e Murphy (2011), foi identificado que os três tipos de mentoria (mentoria tradicional, *peer mentoring* e *step-ahead mentoring*) afetam o *protégé* diferentemente. Os autores dizem que a mentoria tradicional gera um pouco mais de satisfação no trabalho se comparada aos outros tipos de programa, porém não houve diferenças significativas no suporte social e na reciprocidade oferecidas por diferentes mentores. É fundamental que a organização identifique outros possíveis mentores e outras formas de obtenção de conhecimento, além de um programa formal de mentoria, para que os resultados esperados na aprendizagem dos *protégés* sejam mais efetivos.

2.4.4 Em Relação ao Contexto

Cada vez mais o mundo cibernético, seja na internet ou na intranet das organizações, se faz presente no dia a dia dos profissionais, dentro e fora das empresas. Uma grande quantidade de sites e blogs promovendo mentorias e oferecendo diferentes formas de aprendizados cresce exponencialmente nas redes virtuais. A tradicional maneira de aprendizado cara a cara toma novas e diferentes roupagens por trás dos computadores. Por isso, Ensher, Heun e Blanchard (2003) dizem-se surpresos pelo número crescente de sites de mentoria na internet e por muito poucos artigos relacionados ao tema sobre mentoria virtual (*e-mentoring*) nos periódicos acadêmicos.

Na literatura sobre a temática, Hamilton e Scandura (2003) sinalizam que, em relação ao contexto, existem dois tipos de mentoria: tradicional e virtual. Na mentoria virtual, usam-se os meios eletrônicos como forma principal de comunicação entre o mentor e o *protégé*. A principal distinção entre a mentoria virtual e a tradicional é que o relacionamento nesta última é cara a cara e na virtual não. Já na virtual, várias ferramentas como mídias eletrônicas, chat, e-mail e sites podem ser usados para a comunicação entre os atores da diáde.

Porém, mesmo entendendo que os relacionamentos e o tipo de profissional nas empresas vêm mudando, é importante saber se é possível ter a mentoria tradicional transposta para o mundo virtual. Hamilton e Scandura (2003) afirmam que o conceito de mentoria continua presente, pois as funções da mentoria tradicional ainda continuam sendo trabalhadas na mentoria virtual (carreira, psicossociais, modelo), e, que, dessa forma, o relacionamento eletrônico pode ser considerado como um novo tipo de mentoria que é baseado em uma comunicação através do computador. Smith-Jentsch et al. (2008) conseguem dar suporte empírico para o *e-mentoring*. Os autores, além de comprovarem que há uma comunicação mais eficiente entre o mentor e o *protégé* no *e-mentoring*, identificaram que os participantes tinham uma visão muito mais positiva do programa on-line do que do programa cara a cara.

Vários são os benefícios relacionados à mentoria virtual. Hamilton e Scandura (2003) sinalizam algumas dessas vantagens: 1) A mentoria virtual dá ênfase mais aos valores do que às características das pessoas. As pessoas que não têm habilidades sociais podem temer se aproximar de mentores, com receios de distorção de seu discurso, um receio da sua autoimagem, ou até problemas de gênero, como, por exemplo, um *protégé* mulher se aproximar de um mentor homem. Na mentoria tradicional, isso pode ser um grande impeditivo para o desenvolvimento do relacionamento que pode ser diluído através dos meios virtuais; 2) A mentoria virtual acaba com a barreira da distância física. O acesso ao mentor de qualquer local geográfico em que ele se encontre é uma grande vantagem para o *protégé*; 3) Também a flexibilidade no contato com o mentor é um diferencial. O contato pode ser através de diferentes meios virtuais, em diferentes horários, nem necessita que eles estejam conectados no mesmo momento.

Já Ensher, Heun e Blanchard (2003) identificaram alguns problemas enfrentados pelo *protégé* na mentoria virtual. Primeiro, existem aspectos relacionados à dinâmica interpessoal que pode causar problemas na comunicação entre os parceiros do relacionamento. De forma geral, o contato cara a cara do *protégé* com o mentor engloba vários tipos de linguagens

corporais e outras não verbais que na mentoria virtual pode se perder, o que é importante para a percepção e o aprendizado, tanto do mentor como do *protégé*.

O segundo problema enfrentado no *e-mentoring* é a morosidade no desenvolvimento do relacionamento se comparado com a mentoria tradicional. Tanto o mentor como o *protégé* passam pelo processo de levantar informação e formar impressão um do outro, para passar para as novas etapas no relacionamento. No meio virtual, isso pode demandar um longo tempo.

O terceiro desafio na mentoria virtual é a falta de habilidade e desconforto em se expressar através da escrita e também através de diferentes meios tecnológicos. Se o *protégé* não tiver acostumado a se expressar bem através da escrita, demonstrando e traduzindo seus anseios e até a sua emotividade, todo processo pode ser uma barreira mais do que propriamente uma forma de ajudá-lo. Junto a isso, outro problema que pode aparecer são as comuns dificuldades e defeitos nos sistemas e computadores. Mesmo nas videoconferências, se os atores da díade não tiverem traquejo com a tecnologia, pode haver desmotivação com o próprio meio. Mentores e *protégés* que vivenciam problemas nos seus computadores e sistemas tendem a desanimar no decorrer do processo pela dificuldade encontrada na comunicação.

O último desafio que aparece como impeditivo para o programa de mentoria *on-line* é a falta de privacidade. Como o mentor tem de manter confidencialidade de muitos aspectos do seu ofício, é provável que exista uma hesitação no momento de escrever, ou passar algo em vídeo sobre o trabalho e sobre a organização, que, apesar de ser importante para o *protégé*, não poderia ser repassado para outra pessoa. Também o *protégé* teria dificuldade em confidenciar seus problemas emocionais e profissionais por escrito ou por um meio eletrônico que possa ser gravado, percebendo que existe a mínima possibilidade de as informações serem identificadas por outrem.

Pode-se inferir que, além das dificuldades assinaladas, existe o problema da dimensão tácita do aprendizado, quando feita através de meios eletrônicos. Souza-Silva (2007) afirma que as mensagens não verbais como postura do corpo, jeito de olhar, pausas ao falar e hesitações são ricas fontes de informação de sentimentos e crenças. Mesmo as ferramentas eletrônicas sendo de grande valia, depender unicamente do meio virtual não engloba muitas coisas que só o meio tradicional oferece. O conhecimento tácito é, primordialmente, adquirido através dos processos sociointeracionais (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998), o que,

com as limitações dos meios virtuais, pode acarretar perdas e ruídos no processo de comunicação e interação, sobretudo nas funções psicossociais que o mentor deve exercer.

2.5 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E MENTORIA

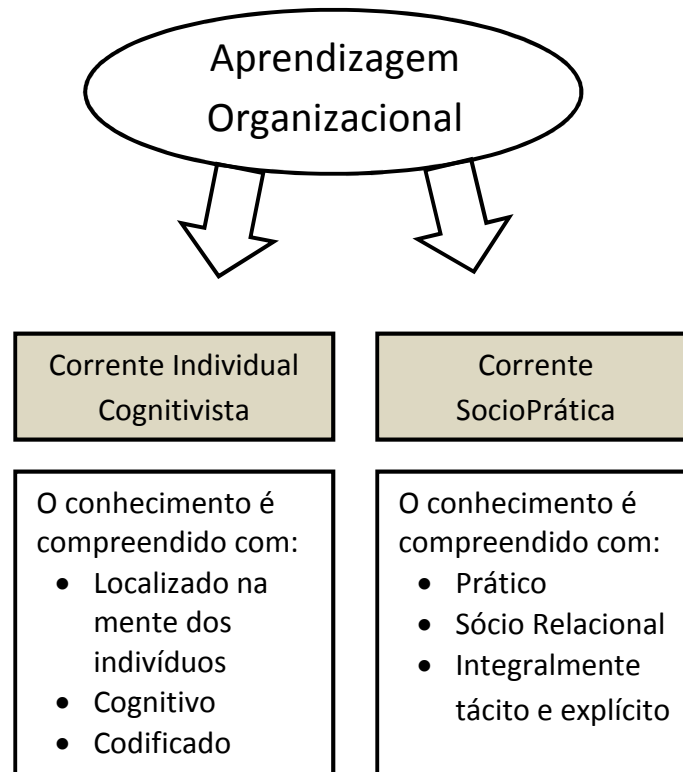
Um dos grandes desafios que os gerentes das organizações enfrentam é como promover aprendizado, crescimento e desenvolvimento para os outros e para eles próprios. E isso se dá pelo atual entendimento da importância do aprendizado nas organizações. O aprendizado muda a percepção, comportamento, valores e atitudes do indivíduo, além de impactar diretamente na forma com que o profissional se relaciona com o ambiente de trabalho (PARKER; HALL; KRAM, 2008).

Quando tratamos do tema aprendizagem, identificamos basicamente dois tipos de perspectivas: a individual-cognitivista e a socioprática. Na primeira, o conhecimento é construído através de processos cognitivos, podendo ser codificado e transmitido, fora do contexto onde ele é gerado. Nessa abordagem, o papel da educação consiste em preencher as lacunas ou déficits de aprendizagem que o indivíduo possui. Porém, a perspectiva individual-cognitivista privilegia apenas a natureza explícita do conhecimento (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Na segunda perspectiva, a socioprática, o conhecimento está ligado não só aos modelos cognitivos individuais, mas principalmente aos sentidos e às experiências tácitas. O conhecimento tácito tem raiz nas ações, procedimentos, rotinas, comprometimentos, ideais, valores e emoções (NONAKA; KROGH, 2009). Souza-Silva (2007) indica que a perspectiva socioprática tem quatro características importantes. 1) O aprendizado é baseado na prática de contextos sociointeracionais, assim o processo de aprendizado acontece vinculado primordialmente à prática. O foco muda da mente do indivíduo para as estruturas de participação, deixando de ser um evento individual e isolado. 2) A outra característica é que o aprendizado é mediado por artefatos materiais e simbólicos historicamente situados. Isso quer dizer que os objetos e todo o ambiente que tenham um significado ou simbolismo fazem parte do processo como mediadores na obtenção e significação do conhecimento. 3) A terceira característica é que a aprendizagem possui natureza espaço-temporal. Dessa forma, podemos dizer que o conhecimento é efêmero e provisório, pois o conhecer é produzido dentro de uma prática em um determinado lugar e tempo. 4) Por último, as anormalidades e as perturbações da ordem estabelecida são importantes momentos em que a aprendizagem aflora. Dessa

maneira, novas formas aparecem na tentativa de trilhar rumos, que outrora não tinham sido cogitados. Assim, a aprendizagem pessoal é amplamente influenciada pelos relacionamentos com outras pessoas nas organizações (LANKAU; SCANDURA, 2002).

Figura 2 – Duas Concepções do Conhecimento



Fonte: Souza-Silva (2007, p. 56).

Dentro desse contexto socioprático, tanto os pesquisadores como os praticantes começaram a compreender o papel da mentoria no fortalecimento da habilidade de aprendizado dos indivíduos nas últimas duas décadas (RAGINS; KRAM, 2007). Cada vez mais, a mentoria é identificada como um processo de aprendizagem essencial para ajudar os indivíduos a melhorar as suas habilidades na rapidez e profundidade de que as organizações de hoje necessitam (PARKER; HALL; KRAM, 2008). E isso se dá pela dinâmica e pela natureza socioprática do processo de mentoria.

A partilha de conhecimentos e experiências construídos no cotidiano do relacionamento é a base do processo de aprendizado na mentoria. Assim, pode se afirmar que a mentoria é um modelo eminentemente socioprático de transmissão do conhecimento. Lankau e Scandura (2002) comprovaram no seu trabalho a importância da mentoria nos resultados dos *protégés*. Os autores identificaram o aprendizado como um mediador da relação entre algumas funções na mentoria e resultados dos trabalhos do iniciante.

Para Swap et al. (2001), o mentor é como um conselheiro, e a mentoria é primordialmente um processo de transferência de conhecimento na sua dupla natureza tácita e explícita. Os autores identificam que, nesse tipo de modalidade de aprendizagem, existe a participação ativa do *protégé* no processo de aquisição do conhecimento. Isso faz com que ele se torne mais responsável pela sua própria aprendizagem e permite-lhe fazer suas próprias descobertas através da orientação e compartilhamento de suas ações e informações com o seu mentor.

SEÇÃO 3: CULTURA ORGANIZACIONAL

É mais fácil perceber o erro do que encontrar a verdade, pois o primeiro reside na superfície e é facilmente visto, enquanto a última reside na profundidade, onde poucos estão dispostos a procurar por ela.

Goethe

3 CULTURA ORGANIZACIONAL

3.1 DEFINIÇÃO

A cultura é um conceito antropológico e sociológico que comporta múltiplas definições (MOTTA, 1997; XIAOMING; JUNCHEN, 2012). Uma das razões por haver uma grande diversidade na forma de se analisar a cultura organizacional deve-se à interseção de diversas ciências sociais, que acaba refletindo a forma de se tratar o assunto, especialmente a antropologia, a sociologia, a psicologia social e o comportamento organizacional (SCHEIN, 1990). Hofstede et al. (1990) afirmam que, apesar da falta de um consenso na definição do termo, existe uma certa concordância nas características do construto da cultura organizacional: elas são holísticas, são construídas dentro de uma história em comum, elas estão conectadas a conceitos antropológicos, são construídas socialmente, são suaves e são difíceis de mudar.

O termo cultura organizacional aparece pela primeira vez na literatura acadêmica, no artigo da *Administrative Science Quarterly* por Pettigrew, em 1979 (Hofstede et al. 1990). Desde então, nos anos 80, houve um crescente interesse pela questão da cultura organizacional na produção científica (HATCH, 1993; DENISON; MISHRA, 1995; MELO; DOMENICO, 2012). Aktouf (1993) diz que esse repentino interesse se deu por alguns motivos como o deslocamento da perspectiva gerencial americana em direção a outras “aldeias globais” e o deslocamento ocorrido na própria sociedade humana em direção a uma compreensão de “significações subjetivas” dos fenômenos individuais e coletivos. Freitas (1991) corrobora afirmando que o desenvolvimento acelerado de formatos e conceitos nos últimos vinte anos vem acarretando uma quebra da uniformidade e coesão dos padrões culturais nas organizações. Para a autora, a cultura organizacional fornece respostas a essa multiplicidade de elementos e métodos organizacionais, enfatizando ideias comuns, formas de pensar, valores, padrões e maneiras de trabalhar. Para Aktouf (1993), essa visão teórica da gestão se firmou no meio acadêmico e se tornou quase uma área disciplinar específica; com seus especialistas, escolas, tendências e “clássicos”.

Smircich (1983) indica que o termo cultura, na literatura, é congruente com a imagem que se tem da organização. Ou seja, a cultura não é algo que a organização tem, mas algo que a organização é. Na construção de uma teoria e de uma prática administrativa, pesquisadores e gerentes têm usado uma variedade de metáforas ou imagens para enquadrar a organização em

diferentes categorias. A autora indica os formatos mais predominantes de como a organização é tratada nas pesquisas e sumariza em cinco diferentes visões os estudos organizacionais sobre o assunto cultura: 1) gerenciamento comparativo, 2) cultura corporativa, 3) cognição organizacional, 4) simbolismo organizacional e 5) processo psicológico inconsciente.

Gerenciamento Comparativo: Visando pesquisar as práticas em diversas empresas, em diferentes países, esse tipo de estudo passa a ser conhecido como uma forma de comparar as gestões das organizações. Em um estudo comparativo, a cultura é considerada como um fator de cenário, uma variável exploratória, que influencia o desenvolvimento das crenças preponderantes. Os trabalhos feitos nessa concepção trazem a cultura como uma variável independente, ela é importada para a organização através de seus membros. Sua presença é revelada através de padrões de atitudes e comportamentos dos membros da organização (SMIRCICH, 1983).

Cultura Corporativa: A segunda maneira que a cultura e a organização são conectadas aos trabalhos de pesquisa é através do fenômeno da produção da própria cultura. A organização é vista como um instrumento social que produz mercadorias e serviços, e também produz artefatos culturais distintos como rituais, ícones e cerimônias. O pesquisador dá ênfase às qualidades socioculturais que são desenvolvidas na organização (SMIRCICH, 1983).

Cognição Organizacional: A cultura, aqui, é vista como um sistema de cognições compartilhadas. A cultura é criada na mente do indivíduo, e a função do pesquisador é de identificar quais são as regras, para entender como os membros de uma cultura enxergam e descrevem o seu mundo. Nessa visão, o pensamento está ligado diretamente à ação dos membros da organização (SMIRCICH, 1983).

Simbolismo Organizacional: Nessa perspectiva, os pesquisadores tratam a cultura como um sistema de símbolos e significados compartilhados. Para interpretar a organização, foca-se primeiro em como as experiências vivenciadas geram significação. Assim, por exemplo, o líder pode ser mais bem entendido como um gerente de significados que molda as interpretações através de suas ações e palavras (SMIRCICH, 1983).

Processo Psicológico Inconsciente: Desse ponto de vista, a cultura pode ser entendida como projeções de processos inconscientes dos seus membros. Essas projeções se transformam em ações, desejos e falas, decorrentes de valores e crenças que são inconscientes ao indivíduo. Os pesquisadores trabalham da perspectiva psicodinâmica, integrando o

processo inconsciente com um processo consciente mais óbvio. Dessa forma, pode-se compreender os verdadeiros valores e crenças das pessoas (SMIRCICH, 1983).

A intensão de Smircich (1983) foi de agrupar os diferentes direcionamentos de pesquisa sobre cultura e organização. Essas diferentes perspectivas levam os pesquisadores a fazer diferentes perguntas e a dirigir os seus trabalhos em direções diferentes. As duas primeiras abordagens (Gerenciamento Comparativo e Cultura Corporativa) podem ser inseridas no paradigma funcionalista, onde a cultura organizacional é gerenciada e controlada pelos seus dirigentes. As três últimas abordagens (Cognição Organizacional, Simbolismo Organizacional e Processo Psicológico Inconsciente) entendem a cultura como metáfora, ou seja, uma forma de expressão humana ao invés de instrumentos meramente adaptativos do indivíduo. O entendimento da cultura como metáfora vai além da visão instrumental da organização, focando no que a organização realiza e como deve se realizar mais eficientemente.

Aktouf (1993) corrobora com a visão mais abrangente de Smircich (1983), ressaltando que, mesmo que a cultura seja construída por meio da interação e que os gerentes tenham um papel fundamental na criação de suas condições favoráveis, é importante entender que a cultura é igual à realidade vivida, espontânea, subjetiva dos indivíduos. Ou seja, para o autor, a cultura não é algo que possa ser decretada ou mudada à vontade de alguém, de uma forma tão trivial, mas algo vasto, inscrito muito profundamente nas estruturas sociais, na história, no inconsciente. Por isso, ela não pode ser tratada como uma variável independente, cujos componentes podem ser isolados, medidos, tratados e construídos.

