



## UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS TRABALHADORES QUE NÃO EXERCEM FUNÇÃO GERENCIAL

A STUDY ABOUT THE LEARNING PROCESSES OF THE WORKERS  
THAT DON'T EXERCISE MANAGERIAL FUNCTION

### **PATRICIA KINAST DE CAMILLIS**

*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Administração da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).  
Rua Ernesto da Fontoura, 1.185, São Geraldo – Porto Alegre – RS – Brasil – CEP 90230-091  
E-mail: patriciadecamillis@gmail.com*

### **CLAUDIA SIMONE ANTONELLO**

*Doutora em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).  
Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Administração da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Rua Washington Luís, 855, sala 315, Centro – Porto Alegre – RS – Brasil – CEP 90010-460  
E-mail: csantonello@ea.ufrgs.br*

## RESUMO

Os processos de aprendizagem que ocorrem no local de trabalho constituem o foco deste estudo. O objetivo é identificar e analisar os processos de aprendizagem no local de trabalho de indivíduos que não exercem a função gerencial. No plano teórico, adota-se a abordagem social da aprendizagem organizacional. No plano metodológico, realiza-se um estudo qualitativo básico junto a duas equipes administrativas pertencentes a uma empresa de fertilizantes químicos. Os resultados evidenciam a importância dos processos informais de aprendizagem a partir das contribuições das experiências obtidas no contexto de trabalho dos pesquisados. Identificaram-se os objetivos, aspectos facilitadores, obstáculos e resultados dos processos de aprendizagem. A relevância da interação social, do aprender pela prática e do contexto organizacional foi destaque nos processos de aprendizagem. O estudo adiciona subsídios aos profissionais de recursos humanos na elaboração de uma análise crítica sobre as atuais práticas e políticas de desenvolvimento dos indivíduos nas organizações.

## PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem informal; Aprendizagem organizacional; Aprendizagem social; Processo de aprendizagem; Desenvolvimento de pessoas.

## ABSTRACT

The learning processes that occur at work place constitute the focus of the study. The goal is to identify and to analyze the learning processes at work place of individuals that don't exercise the managerial function. At the theoretical level a social perspective of organizational learning is adopted. At the methodological level a basic qualitative study was carried out in two teams of a company of chemical fertilizers. The results evidence the importance of the informal processes of learning through the contributions of the experiences obtained in the work

context. It was identified the objectives, opportunities, obstacles and the results of the processes of learning. The relevance of the social interaction, of the learning by doing and of the organizational context were highlights in the learning processes. The study adds subsidies to the professionals of the area of Human Resources in the elaboration of a critical analysis about the current practices and politics of personnel development in organizations.

## KEYWORDS

Informal learning; Organizational learning; Social learning; Learning process; People development.

## 1 INTRODUÇÃO

O tema aprendizagem organizacional (AO), segundo Bapuji e Crossan (2004), tem estado presente na literatura sobre estudos gerenciais há décadas, mas, especialmente a partir dos anos 1990, tornou-se amplamente reconhecido. Na crescente literatura referente ao assunto, existe, entretanto, muita discordância em relação ao que é e como ocorre a aprendizagem, e identifica-se a existência de duas linhas de trabalho, uma dita pragmática e outra processual.

A preocupação presente na administração em relação à competitividade das organizações reflete-se nos estudos relacionados ao tema aprendizagem, gerando a linha pragmática comumente tratada como organizações que aprendem (OA) que, de acordo com Easterby-Smith e Araújo (2001), concentra-se no desenvolvimento de modelos normativos e metodologias para criar mudança, em direção a processos de aprendizagem aperfeiçoados. Essa linha de pensamento possui uma preocupação que enfatiza intervenções baseadas na mensuração e na crença de que é possível definir processos normativos. Autores como Argyris, Swieringa, Weirdsma e Torbert trabalham com a ideia de que processos organizacionais podem ser classificados em níveis que devem progredir para as organizações aprenderem. Outros autores, tais como Kolb, Dixon, Garvin e Senge (1990), trabalham com modelos cíclicos de aprendizagem, considerando-a um processo contínuo que cria melhorias e que deve ser sempre conscientemente planejado. A vertente de OA é originária de correntes da área de conhecimento da administração inspiradas na economia, em sistemas de informações e na psicologia aplicada.

Conforme Easterby-Smith e Araújo (2001), apesar das diferenças, há uma preocupação comum entre os autores da OA em entender por que o conceito

é tão difícil de implementar. Isso justifica o interesse em diversos conjuntos de estratégias e técnicas de implementação que levarão a uma capacidade acen- tuada de aprendizagem, com base, principalmente, em casos de organizações bem-sucedidas. Além disso, muitos autores encaram as questões vinculadas aos processos políticos como umas das principais barreiras ao estabelecimento de OA, procurando minimizar a incidência e o impacto do comportamento político. Assim, a ideia de AO como processo político é tratada superficialmente pela escola de OA e, quando abordada, é encarada como um problema persistente, necessitando ser transposto e anulado, para que a aprendizagem ocorra. Tam- bém nessa perspectiva, o propósito do processo de aprendizagem é desenvolver a capacidade de pensamento sistêmico, o qual requer “mudança na mente” a fim de “ver o mundo sob nova forma” (SENGE, 1990, p. 68). Com esse objetivo em vista, é necessário expandir a inteligência, as capacidades e habilidades de cada indivíduo da organização – habilidades precisam ser desenvolvidas e atitudes precisam ser formadas para se ajustarem aos propósitos da organização.

Em contrapartida, segundo Elkjaer (2001), existem estudos nos quais a preocupação é entender os processos da aprendizagem que ocorrem nas orga- nizações, no sentido de não simplificá-los a recomendações de práticas determi- nísticas. A literatura da AO tem se concentrado na observação e na análise dos processos envolvidos em aprendizagens individual e coletiva nas organizações, e possui duas vertentes: a aprendizagem como um processo técnico ou social. A visão técnica considera que uma organização aprende se qualquer de suas unidades adquire conhecimento – informações, quantitativas ou qualitativas, explícitas e de domínio público – que ela reconhece como potencialmente útil para a organização. Defende também que só há aprendizagem quando ocorrem detecção e correção de erros ou quando ocorrem mudanças ou transformações radicais que poderão refletir na estratégia da organização. É preciso, porém, aten- tar para dois pontos: 1. perde-se a referência de quais são as formas de mudanças que estão associadas com a aprendizagem e 2. os acontecimentos nem sempre “tomam o curso esperado”, isto é, as pessoas e as organizações podem não se comportar conforme previsto e ações políticas podem tomar precedência. Alguns membros da organização podem distorcer e suprimir informações para apoiar suas decisões e usar informações de forma seletiva para validá-las, podendo afe- tar o acesso à propriedade da informação (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001).

Conforme Blacker (1993), a perspectiva social sobre a AO focaliza a manei- ra como as pessoas atribuem significado a suas experiências de trabalho, que podem derivar de fontes explícitas, como relatórios financeiros, ou de fontes táci- tas, como a intuição. Nessa perspectiva, a aprendizagem é algo que emerge das interações sociais. No caso da informação explícita, envolve um processo con-

junto de retirar significado dos dados. As fontes mais tácitas de aprendizagem envolvem práticas estabelecidas, observação, emulação e socialização.

Inspirada principalmente nas áreas de conhecimento da sociologia, da antropologia e psicologia social, a perspectiva social da AO, segundo Easterby-Smith e Araújo (2001), tem diversos pesquisadores que consideram a AO como socialmente construída, como um processo político e estando entrelaçada na cultura de uma organização. A perspectiva social reconhece que os dados não têm significado por si mesmos, até que as pessoas determinem o que eles representam, e também acredita ser uma ingenuidade querer eliminar a política na organização, pois a política é um aspecto natural e inevitável de qualquer processo social e da realidade organizacional. Conforme Morgan (1996, p. 200),

[...] os objetivos organizacionais, a estrutura, a tecnologia, a estruturação de cargos, o estilo de liderança e outros aspectos formais do funcionamento organizacional têm uma dimensão política, da mesma forma que o mais óbvio jogo de poder e conflitos.

Pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais têm valorizado e enfatizado a questão da aprendizagem dos gerentes. No Brasil, boa parte desses estudos, identificados em uma pesquisa realizada na base de dados do Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (EnAnpad), no período de 2001 a 2008, aborda os estilos de aprendizagem de gestores ou consultores e, além de buscar compreender o papel de facilitador do gerente nos processos de AO, utiliza-se das percepções desses indivíduos para definir a maneira como os demais colaboradores podem ser estimulados ao aprendizado. Esses estudos tendem a considerar apenas o ponto de vista gerencial para explicar o processo de aprendizagem e procuram identificar “ferramentas” que incrementem a aprendizagem. Essa abordagem dos estudos em aprendizagem nas organizações revela uma visão parcial, que está alinhada com a perspectiva da OA.

Os indivíduos têm fundamental importância nos processos de AO, considerando-se que, entre outros aspectos, as condições organizacionais também poderão apresentar forças impulsoras ou restritivas à expressão da criatividade, à troca de informações, de conhecimento e à consolidação dessa aprendizagem socialmente construída no ambiente organizacional. A identificação do indivíduo como sujeito do processo social de aprendizagem, desse modo, é base para a formação e o compartilhamento de conhecimento e para a compreensão dos processos de aprendizagem nas organizações. É relevante, portanto, identificar e analisar os processos de aprendizagem, a partir da perspectiva dos indivíduos que não ocupam funções ditas gerenciais, visto que estas têm sido bastante dis-

cutidas em outros estudos. No momento em que se propõe considerar as práticas sociais no ambiente das organizações e suas influências, torna-se necessário abranger as demais categorias de trabalhadores que compõem o ambiente organizacional e também considerar o contexto em que estão inseridos e os processos resultantes, em vez de buscar apenas identificar as melhores práticas com base em contextos e em interações sociais sob a ótica gerencial. Além disso:

[...] pensar em aprendizado tanto individual quanto organizacional, apenas acreditando que: a forma de se transmitir e/ou compartilhar conhecimento para e com os indivíduos se dá em ambientes de treinamento, salas de aula ou quaisquer outras circunstâncias onde o aprendizado fosse viabilizado somente pela interação entre aquele que detém o conhecimento e o indivíduo que irá aprender, sem considerar todo o contexto social da organização, é um equívoco. A participação em processos, em situações do dia a dia de trabalho das e nas organizações é também fonte de aprendizagem (ANTONELLO, 2004a, p. 7).

Assim, entende-se que optar pela perspectiva social da AO pode lançar novas luzes sobre os processos de desenvolvimento do indivíduo nas organizações e auxiliar a responder à questão: “Como ocorrem os processos de aprendizagem no local de trabalho de indivíduos que não exercem a função gerencial?”.

Quando se identificam e analisam, por meio deste estudo, os processos de aprendizagem, no local de trabalho, de um grupo de indivíduos que não exercem papel/cargo/função gerencial, o propósito é contribuir para os escassos estudos sobre aprendizagem que considerem outros níveis da hierarquia organizacional, além de trazer subsídios aos profissionais que atuam na área de desenvolvimento de recursos humanos para a elaboração de uma análise crítica sobre as atuais práticas e a posterior formulação de políticas na área, que possam ser condizentes com a realidade da organização onde estão inseridos. Assim, apresentam-se, a seguir, o referencial teórico norteador e o método de pesquisa, e, na continuidade, a análise dos achados em campo e as considerações finais.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO NORTEADOR**

### **2.1 A APRENDIZAGEM COMO UM PROCESSO SOCIAL**

A perspectiva social sobre a AO, de acordo com Easterby-Smith e Araújo (2001), tem como foco de estudo a maneira como as pessoas atribuem significado a suas experiências de trabalho, podendo estas ser derivadas de informações

organizadas e disponibilizadas pela empresa ou do que “está na cabeça das pessoas”. Conforme esses autores, a aprendizagem é algo que emerge de interações sociais que ocorrem na vida organizacional.

Segundo Brown e Duguid (1991), as instruções formais a respeito de como executar determinadas tarefas nem sempre são adequadas, e, por isso, faz-se necessário examinar a maneira como os novos funcionários que ingressam numa organização aprendem as normas não escritas sobre como desempenhar-se eficazmente no trabalho. Isso é alcançado por meio de trocas informais entre os experientes e os poucos experientes e pelo uso de linguagens que não são necessariamente as explicitadas pela organização, como as que constam nos manuais de procedimentos. Ainda conforme os mesmos autores, muito do conhecimento crítico organizacional não existe no papel, nem na mente dos indivíduos, mas na comunidade como um conjunto.

De acordo com Easterby-Smith e Araújo (2001), se, para a perspectiva social, o conhecimento é socialmente construído por indivíduos e grupos, é inevitável que interpretações particulares venham a servir aos interesses de alguns e a prejudicar os de outros. O processo interpretativo dentro das organizações é diretamente mediado por relações de poder. Departamentos, grupos funcionais, equipes e times de projeto poderão se organizar conscientemente para apresentar informação, interna e externamente, de modo a servir a seus propósitos. É ilusório esperar que a política vá desaparecer, uma vez que é parte integrante das transações organizacionais e consequência direta de interesses que são diferenciados tanto horizontal como verticalmente. São, então, necessárias concepções de AO que levem em consideração os processos políticos que ocorrem em meio à vida organizacional.

Conforme Easterby-Smith e Araújo (2001), a noção da aprendizagem como um artefato cultural é algo que acontece não dentro da mente dos indivíduos, mas como resultado da interação entre pessoas. Quando as pessoas estão trabalhando com outras, esses padrões de comportamento são normalmente aprendidos por novatos na comunidade pelo processo de socialização (LAVE; WENGER, 1991). A maioria dos estudos que adotam essa perspectiva tende a focalizar a cultura como um atributo de organizações ou grupos, em seu interior.

A perspectiva social de aprendizagem parte do pressuposto de que é a pessoa e não a organização que aprende, preocupando-se, assim, em entender e auxiliar a aprendizagem dos indivíduos nas organizações. Dessa forma, há forte ligação entre aprendizagem e prática do trabalho. Lave e Wenger (1991) complementam essa ideia afirmando que esse campo teórico trabalha explorando as relações concretas entre as pessoas, pois os aprendizes assimilam conhecimentos e adquirem habilidades à medida que participam de uma comunidade com outros profissionais.

Segundo Gherardi, Nicolini e Odella (1998), a corrente da perspectiva social de aprendizagem surgiu como resposta a algumas críticas aos modelos tradicionais de aprendizagem pautados por um processo de transferência de informação. Sendo assim, a perspectiva social focaliza o processo de participação e interação, e, por essa razão, alguns conceitos são, a seguir, analisados.

A teoria interagente de Strauss (apud ELKJAER, 2001, p. 109) considera a ação/interação e a experiência, tanto individual como coletiva, partes integrantes da ação que são vistas como um processo contínuo. No mundo dos fenômenos sociais, a estabilidade social e a mudança social não podem ser separadas, devendo se considerar o processo e a estrutura como constituindo um ao outro. Strauss conceitua mundos sociais como formados por grupos que compartilham comprometerimentos em certas atividades, ao mesmo tempo que dividem recursos variados para atingir suas metas, constroem ideologias em comum sobre como dirigir seus negócios e abrangem a vida organizacional, conforme ela se desdobra entre os membros e no contexto da organização. Dessa forma, entende-se que o conceito de mundos sociais leva em consideração explicitamente tanto as pessoas como os contextos: “[...] os mundos sociais não representam unidades sociais ou estruturas sociais, mas uma forma reconhecível de ação coletiva” (ELKJAER, 2001, p. 109).

Para Elkjaer (2001), o indivíduo é um ser que forma a sociedade e é formado por ela. Tanto as atividades individuais como as coletivas estão baseadas no passado, no presente e no futuro. Ações e interações ocorrem entre indivíduos – em pequenos grupos – ou em relação a todos os membros do grupo e de um contexto. Por causa das diferentes perspectivas dos interagentes – indivíduos que agem e interagem –, as mesmas ações podem resultar em múltiplos significados. Além disso, os indivíduos são capazes de empenhar-se em autorreflexão (pensar) antes, durante e depois de quaisquer ações manifestas:

[...] os fenômenos não se desenrolam exatamente de forma automática, nem são diretamente determinados por circunstâncias sociais, econômicas, culturais, ou outras; ao contrário, são em parte formados pelas interações dos atores interessados (ELKJAER, 2001, p. 110).

Considerar aprendizagem como uma parte inerente da prática social, como algo interpretado, baseado no mundo em que vivemos, pode também ser chamado de abordagem construtivista social sobre aprendizagem – e organizações. O construtivismo preocupa-se com o desenvolvimento de conceitos, processo que não se reduz a uma sequência de estágios de maturidade, mas que é entendido como construções reorganizadoras de um aprendiz ativo (ROCHA; LOIOLA, 2000).



Em oposição à visão psicológica cognitiva sobre aprendizagem, praticada em ambientes formais e institucionais, Lave e Wenger (1991) falam de “aprendizagem situada”, considerando que a aprendizagem é mais do que processamento de informações e transferência de culturas e atitudes “certas”. A aprendizagem é considerada como parte de uma prática social e que envolve interpretação. Essa perspectiva é baseada na prática social da vida organizacional em que processos e estruturas sociais estão continuamente sendo produzidos e reproduzidos, interpretados e reinterpretados (ELKJAER, 2001).

Lave e Wenger (1991) afirmam que, em toda comunidade de prática, existe um currículo de aprendizagem “situado” que considera que as principais fontes de aprendizado encontram-se nas oportunidades das práticas diárias que os aprendizes vivenciam. Gherardi, Nicolini e Odella (1998), ao transferirem essa ideia para a aprendizagem organizacional, consideram que o processo de aprendizagem *no* e *para* o trabalho pode ser visto por duas perspectivas: no engajamento legítimo nas práticas atuais e na coparticipação com outros membros da comunidade (currículo de aprendizagem); e na participação em cursos formais, ministrados por um instrutor, que demonstra uma visão externa de conhecimento (currículo de ensino). Como o currículo de aprendizagem independe do contexto, pode-se supor que um mesmo currículo servirá a várias organizações. O currículo situado, porém, é totalmente dependente do contexto e, portanto, servirá apenas para uma organização específica.

Como uma alternativa à abordagem de cognição individual sobre a aprendizagem, Lave e Wenger (1991) desenvolveram um conceito analítico – participação periférica legitimada (PPL) – em que a aprendizagem é concebida como um assunto basicamente social, ou seja, como participação na prática. Por meio da PPL, pode-se entender a aprendizagem em situações desprovidas de quaisquer sinais visíveis de atividades de ensino, como nas atividades diárias das organizações:

[...] ao usar PPL como um conceito para entender a aprendizagem, não há diferenciação entre participação na prática e aprendizagem. Participação em qualquer prática implica que ocorrerá aprendizagem de uma forma ou outra (ELKJAER, 2001, p. 108).