Dentro dessa diversidade de aspectos e diferentes tipos de análise no campo da cultura organizacional, os conceitos apresentados por Schein (1990) são considerados um dos mais ricos e relevantes na literatura (FREITAS, 1991; HATCH, 1993). Dessa forma, com o intuito de se posicionar e delimitar uma conceituação em um campo de estudo tão abrangente, a definição apresentada por Schein (1990, p. 111) ditará o norte deste trabalho, no oceano de possibilidades no que se refere à cultura e suas consequências:

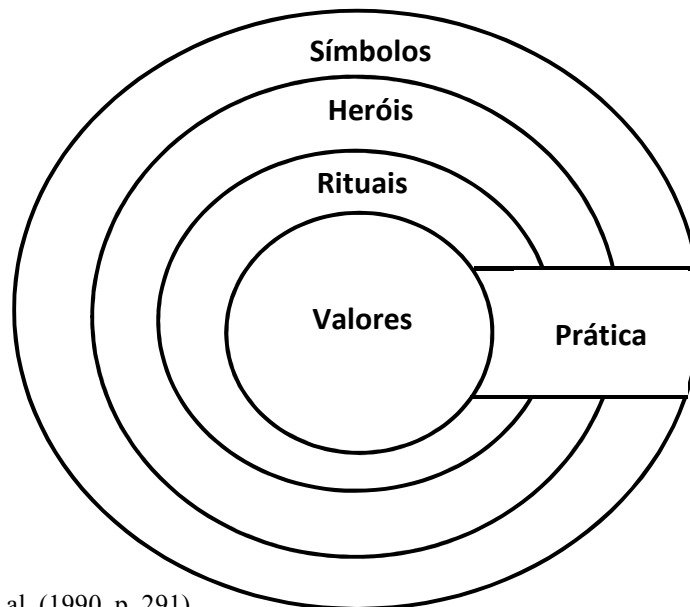
A cultura pode ser definida como padrão de suposições; inventado, descoberto ou desenvolvido por um determinado grupo, que aprende a lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna, e que funciona bem para ser considerado válido pelo próprio grupo. Assim, ele pode ser ensinado para os novos membros como a maneira correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas.

3.2 ELEMENTOS DA CULTURA ORGANIZACIONAL

Schein (1990) diz que, se o pesquisador se propõe a levar a cultura a sério, ele deve, primeiro, adotar uma apreciação mais clínica e etnográfica, para identificar claramente os elementos e variáveis que podem contribuir para uma mensuração empírica mais precisa. Nesse sentido, é necessária a compreensão de diferentes perspectivas e modelos de análise para um entendimento mais completo sobre o assunto. Para entender os elementos básicos da cultura, o pesquisador precisa observar o comportamento por um período muito grande ou ir direto aos valores e pressupostos básicos que direcionam a percepção e pensamentos dos membros do grupo (SCHEIN, 1996).

Hofstede et al. (1990), baseados em uma pesquisa feita em dez empresas diferentes, em dois países, classificaram em quatro diferentes elementos as manifestações culturais: símbolos, heróis, rituais e valores. Os **símbolos** são palavras, gestos, fotos ou objetos que trazem um significado particular dentro da cultura. **Heróis** são pessoas, vivas ou mortas, reais ou imaginárias que têm como característica servir de modelo para os comportamentos dos indivíduos. **Rituais** são atividades coletivas que são tecnicamente supérfluas, mas socialmente importantes para a cultura. Já, no centro da cultura, estão os **valores**. É uma dimensão não específica e abrangente do bem e do mal, do bonito e do feio, do normal e do fora do normal, do racional e do irracional. São sentimentos que, normalmente, são inconscientes e raramente são discutidos, pois eles não podem ser observados, mas podem ser manifestados em comportamentos alternativos. Os autores compararam essas quatro manifestações a diferentes camadas de uma cebola; dos símbolos na superfície aos mais profundos valores da cultura, a sua significação é dada, dependendo de como o profissional, imerso na cultura, as percebe.

Figura 3 – Elementos da Cultura: Da Superfície ao Centro



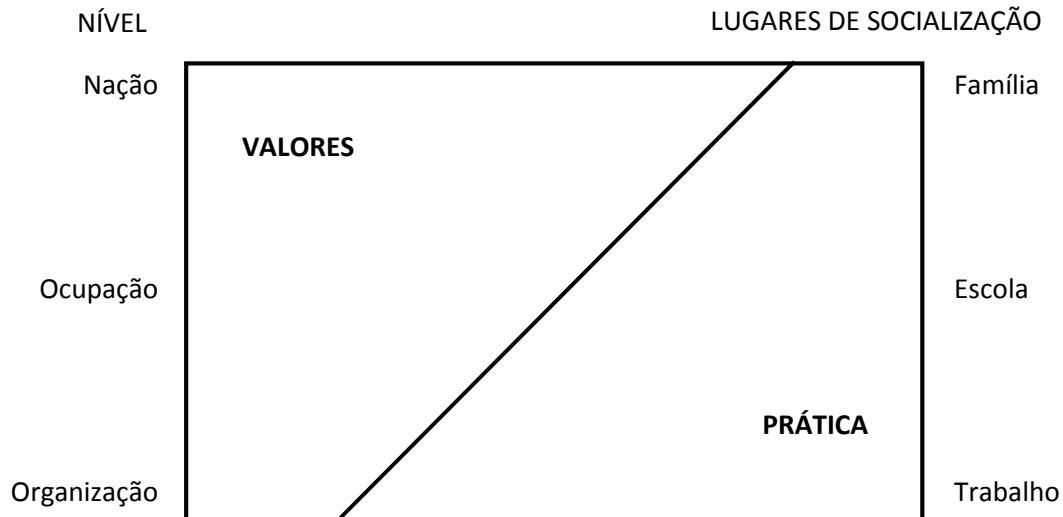
Fonte: Hofstede et al. (1990, p. 291).

O trabalho de Hofstede et al. (1990) demonstra que, dependendo do tipo de cultura que a empresa tenha, ela pode ser replicada para outras unidades, independente da sua nação. Por exemplo, baseado em dados de suas pesquisas anteriores, esse autores identificaram que todas as unidades de trabalho da IBM têm o mesmo tipo de cultura organizacional, independente do país em que se localizem. Porém, a pesquisa também comprovou que diferentes organizações, em um mesmo país, têm culturas bem diferentes. A cultura organizacional é composta de elementos diferentes de uma cultura nacional. Os autores acreditam que a diferença entre o fenômeno de cultura organizacional e cultura nacional pode ser explicada pelos diferentes lugares onde se podem obter os valores e a prática durante a vida do indivíduo. O que eles (os autores) chamam de “prática” pode ser descrito também como convenções, costumes, hábitos, tradições ou usos. Assim, pessoas em um mesmo país podem ter valores similares, mas práticas distintas em diferentes empresas, e pessoas em diferentes países podem ter valores distintos, mas práticas iguais em organizações com uma cultura forte. Os valores são obtidos, inicialmente na juventude, com a família e os vizinhos e, logo depois, na escola. Já a prática organizacional é obtida na esfera social do trabalho, que o indivíduo entra como adulto, já com valores basilares da sua trajetória vivencial.

A figura, abaixo, demonstra o nível de valores da cultura entre a nação e a prática social. Ela sugere que a entrada no campo ocupacional, nesse caso a escola, é associada igualmente na aquisição dos valores e da prática. Ou seja, no momento em que o indivíduo

começa a se socializar ativamente, as práticas desse núcleo social e os valores que a pessoa “carrega” têm pesos relativamente iguais na influência das suas ações diárias.

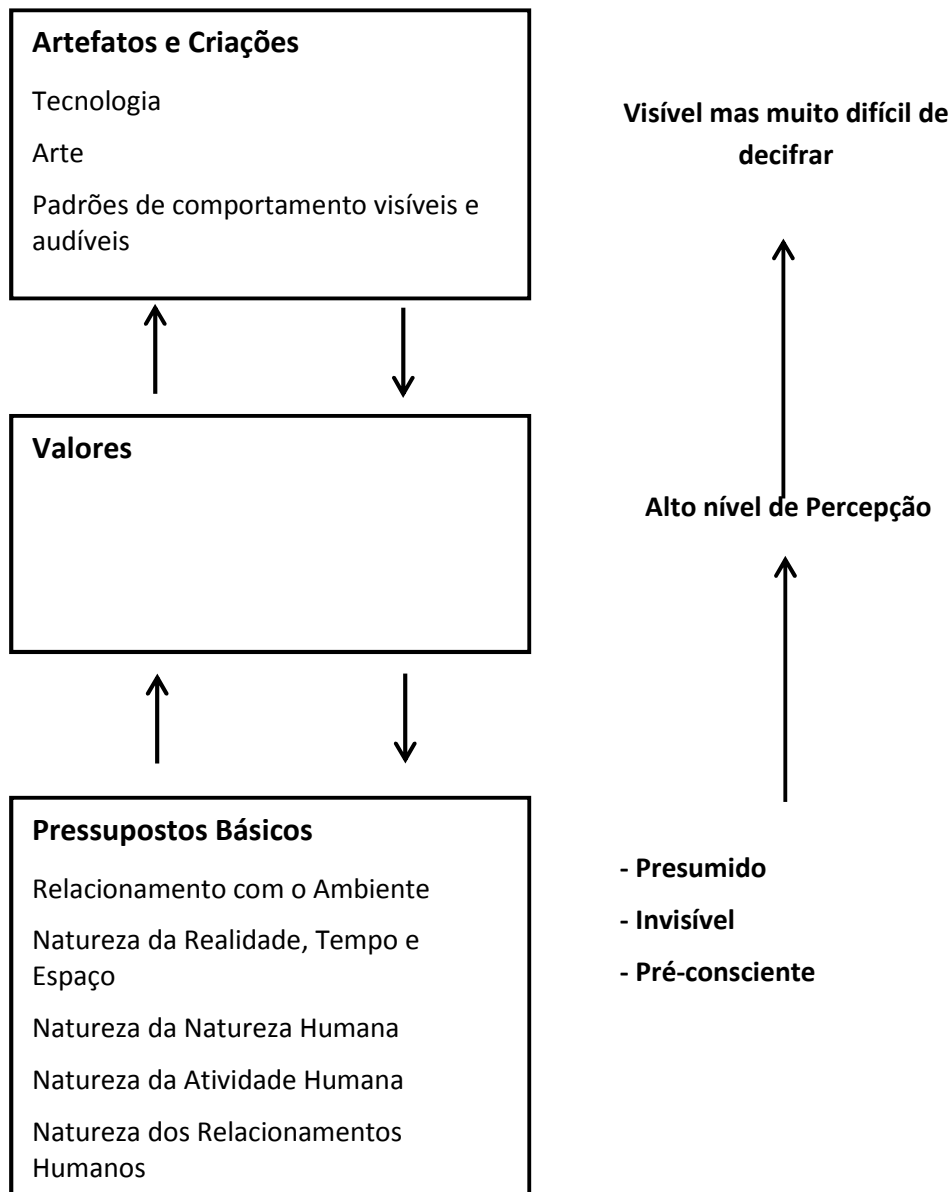
Figura 4 – Diferenças Culturais: Nacional, Ocupacional e Organizacional



Fonte: Hofstede et al. (1990, p. 312).

Schein (1984, 1990), diferentemente de Hofstede et al. (1990), entende que, no inconsciente, há algo mais profundo que os valores. O autor distinguiu em três níveis os elementos fundamentais em que a cultura pode se manifestar: 1) artefatos, 2) valores e 3) pressupostos. A observação de **artefatos** inclui tudo, desde um *layout* físico ligado a um código, uma maneira em que as pessoas se conectam, a um cheiro ou sentimento do lugar que geram uma intensidade emocional. O problema dos artefatos é que eles são palpáveis, mas difíceis de decifrar acuradamente. Os **valores** podem ser obtidos através de questionários, entrevistas e *surveys*. Dessa forma, pode se entender como as pessoas falam e pensam sobre diferentes aspectos. Porém, esses instrumentos de pesquisa não são tão completos, pois eles prejudgam as dimensões de estudo.

Figura 5 – Níveis de Cultura e suas Interações



Fonte: Schein (1984, p. 5).

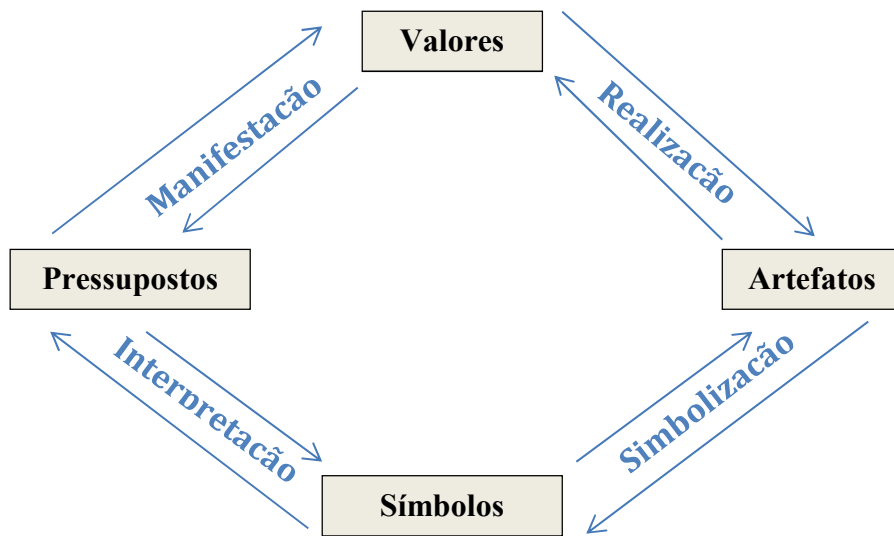
Já os **pressupostos** inconscientes podem demonstrar um nível de profundidade maior para se entender a cultura. Esse tipo de análise requer uma observação mais atenta, perguntas mais focadas, e uma intensa análise pessoal dos membros do grupo. Entendendo os pressupostos, podem-se determinar as percepções, os processos cognitivos, sentimentos e comportamentos. Schein (1984) argumenta que, no momento em que algumas motivações e processos cognitivos são repetidos e funcionam, eles se tornam inconscientes no grupo. Eles podem se tornar perceptíveis apenas através de alguns tipos de questionamentos, similares aos usados por antropólogos.

Para Schein (1984), a força de uma cultura pode ser definida em termo de 1) **homogeneidade** e de **estabilidade** dos membros do grupo e 2) do **tamanho** e **intensidade** das experiências divididas no grupo. Se um grupo estável tem tido uma longa, variada e intensa história, ele terá uma cultura forte e muito diferenciada. Por outro lado, se o grupo tem mudanças constantes dos seus membros ou tem estado junto por um período não muito longo e não tem enfrentado nenhum grande problema, por definição, a cultura é fraca.

Baseado nos elementos culturais de Schein (1984, 1990), Hatch (1993) advoga um modelo mais dinâmico para a teoria da cultura organizacional. A autora cria um modelo através do exame de quatro processos: manifestação, realização, significação simbólica e interpretação. Além desses processos, os símbolos são introduzidos como um novo elemento, não mais uma parte da categoria artefatos de Schein (1984). Nessa perspectiva, os símbolos são qualquer coisa que represente uma associação, consciente ou inconscientemente, com um conceito ou significado mais abstrato e profundo na organização.

Todo o processo ocorre concomitantemente em uma produção e reprodução contínua da cultura. A **manifestação** é qualquer processo cuja essência se revela. Dessa forma, a manifestação permite que os pressupostos (a essência da cultura na teoria de Schein) se revelem através dos sentidos, percepções, cognições e emoções. As manifestações contribuem para a constituição da cultura organizacional, traduzindo pressupostos intangíveis em valores reconhecíveis. O processo de **realização** é o processo de transformar algo significativo em algo real. Baseado em Schein (1984), que indica que os artefatos são os aspectos mais tangíveis da cultura, Hatch (1993) afirma que a realização é responsável em transformar valores em artefatos (ritos, histórias organizacionais, humor, vários objetos físicos). Esses artefatos podem ser incorporados na cultura de tal forma, que, quando necessário, realinhe os valores culturais e a expectativas de “como as coisas deveriam ser”. Desde que se possa entender um artefato como algo com uma forma objetiva e um sentido literal, o processo de **simbolização** é o meio pelo qual esse artefato conquista um novo significado além do literal. A perspectiva dinâmica da cultura sugere que os artefatos precisam ser traduzidos em símbolos para serem identificados como objetos, eventos ou discursos como um significado cultural. Por último, o processo de **interpretação** identifica como os símbolos moldam a maneira de o indivíduo entender o seu ambiente. Esse processo sugere que o profissional interpreta o que ele já sabe (pressupostos) tanto quanto os novos conhecimentos.

Figura 6 – Perspectiva Dinâmica da Cultura



Fonte: Hatch (1993, p. 660).

Por seu turno, Aktouf (1993, p. 47) acredita que a cultura organizacional “é algo muito vasto, muito importante, inscrito muito profundamente nas estruturas sociais, na história, no inconsciente, na experiência vivida e no vir a ser coletivo”. Dessa forma, a cultura é constituída por meio de interação, e os gerentes têm um papel fundamental no estabelecimento das condições dessa interação. Porém, o autor assevera que não se deve achar que esses dirigentes podem fabricar mitos, símbolos e sistemas de representação.

Assim, Aktouf (1993) afirma que o problema central na questão da cultura reside, precisamente, na relação entre imaterialidade e materialidade. Ou seja, para que possamos definir a cultura de uma empresa, a linguagem e consciência devem se nutrir diretamente das experiências concretas e materiais da vida. Para o autor, a cultura pode ser expressa na relação dialética entre essas duas dimensões.

Nesse sentido, existe a primazia do material sobre o imaterial. Diz o autor (AKTOUF, 1993, p. 48): “a cultura, ou a subcultura, e os hábitos de vida são, primeiro, modo de vida e modos de relacionamento concreto, antes de serem imagens ou convicções”.

3.3 CULTURA ORGANIZACIONAL DE APRENDIZAGEM

A partir da análise do referencial teórico, alguns autores (SCHEIN, 1990; NEVIS, DIBELLA; GOULD, 1995; POPPER; LIPSHITZ, 1998; SOUZA-SILVA, 2007) afirmam que existem ambientes mais propícios para que haja o surgimento de aprendizagem nas organizações. Esses ambientes são marcados por uma cultura organizacional fomentadora de mecanismos de aprendizagem. Apoiado nessa noção, Nevis, DiBella e Gould (1995) afirmam que a natureza do aprendizado e como ela ocorre são determinados pela cultura e as subculturas de uma organização. Seguindo a compreensão de que existe um ambiente que proporciona as condições necessárias para o aprendizado (POPPER; LIPSHITZ, 1998), Joo e Lim (2009) definem a cultura organizacional de aprendizagem como as habilidades organizacionais para criar, obter e transferir conhecimento; e modificar comportamentos que refletem novos conhecimentos e *insights*.