Para Elkjaer (2001), a PPL chama a atenção para o fato de que os aprendizes estão, inevitavelmente, participando em comunidades de prática – em contextos interagentes. Para essa autora, os conceitos de significado, compreensão e aprendizagem são todos definidos em relação aos contextos sociais e não, meramente, em relação à mente. Dessa forma, na PPL, a aprendizagem ocorre dentro de um contexto de participação social e não somente na mente individual.

Para Gherardi, Nicolini e Odella (1998), participação periférica legítima refere-se ao modo como os novatos socializam-se na organização e aprendem, perpetuando as práticas. Os aprendizes adquirem conhecimentos e habilidades quando passam a participar das práticas socioculturais de determinada comunidade de profissionais. Nesse sentido, “periférico” significa o caminho que um novo membro deve seguir para ser reconhecido como participante da comunidade, e “participação legitimada” significa que a jornada pelos diferentes níveis de aprendizagem é um processo social e não simplesmente cognitivo. A PPL enfatiza que toda prática é dependente de um processo social pelo qual é sustentada e perpetuada, pois a aprendizagem ocorre por meio do engajamento naquela prática. A aprendizagem não é só situada na prática, mas “[...] é uma parte integrante da prática social generalizada no mundo vivido” (LAVE; WENGER, 1991, p. 53).

Transpondo essa ideia para o ambiente organizacional, considera-se que a PPL tem como foco

[...] o relacionamento entre aprendizado e a situação organizacional em que ele ocorre. Logo, a aprendizagem é entendida como uma forma de coparticipação em alguma das atuais práticas do ambiente de trabalho, ao invés de defini-la em termos de aquisição de conhecimento abstrato (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p. 279).

## 2.2 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Os modelos de aprendizado experiencial baseiam-se, conforme afirma Antonello (2006, p. 3), principalmente nos trabalhos realizados por Dewey (1916), Lewin e Piaget, para os quais a aprendizagem é, por natureza, um processo de tensão e conflito que ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão que geram uma permanente revisão dos conceitos aprendidos. Ou seja, a aprendizagem é um processo, por vezes, contínuo e não um produto – mero resultado de uma equação racional.

Conforme menciona Elkjaer (2001), a teoria de John Dewey (1916) sobre aprendizagem como uma noção de experiência não pode ser considerada oposta à abordagem de aprendizagem situada. Ao contrário, as duas teorias pertencem ao mesmo campo de trabalho, mas enfatizam aspectos de aprendizagem levemente diferentes. A autora considera que a habilidade de agir de modo proposital e significativo – a intencionalidade – nos processos de aprendizagem tende a desaparecer na abordagem da aprendizagem situada e, por isso, direciona-se à

perspectiva de Dewey sobre a aprendizagem. Segundo Dewey (1916), aprendizagem é definida como uma contínua reorganização e reconstrução da experiência. A aprendizagem ocorre todo o tempo e em todas as situações em que as pessoas agem e interagem – refletem e pensam:

A noção de Dewey sobre aprendizagem implica um entendimento não dualista do fazer e do conhecer, ação e pensamento. A separação dualista é substituída por uma continuidade de agir e conhecer (ELKJAER, 2001, p. 112).

De acordo com Elkjaer (2001), Dewey considera que a aprendizagem resulta em um processo contínuo de crescimento, como parte do desenvolvimento na vida dos indivíduos, e afirma que, embora a aprendizagem ocorra em situações sociais, é o aprendiz individual que aprende e o faz por meio da reorganização e da reconstrução de sua experiência. Isso leva a uma definição de conceito de experiência e do que significa aprender com base na experiência:

Aprender com base na experiência [...] é fazer uma conexão para trás e para frente entre o que fazemos para os acontecimentos e o que desfrutamos ou sofremos, como consequência, a partir deles. Sob tais condições, fazer torna-se tentar; um experimento com o mundo para descobrir com o que se parece; a experiência transforma-se em instrução – descoberta da conexão entre as coisas [...] (1) a experiência é, principalmente, uma questão de ativa-passiva; não é fundamentalmente cognitiva. Todavia, (2) a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades, as quais ela conduz. Inclui cognição, à medida que é cumulativa ou correspondente a algo, ou possui significado (DEWEY, 1916, p. 99).

Elkjaer (2001) conclui que a experiência é baseada em uma mudança que implica reflexão sobre ações anteriores, com o fim de antecipar consequências futuras. Porém, somente o fato de um indivíduo participar na prática, na ação, não irá criar aprendizagem. Uma pessoa só estará aprendendo quando for capaz de refletir sobre suas ações e reorganizar e reconstruir experiência por meio de um processo contínuo de reflexão – pensamento – como meio de atuação.

Desse modo, é possível também considerar a abordagem da aprendizagem experiencial como sendo orientada a problemas, uma vez que descobrimos um problema, levantamos indagações, refletimos e solucionamos. Todo o processo está, entretanto, embutido numa prática social, ou seja, não pode ser compreendido fora de um contexto social, o que significa que a aprendizagem envolve

mudanças tanto na prática social como em indivíduos engajados com uma contínua reorganização e reconstrução de sua experiência – e prática (ELKJAER, 2001, p. 114).

Conforme Antonello (2006), é possível identificar uma série de definições consideradas parte da “família” da aprendizagem experiencial. Segundo essa autora, situações que surgem no cotidiano podem se tornar um meio para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem, ao propiciarem o desenvolvimento da capacidade de os indivíduos identificarem rapidamente os problemas emergentes e responderem a eles em sua realidade de trabalho, e desenvolverem ou aperfeiçoarem novas competências e atitudes em relação a seu trabalho.

Para Elkjaer (2001), a noção de experiência, ao ser utilizada para analisar a aprendizagem organizacional pela perspectiva social, possibilita ir além da cognição individual, embora a cognição seja uma parte muito importante na construção e reconstrução da experiência. A situação de aprendizagem é expandida por tentativas, ações e reflexão sobre as consequências, a fim de resolver quaisquer problemas potenciais:

Não é o bastante que as atitudes e idéias certas sejam apresentadas numa embalagem bonita [...]. É uma questão de tomar parte na formulação de problemas e sua solução em mundos sociais na organização (ELKJAER, 2001, p. 116).

De acordo com Rocha e Loiola (2000), a pergunta importante a ser feita não é se o indivíduo cognoscente ou o ambiente ou a cultura deveriam receber prioridade em uma análise da aprendizagem, mas como é a interação entre eles, tornando o social e o individual apenas planos distintos de análise. Nessa perspectiva, para entender as competências cognitivas e sua aquisição, é necessário explorar os contextos específicos de atividades e práticas sociais nas quais elas ocorrem (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Dessa forma, pode-se dizer que uma considerável parte da aprendizagem, na fase adulta, ocorre, também, em ambientes de trabalho.

### 2.3 APRENDIZAGENS INFORMAL, INCIDENTAL E FORMAL

Marsick e Watkins (1990, p. 12) definem aprendizagens informal e incidental comparando-as com aprendizagem formal:

Aprendizagem formal é tipicamente patrocinada institucionalmente, baseada na sala de aula e altamente estruturada. Aprendizagem informal, uma categoria que também inclui a aprendizagem incidental, pode ocorrer em instituições, mas não é tipicamente baseada em sala de aula ou altamente estruturada, e o controle da aprendizagem está primordialmente nas mãos do aprendiz (de quem aprende). Aprendizagem informal é definida como um subproduto de algumas atividades, como cumprimento de tarefas, interação interpessoal, sentir a cultura organizacional, experimentação por tentativa e erro, ou até mesmo da aprendizagem formal, e pode ser deliberadamente encorajada por uma organização ou também pode ocorrer mesmo que o ambiente não seja altamente propício para tal. A aprendizagem incidental, por sua vez, quase sempre ocorre mesmo que as pessoas não tenham, sempre, consciência de tal aprendizagem.

A diferença significativa entre aprendizagem informal e incidental consiste no fato de a aprendizagem informal ser frequentemente intencional, enquanto a incidental não. Ambas, porém, ocorrem por meio da experiência e não são institucionalizadas. A aprendizagem incidental dá-se por intermédio de experiências no local de trabalho – no processo de realizar tarefas; por observação, repetição, interação social e resolução de problema; ao falar com colegas ou *experts* sobre qualquer tema; quando se cometem erros ou deduzem-se suposições; em um processo de adaptação/aceitação de situações – porém elas somente são percebidas como aprendizado depois de ocorrida a situação, ou seja, não há a intenção do aprender, mas, por fim, há aumento de conhecimento e habilidades. Esse modo “não intencional” de aprender é situado, contextual e social. Tanto a aprendizagem informal quanto a incidental são consideradas altamente autodirigidas, cujo controle está dentro da esfera da aprendizagem individual (ANTONELLO, 2006, p. 12).

Segundo Watkins e Marsick (1992, p. 288), a aprendizagem informal pode ser planejada ou não, mas normalmente envolve algum grau de consciência que a pessoa está aprendendo, podendo ocorrer em processos formais de ensino, mas principalmente acontece como parte de trabalho diário e em outras situações. Desde sua concepção, a proposta de Marsick e Watkins (1990) sobre a resolução de problemas pela aprendizagem incidental no local de trabalho recebeu revisões e colaborações para seu aprimoramento. Assim, essas autoras incluíram a noção de contexto como fator importante na compreensão dos processos de aprendizagens informal e incidental. A aprendizagem ocorre a partir das atividades do cotidiano, enquanto se trabalha e vive em determinado contexto. O modelo proposto sugere que as pessoas diagnosticam ou identificam a nova experiência com a qual tenham deparado. Verificam, então, os problemas ou desafios;

comparam a nova situação com experiências passadas; identificam similaridades ou diferenças; utilizam a interpretação para encontrar o significado de um novo desafio. Essas autoras apontam que interpretar o contexto leva à escolha de ações alternativas (CSEH; WATKINS; MARSICK, 1999).

A aprendizagem informal, de acordo com Antonello (2006), pode ocorrer a partir de uma experiência formalmente estruturada, com base em atividades específicas para esse fim. Dessa forma, a aprendizagem informal também pode ser encontrada em processos formais de ensino.

### **3 MÉTODO DE PESQUISA**

O campo em que se desenvolveu o estudo foi o escritório central da filial de Porto Alegre/RS de uma empresa multinacional europeia, constituída, aproximadamente, por 80 funcionários.

Optou-se pelo uso da pesquisa qualitativa que, de acordo com Merriam (1998), possui o campo de interesse no nível profundo do social e cujo objetivo é fazer uma interpretação das intenções e dos significados que os atores revelam, baseada na visão de que a realidade é construída pela interação de indivíduos com o seu mundo social. Conforme essa autora, uma das características-chave da pesquisa interpretativa qualitativa é buscar compreender o significado que as pessoas constroem sobre suas experiências e sobre seu mundo, sem tentar prever o que irá necessariamente acontecer no futuro, mas compreender a natureza do ambiente – o que significa para os participantes estarem nesse ambiente, o que se passa com eles, como o mundo se parece nesse ambiente em particular. Dessa forma, desenvolveu-se um estudo qualitativo básico, definido por Merriam (1998), como uma investigação que procura desvendar e compreender um fenômeno, um processo e as perspectivas e a visão de mundo das pessoas envolvidas ou uma combinação de tudo isso. O pesquisador é o instrumento de pesquisa e o resultado final é descritivo.

Foi selecionado um grupo de participantes que apresentassem entre suas características: pertencer à mesma equipe de trabalho; não exercer função gerencial/coordenação/supervisão/chefia; estar, no mínimo, há um ano na empresa, tempo necessário para que esses indivíduos tenham tido oportunidades e vivências variadas na organização. Selecionaram-se duas equipes administrativas distintas, chamadas de área A e área B. A identidade dos entrevistados e da empresa foi preservada. Foram realizadas 15 entrevistas: 9 na área A e 6 na área B. Dos sujeitos pesquisados, apenas um não havia concluído o nível superior no período de realização das entrevistas. O tempo de empresa variava de 2 a 22 anos de trabalho.

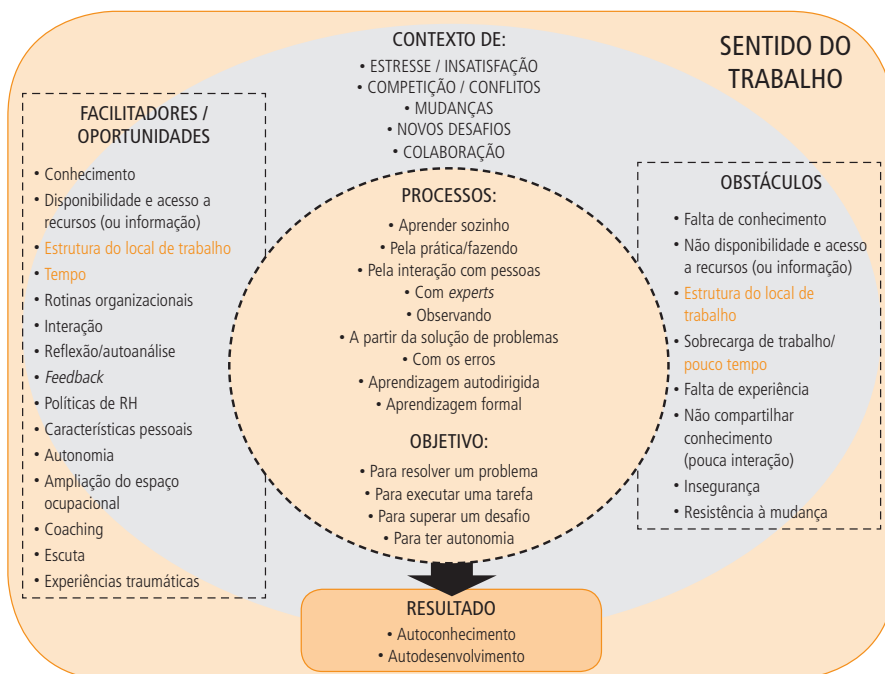
Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, baseadas em roteiro previamente preparado, porém com flexibilidade para ordenar, formular e aprimorar as perguntas durante a entrevista. A análise foi feita por meio da técnica de análise de conteúdo, procurando identificar presença ou ausência de uma característica (ou um conjunto) e descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, a fim de verificar a ocorrência e a relevância desses núcleos (categorias de análise), com base na análise do relato de cada sujeito pesquisado.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na Figura 1, mostra-se o quadro resumo das macrocategorias e das categorias de análise que emergiram do trabalho de interpretação do conteúdo das entrevistas realizadas. A seguir, elas são explicadas, articulando-se os achados com o referencial teórico utilizado neste estudo.

FIGURA 1

### MACROCATEGORIAS E CATEGORIAS DE ANÁLISE



Fonte: Elaborada com base nos dados coletados.

## 4.1 PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Nesta seção serão apresentados os processos de aprendizagem propriamente ditos, que ocorrem em um ambiente de trabalho, identificados de acordo com a perspectiva dos sujeitos entrevistados.

- a) *Aprender sozinho*; o indivíduo aprende sem o auxílio de outras pessoas e sem interação, sendo “forçado” a buscar, por conta própria, as informações que julga necessárias e, dessa forma, aprender o que precisa. Trata-se de um processo visto como efetivo pelos entrevistados, porém estes sempre o relacionaram a uma maneira difícil, complicada, árdua e desgastante de aprender. Ao falarem a respeito de aprendizado no local de trabalho, classificaram-na como uma forma mais demorada e, por isso, pouco valorizada. Conforme relatos, é um processo identificado em contextos de estresse, competição e conflitos, em que quase não há interação entre os indivíduos, ou seja, não há troca. Pode também ocorrer por causa da característica pessoal de *aprender sozinho*, aliada a um cargo ou função em que é exigido que o indivíduo aprenda algo para repassar aos demais colegas.
- b) *Aprender pela prática/fazendo*: realiza a atividade ou tarefa que lhe foi designada. Foi um dos processos mais valorizados pelos indivíduos, inclusive considerado mais efetivo. Dentro dessa categoria, foi possível identificar o processo experiencial e o incidental (ver Quadro 1).

### QUADRO 1

#### APRENDIZAGENS EXPERIENCIAL E INCIDENTAL

*Experiencial*: os entrevistados relataram que o aprendizado mais efetivo e comum de ocorrer se dá na prática, quando executam a tarefa pontual ou as atividades para as quais foram contratados. Destacaram também a importância de esse aprendizado prático ser orientado e auxiliado por outro colega. O aprendizado ocorre na execução das atividades diariamente e faz parte constante do trabalho. Mesmo a pessoa não tendo o domínio de um conhecimento prévio – por exemplo, de outro idioma – que inicialmente parece essencial ao aprendizado, esse conhecimento se dá pela prática diária quando se executa o trabalho. Ao salientarem a importância de aprender na prática, mas com o auxílio de um colega, revelou-se a interligação das categorias de análise *aprender fazendo* e *pela interação*.

Considerando que Dewey (1916) define aprendizagem como uma contínua reorganização e reconstrução da experiência que ocorre todo o tempo e em todas as situações em que as pessoas agem e interagem – refletem e pensam, os relatos revelaram ação, interação e reflexão nos processos de aprendizagem, caracterizando-se como aprendizagem experiencial.

(continua)



QUADRO I (CONTINUAÇÃO)

APRENDIZAGENS EXPERIENCIAL E INCIDENTAL

*Incidental*: esse tipo de aprendizagem foi mais difícil de ser identificada. Muitos dos entrevistados demoravam um pouco para responder, afirmando que existia esse tipo de aprendizado, porém sem dar maiores detalhes sobre o processo propriamente dito. As situações referidas falavam a respeito do aprendizado em termos de relacionamento interpessoal, como lidar com pessoas de perfis diferentes. Poucos apresentaram situações em que a aprendizagem incidental ocorreu em relação ao conhecimento técnico, como executar determinada tarefa ou acessar determinada informação dentro do sistema de informações da empresa. O aprendizado foi identificado somente quando precisaram agir perante a mesma situação algum tempo depois.

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados.

Quando os entrevistados falam em *aprender fazendo*, verifica-se a intenção de aprender por intermédio da experiência, porém de maneira não institucionalizada, o que caracteriza processos totalmente informais de aprendizagem, conforme apontam Marsick e Watkins (1990) e Antonello (2006).