Na literatura acadêmica, identificam-se alguns autores que conseguem aglutinar a análise da cultura organizacional dentro da ótica da aprendizagem organizacional. Baseado na pesquisa de Souza-Silva (2007), tabela a seguir referencia alguns desses trabalhos:

Quadro 4 – Cultura e Aprendizagem Organizacional

Noção	Descrição	Relacionamento entre Cultura e Aprendizagem organizacional	Pesquisa
Mecanismos de Aprendizagem Organizacional	São arranjos de atividades ricos em intercâmbio de conhecimentos entres pessoas	Para que eles existam e sejam capazes de potencializar a aprendizagem organizacional, requer-se uma cultura apropriada e baseada em cinco essenciais valores hierarquizados (aprendizagem contínua, informação válida, transparência, orientação para a questão e responsabilização).	Popper e Lipshitz (1998)
Dez fatores Facilitadores da Aprendizagem Organizacional	Imperativa Varredura, Diferença de Desempenho, Preocupação com a Mensuração, Mentalidade para Experimentação, Clima de Abertura, Educação Continuada, Variedade Operacional, Múltiplos Patronos, Liderança Envolvida, Perspectiva Sistêmica.	Uma organização maximizará sua aprendizagem de acordo com a presença desses dez fatores facilitadores na cultura da organização.	Nevis, Diabella e Gould (1995)
Componentes Normativos e Cognitivos da Cultura Organizacional	Os componentes normativos influenciam a aprendizagem fornecendo normas e valores que definem como as pessoas se relacionam umas com as outras e, em especial, sua disposição para mutuamente desafiarem-se, analisarem e refletirem coletivamente sobre determinados problemas. Já os componentes cognitivos são estruturas de pensamento partilhadas que	Os componentes normativos e cognitivos da cultura organizacional podem favorecer ou não a potencialização da aprendizagem organizacional.	Salaman (2001)

Noção	Descrição	Relacionamento entre Cultura e Aprendizagem organizacional	Pesquisa
	modelam as formas de pensar, construindo princípios que passam a ser encarados como verdadeiros.		
Cultura Organizacional Apropriada	É aquela que possui valores que são propícios à potencialização da aprendizagem organizacional	Somente inseridas numa cultura apropriada, as pessoas vão ser capazes de contribuir efetivamente para o processo de aprendizagem organizacional.	Wang e Ahmed (2003)
Cultura Organizacional de Aprendizagem Socioprática	Cultura organizacional baseada na valorização da aprendizagem socioprática (aspectos Interpretativos) e na valorização do elemento humano (aspectos sociolaborais e aspectos concretos-econômicos)	Os valores e crenças organizacionais podem favorecer ou criar limites para o surgimento das comunidades de prática, modalidade de aprendizagem na perspectiva socioprática.	Souza-Silva (2007)

Fonte: Adaptado de Souza-Silva (2007).

3.3.1 Mecanismos de Aprendizagem Organizacional

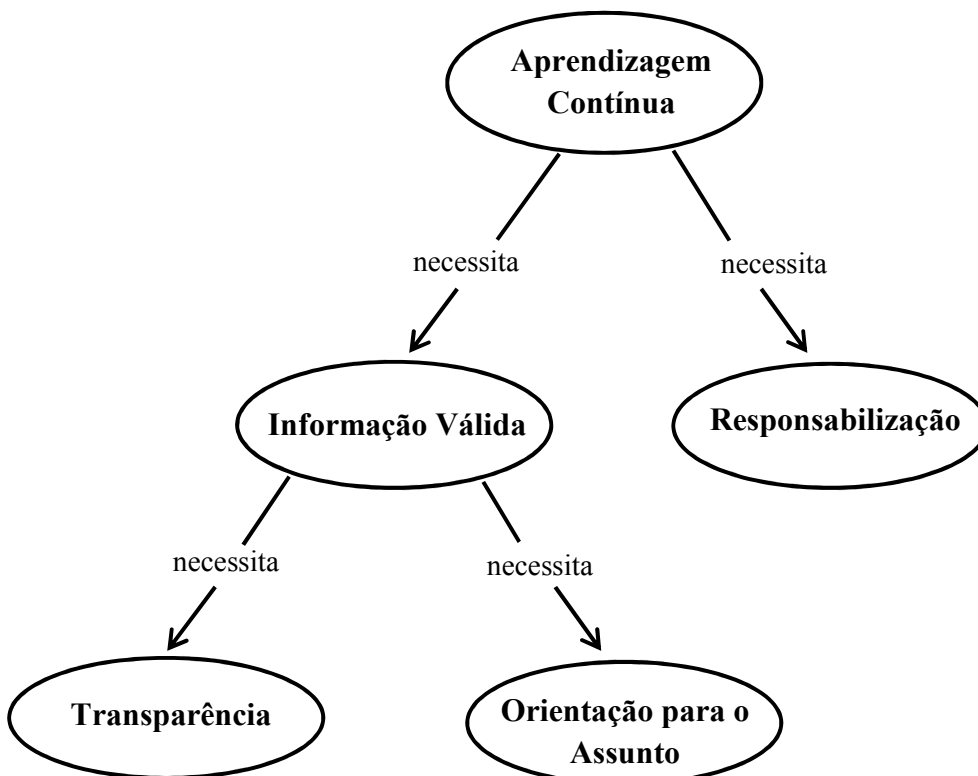
Para que a aprendizagem seja potencializada, é necessário que a organização esteja inserida em uma cultura organizacional apropriada, ou seja, que exista um sistema normativo de valores e crenças compartilhadas que molde como os membros da organização se sentem, pensam e se comportam (LIPSHITZ; POPPER; FRIEDMAN, 2002). Assim, Popper e Lipshitz (1998) criaram um modelo de *mecanismos de aprendizagem organizacional* com o intuito de explicar como a aprendizagem pode ser otimizada. Os autores (POPPER; LIPSHITZ, 1998, p. 170) definiram esses mecanismos como “arranjos estruturais e processuais institucionalizados, que permitem as organizações sistematicamente coletar, analisar, reter, disseminar e usar informações relevantes para o seu desempenho e de seus membros”. Quando esses mecanismos, baseados em cinco valores hierarquizados, são usados na sua forma mais completa e integral, os membros da organização ficam engajados em aprender, em ajudar os outros a aprender, e em dividir seu aprendizado com os outros.

Dessa forma, o modelo conceitual de Popper e Lipshitz (1998) demonstra como a predominância de cinco valores poderão produzir uma cultura de aprendizagem e gerar comprometimento organizacional. São eles: 1) aprendizagem contínua, 2) informações válidas, 3) transparência 4) orientação para o assunto e 5) responsabilização. A **aprendizagem contínua** é a essência da sobrevivência do indivíduo e da organização. É a forma que a organização se adapta a um ambiente de constante mudança (FIOL; LYLES, 1985). O aprendizado contínuo é a resultante final dos outros valores nesse modelo. As **informações válidas** são informações verificáveis e não distorcidas. O profissional deve valorizar a geração de informações válidas, independente da ocorrência de eventuais erros. Os autores afirmam que prover relatos fiéis à realidade ajuda a organização a se desenvolver, revendo eventuais erros e problemas. Para isso, é necessário que o profissional se sinta confortável em se expor, e assim, não venha a gerar informações distorcidas ou até fabricar informações, no intuito de se defender.

Para que haja informações válidas são importantes dois outros valores: a transparência e a orientação para o assunto. A **transparência** é valor do profissional que o permite obter *feedbacks* construtivos. Ela é encorajada quando a admissão do erro se torna uma coisa legítima dentro da organização. Quando existe uma cultura, na qual se entende que todos são factíveis de erro e que o erro faz parte do processo de aprendizagem, existe também o

sentimento de que é possível se tentar coisas novas, e optar por outras soluções e caminhos. O profissional, dessa forma, não se exime de se mostrar como ele é, com suas falhas e qualidades, no intuito de poder melhorar sempre. A **orientação para o assunto** é manifestada quando opiniões e afirmativas são julgadas de acordo com seus méritos, dissociada da identidade e status da pessoa que a produziu. Esse valor é importante para que a informação circule na organização, pois o profissional se sente apto a oferecer informações relevantes, independente da posição hierárquica no qual esteja. A orientação para o assunto favorece a democratização, a meritocracia e a abertura de canais de comunicação dentro da empresa. A **responsabilização** é o valor que torna o indivíduo responsável por suas ações e por suas consequências. A responsabilização facilita derrubar obstáculos para um aprendizado mais efetivo, pois o indivíduo se identifica como responsável das suas ações e dos seus erros. Dessa forma, cresce a sua vontade de corrigi-los e de fazer melhor em uma próxima oportunidade (POPPER; LIPSHITZ, 1998).

Figura 7 – Hierarquia de Valores da Cultura de Aprendizagem



Fonte: Popper e Lipshitz (1998, p. 173).

3.3.2 Dez Fatores Facilitadores da Aprendizagem Organizacional

Outro trabalho relevante, no que se refere à cultura de aprendizagem é o de Nevis, Dibella e Gould (1995). Os autores descrevem a organização como um sistema de aprendizado através de um modelo de duas partes. A primeira parte refere-se às **orientações ao aprendizado**, que são os valores e práticas que refletem onde a aprendizagem acontece e a natureza do que é aprendido. Essas orientações definem o estilo de aprendizado que a empresa emprega. A segunda parte são os **fatores facilitadores**; eles são as estruturas e os processos que afetam como o aprendizado ocorre e o quanto efetivo ele é. Independente do estilo de aprendizado que a organização empregue, os fatores facilitadores beneficiam o aprendizado, quando empregados.

Dez fatores são definidos como facilitadores da aprendizagem: 1) imperativa varredura, 2) diferença de desempenho, 3) preocupação com a mensuração, 4) mentalidade para experimentação, 5) clima de abertura, 6) educação continuada, 7) variedade operacional, 8) múltiplos patronos, 9) liderança envolvida, 10) perspectiva sistêmica. A **imperativa varredura** (*scanning imperative*) é o ato de colher informações sobre condições e práticas, fora e dentro da sua unidade de trabalho. É necessário que o profissional esteja conectado com tudo o que acontece, permanentemente; pois, dessa forma, ele vai utilizar as situações concretas do dia a dia, como base do seu aprendizado. O entendimento do ambiente em que a organização funciona é fundamental para se preparar as mudanças necessárias para o aprendizado organizacional. A **diferença de desempenho** (*performance gap*) é a percepção disseminada da diferença entre o estado atual e o estado desejado de desempenho. Deficiências em desempenhos é uma grande oportunidade para a aprendizagem, pois ela sinaliza as eventuais lacunas, criando caminhos a ser seguidos e mostrando possíveis cenários evolutivos. A **preocupação com a mensuração** (*concern for measurement*) significa que existe um grande esforço em definir e mensurar fatores fundamentais para a empresa. A quantificação das metas e o debate sobre as métricas são parte da atividade do aprendizado organizacional, uma vez que, através delas, se torna possível a visualização concreta de aonde se quer chegar e os caminhos por onde se deve percorrer.

Já a **mentalidade para experimentação** (*experimental mind-set*) é o apoio na tentativa de experimentar novas abordagens. Nevis, Dibella e Gould (1995) afirmam que gerentes precisam aprender a agir como um cientista pesquisador, da mesma forma que ele gerencia produtos e serviços. A organização deve criar um clima de busca coletiva pela

criatividade, investigando continuamente possíveis soluções diferentes e inovadoras para ser realizado um processo ou atividade. O **clima de abertura** (*climate of openness*) significa que existe uma acessibilidade à informação e comunicação, permitindo uma disponibilização e circulação da informação por toda a empresa. Assim, é importante mecanismos que possibilitem a interação efetiva dos membros da organização para que a informação esteja acessível a todos. A **educação continuada** (*continuous education*) é o comprometimento com a educação em todos os níveis organizacionais. É a demonstração de que existe o interesse do desenvolvimento e crescimento profissional para todos os seus membros. Os autores afirmam que deve existir o senso organizacional, que o pessoal nunca cessa de aprender e a empresa deve facilitar esse aprendizado. Já a **variedade operacional** (*operational variety*) é o suporte que a organização dá para a variedade de possibilidades de solucionar problemas e alcançar metas. A organização que possibilita variedade de métodos, procedimentos e sistemas é mais adaptável quando os problemas surgem, pois ela habilita os seus profissionais a apresentar uma multiplicidade de possíveis soluções. Os **múltiplos patronos** (*multiple advocates*) representam o conceito de que todos na organização podem ser patronos de novas ideias e métodos. A organização deixa de possuir apenas um promotor de informações e inovações. Todos são responsáveis pela disseminação do conhecimento, da aprendizagem e de novas maneiras de conceber o trabalho. A **liderança envolvida** (*involved leadership*) é outro importante fator na facilitação do aprendizado organizacional, pois ela pode articular visões e práticas que pressuponham maior partilha de conhecimento organizacional. Em outras palavras, é o engajamento dos líderes no aprendizado contínuo dos seus liderados e da organização como um todo. Por último, a **perspectiva sistêmica** (*systems perspective*) viabiliza o indivíduo a pensar de uma forma, cujas variáveis organizacionais estejam conectadas, possibilitando criar soluções mais completas devido à visão sistêmica e holística da organização. Essa perspectiva permite encontrar novos caminhos e entender a organização como um todo e não como partes fragmentadas.

3.3.3 Componentes Normativos e Cognitivos da Cultura Organizacional

Cook e Yanow (1993), por sua vez, salientam que o aprendizado não necessariamente implica em mudanças; uma organização, por exemplo, pode aprender, para que não haja mudanças. Congruente com a afirmação, o estudo de Salaman (2001) diz que as normas culturais são importantes para construção de um contexto próprio para a disseminação do

conhecimento, porém elas podem também dificultar o aprendizado organizacional. Subordinação em relação a autoridades, má disposição e confronto de assuntos constrangedores sobre erros e falhas, incômodo com ideias radicais ou criativas são valores que reduzem a possibilidade de criar uma cultura organizacional de aprendizado produtiva.

Salaman (2001) sinaliza que as barreiras para a cultura de aprendizagem podem ser normativas e cognitivas. Normativas quando as normas e estruturas organizacionais impedem a comunicação, a disseminação de novas ideias e a abertura para erros e diálogos. Cognitivas quando a forma de pensar cria dificuldade para as emoções e para as predisposições a aceitar novos valores e ideias. O estado psicológico do indivíduo pode impedi-lo de conceituar o problema e conseqüentemente de poder resolvê-lo (CHANDLER; KRAM; YIP, 2011).

Salaman (2001) argumenta que três importantes e convergentes fatores são importantes em uma cultura de aprendizagem organizacional: 1) a flexibilidade e receptividade, 2) o discurso e 3) a ênfase a valores liberais. A noção de **flexibilidade e receptividade** deve ser perpetuada na organização. Essa noção vai facilitar transmissão de conhecimento em diferentes momentos, pois o grupo vai estar aberto ao diálogo e a diferentes soluções. Segundo, o **discurso** da organização é crítico e deve sobressair ao discurso dominante do mercado. O discurso vai prover de maneira mais efetiva, como a empresa gera significado para os seus colaboradores. Ou seja, ele deve declarar como se deve agir e construir os valores necessários para o aprendizado. O discurso deve ser como um transmissor entre o mercado, a organização e o indivíduo e ter o respaldo das suas ações diárias. A inconsistência entre o discurso e a prática cria um ambiente de intimidação e incoerência na organização (FISCHER; NOVELLI, 2008). E, por último, a organização deve **dar ênfase aos valores** liberais de aprendizagem, desenvolvimento individual e crescimento. Através desses valores, a organização vai poder realçar a sua meta de uma aprendizagem contínua plena, tanto no inconsciente como no consciente do indivíduo.

3.3.4 Cultura Organizacional Apropriada

O trabalho de Wang e Ahmed (2003) traz grande contribuição ao assunto. Para os autores, a organização pode ser entendida de diferentes perspectivas. Nesse sentido, os gestores devem verificar para onde estão direcionando o olhar estratégico da empresa. A estratégia tradicional de competitividade é orientada apenas para redução de custos e para o aperfeiçoamento contínuo. Essa mentalidade é deficiente, pois torna a empresa pouco flexível

e proativa, quando o olhar empresarial está mais atento ao mercado do que ao seu ambiente interno. Esses autores afirmam que nesse mercado de alta concorrência, a vantagem competitiva de uma organização encontra-se na sua habilidade de inovar. Wang e Ahmed (2003) sinalizam que as organizações necessitam se posicionar mais revolucionariamente indicando seis focos de inovação e criatividade na criação de uma cultura apropriada de aprendizagem: 1) questionamento contínuo, 2) “desaprendizagem” organizacional, 3) pensamento criativo, 4) estratégia orientada para competência, 5) sustentabilidade organizacional e 6) melhoramento contínuo.

A empresa, primeiramente, deve **questionar sobre a existência dos produtos, processos e do próprio sistema organizacional**, com o intuito de identificar o que a empresa quer e deve ser no futuro. Um sistema efetivo de aprendizagem deve enfatizar o questionamento sobre normas, produtos e serviços da organização sempre. Também, a **“desaprendizagem” organizacional** é importante. Os autores afirmam que os indivíduos podem ter grande relutância em aceitar novos paradigmas porque já existem ideias preconcebidas sobre quase tudo no trabalho. A existência de crenças e hábitos muito cristalizados pode impedir o aprendizado. Por isso, para a organização aprender, ela deve descartar algumas crenças e conceitos. O terceiro foco é o **pensamento criativo**. A organização necessita incorporar um alto grau de criatividade para ter grandes inovações ao invés de seguir trajetórias previsíveis. A **estratégia orientada para competência** é outro foco importante, pois a empresa deixa de se orientar estritamente na concorrência e se esforça em obter competências para criar e inovar. Wang e Ahmed (2003) asseveram que as organizações devem priorizar uma estratégia cujo foco seja a criação de um ambiente para o surgimento de inovação e não uma reação puramente a mercado externo. A **sustentabilidade organizacional** é outro tema relevante. A aprendizagem organizacional deve facilitar a criatividade com intuito de produzir inovação e a sua sustentabilidade no mercado, ao invés de focar uma lucratividade temporária e mudanças para atender apenas aquelas presentes necessidades do mercado. Por último, o **melhoramento contínuo** é a base para o aprendizado organizacional, sem o qual dificilmente conseguir-se-ão inovações de valor.

3.3.5 Cultura Organizacional de Aprendizagem Socioprática

Outro autor que aborda a questão da cultura de aprendizagem é Souza-Silva (2007). Ele diz que existe uma cultura especial que potencializa não apenas a aprendizagem

organizacional, mas as comunidades de prática, que representam uma modalidade de aprendizagem numa perspectiva socioprática. A essa cultura específica ele denomina de **cultura organizacional de aprendizagem socioprática**.

Para Souza-Silva (2007), a cultura organizacional de aprendizagem socioprática possui dois conjuntos de valores e crenças que agem simultaneamente, produzindo uma cultura organizacional particular: 1) valorização da aprendizagem socioprática; 2) valorização do elemento humano:

A **valorização da aprendizagem socioprática** cria a disposição das pessoas em agir de forma coletiva e em compreender a dimensão múltipla do aprendizado, sobretudo a parte tácita. Os valores e crenças ligados a essa abordagem de aprendizagem age nos processos cognitivos do profissional, favorecendo diferentes e novas formas de obtenção do conhecimento numa concepção mais sociointeracional (SOUZA-SILVA, 2007).

Assim, o entendimento do elemento social e de interação influencia as pessoas a agir de forma receptiva a modelos de aprendizagem menos tradicionais de transmissão de conhecimento explícito. Também, dentro desses valores, a organização cria condições necessárias para que haja interações sociais mais frequentes e numerosas (SOUZA-SILVA, 2007). Desse modo, começa a se criar, por exemplo, ambientes propícios para programas de mentoria e comunidades de prática.

A segunda dimensão da cultura organizacional de aprendizagem socioprática é a **valorização do elemento humano** na organização. Nesse conjunto de valores, há os aspectos sociolaborais, que realçam a maneira de a organização interagir socialmente com o profissional (relacionamento respeitoso, reconhecimento do trabalho, autonomia). Os aspectos sociolaborais transformam-se em ações práticas nas interações organização-indivíduo, o que, conseqüentemente, vai influenciar as interações indivíduo-indivíduo no dia a dia organizacional (SOUZA-SILVA, 2007).

Também há os aspectos concreto-econômicos. São eles que realçam as estruturas e recursos da organização na interação com o indivíduo (contrato de trabalho, remuneração, benefícios). Quando a organização investe em recursos físicos e pecuniários no profissional, ele se sente mais respeitado e entende que o discurso de valorização do indivíduo é transformado em algo concreto (SOUZA-SILVA, 2007).