- c) *Aprender por meio da interação com pessoas*: trata-se de um processo sempre valorizado positivamente. Os entrevistados destacaram o auxílio de outras pessoas no aprendizado como determinante, por exemplo: “Meu aprendizado é com pessoas” (E2). Trata-se de situações ocorridas no ambiente de trabalho, em que a interação do entrevistado com outras pessoas proporcionou aprendizagem, pois houve contribuição de informações, conhecimentos, ideias e pontos de vista que auxiliaram os entrevistados a se modificar e a modificar os outros nas atitudes e percepções no trabalho. Além da interação, a aprendizagem também pode ocorrer pela observação de como os colegas da área agem. Os entrevistados mencionaram que aprenderam certas atitudes, como ter paciência, analisar a situação antes de agir, pensar em todas as possibilidades de solução do problema, entre outras, pela observação de seus pares. Dessa forma, foi possível identificar que a aprendizagem é algo que acontece não dentro da mente dos indivíduos, mas como resultado da interação entre pessoas, e manifesta-se no modo como elas se comportam quando estão trabalhando com outras. Esses padrões de comportamento são normalmente aprendidos por novatos na comunidade, por meio da socialização (LAVE; WENGER, 1991).

O aprendizado também pode ocorrer pela interação com pessoas de fora da empresa e do local de trabalho. Por exemplo, com outras unidades da empresa que tenham realidades diferentes em relação a horários, condições de trabalho e clima, distâncias geográficas, situação econômica, entre outros aspectos, uma vez que podem contribuir com visões e opiniões diferentes da realidade em que o sujeito está inserido. De acordo com Antonello (2006),

atividades planejadas ou não, que envolvem a busca de entendimento, conhecimento ou habilidade que acontece fora dos currículos ditos formais (cursos, treinamentos e programas educacionais), mas sempre de maneira consciente, evidenciam a aprendizagem como um processo social, pois os aprendizes assimilam conhecimentos e adquirem habilidades à medida que participam, com outros profissionais, de uma comunidade.

- d) *Aprender com experts*; esse tipo de aprendizagem ocorre quando há oportunidade de trocar informações e, principalmente, receber informações de pessoas mais experientes, ou que já tenham vivenciado a mesma situação, ou que possuam um grande volume de conhecimento em determinado assunto. Essas pessoas eram consultadas por iniciativa dos entrevistados, quando estes achavam necessário, mas também serviam como modelo. Em alguns casos, o gestor é considerado um *expert*. Nas situações mais significativas, citaram pessoas reconhecidas como mais experientes (*experts*) as que estão na empresa há mais tempo, pessoas que possuem muito conhecimento em determinado assunto ou que já sabem como executar o trabalho. Não consideraram como *experts* pessoas com grande experiência no assunto (ou na área), mas que estivessem trabalhando há pouco tempo na organização, revelando a valorização da oportunidade de aprender com alguém que conhece também os processos e o contexto, e não somente a parte técnica do assunto.
- e) *Aprender observando*: refere-se a atitudes, comportamentos e postura de outras pessoas no local de trabalho, seja o gestor, seja o colega mais antigo na função/empresa. Esse tipo de aprendizagem foi muito pouco relacionado à parte “técnica” requerida para o cargo. Alguns entrevistados afirmaram que, ao observarem atitudes de novos funcionários no trabalho, refletiram sobre elas e mudaram a própria atitude. Entretanto, quando o contexto era descrito como de pouca interação entre as pessoas, os relatos falavam de observar para aprender a executar uma tarefa como sendo uma das poucas alternativas.
- f) *Aprender por meio da solução de problemas*: o indivíduo depara com uma situação que é encarada como um problema a ser resolvido. Para tal, torna-se necessário buscar informações, premissas, alternativas e também agir em relação à situação, ou seja, tentar solucionar o problema, além de verificar e avaliar o resultado de sua ação. Durante esse processo de tentativa de solução, com base nos relatos dos sujeitos, foi possível identificar que ocorrem processos de aprendizagem em que existem momentos nos quais o indivíduo age conforme as premissas e chega a um resultado esperado (aprendizagem experiencial). Em outras ocasiões, ele chega a um resultado não esperado (aprendizagem acidental – por acaso).

QUADRO 2

APRENDIZAGENS EXPERIENCIAL E ACIDENTAL

*Experiencial:* diante de um “problema” ou de uma nova situação, os sujeitos iniciavam a busca por novas alternativas para solução, pelo contato com outras pessoas e pela procura e coleta de informações, além de aplicarem as alternativas encontradas, ocorrendo um processo de aprendizagem informal. Aqui se evidencia quase que por completo o ciclo de aprendizagem experiencial: o sujeito experiencia o problema – reflete sobre ele –, busca teoria ou premissas (às vezes falta conhecimento) e, então, coloca em ação. Nesse processo informal, alguns entrevistados aprenderam a partir da tentativa de solução de um problema. Conforme Dewey (1916), o processo de aprendizagem pode ser descrito como um fluxo que é estimulado a partir de uma situação, que pode ser um problema, seguida de uma indagação, uma reflexão, que vai gerar uma nova situação, diferente da inicial. Assim, com base nos relatos dos pesquisados, foi possível identificar que, durante o processo de solução de problemas, ocorreu o aprendizado.

*Acidental:* durante o processo de resolução de problemas, também ocorre a aprendizagem por acaso (acidentalmente). O entrevistado, ao tentar resolver um problema, por exemplo, relacionado ao pagamento de um fornecedor, disse ter aprendido algo, no caso sobre o cadastro dos bancos feitos para toda a empresa, porém não era esse o foco da ação.

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados.

O aprendizado pela solução de problemas apareceu sempre como um processo que envolve a vontade do indivíduo em resolver o problema, a busca de alternativas que pode ser por conta própria, tentando localizar informações em um sistema ou pela interação com outras pessoas, e, por fim, envolve o fazer, executar a ação para tentar resolver o problema. Sendo assim, foi possível verificar a interação de categorias como *aprender fazendo e aprender pela interação com pessoas*, o que evidencia que os processos de aprendizagem são contínuos e muitas vezes informais.

- g) *Aprender com os erros:* segundo os entrevistados, os erros fazem parte das ações que executam no dia a dia de trabalho. Somente quem realiza uma tarefa está sujeito a errar. Apesar de terem admitido que “não é bom errar, ninguém quer errar”, entendem que o erro proporciona aprendizado, pois é algo que marca. Quando se “aprende pelo erro, não se esquece”, e o indivíduo fará o possível para que o erro não ocorra novamente (ANTONELLO, 2004a).

Dessa forma, mais uma vez foi possível identificar processos informais de aprendizagem que ocorrem, segundo Elkjaer (2001), a partir da aprendizagem experiencial. Esse processo pode surgir em situações do cotidiano que se tornam um meio para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem, pois elas propiciam o desenvolvimento da capacidade de os indivíduos

identificarem rapidamente os problemas emergentes e responderam a eles em sua realidade de trabalho, desenvolverem ou aperfeiçoarem novas competências e atitudes em relação ao trabalho.

- h) *Aprendizagem autodirigida*: ocorreu quando a pessoa, por vontade ou por interesse próprios, e sem “imposição” do contexto, iniciou uma busca por conhecimentos que considera relevantes para o seu trabalho. A aprendizagem autodirigida pode ser desencadeada, de acordo com os relatos, a partir de uma situação nova surgida no dia a dia de trabalho e, principalmente, por interesse do indivíduo em aprender para expandir seu conhecimento. Está ligada diretamente à busca por autodesenvolvimento e associada à característica individual de “querer aprender”. Segundo os entrevistados, esse tipo de aprendizagem ocorre quando buscam leitura de assuntos relacionados ao trabalho ou realizam cursos por conta própria, ou se organizam e se dispõem a estudar e aprender no local de trabalho, reservando, por iniciativa própria, um período de tempo para tal.

Esse discurso de “ter iniciativa e proatividade” está presente nos relatos, revelando que, mesmo quando o contexto não é receptivo ao novo funcionário, existe consenso entre os entrevistados de que tudo começa pela vontade do indivíduo para aprender, sem considerar outros fatores, tais como interação com as pessoas e acesso às informações.

O fato de o entrevistado gostar do que faz, afirmando que seu trabalho tem um sentido que não é apenas financeiro, mas de realização pessoal, motiva-o à aprendizagem autodirigida. A aprendizagem *autodirigida* difere da categoria *aprender sozinho*, pelo fato de não ser imposta. O indivíduo se propõe a aprender e, não necessariamente, de forma solitária. O indivíduo quer aprender e, muitas vezes, procura pessoas com as quais possa aprender. Conforme Cseh, Watkins e Marsick (1999), a aprendizagem informal pode ser considerada altamente autodirigida, seu controle está dentro da esfera da aprendizagem individual.

- i) *Aprendizagem formal*: as pessoas afirmaram ter aprendido ao fazerem cursos formais propostos pela empresa, porém admitiram que esses cursos têm maior valor quando já existe uma prática anterior. Assim, preferem primeiro executar a atividade na prática e depois realizar um treinamento formal para aprimorar seus conhecimentos. Foi possível identificar aspectos de informalidade em processos formais de aprendizagem. Um bom exemplo foi quando, ao executar uma tarefa no trabalho, semanas depois de ter participado de um curso, um entrevistado percebeu que havia aprendido algo novo, diferente, portanto ocorreu o aprendizado incidental. Segundo Watkins e Marsick (1992), as aprendizagens informal e incidental podem ocorrer a partir de uma experiência formalmente estruturada, com base em atividades

específicas para esse fim. Quando se analisaram os relatos, foi possível identificar que a aprendizagem formal, embora geralmente recorra a atividades de aprendizagem previamente planejadas e com um objetivo a ser atingido, apresenta, em algumas situações, um caráter “experencial” (ANTONELLO, 2006). Elas foram bastante valorizadas pelos indivíduos que citaram cursos ministrados de maneira participativa.