Essas duas dimensões basilares criam uma cultura específica onde existe uma conexão com um nível cada vez mais profundo entre as pessoas, produzindo um alinhamento tanto

afetivo quanto identitário (SOUZA-SILVA, 2007). Ou seja, esse ambiente composto de valores e crenças possibilita o profissional a se sentir mais integrado na organização de forma afetiva e emocional, e a sua identidade como indivíduo se converge com os interesses e estrutura da empresa. De um lado, as pessoas se ajudam e trocam experiências, conhecimentos e práticas, mutuamente. De outro, a valorização do ser humano permite que o profissional se sinta mais confortável para experimentar, aprender e mudar continuamente.

Souza-Silva (2007) assevera que, além de a cultura organizacional de aprendizagem socioprática influenciar na disposição dos membros da organização a um aprendizado mais interacional e prático, ela cria um senso de comunidade dentro da organização, facilitando a interação, promovendo emoções positivas de entusiasmo, satisfação e confiança mútua. A carência dos valores relacionados nesse tipo de cultura leva o profissional a ter vergonha de perguntar a seus colegas de trabalho sobre problemas e possíveis soluções. Essa inibição e esse medo levam o indivíduo a se isolar das pessoas, gerando uma dificuldade na aprendizagem organizacional, devido à falta de um senso de comunidade. Dessa forma, haverá uma grande resistência à interação e à partilha de vivências dentro da organização.

Além dos trabalhos citados, outros trabalhos relevantes também relacionam a cultura organizacional com a aprendizagem e trazem grandes contribuições ao tema. O trabalho de Ellis e Shpielber (2003), por exemplo, faz a relação de ambientes de incertezas com o aprendizado organizacional. Baseado na pesquisa de Popper e Lipshitz (1998), os autores identificaram que os mecanismos de aprendizagem organizacional reduzem as incertezas no trabalho. Os autores definiram ambientes de incertezas como o resultado de uma falta de informação decorrente de fatores ambientais. É a falta de habilidade de identificar qual será a consequência de uma determinada decisão. Por exemplo, quando o gerente não conhece os elementos do ambiente organizacional, a sua percepção do resultado de uma mudança nesse ambiente se torna muito difícil. A organização necessita aprender e fazer com que a informação circule para se adaptar a ambientes de mudança e melhorar seu desempenho.

Watkins e Marsick (2003) criaram um instrumento de pesquisa com o intuito de identificar o quanto a cultura organizacional é propícia para criação de aprendizagem nas organizações. O questionário denominado *dimensions of the learning organization questionnaire* (Dloq) identifica sete dimensões distintas no nível individual, de grupo e organizacional da cultura: 1) Oportunidades para a aprendizagem contínua, 2) questionamento e diálogo, 3) colaboração e aprendizagem em equipe, 4) sistemas para capturar e compartilhar

a aprendizagem, 5) delegação de poder e responsabilidade, 6) desenvolvimento da visão sistêmica da organização, 7) estímulo à liderança estratégica para a aprendizagem.

A **oportunidade para a aprendizagem contínua** refere-se à possibilidade de o profissional aprender no local de trabalho. A organização oferece educação e crescimento permanente. O **questionamento e diálogo** refere-se à possibilidade de as pessoas se expressarem livremente, sendo incentivadas a ouvir e a perguntar a opinião dos outros sem constrangimento. A **colaboração e aprendizagem em equipe** significa que a organização se utiliza de diferentes grupos para acessar diferentes modos de pensar. Trabalhando juntos, espera-se que haja um aprendizado mais efetivo e uma maior troca de vivências e informações. Os **sistemas para capturar e compartilhar a aprendizagem** é a forma de utilizar diferentes tecnologias para compartilhar conhecimento na organização. A **delegação de poder e responsabilidade** é a maneira com que as pessoas estabelecem uma visão coletiva. Quando se distribui a responsabilidade, existe a motivação de aprender aquilo do qual se é responsável. O **desenvolvimento da visão sistêmica da organização** refere-se à percepção do profissional do efeito do seu trabalho em toda a empresa. Assim, a organização é ligada a sua comunidade, e os seus atos são refletidos por toda a empresa. O **estímulo à liderança estratégica para a aprendizagem** é a forma com que os líderes apoiam e prestigiam a aprendizagem do profissional, e essa aprendizagem é usada estrategicamente para se obter resultados. Para as autoras (WATKINS; MARSICK, 2003), a aprendizagem ocorre quando o indivíduo enfrenta desafios, e assim tenta encontrar uma solução ou criar uma estratégia para o problema. Para se chegar a essa estratégia, é necessário buscar informações no ambiente organizacional, relativas a valores e crenças. Assim, a cultura funciona como um filtro, que direciona a aprendizagem do profissional dentro de uma organização.

SEÇÃO 4: METODOLOGIA DE PESQUISA

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar, para atravessar o rio da vida - ninguém, exceto tu, só tu.

Existem, por certo, atalhos sem números, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te além do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa; tu te hipotecarias e te perderias.

Existe no mundo um único caminho por onde só tu podes passar.
Aonde leva? Não perguntes, segue-o!

Nietzsche

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

4.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: ABORDAGEM QUALIQUANTI, ESTUDO DE CASO SIMPLES E DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Schein (1990) nos alerta que, para entender a cultura de uma organização, os métodos qualitativos seriam os mais apropriados para a pesquisa, devido ao seu aprofundamento no entendimento de algo tão complexo. Dentro desta perspectiva, adotou-se uma abordagem eminentemente qualitativa para se chegar à resposta da pergunta central deste trabalho, **como a cultura organizacional influencia o processo de mentoria na organização Performance auditoria e consultoria empresarial?**. Além disso, fizeram-se duas escolhas metodológicas: o estudo de caso e o discurso do sujeito coletivo.

Yin (2010) afirma que o estudo de caso é um método que pode ser usado quando se quer lidar com condições contextuais. A pesquisa do estudo de caso tanto pode ser simples como múltipla. No caso deste trabalho, escolheu-se o método de estudo de caso simples. O autor diz que o estudo de caso simples pode ser justificado quando se entende que ele é representativo ou típico. Ou seja, o pesquisador entende que as circunstâncias e as condições de uma situação diária ou de um lugar comum podem ser captadas.

Dentro desse ambiente, entende-se também que os indivíduos criam e manifestam conhecimentos em comum que norteiam a sua existência dentro de um tecido social espesso. Aktouf (1993, p. 51) afirma que “a cultura é um complexo coletivo feito de representações mentais que ligam o imaterial e o material”. Essa crença e valores constroem a forma de ver o mundo que são denominadas **Representações Coletivas**. A representação não é o que as pessoas pensam, mas a manifestação ou tradução verbal e discursiva do que as pessoas pensam (LEFEVRE; LEFEVRE, MARQUES, 2009).

Seguindo essa noção, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma técnica que surge no final da década de 1990 no Brasil, por iniciativa de Lefevre e Lefevre (2005), com o intuito de identificar as representações coletivas de um determinado grupo de indivíduos. A análise do discurso é feita através de depoimentos verbais ou obtidos em qualquer manifestação do indivíduo, sejam textos ou documentos escritos. O conteúdo com o mesmo sentido é reduzido a um único discurso (LEFEVRE; LEFEVRE; MARQUES, 2009). Os mesmos autores conceituam essa técnica da seguinte forma:

O DSC pode ser visto como um conjunto de artifícios destinados a permitir que o pensamento coletivo, enquanto realidade empírica, se auto-expresse, ou, usando o referencial da teoria da complexidade, se auto-organize, viabilizando o resgate e trazendo à luz do dia as representações sociais sob a forma de discursos instituintes de sujeitos coletivos (LEFEVRE; LEFEVRE; MARQUES, 2000 p. 1203).

O DSC demonstra opiniões coletivas completas e densas, abrindo a possibilidade de diálogo entre o individual e o coletivo. Lefevre, Lefevre e Marques (2009) afirmam que, dentro dessa ótica, o todo não mais constitui a soma das partes, mas a interação que se dá entre elas. O método tem natureza eminentemente qualitativa, pois se além ao discurso (pensamento, material falado), uma variável de qualificação. Porém quantitativo quando opiniões, para poderem se firmar como representações coletivas, são compartilhadas por um determinado número de indivíduos (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012).

O intuito do DSC é, justamente, unir as ideias comuns nesses discursos para identificar a sua representatividade social e coletiva. Gondim e Fischer (2009, p. 22) afirmam que “o DSC se além à identificação dos sentidos e busca 65déia65screve-los na teoria das representações sociais”. Segundo Lefevre e Lefevre (2006), tem-se de ter cuidado para não achar que a metodologia seja a representação definitiva de um grupo social. O DSC é uma **camada** importante dessas representações. Diretamente sobre essa camada, outras camadas podem ser agregadas.

Lefevre e Lefevre (2006, p. 519) afirmam que o DSC “requer construtos metodológicos específicos que permitam que seja mantido o necessário vínculo com a realidade empírica”. A técnica do DSC é um processo complexo, subdividido em vários momentos. Assim, três elementos são importantes para se chegar ao objetivo da pesquisa: 1) Expressões-Chaves (Ech), 2) Ideias Centrais (Ics) e 3) Discurso do Sujeito Coletivo (DSCs).

As **Expressões-Chaves (Ech)** são trechos dos discursos, que são destacados pelo pesquisador e que revelam a essência do conteúdo. A **65déia Central (IC)** é a descrição, de maneira sintética e mais precisa possível, do sentido presente em cada resposta analisada, ou seja, em cada conjunto de ECH. A 65déia Central tem caráter discriminatório, ou pragmático e classificatório, possibilitando identificar e posicionar os depoimentos em um conjunto semântico equivalente. Assim, o **Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)** é a reunião em um só discurso-síntese, redigido na primeira pessoa do singular de todas as Ech encontradas nos discurso de cada indivíduo.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.2.1 A Escolha da Unidade de Análise

Lefevre e Lefevre (2012) afirmam que a escolha da instituição onde será realizada a pesquisa deve levar em conta alguns requisitos como a pertinência em relação ao tema e aos problemas pesquisados, os atores selecionados bem como a acessibilidade. Os autores asseveram que a melhor pesquisa é aquela que pode ser realizada.

Com o intuito de identificar e delimitar a unidade empírica de análise, estabeleceram-se alguns critérios para que se pudesse responder a pergunta central do trabalho. Dessa forma, a organização deve ter as seguintes características:

- a) Ter os relacionamentos de mentoria, sejam formais ou informais, dentro das características mínimas daquilo descrito pelo referencial teórico. Esta característica define se há ou não o objeto de pesquisa na organização.
- b) Ser uma empresa com mais de 100 colaboradores. Definindo uma organização com essa quantidade de colaboradores, entende-se que há a possibilidade de uma maior variedade de *protégés*, em diferentes áreas de trabalhos, com diferentes tempos de serviço na empresa e com uma relativa diversidade de características; algo importante quando se almeja uma grande amplitude na amostra.
- c) Possuir tempo de mercado superior a dez anos. Essa característica estabelece que a organização é madura no mercado e que já tem uma cultura sólida para se proceder a pesquisa.
- d) Ter atuação nacional, com mais de uma unidade no Brasil. Uma empresa que tem uma projeção nacional significa que não é uma instituição que tem características particulares de uma determinada região, fator importante para sustentar determinadas generalizações e contribuir de uma melhor forma para a teoria acadêmica.

Dessa forma, identificou-se que a empresa de auditoria e consultoria **Performance** tem o ambiente propício para a pesquisa em questão. A **Performance** foi fundada em Salvador, no ano de 1990, por ex-executivos de empresas de auditoria e consultoria

internacionais (*big four*³). Desde 2001, possui escritórios em São Paulo e Rio de Janeiro. Iniciou a sua atuação em consultoria tributária. Logo em seguida, como consequência do seu rápido crescimento, passou a prestar serviços em outras áreas. Atualmente, são oferecidas soluções nas áreas de auditoria e asseguração, consultoria financeira e empresarial, consultoria organizacional e capital humano, consultoria societária e tributária, consultoria trabalhista e previdenciária, e *outsourcing*.

A **Performance** mantém centros de treinamentos, onde são realizados programas de integração e desenvolvimento de suas equipes de trabalho, formadas por cerca de 125 colaboradores. A empresa, que tem como um dos seus princípios a formação e desenvolvimento de pessoas como vocação, consegue ter a maioria dos seus sócios com as suas carreiras profissionais desenvolvidas na própria organização.

Através de orientações de profissionais experientes, qualificados e comprometidos com o aprendizado, a Performance estimula o desenvolvimento de todo o potencial dos novos auditores, promovendo-os a ser profissionais capazes de lidar com as mais diversas e complexas situações de negócios. Todos os profissionais têm oportunidades iguais de crescimento e desenvolvimento de carreira (PERFORMANCE, 2012).

4.2.2 Preliminares do Estudo Empírico

Inicialmente, entrou-se em contato com a empresa para marcar uma reunião com o responsável da área de recursos humanos, no intuito de poder explicar a natureza da pesquisa, os procedimentos que seriam adotados e, também, conhecer um pouco mais do formato do programa e suas peculiaridades. Nesse momento, foi deixado claro o caráter confidencial do trabalho por parte do pesquisador.

Após esse primeiro encontro, enviou-se formalmente um e-mail, onde foram apresentadas as ideias gerais da pesquisa e pediu-se o consentimento da organização para dar prosseguimento com a pesquisa. Marcou-se o primeiro encontro com a diretora de RH. Nesse encontro, além de se conhecer as instalações físicas da sede, conseguiram-se informações importantes sobre os processos internos de aprendizagem, sobre a forma de mentoria das pessoas e sobre as ideias da gestão e significado da cultura para a organização. De acordo com

³ *Big Four* é a nomenclatura utilizada para se referir às quatro maiores empresas especializadas em auditoria e consultoria do mundo. Fazem parte deste seleto grupo as empresas PricewaterhouseCoopers, Deloitte Touche Tohmatsu, KPMG e Ernst & Young

Yin (2010), informações iniciais servem para modificar e corrigir eventuais problemas e conceitos de denominações na pesquisa.

4.2.3 Perfil dos Entrevistados

Lefevre e Lefevre (2012) fazem algumas observações sobre a escolha de entrevistados na pesquisa do DSC. Na escolha do estrato da população, o pesquisador deve saber se os atores podem ter ideias distintas sobre um determinado tema. É importante que a amostra demonstre o espectro das diversas opiniões sobre o assunto. Assim, para esta pesquisa, a organização conseguiu disponibilizar uma amostra de 8 profissionais, dividida em diferentes áreas de trabalho. A divisão foi feita aleatoriamente. Participam dessa amostra profissionais em diferentes estágios e tempo de carreira.

Quadro 5 – Perfil dos Entrevistados

Cargo na Organização	Tempo de Organização
Consultor Segmento Consultoria Capital Humano	4 anos
Auditor Segmento Auditoria	5 anos
Analista Segmento <i>Outsourcing</i>	4 anos
Analista Segmento RH Interno	2 anos
Assistente Segmento Controladoria Interna	1 ano
Assistente Segmento Consultoria Tributária Societária	10 meses
Consultor Segmento Consultoria Trabalhista Previdenciária	3 anos
Advogado – Segmento Consultoria Tributária Societária	1 ano e 6 meses

Fonte: Desenvolvido pelo autor (2012).

Essa divisão vem determinar o que Lefevre e Lefevre (2012) denominaram de **amplitude** da ideia, ou seja, quanto uma ideia está diversificada no campo pesquisado. Os autores afirmam que o pesquisador deve fazer emergir todas as ideias no campo estudado.

Uma observação importante de Lefevre e Lefevre (2012, p. 45) em relação ao tamanho da população é que ela “não precisa ser limitada pela natureza eminentemente qualitativa da variável opinião”. Esses autores afirmam ainda (p. 46) “que para o DSC, não há número

máximo e que o número mínimo se dá quando uma dada população é, ela mesma, mínima”, ou seja, quando a população é pequena demais para se ter uma amostra. Dizem os autores que “pode-se optar por uma amostra intencional que comporte representantes de todos os tipos de pessoas envolvidas”. Dessa forma, para a análise das representações coletivas, não serão utilizados os métodos quantitativos clássicos de amostra, seguindo a orientação dos autores.

4.3 COLETA DO MATERIAL EMPÍRICO

4.3.1 Entrevistas Estruturadas

Para Lefevre e Lefevre (2012), as perguntas abertas sobre um tema e seus desdobramentos, dirigidas a indivíduos entrevistados isoladamente, são o modo mais adequado de se obter depoimentos que possam conformar o pensamento de uma coletividade. Yin (2010) assevera que as entrevistas são uma das fontes mais importantes para estudo de caso. O autor afirma que duas tarefas são fundamentais no processo de entrevista: seguir a própria linha de investigação, conforme protocolo do estudo e formular questões verdadeiras (convencionais), de maneira imparcial, para que sejam úteis ao interesse do trabalho. Assim, dos profissionais entrevistados, teve-se uma média de uma hora de entrevista com cada um.

O protocolo de entrevista está dividido em duas partes. Na primeira, as perguntas serviram para caracterizar os tipos e formatos de mentoria na organização estudada. São perguntas relacionadas às quantidades de mentores, às ligações nos relacionamentos, ao formato da mentoria e aos níveis hierárquicos dos mentores. O segundo grupo de questões refere-se às perguntas sobre a cultura de aprendizagem e a os valores que são importantes para os profissionais da Performance. São perguntas que vão responder à pergunta inicial desta pesquisa identificando as representações sociais dos indivíduos na organização.

Quadro 6 – Quadro Analítico

Dimensão de Análise	Categoria de Análise	Subcategoria de Análise
Mentoria	Tipos de Mentoria	Em Relação à Rede de Relacionamentos
		Em Relação à Formalização
		Em Relação à Hierarquia
		Em Relação ao Contexto
Cultura Organizacional	Cultura de Aprendizagem que Impacta na Mentoria	Valores e Crenças que Potencializam ou Inibem os Processos de Mentoria

Fonte: Desenvolvido pelo autor (2012).

4.3.2 Observação

Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no papel do outro, vendo o mundo pela visão dos pesquisados. (GODOY, 1995, p. 61).

Apesar de a observação ser parte integral durante todo o processo de pesquisa, Gil (1999) afirma que é na coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é o uso dos sentidos com vistas em adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Segundo o autor, para a observação ser utilizada como procedimento científico, ela deve servir a um objetivo formulado de pesquisa, ser sistematicamente planejada e ser submetida a controles de validade e precisão. Yin (2010) argumenta que as provas observacionais são importantes para fornecer informações adicionais sobre o assunto. O autor sugere desenvolver

protocolos de observação como parte formal do estudo de casos na coleta das impressões e informações necessárias.

Marconi e Lakatos (2009) asseveram que a observação não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. Os autores afirmam que a observação possibilita meios diretos para estudar uma ampla variedade de fenômenos, exige menos recursos do observador que outras técnicas, facilita a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas, depende menos de introspecção ou de reflexão e ainda permite vivenciar os dados.

Dessa forma, formulou-se e utilizou-se o Protocolo de Observação (APÊNDICE B) no intuito de sistematizar a busca determinados comportamentos e artefatos que possam evidenciar elementos importantes da cultura da empresa. Schein (1984, 1990) afirma que os artefatos incluem tudo, desde um layout físico a uma maneira com que as pessoas se conectam, ou um cheiro ou um objeto que gera alguma reação emocional. Com foco nos objetos da pesquisa que são a cultura organizacional e o processo de mentoria, coletaram-se impressões sobre a organização e sua cultura.

Desde os primeiros encontros e mais intensamente nos dias das entrevistas com os profissionais da empresa, registraram-se as percepções em um caderno de campo. Assim, foi possível identificar importantes elementos como a tecnologia e ambiente de trabalho tanto quanto os aspectos sociointeracionais. Esses registros foram importantes na condução da análise de todo o material empírico da pesquisa.

4.3.3 Documentos Internos e Externos

A pesquisa documental é a técnica de coleta de dados diretamente de fontes documentais, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, dentre outros, obtidos de maneira direta. No caso de registro estatístico, Marconi e Lakatos (2009) esclarecem que a coleta de dados é muito mais simples do que mediante outro procedimento direto, porém o pesquisador deve atentar sobre a metodologia empregada na coleta de dados e as categorias usadas para a tabulação dos dados. Outra fonte importante são os registros institucionais escritos. Incluem-se aí projetos de lei, atas de reuniões, documentos oficiais de circulação interna. Uma terceira forma é a dos documentos de comunicação em massa, como folhetos, artigos em revistas, jornais e vídeos. Os autores afirmam do seu grande valor, mas

ponderam que devem ser analisados com certo discernimento, pois não foram criados com fins científicos.

Para Yin (2010), no estudo de casos, a importância do uso dos documentos é a de corroborar e aumentar a evidência de outras fontes. Assim, os documentos são úteis para, por exemplo, verificar a ortografia de títulos e nomes na organização, que são mencionados em uma entrevista. Também eles podem proporcionar outros detalhes específicos na corroboração com outras fontes. Se houver contradição, o pesquisador deve investigar o problema. Uma terceira utilidade dos documentos internos e externos para o estudo de casos é que o pesquisador pode fazer inferências a partir desses documentos nas entrevistas. Porém, ele deve tratar essas inferências apenas como indícios merecedores de maior investigação.

Assim, a organização nos disponibilizou material informativo como também os nomes das pessoas e suas funções. Além disso, foram entregues textualmente os princípios e valores vigentes na organização. Esses dados foram muito úteis para a comparação entre o que é divulgado e expresso pela empresa com o que o profissional realmente acredita e descreve da organização em que trabalha. Um organograma detalhado com plano de carreiras dos auditores da empresa também foi oferecido ao pesquisador com o intuito de identificar em que posição das suas carreiras os profissionais se encontravam.

Dessa forma, pode-se ressaltar a importância da verificação e consideração dos instrumentos textuais para a análise do fenômeno investigado em conjunto com as observações diretas e as entrevistas.

SEÇÃO 5: ANÁLISE DOS RESULTADOS

*Não deixaremos de explorar.
E o final de toda nossa exploração
será como chegar aonde começamos,
e conhecer o lugar pela primeira vez.*

T. S. Eliot, Os quatro quartetos

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, tratou-se de analisar os resultados obtidos através da pesquisa realizada na empresa de auditoria e consultoria Performance. Assim, buscou-se construir um caminho para responder a pergunta inicial.

Através do confronto com o referencial teórico, foram identificados os tipos de mentoria existentes na Performance em relação à rede de relacionamentos, à formalização, à hierarquia e ao contexto.

Depois, para identificar os valores e crenças da cultura organizacional, utilizou-se o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), por entender ser o recurso mais adequado para tal objetivo. Assim, foi feita a análise exaustiva de todas as entrevistas individualmente, buscando em cada depoimento as Expressões-Chaves (ECh) e, em seguida, as Idéias Centrais (IC). Logo após, foi condensada as ECh similares, formando o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Finalmente, após obter os valores nos DSCs, eles foram classificados em diferentes categorias, de acordo com o seu propósito, como também, foram analisados os seus impactos no relacionamento da díade mentor-*protégé* na organização.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA MENTORIA NA PERFORMANCE

Tratou-se, a seguir, da caracterização dos tipos de mentoria existentes na Performance baseados nos principais tipos estabelecidos na literatura. Essa caracterização foi feita através das respostas diretas dos entrevistados. Dessa forma, a percentagem identificada para cada tipo de mentoria deu-se a partir da relação do número total de entrevistados de acordo com o número de mentorias assinalado pelos respondentes. Em relação à rede de relacionamentos, por exemplo, identificou-se o percentual de 50% da mentoria tradicional, significando que metade dos respondentes possui este tipo de relação de mentoria, não excluindo outros tipos de relação para o mesmo respondente. São quatro os tipos de mentoria encontrados na Performance:

Tabela 1 - Tipos de Mentoria Encontrados na Performance

Tipos de Mentoria	Dimensões	Percentual (%)
Em Relação à Rede de Relacionamentos	Tradicional	50%
	Empreendedor	37,5%
	Receptivo	12,5%
	Oportunista	0%
Em Relação à Formalização	Formal	0%
	Informal	100%
Em Relação à Hierarquia	Tradicional	100%
	<i>Peer Mentoring</i>	12,5%
	<i>Step-ahead Mentoring</i>	0%
Em Relação ao Contexto	Tradicional	100%
	Virtual (<i>e-mentoring</i>)	0%

Fonte: Desenvolvido pelo autor com base nas entrevistas (2012).

5.1.1 Caracterização da Mentoria em Relação à Rede de Relacionamentos

Desde o artigo seminal de Kram, em 1983, cujo modelo de mentoria é tratado da forma mais tradicional, muitos outros modelos foram sendo agregados, criando-se novas compreensões para diferentes tipos de relacionamento. Dentro da tipologia descrita por

Higgins e Kram (2001), o *protégé* pode desenvolver uma rede de relacionamentos com seus mentores, que varia tanto na diversidade de relacionamentos quanto na sua intensidade. Para os autores, a diversidade dos relacionamentos é caracterizada pelo número de mentores que cada *protégé* possui. Já a intensidade do relacionamento é considerada pelo nível de ligação emocional e frequência de comunicação do *protégé* com o mentor. Dessa forma, baseado no trabalho dos autores citados, as mentorias são classificadas como: 1) tradicional, tendo um ou mais mentor(es) e um relacionamento forte (intenso); 2) empreendedor, quando há mais de um mentor e um relacionamento forte com pelo menos um deles; 3) oportunista, quando há apenas um mentor e um fraco relacionamento com ele; e 4) receptivo, quando há mais de um mentor e o relacionamento é fraco com eles.

Por conseguinte, foram analisadas, individualmente, as relações de diversidade e intensidade dos *protégés* com seus mentores. Assim, parte dos entrevistados (N=4, 50%) tem relações **tradicionais** de mentoria, com apenas um mentor e um relacionamento muito forte com ele. Nesse tipo de relacionamento, todos os entrevistados têm seus diretores como o seu mentor dentro da organização. Uma outra parte dos entrevistados (N=3, 37,5%) tem mais de uma mentor na Performance, sendo que, pelo menos, cada um deles tem um relacionamento muito forte com um mentor. Esse tipo de relacionamento é caracterizado como **empreendedor**. Para os autores, esse tipo de relacionamento em rede é de grande valor para o aprendizado do *protégé*, pois o permite ter acesso a diferentes fontes de informações de forma contínua e intensa.

Apenas um entrevistado (N=1, 12,5%) se enquadra na tipologia de **receptivo**, uma vez que ele tem relações muito fracas com os seus mentores. Esse entrevistado relata que tem acesso fácil para se comunicar com eles, pedindo ajuda e suporte sempre que necessário, mas os contatos são de forma não continuada e com um espaço de tempo muito longo em relação aos outros entrevistados. Nenhum tipo de relacionamento (N=0, 0%) **oportunista** foi encontrado na pesquisa.

5.1.2 Caracterização da Mentoria em Relação à Formalização

Como visto na revisão de literatura, a mentoria pode ser caracterizada como formal ou informal. Allen, Eby e Lentz (2006) afirmam que duas características são preponderantes no processo de mentoria informal: 1) O relacionamento começa de forma espontânea e por uma

empatia natural entre os atores da díade. 2) O relacionamento é muito mais longo se comparado a programas formais de mentorias.

Os depoimentos mostraram que a organização não tem nenhum tipo de programa formal (0%) de mentoria. Todo o processo se desenvolve de forma espontânea, e quase na sua totalidade acontece entre o diretor e os profissionais no seu grupo de trabalho, caracterizando todas as mentorias informais (100%). Em relação ao tempo de relacionamento dos entrevistados, há uma variação de 10 meses a 4 anos com o mesmo mentor, dependendo do profissional na organização. Nesse sentido, observa-se que o tempo da mentoria está de acordo com a pesquisa de Allen, McManus e Russell (1999), na qual é sinalizado que o tempo médio de um programa formal é de 6 meses a 1 ano e de um relacionamento informal o tempo é muito mais prolongado.

5.1.3 Caracterização da Mentoria em Relação à Hierarquia

Kram e Isabella (1985) afirmam que, dependendo da distância hierárquica entre o *protégé* e o mentor dentro da organização, o relacionamento pode ser classificado de diferentes maneiras. Os autores classificam esses relacionamentos como: 1) tradicional, aquele cujo mentor está em alguns níveis hierárquicos mais avançados no plano de carreira profissional em relação ao *protégé*; 2) *step-ahead mentoring*, quando o mentor está em um nível hierárquico acima do *protégé* muito próximo; e 3) *peer mentoring*, quando o mentor é um colega de trabalho do mentorando encontrando-se no mesmo nível hierárquico.

Na Performance, todos (100%) os entrevistados possuem um relacionamento **tradicional** de mentoria, ou seja, o mentor está a um nível hierárquico bem acima do *protégé*. Devido às próprias características dos diretores, que são, normalmente, pessoas com mais experiências, que estão comprometidas com o aprendizado do seu liderado, esse tipo de relacionamento é o mais provável de ocorrer em uma mentoria informal.

Muitos dos entrevistados informaram que há uma troca grande de informações entre os colegas de trabalhos e uma abertura muito grande entre os profissionais na Performance. Porém, apenas um entrevistado (12,5%) entende um dos seus colegas de trabalho também como um mentor, caracterizando assim uma relação de *peer mentoring*. O entrevistado afirma que o seu colega possui todas as características de um mentor: suporte psicossocial, suporte profissional e modelo. Esse entrevistado descreve que o relacionamento se deu ainda quando o seu mentor estava em um nível hierárquico superior, um pouco acima do seu (*step-ahead*

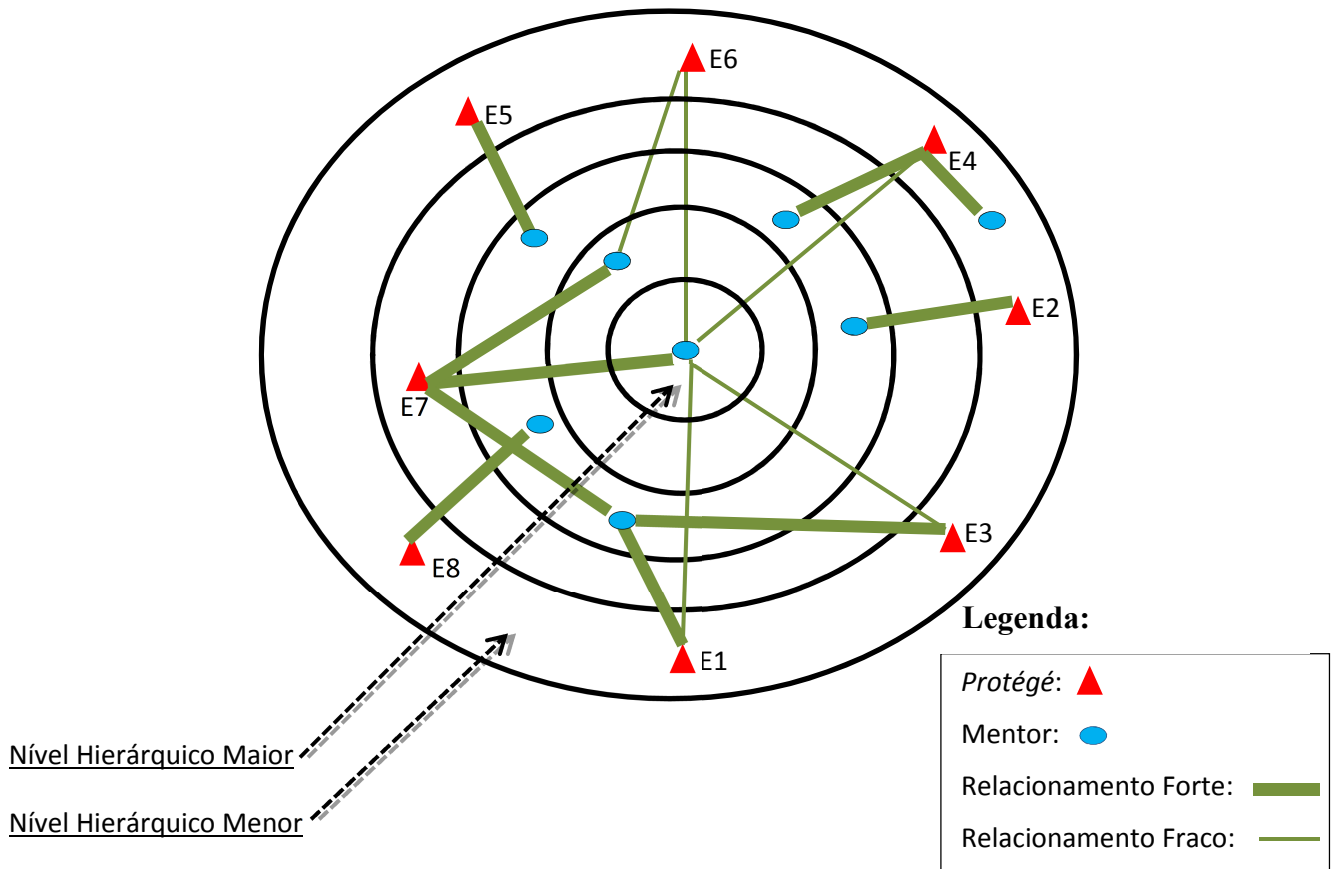
mentoring) e depois, mesmo após a sua promoção, ele continuou com essas características. – “Porque antigamente eu era estagiária e ela era minha líder...”. O mesmo entrevistado ainda afirma que o seu gestor direto tem um relacionamento também de mentoria com ele. Isso enquadra esse profissional em mais de um tipo de mentoria, a tradicional e a *peer mentoring*. Através das entrevistas não se identificou nenhuma *step-ahead mentoring* (0%) na Performance no momento.

5.1.4 Caracterização da Mentoria em Relação ao Contexto

Hamilton e Scandura (2003) afirmam que há dois tipos de mentoria em relação ao contexto. A mentoria tradicional é o tipo de relacionamento que ocorre, primordialmente, cara a cara entre o mentor e *protégé*. Por outro lado, quando há o predomínio da utilização dos meios eletrônicos para a comunicação, como computadores e telefones, pode-se denominá-la mentoria virtual ou *e-mentoring*.

Na Performance, todas (100%) as mentorias, hoje, são presenciais, ou seja, **tradicionais**. Os meios eletrônicos são acessórios ao relacionamento e não primordiais. Apenas um entrevistado (E5) disse que, no início do seu relacionamento, a mentoria tinha características de virtual, pois o seu mentor estava em outro estado e eles se comunicavam primordialmente por e-mails e telefones. Assim, esse entrevistado, em específico, traz uma importante contribuição ao entendimento da mentoria na organização em relação ao contexto, pois ele pode comparar como era a relação e como é hoje. Apesar do seu gestor já ter as características de um mentor naquele momento, o entrevistado afirma que hoje, da forma presencial, ele acha que no relacionamento há muito mais confiança, se comparado ao período inicial.

Figura 8 - Rede de Relacionamentos na Performance



Tipos de Relacionamento por Entrevistado:

Entrevistado	À Rede de Relacionamentos	À formalidade	À Hierarquia	Ao Contexto
E1	Empreendedor	Informal	Tradicional	Tradicional
E2	Tradicional	Informal	Tradicional	Tradicional
E3	Empreendedor	Informal	Tradicional	Tradicional
E4	Empreendedor	Informal	Tradicional, Peer Mentoring	Tradicional
E5	Tradicional	Informal	Tradicional	Tradicional
E6	Receptivo	Informal	Tradicional	Tradicional
E7	Empreendedor	Informal	Tradicional	Tradicional
E8	Tradicional	Informal	Tradicional	Tradicional

Fonte: Desenvolvido pelo autor com base nas entrevistas (2012).

5.2 IDENTIFICAÇÃO DOS VALORES DA CULTURA NA PERFORMANCE

Para se entender o impacto da cultura, faz-se necessário entender quais valores estão contidos nessa cultura e suas consequências. Schein (1990) indica que os valores podem ser obtidos através de entrevistas, pois demonstram como as pessoas falam e pensam sobre diferentes aspectos. Por conseguinte, utilizou-se o DSC para identificar esses valores contidos

no discurso da organização como um todo. Para tal, foi feito o tratamento em dois tipos de dados: 1) qualitativos e 2) quantitativos.

Os tratamentos que foram utilizados para os dados quantitativos foram a Frequência Absoluta (N), o número expresso da resposta dos entrevistados; e a Frequência Relativa (%), ou seja, o número percentual das respostas; e Ideias Centrais (ICs). Desse modo, foram apresentados os resultados através de uma tabela e um gráfico demonstrativo. Já os dados qualitativos foram modelados de acordo com as orientações de Lefevre e Lefevre (2012), tratando sobre o melhor modo de se construir o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Para cada indivíduo, foram identificadas as Ideias Centrais (ICs) e, por último, ordenaram-se as Expressões Chaves (EChs) e os Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) de todos os entrevistados.

Baseado em Hatch (1993), pode-se dizer que a manifestação é qualquer processo cuja essência da cultura se revela. Para a autora, as manifestações contribuem para o reconhecimento da cultura organizacional, traduzindo pressupostos intangíveis em valores reconhecíveis. No caso específico deste trabalho, os discursos são as manifestações para a revelação dos valores da organização. Em outras palavras, o DSC é a coletivização da manifestação dos valores culturais na empresa. Assim, através da análise criteriosa dos discursos individuais, extraiu-se a ideia central (IC) de diferentes valores e a sua importância no surgimento e desenvolvimento da mentoria. Assim, a tabela a seguir demonstra os valores encontrados nos discursos dos entrevistados:

Quadro 7 - Valores da Cultura Organizacional da Performance que Fomentam a Mentoria

Dimensão	Valores	Ideia Central (IC)
Valores da Cultura Organizacional	Aprendizagem Continuada	IC-A
	Orientação Humanista	IC-B
	Disponibilidade para Interagir e Ajudar	IC-C
	Progresso Profissional	IC-D
	Autonomia Profissional	IC-E
	Parceria	IC-F
	Reconhecimento	IC-G

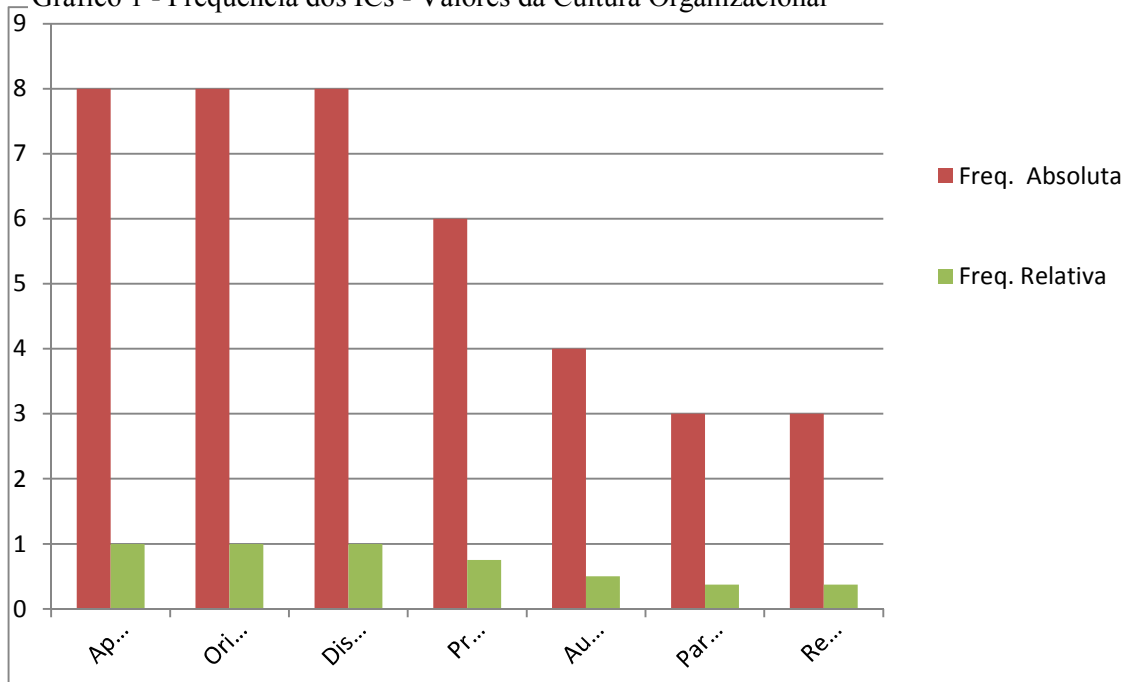
Fonte: Desenvolvido pelo autor (2012).