## 4.2 O OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A seguir, apresentam-se os motivos pelos quais os sujeitos pesquisados aprendem. Os mais relevantes foram *aprender para resolver um problema*, *executar uma tarefa* e *superar um desafio*.

- a) *Aprender para resolver um problema*: o aprendizado ocorreu antes da ação de solução de um problema. Isso quer dizer que, para o indivíduo poder solucionar um problema, ele teve necessidade de aprender algo antes. O momento inicial do processo de aprendizagem é anterior à obtenção da solução. Em algumas entrevistas, há o relato de que houve necessidade de aprender sobre determinado assunto diferente para poder solucionar um problema, caso contrário a solução não seria alcançada. Diversos relatos evidenciaram o aprender diante de uma necessidade, diante de não saber como solucionar um problema, ou seja, os sujeitos aprenderam porque houve uma demanda. A questão de resolver um problema emergiu quando questionados sobre “como identificavam as necessidades de aprendizagem no local de trabalho”.
- b) *Aprender para executar uma tarefa, desenvolver um trabalho*: a aprendizagem ocorreu durante as atividades do dia a dia, com o objetivo de executar uma tarefa não rotineira. Pode-se tratar de demandas extras que surgem no decorrer do trabalho ou de um tipo de trabalho realizado pela área, como melhorias de processos de controles. Em outros momentos, também houve aprendizado quando os indivíduos precisaram desenvolver um trabalho para o qual não tinham preparo anterior.
- c) *Aprender para superar um desafio*: esse tipo de aprendizagem refere-se a situações em que os entrevistados atribuíram grande ênfase ao aprendizado obtido para realizar algo que não imaginavam que fossem capazes de executar. Eles chamaram essa aprendizagem de “superar limitações”. Consideraram esse aprendizado não como uma simples tarefa a ser cumprida, mas como um desafio a ser superado, o que de fato ocorreu por causa daquilo que efetivamente aprenderam. Da mesma forma, quando receberam uma tarefa de forma inesperada ou realizaram um trabalho que repercutiu na empresa

como um todo, viram isso como um desafio para o qual foi necessário aprender a fim de superá-lo. Uma situação considerada como desafio por muitos entrevistados foi aquela em que precisaram realizar tarefas novas, que não eram da esfera da formação teórica (escolar/acadêmica) do indivíduo, como um contador que vai trabalhar com negociação de compras.

- d) *Aprender para ter autonomia*: apesar de considerarem importante a questão de interação com outras pessoas diante de um problema ou de uma situação a ser resolvida, os entrevistados revelaram que um dos objetivos da aprendizagem é o de terem autonomia, isto é, de não dependerem dos outros, sejam colegas ou até mesmo o gestor, para executar as atividades diárias. Preferem recorrer a outras pessoas somente quando surgem demandas diferentes do habitual. Enfatizaram a importância do objetivo de aprender, no menor tempo possível, para não dependerem mais do outro colega, para terem autonomia na execução de uma tarefa.

De maneira geral, identificou-se a busca por aprendizado para conseguir resolver problemas ou dificuldades da área ou da empresa, por meio dos colegas no local de trabalho e também por meio de pessoas externas à organização (por exemplo, consultorias). Nesse ponto, foi possível observar a interação entre duas categorias de *objetivo do aprendizado*: busca-se o aprendizado para poder resolver problemas e também para ter autonomia em determinado processo, para que a empresa e o indivíduo não dependam de outras empresas ou de outras pessoas. Isso parece um paradoxo, uma vez que os pesquisados afirmam que aprendem mais pela interação com as pessoas.

### 4.3 CONTEXTOS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Neste estudo, contexto é considerado um conjunto de acontecimentos e percepções que provocam determinada reação do indivíduo no decorrer de um período. Conforme os relatos, existem contextos que oportunizam maior aprendizado: *contextos de colaboração, desafio e mudança*.

- a) *De estresse/insatisfação*: o contexto de insatisfação com o trabalho, relatado por alguns dos sujeitos pesquisados, foi identificado pelo fato de não gostarem da atividade para a qual foram designados e foi expresso por alguns dos entrevistados também como um contexto de baixo nível de aprendizado ou como pouco eficiente. Assim, foi possível relacionar o fato de gostar da atividade que executam com o fato de aprender no ambiente de trabalho. Em algumas falas, identificou-se um *contexto em que o acúmulo de atividades* – a carga excessiva de trabalho – causou *estresse*, revelando-se um contexto

de baixo nível de aprendizado no que diz respeito à interação com outras pessoas. Nesse contexto de acúmulo de atividades, foram comuns longas descrições das atividades executadas pelo sujeito. Os entrevistados enfatizaram a quantidade de controles necessários e de contatos improdutivos com outras pessoas, além da pressão que sofrem, tantos dos gestores quanto de outros setores da empresa, por prazos e soluções. Segundo os entrevistados, todas essas situações são consideradas causadoras de estresse. Muitas vezes, eles realçaram a importância do aprendizado obtido pela interação entre as pessoas ou pela análise crítica de seu trabalho, porém, logo depois, comentaram que não têm tempo para isso, em decorrência do acúmulo de atividades exigidas pela empresa, destacando a falta de tempo como um *obstáculo à aprendizagem*, categoria que será abordada mais adiante. Em contextos de estresse e insatisfação, o aprendizado ocorreu de maneira mais desgastante e pelo processo de *aprender sozinho*, apesar de sempre caracterizado como não sendo a melhor maneira de aprender. Emergiu acentuadamente a ideia de trabalho com sentido financeiro (apenas como meio de ganhar dinheiro).

b) *De competição/conflitos*: o processo de aprendizagem geralmente ocorreu por meio do *aprender sozinho* e, da mesma forma que na categoria anterior, foi descrito como “difícil”. Ficou evidente o contexto de competição quando os entrevistados afirmaram haver divergências entre áreas, quanto a assumir responsabilidades sobre erros cometidos e processos de trabalho. Identificou-se ainda que o contexto de *conflito* pode ocorrer:

- entre quem está ingressando (o “novo”) e quem já está na empresa (o “velho”);
- entre os que querem “chegar mudando coisas”, sem considerar a experiência de quem já está na empresa;
- em relação aos que resistem a mudanças, pois “têm medo de perder o emprego para quem está chegando”.

Queixas de ambos os lados (“novos” e “velhos” funcionários) talvez revelem o despreparo, por parte da empresa, para lidar com esse tipo de diferença, porém é preciso melhor análise com relação à entrada de pessoas novas. Verificou-se que, em contextos de competição e conflitos, a interação entre as pessoas fica prejudicada, e, como consequência, há menor nível de aprendizagem. Foi possível também constatar que o aprendizado ocorre em meio a interesses pessoais ou coletivos, que fazem parte das situações enfrentadas diariamente no local de trabalho, ou seja, a política é um aspecto natural e inevitável de qualquer processo social, em que grupos podem se organizar

conscientemente para apresentar informações e interpretações particulares que podem servir aos interesses de alguns e prejudicar os interesses de outros, conforme Easterby-Smith e Araújo (2001) e Morgan (1996).

- c) *De mudanças*: nos contextos de mudanças, os relatos de exemplos de processos ou situações de aprendizado foram expressos de forma espontânea e sempre relacionados com maior nível de aprendizagem (ver Quadro 3).

### QUADRO 3

#### APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE MUDANÇA

*Mudança de área*: quando muda de área, o indivíduo pode, por exemplo, passar a exercer nova atividade, desenvolver novo trabalho (novo cargo/função), assim se modificam as tarefas realizadas, as exigências com relação a responsabilidades, os prazos exigidos para as soluções, além do tipo de interação entre os colegas – maior ou menor. Esse contexto, porém, independente de ser avaliado como “bom” ou “ruim”, foi considerado como um contexto de aprendizado.

*Mudanças na mesma área*: em alguns casos, o indivíduo permaneceu na mesma área, porém a área sofreu alterações que culminaram em modificações nas tarefas executadas por ele e por outros colegas. Nesse contexto, a aprendizagem ocorreu, principalmente, pela interação com as pessoas. Alguns entrevistados aprenderam, pela prática, com os colegas de trabalho a realizar as tarefas de outros que haviam saído da área. Para outros sujeitos, a mudança ocorreu por causa da entrada de novas pessoas, o que oportunizou contato e interação com ideias e visões diferentes da realidade do mercado e com atitudes diferentes perante o trabalho. O aprendizado, nesse *contexto mudança*, ocorreu por meio da reflexão (da autoanálise), que só ocorreu por causa do novo contexto estabelecido.

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados.

Os relatos também evidenciaram que a aprendizagem ocorre em contextos que não necessariamente representam mudar de área, mas realizar um trabalho que exige maior interação com as pessoas, aliado à mudança de tarefas de um foco mais rotineiro e de visão mais restrita do trabalho, para tarefas não rotineiras que exigem visão mais ampla do trabalho realizado. Portanto, contextos que se caracterizam por interação, mudança das tarefas, processos de trabalho mais abrangentes, atuação em diversas áreas da empresa e grupos pequenos de trabalho enriquecem os processos de aprendizagem.

- d) *De novos desafios*: esse contexto foi descrito como se tratando de situações em que o entrevistado aceita novas tarefas e passa a ser responsável (ou um importante colaborador) por elas, das quais ele não tem o total domínio ou desconhece qual será o resultado do seu trabalho – sabe apenas como “gostaria de ver o resultado final”. Ou ainda quando o sujeito foi convidado para outra área, na qual será preciso construir um conhecimento. Dessa forma,



sentiu-se desafiado a aprender e mostrar que é capaz. Nesse contexto, o significado do trabalho é de oportunidade para aprender e de realização pessoal, e os processos de aprendizagem geralmente são os de *aprender fazendo* e *por interação*.