Tabela 2 - Frequência dos ICs - Valores da Cultura Organizacional que Fomentam a Mentoria

Ideia Central (IC)	Valores da Cultura	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
IC-A	Aprendizagem Continuada	8	100%
IC-B	Orientação Humanista	8	100%
IC-C	Disponibilidade para Interagir e Ajudar	8	100%
IC-D	Progresso Profissional	6	75%
IC-E	Autonomia Profissional	4	50%
IC-F	Parceria	3	37,5%
IC-G	Reconhecimento	3	37,5%

Fonte: Desenvolvido pelo autor com base nas entrevistas (2012).

Gráfico 1 - Frequência dos ICs - Valores da Cultura Organizacional



Fonte: Desenvolvido pelo autor com base nas entrevistas (2012).

5.2.1 Ideia Central: Aprendizagem Continuada

Quadro 8 – IC-A

Ideia Central: Aprendizagem Continuada	IC-A
Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)	
<p>O que favorece, aqui, é o fato de a Performance ser uma empresa de consultoria, que, por si só, já é um ambiente que necessita de aprendizado constante. Essa cultura de aprendizagem demanda atualização, demanda estudo, e a minha liderança nos direciona para isso. A Performance tem muito disso. A sua progressão profissional depende da sua avaliação semestral, e você, aqui, é avaliado também pelo seu gestor e pelo RH, por seu aprendizado.</p> <p>A empresa disponibiliza o horário, programações de treinamento. Além disso, a empresa incentiva os estudos pagando cinquenta por cento, a partir de consultor, para você fazer uma pós-graduação, para você fazer um curso de inglês, ou outra graduação.</p> <p>Eu vejo que a Performance também dá importância aos grupos de estudo. Muitas pessoas que já estão há um tempo na empresa passam vivências para nós, além das atualizações técnicas. O grupo de estudo é muito interessante. É de quinze em quinze (dias) no horário de expediente. Cada área faz a sua, mas a gente também pode participar de outras, e aí pode ser uma semana trabalhista, a outra tributária e assim sucessivamente. Cada gerente organiza a da sua área. A gente sempre divulga uma legislação, uma atualização. Além disso, a gente está sempre trocando e-mails. As pessoas se preocupam em passar o conhecimento, universalizar o conhecimento. E a empresa é magnífica nisso, porque ela te dá todas as possibilidades de você passar e receber conhecimento. Se você não tiver projetos com prazos a cumprir, o tempo que você quiser estudar ela disponibiliza para você.</p> <p>Além desses treinamentos pré-estabelecidos, existe o treinamento diário. Como você trabalha em equipe, muitas vezes, tem um encarregado que tem uma experiência maior, tem os assistentes que têm uma experiência menor, e assim a gente vai para diretor, gerente, encarregado e assistente. Sempre que você chega na empresa, uma pessoa que é mais experiente está te passando as coisas. É a política da empresa.</p>	

Fonte: Desenvolvido pelo autor com base nas entrevistas (2012).

No DSC demonstrado no Quadro 8-IC-A, nota-se o quanto é importante o aprendizado continuado na empresa. Ele descreve que a Performance não só incentiva os estudos, oferecendo suporte técnico e financeiro, como o aprendizado é um ponto significativo na avaliação do seu gestor e do RH na promoção da carreira do colaborador. Através do plano de carreira da organização, todo profissional é avaliado e o aprendizado tem peso importante. Dessa forma, a Performance evidencia que, para ela, o aprendizado é algo fundamental, e além dos treinamentos formais, o contato diário com outros profissionais, para trocas de experiências e conhecimento, é parte importante da dinâmica da empresa.

Porquanto, pode-se inferir que o valor de aprendizagem continuada tem uma grande influência no processo de mentoria. Seguindo a noção de que a mentoria é um processo eminentemente de aprendizado (LANKAU; SCANDURA, 2002), a busca de um profissional que ofereça o suporte profissional necessário para se obter conhecimento e crescimento na carreira, acaba se tornando algo espontâneo nessa organização. A procura pelo aprimoramento através dos conhecimentos técnicos e práticos de uma pessoa mais experiente acaba por estimular os profissionais menos experientes a se juntarem a outros profissionais com características de um mentor.

5.2.2 Ideia Central: Orientação Humanista

Quadro 9 – IC-B

Ideia Central: Orientação Humanista	IC-B
Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)	
<p>Eu percebo um clima acolhedor. Eu vejo isso na figura do Sr. Mendonça (o fundador). Ele trata aqui como se fosse uma família, e isso é passado para gente. Você sente aquele amor pela empresa. Eu já ouvi que a Performance ia se associar a outra empresa. De repente, ele viu que não seria bom para os funcionários. Não é todo mundo que pensa assim. Ele poderia pensar: “Quero o dinheiro e pronto”. Pelo contrário, ele pensou na empresa, nos funcionários.</p> <p>Talvez, por ser uma empresa média e não uma empresa grande, as pessoas têm mais importância. Não existe a preocupação só com o trabalho, e sim com a gente. Tem toda uma preocupação de como a gente vai para o cliente, de quantas horas a gente vai conseguir fazer, realizar um bom trabalho. Isso aí favorece bastante. A empresa conduz da melhor forma possível.</p> <p>A Performance disponibiliza tempo e meios para a gente se especializar e melhorar. Uma outra empresa talvez não fizesse isso. Cobrasse apenas. A pessoa tira o seu tempo para conversar, almoçar junto entre outras coisas. Tem empresa que só foca no trabalho, não está muito preocupada como o outro está, se ele vai crescer. Há empresas que se preocupam mais no resultado e nos lucros. Então, eu acho que esse ambiente da Performance, de ser flexível, de ter um ambiente de amizade, de ter esse valor é importante. É uma empresa que não só se preocupa com a imagem dela, ela se preocupa com o profissional, o colaborador. Eu vejo que, em outras empresas, a visão do negócio é estritamente profissional. Você se sente como uma ferramenta, você se sente usado para fazer aquele determinado trabalho. Aqui, eu acho diferente. Aqui, você se sente muito mais parceiro para fazer aquele determinado trabalho.</p>	

Fonte: Desenvolvido pelo autor com base nas entrevistas (2012).

O DSC descrito no Quadro 9-IC-B denota o sentimento comum de que a empresa se preocupa com o bem-estar do profissional. Para os entrevistados, o ser humano é importante na organização e seus sócios farão o possível para tratá-los da melhor forma, oferecendo os

melhores meios para eles desenvolverem os seus trabalhos e se desenvolverem. Essa percepção de que a empresa possui uma orientação humanista coloca o interesse comum acima dos interesses dos sócios. Isso não quer dizer que não haja problemas internos, conflitos e descontentamentos, mas a noção de que o profissional é importante para a empresa e que ela se importa de forma honesta com seus profissionais é uma característica muito presente nos discursos dos entrevistados.

Assim, pode-se dizer que a percepção de que a organização tem uma orientação humanista influencia a forma com que os profissionais se relacionam, e, conseqüentemente, a forma como a mentoria se desenvolve. O sentimento de que a organização possui uma orientação humanista promove um ambiente mais intimista e mais amistoso. Dessa forma, o profissional se sente mais confortável de procurar alguém mais experiente para falar dos seus problemas, pedir ajuda, pedir conselhos e criar vínculos afetivos e profissionais.

5.2.3 Ideia Central: Disponibilidade para Interagir e Ajudar

Quadro 10 – IC-C

Ideia Central: Disponibilidade para Interagir e Ajudar	IC-C
Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)	
<p>Há outras empresas nesse mesmo ramo de consultoria e auditoria que são chamadas as “Bigs”. Muita gente sai daqui e se decepciona, pois as pessoas não estão disponíveis para ajudar e interagir com o outro. Porque lá o pessoal não é amigável, não é receptivo, são pessoas frias. Eu acho que existe até uma interação entre os setores na Performance, um compartilhamento de conhecimento entre esse setores. Aqui tem um clima agradável, porque todo mundo está aberto para conversar, não existe “cara-feia”. A maioria não se importa em te ajudar e conversar com você.</p> <p>O que favorece é o contato que a gente tem com os gerentes e diretores que é bem aberto. Independente do volume de trabalho, eles estão sempre disponíveis para ajudar. Então, o contato é direto, isso aí já favorece bastante. Indo de cima para baixo, de baixo para cima, existe disponibilidade para ajudar. Quando há necessidade de ajuda, você sempre encontra pessoas disponíveis. E, no nosso trabalho, isso é muito importante, porque você está sempre em contato com coisas novas; então, você ficaria perdido em algumas situações se não tivesse essa disponibilidade das pessoas para te orientar. Há uma grande interação entre as pessoas. Esse clima na empresa me deixa muito confortável para fazer o meu trabalho.</p>	

Fonte: Desenvolvido pelo autor com base nas entrevistas (2012).

Foi identificado no DSC do Quadro10-IC-C o sentimento de disponibilidade dos profissionais da empresa em se ajudarem mutuamente. As pessoas estão sempre dispostas a

oferecer orientação no trabalho do profissional, seja qual for o nível hierárquico na Performance. Para os entrevistados, o clima na organização os deixa muito confortáveis, pois as pessoas estão disponíveis para ajudar os outros. Qualquer um fala com os diretores e com outros profissionais, pedindo ajuda e orientação, sem grandes formalidades e distanciamentos.

Percebe-se, assim, que essa disponibilidade para interagir e ajudar qualquer pessoa é um facilitador importante para a relação de mentoria na organização. Esse valor indica que, facilmente, as pessoas terão acesso a profissionais mais experientes quando necessitarem de ajuda, e essa disponibilidade é fundamental para que se possam criar relacionamentos com possíveis mentores dentro da organização. Quando há espaço para as pessoas se ajudarem mutuamente, há espaço também para um maior entrosamento entre diferentes profissionais, fazendo com que eles possam procurar um suporte para tirar dúvidas sobre o trabalho e a profissão, ou mesmo para falar dos seus sentimentos em relação a determinado assunto. Cria-se, então, um ambiente propício ao desenvolvimento da mentoria.

5.2.4 Ideia Central: Progresso Profissional

Quadro 11 – IC-D

Ideia Central: Progresso Profissional	IC-D
Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)	
<p>Eu acho que um plano de carreira é fundamental, porque, se a pessoa tem um foco, ela sabe que para chegar nesse foco, ela precisa desenvolver todo um perfil para tal, e toda a parte técnica para chegar lá. Você vai treinando devagarzinho, até chegar ao seu objetivo. E, se você tiver um bom desempenho, com certeza você vai ser promovido, pois é a política da Performance.</p> <p>Saber que eu posso progredir na minha carreira me faz sentir valorizada. Todo ano tem uma avaliação onde há um feedback de todo o seu trabalho. A pessoa fica motivada com a sua avaliação. Então, você vai sempre tentar melhorar, cada dia mais. Tem lá na intranet um programa, as pessoas entram, visualizam, sabe o que o seu cargo faz. Identifica como pode se movimentar dentro da carreira, até onde pode chegar. Aqui, não tem limite. O profissional fica sabendo também que depende, única e exclusivamente, de cada um. O plano de carreira oferecido pela empresa pode-se descrever como a parte prática da evolução. Você sente na prática a evolução. Você mensura a sua evolução. A gente realmente observa o discurso e a prática se alinhando aqui.</p>	

Fonte: Desenvolvido pelo autor com base nas entrevistas (2012).

O DSC do Quadro 11-IC-D revela que o progresso profissional é buscado pelos funcionários da Performance. O plano de carreira é muito transparente na organização e mostra onde o profissional está e aonde pode chegar nesta organização. Todos sabem aonde se

está indo e quais são os parâmetros da sua avaliação. Essa avaliação é semestral e traça planos específicos para o empregado se desenvolver na organização. Visualizar os objetivos a serem seguidos gera um sentimento de evolução na pessoa. Esses feedbacks na organização são entendidos como uma forma de se melhorar e se aperfeiçoar na sua carreira. Dessa forma, o profissional se sente motivado a progredir.

O progresso profissional é algo de muita relevância, tanto na iniciação como na manutenção de uma mentoria. Quando há esse valor na cultura, pressupõe-se que o profissional seja induzido a firmar objetivos de ascensão profissional, o que o fará procurar e manter um mentor. Quando você sabe aonde você quer e pode chegar na sua carreira começa a se criar modelos do profissional que se almeja ser. Esse valor impacta diretamente em duas funções primordiais do mentor que é de dar suporte profissional no desenvolvimento da carreira do *protégé* e servir como modelo.

5.2.5 Ideia Central: Autonomia Profissional

Quadro 12 – IC-E

Ideia Central: Autonomia Profissional	IC-E
Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)	
<p>Quando você entra aqui, você recebe a chave da empresa no primeiro dia. Você é responsável pelo seu material, recebe o seu laptop, é você que tem que cuidar. Eu acho que é essa autonomia que a Performance oferece, de me deixar ir resolver o problema é um importante valor. Há gerentes e líderes que centralizam, e só eles podem resolver. Já o meu gerente não faz isso. Ele me dá espaço para resolver. Eu posso me mostrar para os outros líderes para que eles me vejam resolvendo os problemas. Eu acho que a empresa dá autonomia para o profissional. Eu vejo que os estagiários são tratados como assistentes, eles podem resolver os problemas. Ele vai, por exemplo, para o cliente, e é chamado a se comportar como um funcionário e não como um estagiário. Tudo isso eu acho importante.</p> <p>Com a autonomia que tenho na empresa, sempre aparecem diferentes tipos de desafios, estou sempre enfrentando situações diferentes, e tentando resolver problemas novos com os quais eu nunca tinha me deparado antes. É sempre muito estimulante e desafiador o meu trabalho. No dia a dia, ocorrem os feedbacks pelos desafios que vão surgindo. Quando a gente dá uma autonomia para alguém, a gente entende que aquela pessoa tem condições de fazer aquilo que lhe está sendo oferecido. Então, eu acho que é mais ou menos assim. É igual ao esporte. Quando a gente cobra muito de um Neymar da vida, é porque sabe que ele tem condições de oferecer uma performance de alto nível.</p>	

Fonte: Desenvolvido pelo autor com base nas entrevistas (2012).

No DSC do Quadro 12-IC-E, percebe-se o quanto o profissional se sente valorizado quando ele tem autonomia no seu trabalho. Percebe-se também que a Performance, intencionalmente, oferece autonomia e dá responsabilidades para os seus profissionais. Desde a entrada do estagiário na empresa, quando recebe a chave do escritório, para entrar e sair a qualquer hora; até no dia a dia, quando ele é posto para dialogar com o cliente e ser responsável pelo seu trabalho.

Na mentoria, a autonomia é um importante valor para se desenvolver o *protégé*. A autonomia faz com que o colaborador vivencie situações inéditas em sua vida laboral. É através dos desafios propostos e do sentimento de responsabilidade que o profissional pode procurar por apoio de alguém que possa orientá-lo e lhe dar suporte nas situações desafiantes e inusitadas. O *protégé* inserido em uma cultura como a da Performance se responsabiliza e se sente responsável em adquirir conhecimento e resolver problemas. Por conseguinte, o *protégé* procura se desenvolver cada vez mais para poder estar apto a lidar com a autonomia que lhe é oferecida dentro da organização. O relacionamento de mentoria se torna um fator importante ao seu desenvolvimento.

5.2.6 Ideia Central: Parceria

Quadro 13 – IC-F

Ideia Central: Parceria	IC-F
Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)	
<p>Hoje, a empresa confia em mim, confia no meu trabalho. Então o relacionamento com as pessoas fica mais claro, fica mais transparente, as pessoas ficam muito mais próximas. Eu me sinto parceira da empresa e das pessoas com quem eu trabalho. Eu acho que eu tenho um relacionamento muito mais seguro, maduro com meu gerente, por exemplo. De confiança mesmo, de parceria. Eu acho que é importante a confiança que a Performance passa e que ela deposita em mim. Existe um relacionamento de confiança mútuo e isso se traduz no resultado da empresa como um todo.</p> <p>Nós temos confiança naquilo que estamos aprendendo. É um clima muito bom na empresa. Sempre achei o clima tranquilo aqui. E isso é o que mais me motiva a ficar aqui por mais tempo. Um lugar em que eu gosto de trabalhar. Porque eu sinto que existe uma preocupação com o meu crescimento. Eu sinto que existe um esforço para que haja reconhecimento. Tem que ter esse entrosamento entre as pessoas, onde cada um procura ajudar o outro e sente que não está sozinho.</p> <p>Eu acho que a confiança, a parceria, seria mais ou menos isso. Seria você não ser uma ferramenta, mas ser parceiro, sentindo-se parte do negócio. Como se fosse uma equipe mesmo de trabalho, todo mundo com o mesmo pensamento. Se você tem a parceria, confia no seu par.</p>	

Fonte: Desenvolvido pelo autor com base nas entrevistas (2012).

Pode-se verificar no DSC do Quadro13-IC-F que a parceria é um importante valor para os entrevistados. A parceria é o sentimento de que há um apoio e suporte mútuo entre as pessoas da organização mediada pela confiança que se tem pelo outro. Numa cultura onde existe o valor da parceria, o profissional se sente mais confortável de trabalhar, pois percebe-se que todos estão com um objetivo comum. As pessoas se sentem mais seguras e tendem a permanecer na empresa por mais tempo.

Esse valor na organização é um grande influenciador de relacionamentos e, por conseguinte, cria um ambiente propício para que a mentoria se estabeleça dentro da Performance. Quando há o sentimento de parceria, o profissional se sente muito confortável em manter relacionamentos com pessoas mais experientes na organização, pois ele confia que há sempre a intenção sincera de ajudá-lo. Isso melhora a qualidade e a efetividade do relacionamento entre o mentor e o *protégé*, pois o mentorado acredita que os conselhos e desafios proporcionados por seu mentor é para o seu melhor interesse. Assim, o *protégé* se sente muito mais confortável nas direções e feedbacks oferecidos a ele.

5.2.7 Ideia Central: Reconhecimento

Quadro 14 – IC-G

Ideia Central: Reconhecimento	IC-G
Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)	
<p>Quando você faz um bom trabalho e recebe um elogio é gratificante. Eu acho que você quer fazer um trabalho ainda melhor, você veste a camisa da empresa. Esse reconhecimento que a empresa me dá faz com que cada dia mais eu busque, que eu me esforce mais para poder cumprir o meu trabalho. Para poder agradar. Eu sei que a empresa tem expectativa. Então, eu não gosto de voltar com uma pendência não resolvida. Não posso decepcionar. Quando você se sente valorizado, você sente que tem que oferecer mais para a empresa. Retribuir aquilo que você está sentindo. Então, você se sente motivado, você quer contribuir mais.</p> <p>Eu me sinto muito reconhecido pelo meu trabalho, aqui. Há sempre feedbacks, sejam positivos ou negativos. Quando você erra ou necessita melhorar em algum ponto, isso é dito diretamente para você, mas você sente que é para o seu melhor interesse. Já, quando o seu trabalho é bem feito, sempre existe o reconhecimento por parte da empresa e do seu líder. As pessoas são reconhecidas publicamente aqui na Performance, e meu trabalho é evidenciado não só no meu setor como em toda a empresa. Eu me sinto muito satisfeito em trabalhar aqui na Performance.</p>	

Fonte: Desenvolvido pelo autor com base nas entrevistas (2012).

Por último, no DSC do Quadro 14-IC-G, observa-se o reconhecimento como um valor importante para o profissional na organização. O reconhecimento é o valor que gera uma emoção positiva de gratidão e satisfação quando o seu trabalho e suas atitudes são vistos e apreciados de maneira honesta na organização. Percebe-se no DSC que o profissional não quer decepcionar a organização, como também deseja retribuir o que ele entende que está sendo oferecido para ele. Quando há o reconhecimento, o profissional se sente motivado a trabalhar da maneira melhor possível para que continue existindo esse reconhecimento na empresa.

O reconhecimento tem reflexos diretos na relação da mentoria. Quando o profissional sente que pode ser reconhecido pelo seu trabalho e atitudes na organização, ele procura desenvolver um melhor trabalho a cada momento. Nesse sentido, a procura e a manutenção de alguém, mais experiente, que possa dar conselhos e dividir experiências, se tornam fundamentais.

5.3 CATEGORIZAÇÃO DOS VALORES DA CULTURA NA PERFORMANCE

Allen et al. (2004) sugerem que o ambiente de trabalho e seus valores têm influência direta na mentoria e nos seus resultados. Dessa forma, a cultura de uma organização impacta diretamente no mentor, no *protégé* e no relacionamento da díade. Assim, os valores encontrados na cultura organizacional da Performance são os delineadores da forma com que a mentoria se estabelece e se desenvolve na empresa. Para se entender como a cultura influencia a mentoria na organização, estabeleceram-se três categorias de valores baseados nas suas características e consequências para a relação da díade: 1) a valorização do desenvolvimento técnico-profissional, 2) a valorização da interação social e 3) a valorização do ser humano. O Quadro a seguir indica em quais categorias os valores foram enquadrados em relação à cultura organizacional da Performance:

Quadro 15 - Categorias dos Valores que Influenciam a Mentoria

Categoria	Valores	Descrição
Valorização do Desenvolvimento Técnico-Profissional	Aprendizagem Continuada	Valores que são contributivos para o aperfeiçoamento profissional e desenvolvimento da carreira do <i>protégé</i> . Esses valores têm impacto direto no seu desenvolvimento técnico-profissional, pois têm características primordiais no crescimento profissional.
	Progresso Profissional	
	Autonomia Profissional	
Valorização da Interação Social	Disponibilidade para interagir e ajudar	Valores que ajudam na socialização e interação dos seus membros. Têm características sócio-interacionais preponderantes na cultura da organização.
	Parceria	
Valorização do Ser Humano	Orientação Humanista	Valores que são importantes para que o profissional tenha uma relação de compromisso com a organização e que sinta empatia com suas crenças e seu ambiente interno. O <i>protégé</i> tem um entendimento mais holístico do seu trabalho e uma visão de que ele contribui no todo.
	Reconhecimento	

Fonte: Desenvolvido pelo autor com base nas entrevistas (2012).

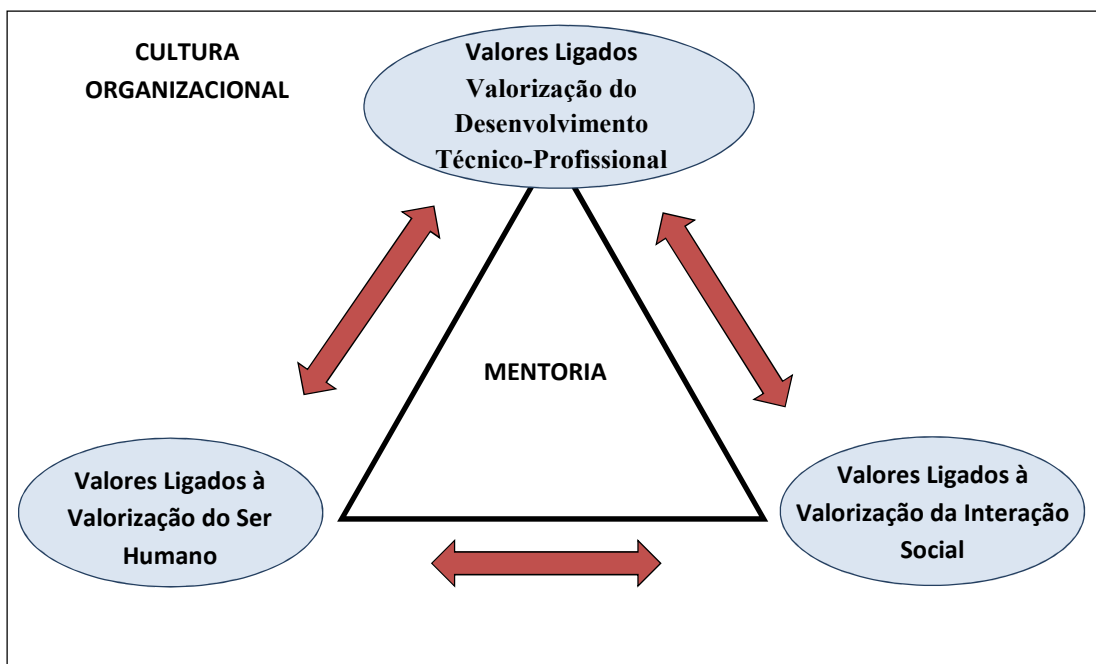
A categoria de valorização do desenvolvimento técnico-profissional concentra os valores que são contributivos para o aperfeiçoamento profissional e desenvolvimento da carreira do *protégé*. A **aprendizagem continuada** é um valor que provoca o interesse genuíno e permanente do *protégé* de aprender e melhorar o seu conhecimento. O **progresso profissional** é o valor que impele o mentorando a seguir os objetivos de sua carreira, desenvolvendo-se, dessa forma, para alcançar os seus planos profissionais. A **autonomia profissional** é o valor que contribui para o profissional tomar iniciativa e responsabilizar-se por suas ações, procurando, assim, aperfeiçoar-se mais para fazer um bom trabalho. Esse três tipos de valores têm impacto direto no desenvolvimento técnico-profissional do *protégé*, pois têm características primordiais no seu crescimento profissional.

Na categoria de valorização da interação humana, encontram-se os valores que ajudam na socialização e interação dos seus membros e, por conseguinte, na relação pessoal do *protégé* e do seu mentor. A **disponibilidade para interagir e ajudar** é o valor que faz com que os indivíduos estejam sempre dispostos a oferecer orientação no trabalho do profissional, seja qual for o nível hierárquico. Já a **parceria** permite que os relacionamentos na

organização sejam concretizados com mais segurança e confiança, permitindo relações mais sólidas e prolongadas. Assim, esses valores têm características sociointeracionais preponderantes na cultura da organização.

Por último, a categoria de valorização do ser humano concentra aqueles valores que são importantes para que o profissional tenha uma relação de compromisso com a organização e que sinta empatia com suas crenças e seu ambiente interno. A **orientação humanista** é o valor que afirma que o indivíduo é um o fator fundamental para a organização, que ela se importa com cada profissional. O **reconhecimento** é o valor que gera uma emoção positiva de gratidão e satisfação quando o seu trabalho e suas atitudes são vistos e apreciados de maneira honesta na organização. Dessa forma, esses valores contribuem para que o *protégé* se sinta valorizado como indivíduo na organização. A mentoria desenvolve-se em bases sólidas, pois tanto o mentor como o *protégé* entendem as suas funções na organização e, principalmente, que são importantes para ela. Existe um entendimento mais holístico do seu trabalho e uma visão do que ele contribui no todo.

Figura 9 – Categorias dos Valores que Influenciam a Mentoria



Fonte: Desenvolvido pelo autor.

SEÇÃO 6: CONCLUSÕES DA PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES

Não ser útil a ninguém equivale a nada valer

René Descartes

6 CONCLUSÕES DA PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES

6.1 CONCLUSÕES

Por meio do estudo de caso simples realizado na Performance auditoria e consultoria empresarial, procurou-se, nesta dissertação, o aprofundamento na reflexão de como a cultura organizacional influencia a dinâmica do processo de mentoria na empresa. Para tanto, buscou-se, inicialmente, realizar uma revisão teórica de dois construtos: mentoria e cultura organizacional.

Na revisão da literatura sobre mentoria, foram identificados os diferentes conceitos e perspectivas sobre o termo, e indicados também os principais autores sobre o assunto. Definindo a conceituação de Ensher e Murphy (2011) – uma sumarização dos conceitos de Kram (1983) e Scandura (1992) – como aquela que iria nortear este trabalho, foram sumarizadas as principais funções do mentor, como também descritas as fases da mentoria, as quais, normalmente, o *protégé* vivencia no decorrer do seu relacionamento.

Já na revisão teórica, a primeira contribuição que o trabalho oferece ao leitor é o enquadramento dos diferentes tipos de mentoria que aparecem na literatura acadêmica e seus principais autores. Assim, dividiram-se as tipologias em relação a quatro tipos de categorias: 1) em relação à rede de relacionamentos, 2) em relação à formalização, 3) em relação à hierarquia e 4) em relação ao contexto.

Em relação à rede de relacionamentos a análise é feita no que diz respeito à força das relações e à diversidade de mentores (HIGGINS; KRAM, 2001; DOBROW et al. 2012). Em relação à formalização, a mentoria pode ser formal ou informal (RAGINS; COTTON, 1999; RAGINS; COTTON; MILLER, 2000). Em relação à hierarquia, a mentoria pode ser classificada como tradicional, *peer mentoring* e *step-ahead mentoring* (KRAM; ISABELLA, 1985; ENSHER; THOMAS; MURPHY, 2001). Por último, a mentoria pode ser analisada em relação ao seu contexto, sendo ela caracterizada como tradicional ou virtual (ENSHER; HEUN; BLANCHARD, 2003; HAMILTON; SCANDURA, 2003). Para cada tipologia, apresentaram-se as suas principais características e, bem assim, os principais autores acerca do tema.

Ao final dessa seção, fez-se uma conexão entre mentoria e aprendizagem organizacional. Seguindo a noção de que a mentoria é uma relação eminentemente de aprendizagem (LANKAU; SCANDURA, 2002), apresentou-se esse relacionamento dentro da

perspectiva socioprática, onde o conhecimento é compreendido dentro de um contexto sociointeracional dos indivíduos de uma organização.

A segunda seção deste trabalho tratou da cultura organizacional. Inicialmente, foram analisados diferentes conceitos acerca da cultura. Foram indicados também os principais autores, os seus conceitos e modelos referentes aos elementos que compõem a cultura organizacional (HOFSTEDE, et al. 1990; SCHEIN, 1990; HATCH, 1993; AKTOUF, 1993). Logo após, analisaram-se os principais trabalhos sobre cultura organizacional de aprendizagem. A cultura organizacional de aprendizagem é descrita como tendo mecanismos próprios de aprendizagem, facilitadores de aprendizagem, componentes normativos e cognitivos e uma cultura com valores próprios para a aprendizagem na ótica particular de diversos autores (POPPER; LIPSHITZ, 1998; NEVIS, DIABELLA; GOULD, 1995; SALAMAN, 2001; WANG; AHMED, 2003; SOUZA-SILVA, 2007).

O segundo bloco da dissertação objetivou analisar empiricamente o processo de mentoria da Performance. Constatou-se que a Performance possui os seguintes tipos de mentoria: em relação à rede de relacionamentos, há mentorias tradicionais (50%), empreendedoras (37%) e receptivas (12,5%). Em relação à formalização, as mentorias são do tipo informal (100%). Em relação à hierarquia, apesar de haver a *peer mentoring* (12,5%), a mentoria tradicional (100%) é predominante na organização. Em relação ao contexto, a mentoria é sempre tradicional (100%).

Neste trabalho, a análise da mentoria em uma organização cujos relacionamentos são informais foi muito importante para análise da cultura e seus impactos. Como os relacionamentos de mentoria não são formalmente criados pela organização, pode-se compreender que a cultura influencia a construção e o desenvolvimento da relação entre o mentor e *protégé* de forma natural e espontânea.

Por conseguinte, constatou-se que existem valores que funcionam como potencializadores ao surgimento e desenvolvimento do processo de mentoria. Esses valores estão latentes nos DSC encontrados na organização através desta investigação.

Quadro 16 - Valores e Impactos na Mentoria

Valores	Impacto na mentoria	Categorias
Aprendizagem Continuada	O valor de aprendizagem continuada torna a busca de um profissional, que ofereça conhecimento, algo espontâneo na organização.	Valorização do Desenvolvimento Técnico-Profissional
Progresso Profissional	O valor de progresso profissional faz com que o profissional procure e mantenha um relacionamento de mentoria, na busca de um suporte profissional na sua carreira.	
Autonomia Profissional	O valor de autonomia profissional faz com que o indivíduo vivencie situações desafiantes e busque orientações e conselhos de um mentor no seu trabalho.	
Disponibilidade para Interagir e Ajudar	O valor de disponibilidade para ajudar indica que o profissional achará facilmente alguém para ajudá-lo quando necessitar de orientação e de conselho no seu dia a dia.	Valorização da Interação Social
Parceria	Quando há o valor de parceria, o profissional se sente mais confortável em confiar e manter relacionamento com pessoas mais experientes.	
Orientação Humanista	O valor de que a organização se importa genuinamente com o ser humano torna o ambiente mais amistoso e flexível na procura e manutenção de um mentor para o profissional.	Valorização do Ser Humano
Reconhecimento	O valor de reconhecimento faz com que o profissional se esforce ainda mais para conseguir novos reconhecimentos, o que acarreta a procura de pessoas mais experientes para ajudá-lo na sua carreira.	

Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Nesse sentido, e a partir do estudo de caso em questão e com base no questionamento principal desta pesquisa, chega-se à conclusão de que a cultura organizacional da empresa estudada influencia, fortemente, o surgimento e o desenvolvimento do processo de mentoria. Verificou-se, assim, que três categorias de valores potencializam a dinâmica da mentoria: 1) valorização do desenvolvimento técnico-profissional, 2) valorização da interação social e 3) valorização do ser humano.

Os valores ligados à valorização do desenvolvimento técnico-profissional contribuem para o aperfeiçoamento profissional e o desenvolvimento da carreira do *protégé*. Em outras palavras, tais valores contribuem para que os *protégés* percebam a importância do constante e contínuo aprimoramento técnico-profissional para que eles possam ascender em suas carreiras. Os valores ligados à valorização da interação social contribuem para a socialização dos membros da organização, e de melhores e mais fortes relacionamentos entre o mentor e o *protégé*. Dito de outra forma, tais valores influenciam o comportamento dos profissionais no que tange à partilha de conhecimentos, informações e experiências a partir de uma abordagem sócio-interacionista. Já os valores ligados à valorização do ser humano fomentam um comportamento organizacional onde as pessoas se preocupam genuinamente para a criação de um clima organizacional mais amistoso, onde o indivíduo não seja visto como mais um recurso apenas para potencializar o lucro da organização. Tal contexto cria um ambiente favorável para o surgimento e desenvolvimento de laços mais intimistas entre as pessoas, fomentando consequentemente a dinâmica do processo de mentoria.

6.2 IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES

Através dos resultados obtidos, algumas implicações podem ser propostas neste trabalho. A primeira grande implicação é a constatação de que a cultura organizacional influencia no processo de mentoria. Ora, se o processo de mentoria é uma modalidade de aprendizagem organizacional, esta pesquisa demonstra que para que a organização construa ambientes mais fecundos ao aprendizado, necessita cultivar determinados valores. Assim, se uma organização deseja possuir um processo de mentoria mais desenvolvido, é interessante cultivar os valores influenciadores desse processo. No caso específico desta investigação, as categorias de valores: 1) valorização do desenvolvimento técnico-profissional, 2) valorização da interação social e 3) valorização do ser humano, podem servir como *insights* interessantes.

Outra implicação da pesquisa é perceber a mentoria como uma interessante via de aprendizagem organizacional marcadamente socioprática e interacionista. Nessa modalidade não apenas o conhecimento explícito é compartilhado, mas também o tácito (SOUZA-SILVA, 2007). Assim, privilegia-se a transmissão da dupla natureza do conhecimento e potencializa-se o processo de aprendizagem organizacional e a formação do *protégé*.

Esta dissertação também apresenta limitações. Como todo estudo de caso simples, a validade deste trabalho é interna. Dessa forma, não se podem tecer generalizações acerca dos resultados encontrados para outras organizações. Yin (2010, p.36) afirma que “os estudos de casos, como experimentos, são generalizáveis às proposições teóricas e não a populações ou universos”. Por conseguinte, as conclusões obtidas com essa unidade de análise não podem ser generalizadas para todas as organizações, ainda que haja, neste estudo, importantes *insights* e contribuições para a teoria concernente à aprendizagem organizacional, mentoria e cultura organizacional.

6.3 FUTURAS PESQUISAS

Surge, a partir de limitantes desta dissertação, a proposição de futuras pesquisas. Primeiramente, sugere-se a replicação da mesma pesquisa em outras organizações, com o intuito de verificar a congruência de resultados em diferentes unidades de análise e a observância das peculiaridades em cada uma delas. Além disso, seria de valiosa relevância se futuras pesquisas pudessem entender e comparar organizações em um mesmo segmento de mercado, mas com culturas diferentes, para identificar inibidores e fomentadores em um relacionamento de mentoria. Além disso, outras futuras pesquisas seriam estudos sobre quais conjuntos de valores potencializam ou inibem o desenvolvimento da mentoria em diferentes setores da economia.

Sugere-se, ainda, a análise das diferentes categorias, em um estudo latitudinal, para identificar como esses valores influenciam o desenvolvimento da mentoria nas suas diversas fases: iniciação, cultivação, separação e redefinição, conforme descritas por Kram (1983). Assim, podem-se compreender a influência dessas categorias em cada fase da mentoria.

Por último, sugere-se também, através de futuras pesquisas, a identificação das implicações dos valores organizacionais e suas categorias nos atores da díade, individualmente. Assim, poder-se-á entender como mentor e *protégé* são influenciados, individualmente, pelo ambiente empresarial em que estão inseridos. As categorias de valores

podem gerar características específicas em cada um dos atores desse relacionamento. Essas características individuais são importantes sinalizadores de como a mentoria pode ser produtiva para cada indivíduo e para a organização.