- e) *De colaboração*: a aprendizagem ocorreu pela interação entre as pessoas que estão dispostas a repassar o conhecimento e a ajudar o colega na tarefa. Esse tipo de aprendizagem foi caracterizado como “um bom ambiente de trabalho”. Relatos como este foram comuns: “[...] existe um grande grau de interação das pessoas, ninguém te deixa sem informação [...]” (E2). Nas entrevistas, a postura de colaboração não aparece como uma característica pessoal, mas do grupo de trabalho. Alguns entrevistados fizeram questão de salientar que são indivíduos colaborativos, e outros relataram situações de colaboração entre os membros da equipe e o quanto isso foi importante para o aprendizado no local de trabalho.

O surgimento da categoria contexto confirma a ideia de Elkjaer (2001) de que indivíduo não se encontra casualmente numa sociedade e nem é um ser isolado dentro dela, ele é um ser que é formado pela sociedade e, ao mesmo tempo, a forma. Ações e interações ocorrem entre indivíduos – em pequenos grupos – ou em relação a todos os membros do grupo e não deveriam ser vistas meramente como ações e interações de indivíduos isolados de um contexto, já que há participação, em vários níveis, de outros indivíduos, e as mesmas ações podem resultar em múltiplos significados. Retomando a definição de Gherardi, Nicolini e Odella (1998) de que a aprendizagem é vista como uma tentativa de os adultos apropriarem-se e utilizarem um corpo de conhecimentos já legitimados por um grupo social, é possível, dessa forma, acreditar que a principal característica da aprendizagem, na fase adulta, é o fato de ela ser dependente do contexto.

#### 4.4 FACILITADORES E/OU OPORTUNIDADES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Aqui se reúnem os aspectos relacionados à organização e/ou aos indivíduos e aos aspectos situacionais que, de acordo com os sujeitos, facilitam e/ou oportunizam o aprendizado, sendo um dos mais valorizados a *interação*.

- a) *Conhecimento*: relacionado a vários tipos (ver Quadro 4).

#### QUADRO 4

### CONHECIMENTO COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

*Ter conhecimento/experiência anteriores:* os entrevistados consideraram facilitadores da aprendizagem: possuir conhecimento prático e experiência de trabalho ou, ao menos, conhecimento teórico sobre o assunto ou trabalho. O programa de *trainee* da empresa foi valorizado por proporcionar conhecimento em relação às atividades da empresa e às pessoas. Isso, posteriormente, quando os entrevistados passaram a atuar na área para qual foram designados, foi identificado como um facilitador dos processos de aprendizagem.

*Conhecimento do fluxo de trabalho:* conhecer todo o fluxo de trabalho, de onde vem e para onde irão as atividades que está realizando, conhecer o resultado do seu trabalho, de que forma ele impacta o trabalho de outras pessoas e a empresa e, com base nisso, identificar o motivo de certas exigências em relação a seu próprio trabalho. Em suma, conhecer o motivo pelo qual está realizando determinada tarefa, seu resultado e o seu impacto foi considerado um facilitador ao aprendizado, uma vez que possibilita que os indivíduos tenham consciência de seu papel na organização e que não apenas executem uma tarefa porque “sempre foi feito assim” ou porque “é assim que se faz”.

*Conhecer o “negócio da empresa”:* conhecer as diretrizes da empresa, a área de atuação, o mercado em que ela está inserida, as políticas, o que ela espera dos colaboradores e a sua estratégia foi visto como um grande facilitador da aprendizagem. Conforme os entrevistados, com base nisso, o sujeito pode aprender de forma a estar em consonância com a empresa. Isso remete ao conceito de currículo situado, que diz que as oportunidades de aprendizagem estão relacionadas ao contexto da organização em que elas ocorrem (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Deve-se, porém, examinar até que ponto esse aprendizado é de interesse do indivíduo e até que ponto é influenciado pelos interesses específicos da organização.

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados.

- b) *Rotinas organizacionais:* a existência de rotinas formalizadas, procedimentos que orientem a realizar determinada tarefa ou a quem recorrer. Como os entrevistados entendem que, ao lerem os procedimentos, teriam, em linhas gerais, orientações do que deveria ser feito, esse aspecto foi considerado um facilitador. O aspecto relacionado ao fato de “conhecer as rotinas organizacionais” (especificamente, os procedimentos disponibilizados na intranet da empresa), o que poderia ser mais adequado à categoria anterior (conhecimento), foi mencionado por apenas um dos entrevistados. Os demais afirmaram que não existiam os procedimentos ou que estavam sendo elaborados. Mencionaram ainda que esse instrumento facilitaria a aprendizagem daqueles que ingressam na empresa ou na área.
- c) *Feedback:* os entrevistados consideraram a possibilidade de receber *feedback* do gestor como uma forma de oportunizar a aprendizagem. O *feedback* pode ser em forma de elogio, incentivo, mas também de críticas, às vezes “duras”,

porém construtivas. Há também relatos que destacam o *feedback* “construtivo”, no sentido de receber um retorno com relação a alguma atitude ou postura no trabalho (correta ou não) dos colegas ou gestor, como uma oportunidade para o aprendizado e também como um facilitador, algo que desencadeou um processo de aprendizagem. Foi possível identificar que os indivíduos atribuem significativa importância ao fato de obterem retorno com relação à sua imagem perante os colegas de trabalho.

- d) *Políticas e ações da área de recursos humanos (RH)*: ao serem questionados sobre as oportunidades de aprendizagem dentro da organização, alguns levantaram a questão de que as políticas de RH deveriam buscar o alinhamento entre a teoria e a prática, trazendo assim maior credibilidade à área perante os colaboradores. Os pesquisados percebem o tema aprendizagem como diretamente relacionado à área de RH e esperam uma postura coerente desta em relação aos programas de aprendizagem formal: cursos, conhecimento de língua estrangeira, avaliação de desempenho que abrange o programa de treinamento e desenvolvimento etc. Alguns entrevistados também afirmaram que a área de RH tem o papel de supervisionar a atuação dos gestores com relação à gestão de pessoas, incluindo a questão da aprendizagem. De acordo com as entrevistas, cabe ao gestor proporcionar a aprendizagem dos indivíduos por meio do *feedback*, mas, principalmente, disponibilizar acesso aos cursos formais que a empresa oferece via plano de treinamento/desenvolvimento, contemplado pelo sistema de avaliação por competências, e também incentivar os membros da sua equipe a participar desses eventos, indicando inclusive cursos a serem realizados.

Dessa forma, a participação em cursos formais, indicados pelo gestor, foi um suporte valorizado pelos indivíduos e entendido como uma forma de a empresa facilitar e oportunizar aprendizagem. Eles citaram sempre os cursos em que houve a possibilidade de aliar a teoria com a prática do dia a dia, afirmando que estes eram os cursos mais “interessantes”. Valorizaram também os cursos ditos “comportamentais”, como aqueles que abordaram trabalho em equipe, relacionamento interpessoal, administração do tempo, entre outros. Esta categoria revela, conforme Antonello (2006), que os processos de aprendizagem formais são considerados oportunidades de aprendizagem quando apresentam situações de caráter prático.

- e) *Características pessoais*: os entrevistados afirmaram que certos indivíduos possuem características que facilitam o processo de aprendizagem, tais como iniciativa, proatividade e motivação, o que significa que a pessoa quer aprender e busca as informações para tal; aprender rápido, ser dinâmico ou ter um raciocínio rápido; conseguir aprender sobre grande variedade de assuntos em curto espaço de tempo.

Quando mencionaram a característica pessoal “ter iniciativa ou proatividade”, relacionaram-na ao interesse pelo crescimento profissional, ou seja, se alguém quer desenvolver-se profissionalmente, precisa ter iniciativa para tal, e isso facilita a interação com as pessoas para o aprendizado, uma vez que entendem que a empresa fornece alguns subsídios, mas o indivíduo precisa estar disposto a aproveitá-los.

Em relação à característica de “aprender mais coisas em menos tempo”, os entrevistados entendem que cada indivíduo tem um “tempo de aprendizado”, o qual deve ser respeitado pela organização. Afirmaram, porém, que a empresa disponibiliza pouco tempo para a aprendizagem no local de trabalho e que, embora pareça contraditório, os indivíduos que possuem a característica de “aprender rápido” têm mais facilidade para aprender.