Espera-se, portanto, que esta dissertação possa contribuir na ampliação do conhecimento sobre o aprendizado organizacional, em específico sobre mentoria, dentro de uma cultura organizacional que fomente e ajude a desenvolver esse tipo de relacionamento.

REFERÊNCIAS

- AKTOUF, O. O simbolismo e a cultura de empresa: os abusos conceituais e as lições empíricas. In: CHANLAT, J. F. (Ed.). **O indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1993. v. 2. p. 39-80.
- ALLEN, Tammy D.; MCMANUS, Stacy E.; RUSSELL, Joyce E. A. Newcomer socialization and stress: formal peer relationships as a source of support. **Journal of Vocational Behavior**, v. 54, n. 3, p. 453–470, jun. 1999. Mensal (9 por ano).
- ALLEN, Tammy D. et al. Career Benefits Associated with mentoring for protégés: a meta-analysis. **Journal of Applied Psychology**, v. 89, n. 1. p. 127–136, feb. 2004. Bimestral.
- ALLEN, Tammy D.; EBY, Lillian T.; LENTZ, Elizabeth. Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: closing the gap between research and practice. **Journal of Applied Psychology**. v. 91, n. 3. p. 567–578, maio 2006. Bimestral.
- ALLEN, Tammy D.; EBY, Lillian T.; O'BRIEN, Kimberly E.; LENTZ, Elizabeth. The State of Mentoring Research: A Qualitative Review of Current Research Methods and Future Research Implications. **Journal of Vocational Behavior**. v. 73, n. 3. p. 343–357, dec, 2008. Mensal (9 por ano).
- AZEVEDO, Simone Dias de; DIAS, Sônia Maria Rodrigues Calado. Mentoria e comprometimento organizacional: o caso das secretárias executivas da Universidade Federal de Pernambuco. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 26., 2002, Atibaia-SP. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002. CD-ROM.
- BRITO, Tarsilla Couto de. As aventuras de telêmaco para além da alegoria. **Philia&Filia**, v. 3, n. 1, jan.-jun. 2012.
- BRITO, Renata Peregrino de; BRITO, Luiz Artur Ledur. Vantagem competitiva, criação de valor e seus efeitos sobre o desempenho. **Rev. Adm. Empresas – RAE**, v. 52, n.1, p. 70-84, jan.-feb. 2012.
- BOKENO, R. M.; GANTT, Vernon W. Dialogic mentoring: core relationships for organizational learning. **Management Communication Quarterly**, v. 14, n. 2, p. 237-270, nov. 2000. Trimestral.
- BOUQUILLON, E. A., SOSIK, J. J.; LEE, D. 'It's only a phase': examining trust, identification and mentoring functions received across the mentoring phases. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, v. 13, n. 2, p. 239–258, jun. 2005. Quadrimestral.
- BOZERMAN, Barry; FEENEY, Mary K. Toward a useful theory of mentoring: a conceptual analysis and critique. **Administration & Society**, v. 39, n. 6, p.719–739, out. 2007. Bimestral.
- CHANDLER, Dawn E.; KRAM, Kathy E. Applying an adult development perspective to developmental networks. **Career Development International**, v. 10, n. 6/7, p. 548-566, nov. 2005. Bimestral.

CHANDLER, Dawn E.; KRAM, Kathy E.; YIP, Jeffrey. Ecological Systems perspective on mentoring at work: a review and future prospects. **The Academy of Management Annals**, v. 5 n. 1, p. 519-570. 2011. Annual.

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, sep. 1992. Trimestral.

COLLINS, Christopher J.; CLARK . Kevin D. Strategic human resource practices, top management team social networks, and firm performance: the role of human resource practices in creating organizational competitive advantage. **The Academy of Management Journal**, v. 46, n. 6, p. 740-751, dec. 2003. Bimestral.

COOK, Scott D. N.; YANOW, Dvora. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 2, n. 4. p. 373–390, dec. 1993. Trimestral.

COSTA, Simone Savi Ferreira da; DIAS, Sônia Maria Rodrigues Calado. O papel da mentoria na longevidade de empresas familiares: o caso “Ferreira Costa”. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 26., 2011, Rio de Janeiro-RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011a. CD-ROM.

COSTA, Simone Savi Ferreira da; DIAS, Sônia Maria Rodrigues Calado. Adequação de modelos internacionais de mentoria e de liderança a empresas brasileiras: investigação em um call center. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 26., 2011, Rio de Janeiro-RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011b. CD-ROM.

CLUTTERBUCK, David. Mentor competences: a field perspective. In: CLUTTERBUCK, David; LANE, Gill. **The situational mentor: a international review of competences and capabilities in mentoring**. [S.l.]: Gower Publishing Company, 2004. p. 42-56.

DENISON, Daniel R.; MISHRA, Aneil K.. Toward a theory of organizational culture and effectiveness. **Organization Science**, v. 6, n. 2, p. 204-223, mar.-apr. 1995. Bimestral.

DICKINSON, K.; JANKOT, T.; GRANCON, H. **Sun mentoring: 1996–2009**. Sun Microsystems. 2009. Disponível em: <http://labs.oracle.com/techrep/2009/sml_i_tr-2009-185.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2011.

DOBROW, Shoshana R. et al A review of developmental networks: incorporating a mutuality perspective. **Journal of Management**, v. 38, n. 2, p. 210-242, jan. 2012. Bimestral.

DODGSON, M. Technological learning, technology strategy and competitive pressures. **British Journal of Management**, v. 2, n. 3, p. 133-149, sep. 1991. Trimestral.

DONALDSON, Stewart I.; ENSHER, Ellen A.; GRANT-VALLONE, Elisa J. Longitudinal examination of mentoring relationship on organizational commitment and citizenship behavior. **Journal of Career Development**, v. 26, n. 4, p. 233-249, mar. 2000. Trimestral.

EBY, Lillian T.; MCMANUS, Stacy E.; SIMON, Shana A. the protégé’s perspective regarding negative mentoring experiences: the development of a taxonomy. **Journal of Vocational Behavior**, v. 57, n. 1,p. 1–21, aug. 2000. Mensal (9 por ano).

EBY, Lillian T. et al. Does mentoring matter? a multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. **Journal of Vocational Behavior**, v. 72, n. 2, p. 254–267, apr. 2008. Mensal (9 por ano).

ELLIS, S.; SPIELBERG, N. Organizational learning mechanisms and managers perceived uncertainty. **Human Relations**, v. 56, n. 10, p. 1233-1254, 2003.

EMMERIK, Hetty Van; BAUGH, S. Gayle; EUWEMA, Martin C. Who wants to be a mentor? an examination of attitudinal, instrumental, and social motivational components. **Career Development International**, v. 10, n. 4, p.310-324, jul. 2005. Bimestral.

ENSHER, Ellen A.; THOMAS, Craig; MURPHY, Susan E. Comparison of traditional, step-ahead, and peer mentoring on protégés' support, satisfaction, and perceptions of career success: a social exchange perspective. **Journal of Business and Psychology**, v. 15, n. 3, p. 419-438, mar. 2001. Trimestral.

ENSHER, Ellen A.; HEUN, Christian. BLANCHARD, Anita. Online mentoring and computer-mediated communication: new directions in research. **Journal of Vocational Behavior**, v. 63, n. 2, p. 264–288, oct. 2003. Quadrimestral.

ENSHER, Ellen A.; MURPHY Susan 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, aug. 2011. Quadrimestral.

FIOL, C. Marlene; LYLES, Marjorie A. Organizational learning. **The Academy of Management Review**, v. 10, n. 4. p. 803-813, oct. 1985.

FISCHER, Rosa Maria; NOVELLI, José Gaspar Nayme. confiança como fator de redução da vulnerabilidade humana no ambiente de trabalho. **RAE - Revista de Administração de Empresa**, v.48, n. 2, p.72-78, abr.-jun. 2008. Bimestral.

FREITAS, Maria Ester de. Cultura organizacional. **RAE - Revista de Administração de Empresa**, v.31, n. 3, p. 72-82, jul.-set. 1991. Bimestral.

GARCÍA-MORALES, Víctor J.; LLORÉNS-MONTES, Francisco Javier; VERDÚ-JOVER, Antonio J. The effects of transformational leadership on organizational performance through knowledge and innovation. **British Journal of Management**, v. 19, n. 4, p. 299–319, dec. 2008. Trimestral.

GENTRY, William A.; WEBER, Todd J.; SADRI, Golnaz. Examining career-related mentoring and managerial performance across cultures: a multilevel analysis. **Journal of Vocational Behavior**, v. 72, n. 2, p. 241–253, apr. 2008. Quadrimestral.

GHERARDI, Silvia; NICOLINI, Davide; ODELLA, Francesca. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, sep. 1998. Trimestral.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GONDIM, Sônia Maria Guedes Gondim; FISCHER, Tânia. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão Intercultural. **Cadernos Gestão Social**, v. 2, n. 1, p. 09-26, set.-dez. 2009.

GRANT, Robert M. prospering in dynamically-competitive environments: organizational capability as knowledge integration. **Organization Science**, v. 7, n. 4, p. 375-387, ju.-aug. 1996. Bimestral.

GUEIROS, Mônica Maria Barbosa. As funções de mentoria como um instrumento de apoio ao desenvolvimento profissional dos dirigentes de faculdade de Ensino Superior. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 33., 2009, São Paulo-SP. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009. CD-ROM

GUTNER, T. Finding anchors in the storm: mentors. **The Wall Street Journal**., 27 jan. 2009. Disponível em: <http://online.wsj.com/article/SB123301451869117603.html?KEYWORDS=Gutner+mentoring>. Acesso em: 4 dez. 2011.

HAGGARD , Dana L. et al.. Who is a mentor? a review of evolving definitions and implications for research. **Journal of Management**, v. 37, n. 1, p. 280-304, jan. 2011. Trimestral.

HAMILTON, Betti A.; SCANDURA, Terri A. E-mentoring: implications for organizational learning and development in a wired world. **Organizational Dynamic**, v. 31, n. 4, p. 388-402, jan. 2003. Trimestral.

HATCH, M. J.. The dynamics of organizational culture. **Academy of Management Review**, 18, n. 4, p. 657-693, oct. 1993. Trimestral.

HIGGINS, M.; KRAM, K. Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. **The Academy of Management Review**, v. 26, n. 2, p. 264–288, apr. 2001. Trimestral.

HOFSTEDDE, Geert, et al. Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. **Administrative Science Quarterly**, v. 35, n. 2. p. 286-316, jun. 1990. Quadrimestral.

JANASZ, S. C; SULLIVAN, S. E.. Multiple Mentoring in academe: developing the professional network. **Journal of Vocational Behavior**, v. 64, n. 2, p. 263–283, apr. 2004. Quadrimestral.

JOO, Baek-Kyoo; LIM, Taejo. The effects of organizational learning culture, perceived job complexity, and proactive personality on organizational commitment and intrinsic motivation. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, v. 16, n. 1. p. 48-60, aug. 2009. Trimestral

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

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

- KRAM, K. E.; ISABELLA, L. Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. **Academy of Management Journal**, v. 28, n. 1, p. 110-132, mar. 1985. Bimestral.
- LANKAU, Melenie J.; SCANDURA, Terri A.. An investigation of personal learning in mentoring relationship: content, antecedents, and consequences. **Academy of Management Journal**, v. 45, n. 4, p. 779-790, aug. 2002. Bimestral.
- LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livros Editoras, 2005. (Série Pesquisa - 12).
- LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala. Interface. **Comunic., Saúde, Educ.**, v. 10, n. 20, p. 517-24, jul.-dez. 2006.
- LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; MARQUES, Maria Cristina da Costa. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 14, n. 4, p. 1193-1204, jul.-ago., 2009.
- LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo - a metodologia do discurso 2.** ed. Brasília: Liber Livros Editoras, 2012. (Série Pesquisa - 20).
- LEVITT, Barbara; MARCH, James G. Organizational learning. **Annual Review of Sociology**, v. 14, p. 319-338, aug. 1988. Anual.
- LIPSHITZ, R.; POPPER, M.; FRIEDMAN, V. J. A Multifacet model of organizational learning. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 38, n. 1, p. 78-98, mar., 2002. Trimestral.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MELO, Wagner Fabiano de; DOMENICO, Silvia Márcia Russi de. a influência dos valores organizacionais no desempenho de agências bancárias. **Revista de Administração Contemporânea-RAC**, v.16, n.1, p. 137-156. 2012
- MERTZ, Norma T.. What's a Mentor, Anyway? **Educational Administration Quarterly**, v. 40, n. 4, p. 541-560, oct. 2004. Trimestral (5 por ano).
- MOTTA, F. C. P. Cultura e Organizações no Brasil In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. (Coords.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997. p. 25-37.
- MULLEN, E.J.; NOE, R.A. The mentoring information exchange: when do mentors seek information from their protégés? **Journal of Organizational Behavior**, v. 20, n. 2 p. 233-242, 1999.
- NONAKA, Ikujiro; KROGH; Georg Von. Tacit knowledge and knowledge conversion: controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. **Organization Science**, v. 20, n. 3, p. 635-652, may-jun., 2009. Bimestral.
- NEVIS, Edwin C.; DIABELLA, Anthony J.; GOULD, Janet M. Understanding organizations as learning systems. **Sloan Management Review**, v. 36, n. 2, p. 73-85, winter,1995. Trimestral.

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

PERFORMANCE. **Sobre a performance**. Apresenta a organização e seus valores. Disponível em: <<http://www.performanceonline.com.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

PETTIGREW, Andrew M.. On studying organizational cultures. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4. p. 570–581, dec. 1979. Trimestral.

POPPER, M.; LIPSHITZ, R. Organizational learning mechanisms: a structural and cultural approach to organizational learning. **Journal of Applied Behavioral Science**, v. 34. n. 2 p. 161-179, jun. 1998. Trimestral.

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

RAGINS, B. R.. Diversified mentoring relationships in organizations: a power perspective. **Academy of Management Review**, v. 22, n. 2, p. 482–521, apr. 1997. Trimestral.

RAGINS, B. R.; COTTON, J.. Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. **Journal of Applied Psychology**, v. 84, n. 4, p. 529-550, aug. 1999. Bimestral.

RAGINS, B. R.; COTTON, J.; MILLER, J. S.. Marginal mentoring: the effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 6, p. 1177-1194, dec. 2000. Bimestral.

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

SALAMAN, Graeme. A response to snell the learning organization: fact or fiction? **Human Relations**, v. 54, n. 3, p. 343–359, mar. 2001. Mensal.

SALGUES, L. J. V.; DIAS, S. M. R. C.; MORAES, I. C. Processo de mentoria: existência de múltiplos mentores e as características de uma relação de mentoria. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 26., 2004, Curitiba-PR. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2004. CD-ROM.

SCANDURA, T. A.. Mentorship and career mobility: An empirical investigation. **Journal of Organizational Behavior**, v. 13, n. 2, p. 169–174, nov. 1992. Bimestral.

SCHEIN, Edgar H.. Coming to a New Awareness of organizational culture. **Sloan Management Review**, v. 25, n. 2. p. 3–16, jan. 1984. Trimestral.

SCHEIN, Edgar H.. Organizational culture. **American Psychologist**, v. 45, n. 2. p. 109–119, feb. 1990. Mensal (9 meses).

SCHEIN, Edgar H.. Three cultures of management: the key to organizational learning. **Sloan Management Review**, v. 38, n. 1. p. 9–20, fall. 1996. Trimestral.

SMITH-JENTSCH, Kimberly A. et al A Comparison of face-to-face and electronic peer-mentoring: interactions with mentor gender. **Journal of Vocational Behavior**, v. 72, n. 2, p. 193-206, apr. 2008. Quadrimestral.

SMIRCICH, Linda. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, n. 3, p. 339-358, sep. 1983. Trimestral.

SOUZA, D. C., DOURADO, D. C. P., GOMES, R. A Realidade observada de um programa de mentoria, o que a máscara esconde? o caso de uma multinacional de consultoria. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 25., 2003, Atibaia-SP. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2003. CD-ROM.

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

SOUZA-SILVA, J. C; DAVEL, E. Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 2, p. 176-189, abr./jun. 2009. Bimestral.

SWAP, Walter. et al. Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace. **Journal of Management Information Systems**, v. 18, n. 1, p. 95-114, Summer 2001. Quadrimestral.

XIAOMING, Cui; JUNCHEN, Hu. A Literature review on organization culture and corporate performance. **International Journal of Business Administration**, v. 3, n. 2, p. 28-37, mar. 2012.

WANBERG, Connie R.; WELSH, Elizabeth T.; KAMMEYER-MUELLER, John. Protégé and mentor self-disclosure: levels and outcomes within formal mentoring dyads in a corporate context. **Journal of Vocational Behavior**, v. 70, n. 2, p. 398–412, apr. 2007. Mensal (9 por ano).

WANG, Catherine L.; AHMED, Pervaiz K. Organisational learning: a critical review. **The Learning Organization**, v. 10, n. 1, p. 8-17, 2003. Bimestral.

WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. **Advances in Developing Human Resources**, v. 5, n. 2, p.132-151, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – Carta de Solicitação de Pesquisa Empírica

Carta de Solicitação de Pesquisa Empírica⁴

À Gerente de RH da Performance
Prezada Sra. _____

Sou Constantino de Carvalho Oliveira Neto, aluno do mestrado em Administração da Universidade Salvador – UNIFACS, e estou pesquisando como a cultura organizacional influencia a formação e o desenvolvimento de mentorias, tendo como referência o processo de aprendizagem organizacional. Sou orientado pelo Prof. Dr. Jader Cristino Souza Silva.

Como tenho a intenção de estudar o relacionamento de mentoria no contexto específico da aprendizagem organizacional, acreditamos que a Performance, por ser uma das principais organizações na área de auditoria e consultoria e possuir um formato de trabalho que favoreça esse tipo de relacionamento, pode se constituir um ambiente fértil para que possamos nos aprofundar empiricamente neste assunto.

Dessa forma, gostaria de solicitar seu apoio e autorização para realizar a minha pesquisa nessa empresa no mês de agosto do ano em curso.

Caso se faça necessário, posso detalhar o meu projeto de pesquisa e plano de trabalho empírico, visando, assim, maiores esclarecimentos. Informo que cada entrevista não tomará muito tempo dos senhores, bem como manteremos todas as informações colhidas em caráter sigiloso como também o nome da empresa e dos seus funcionários.

No aguardo de sua resposta, despeço-me atentamente.

Constantino de Carvalho Oliveira Neto
Mestrando UNIFACS – Universidade Salvador

Com Conhecimento:

Prof. Dr. Jader Cristino de Souza Silva
Doutor em Aprendizagem Organizacional, Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Michigan State University (USA)

⁴ Fonte: adaptado de Souza-Silva (2007).

APÊNDICE B - Protocolo de observação

Protocolo de observação⁵

<p>PROCOLO DE OBSERVAÇÃO</p> <p>O QUE E ONDE OBSERVAR</p>
<p>AMBIENTE FÍSICO</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente Físico; • Recepção; • Salas de Trabalho; • Salas de Reunião; • Sala da Diretoria; • Integração entre os ambientes físicos; • Condições de Trabalho; • Layout do ambiente profissional; • Organização do Trabalho.
<p>AMBIENTE SÓCIO-INTERACIONAL</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Interação entre os funcionários; • Conversas informais nos corredores, copa, outros espaços de convivência; • Discussões no desenvolvimento dos trabalhos, treinamentos, reuniões.

⁵ Fonte: adaptado de Souza-Silva (2007).