- f) *Disponibilidade e acesso a recursos e informação*: os relatos destacaram que ter acesso às informações disponíveis em sistemas de informação e nos meios de comunicação internos (intranet) e externos (internet) é entendido como um facilitador/uma oportunidade de aprendizagem, porém o sistema de informação da empresa foi avaliado pelos entrevistados como um obstáculo para a aprendizagem. Os entrevistados mencionaram a importância de a empresa oportunizar e custear cursos para funcionários, que, por iniciativa própria, querem aprender, principalmente quando sentem que lhes faltam conhecimentos ou informações necessários e quando têm como objetivo a solução de um problema ou realização de um trabalho.
- g) *Estrutura do local de trabalho*: alguns entrevistados relataram situações em que uma estrutura física do tipo “*layout* aberto” facilitou a aproximação e a interação das pessoas. Ao facilitar a obtenção de informações, a estrutura facilitou também a aprendizagem.
- h) *Tempo*: foi considerado importante dispor de tempo para poder aprender de maneira geral, mas, principalmente, quando recebem novas tarefas, como ter tempo para receber treinamento do colega e reforçar o aprendizado. A pesquisa revelou que alguns entrevistados valorizam o fato de a empresa disponibilizar mais tempo para que eles aprendam e consigam realizar o trabalho que foi proposto. Conforme alguns exemplos apresentados, isso ocorreu quando da criação de uma nova área. Entretanto, em contextos de estresse, a questão tempo foi considerada um obstáculo.
- i) *Autonomia*: segundo os entrevistados, alguns fatores facilitam o processo de aprendizagem: ter autonomia, isto é, não necessitar de autorização do gerente para buscar as informações ou aprender com outras pessoas da empresa quando necessário, ou ainda, no dia a dia de trabalho, poder decidir sobre as prioridades na execução das tarefas. Essa autonomia proporciona um “sentimento” de liberdade e de responsabilidade perante o trabalho.

- j) *Reflexão/autoanálise*: refletir e analisar criticamente as atitudes diante de alguma situação foi relatado pelos entrevistados como uma oportunidade de aprender sobre seu comportamento e de melhorá-lo. Afirmaram que refletir durante a ação é muito difícil, pois, segundo eles, não têm tempo para tal. A reflexão só é realizada, dentro da empresa, após a situação ter ocorrido ou quando os funcionários estão fora dela. É interessante que, em alguns relatos sobre processo de aprendizagem pela resolução de problemas, por exemplo, foi possível identificar momentos de reflexão em que o indivíduo analisa as possibilidades ou busca identificar premissas. Porém, quando questionados sobre o tema “reflexão”, os pesquisados referiram-se apenas aos momentos de reflexão pós-ação como oportunidade de aprender, com intuito de autoanálise.
- k) *Ampliação do espaço ocupacional*: os entrevistados consideraram oportunidade de aprendizagem o fato de terem a possibilidade de receber nova atribuição em seu trabalho e também de executar uma atividade diferente da que geralmente realizam, mesmo que, de forma provisória, para substituir outro colega nas férias ou para auxiliá-lo na realização do trabalho, sem necessariamente mudar de cargo. Foram situações vistas como extremamente estimulantes ao aprendizado. Nessas situações, consideravam que, tendo essa oportunidade de executar uma nova atividade, que Dutra (2002) chama de ampliação do espaço ocupacional, poderiam “sair da rotina” e aprender coisas novas. De acordo com Dutra (2002), a ampliação do espaço ocupacional pode ocorrer em razão de duas variáveis: as necessidades das empresas e as competências individuais e coletivas. No momento em que ela ocorre, indica que houve desenvolvimento da pessoa, que ela é capaz de assumir e executar atribuições, além de assumir responsabilidades de maior complexidade. Isso, conforme os relatos, pode ser um facilitador no momento em que é dada aos funcionários a oportunidade de aprender nova atividade.
- l) *Interação*: uma das oportunidades dos processos de aprendizagem mais mencionadas e valorizadas pelos entrevistados foi a interação com pessoas. As formas de interação relatadas foram bem variadas: desde processos formalizados pela empresa, como no caso do treinamento de *trainees*, os quais passam a conhecer várias áreas, até situações de convívio social fora da empresa. Contudo, o maior destaque foi dado às interações que ocorrem no dia a dia de trabalho com a equipe, com o gestor, com outras áreas da empresa, com pessoas de fora da empresa (fornecedores, concorrentes, parceiros de negócio, viagens a trabalho). Houve destaque especial para a interação com a equipe, por haver possibilidade de as pessoas mostrarem outras maneiras de fazer o mesmo trabalho, emitirem opiniões, criticarem processos, terem a chance de

ajudar um colega em uma tarefa, trocarem ideias, partilharem conhecimentos/informações e, dessa forma, terem a oportunidade de aprender.

Quando falam em interação, alguns consideram importante o estabelecimento de um vínculo social fora da empresa com os colegas, aproveitar os momentos do “cafezinho” ou do almoço para descontraírem e interagir com as pessoas e ter oportunidade de aprender. Outros lembraram a importância da interação com pessoas de fora da empresa e a criação de vínculos de amizade que podem facilitar não só o contato, mas também a aprendizagem.

Houve destaque para o fato de que ensinar suas tarefas a outros colegas é uma oportunidade de aprendizagem, pois afirmaram que a interação com os novos funcionários pode trazer novas perspectivas com relação ao trabalho. Muitos utilizaram a expressão “relacionamento interpessoal” como um sinônimo de interação e bom relacionamento com os colegas, e frisaram que não estão falando em “amizade pessoal”, mas em “relacionamento entre colegas de trabalho que possuem um objetivo em comum dentro da empresa”. Os comentários que tratavam da interação com pessoas da mesma faixa etária como uma oportunidade para aprender chamaram a atenção pela identificação de um contexto de conflito entre “funcionários mais novos” e “mais antigos” na empresa, em relação tanto ao tempo de trabalho quanto à idade. Pode-se supor que esse conflito reduz o grau de interação entre as pessoas e as oportunidades de aprendizagem.

Outra questão lembrada pelos entrevistados, quando mencionaram a interação, foi o fato de que, muitas vezes, para interagir com as pessoas era preciso ter iniciativa própria, vontade de aprender. Esse aspecto pode ser vinculado à categoria de análise das *características pessoais*.

- m) *Coaching*: os entrevistados que declararam estar participando ou já terem participado do processo de *coaching* na empresa afirmaram que esse é um período de oportunidades de aprendizado. Isso por terem tido a possibilidade de realizar atividades diferentes das que geralmente desenvolvem e a oportunidade de desenvolverem habilidades novas relacionadas à gestão de pessoas, além de participarem de processos decisórios importantes para sua área e de aproximarem-se mais dos colegas. Destacaram a importância do papel do gestor como facilitador e de *aprender fazendo* como processo de aprendizagem. Em algumas situações de *coaching*, o entrevistado pôde realizar determinado trabalho com a orientação do gerente, havendo um momento posterior de reflexão do “aprendiz”, o qual obteve *feedback* do gestor, o que oportunizou aprendizagem.
- n) *Escuta*: ouvir conversas entre outros colegas da área sobre assuntos relacionados ao trabalho ou sobre alguma situação por eles vivenciada pode ser uma oportunidade para aprender, pois os entrevistados afirmaram que, caso

deparassem com o mesmo assunto ou situação, saberiam como agir ou a quem direcionar a questão. Eles entendem que, dessa forma, estão atentos ao ambiente, referindo-se à área em que atuam.

- o) *Experiências traumáticas*: situações que exigem “resistência emocional” do indivíduo, que vão de encontro aos seus valores, mas que devem ser cumpridas por causa do cargo/função que ocupam na empresa, foram consideradas pelos sujeitos como experiências traumáticas e de desgaste emocional muito grande, como na integração de empresas adquiridas, as incorporações de tarefas, a demissão de pessoas. Trata-se de momentos descritos como difíceis que, ao tornarem-se parte do passado, são identificados como situações em que houve oportunidade de aprendizado com relação a aspectos da própria personalidade e sobre os colegas de trabalho. Em outros exemplos, os entrevistados vivenciaram situações estressantes e tensas ao ingressarem na área em que trabalham. Situações ditas “difíceis”, mas que proporcionam aprendizagem, referem-se sempre a processos informais e experiências de aprendizagem no local de trabalho.

Com relação aos facilitadores dos processos de aprendizagem, foi possível identificar um importante conjunto de fatores interligados e interdependentes. Por exemplo, os relatos abordam o aprender com outras pessoas, mas as necessidades vão surgindo à medida que estão trabalhando, executando as tarefas. Os entrevistados afirmam que é importante contar com pessoas mais experientes ou que já conhecem a atividade e aliar motivação, vontade e iniciativa para aprender ao conhecimento das estratégias gerais da empresa como um norteador para a aprendizagem e a execução das tarefas.

Dessa forma, foi possível verificar que a aprendizagem é um processo de tensão e conflito, que ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão, que geram permanente revisão dos conceitos aprendidos. Ou seja, o aprendizado é um processo contínuo e não resultado de uma equação racional, conforme Antonello (2006).

#### 4.5 OBSTÁCULOS AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Da mesma forma que a macrocategoria anterior, os obstáculos ao processo de aprendizagem foram aspectos relacionados à organização e/ou aos indivíduos e aspectos situacionais que, de acordo com os sujeitos, dificultam o aprendizado no local de trabalho. Os mais relevantes foram: *não compartilhar conhecimento*, *pouca interação* e *sobrecarga de trabalho*.

- a) *Falta de experiência*: o fato de não terem uma experiência anterior na área ou atividade em que estão atuando foi, no início, um obstáculo à aprendizagem. Muitos afirmaram, porém, que conseguiram superá-lo com o auxílio dos colegas – aprender pela *interação* com as pessoas. A falta de experiência está relacionada à parte prática da atividade.
- b) *Falta de conhecimento*: está relacionada aos seguintes aspectos: não ter conhecimento teórico sobre a atividade, não conhecer a estratégia da companhia e não conhecer todo o fluxo de trabalho, o processo inteiro e o motivo de realizar aquele trabalho. Em relação à estratégia e ao fluxo de trabalho, a pesquisa revelou que os entrevistados entendem que é importante, no processo de aprendizagem, o indivíduo sentir-se parte de um todo, compreender seu papel dentro da empresa e ter clareza de como deve se comportar como representante da empresa em que atua perante o mercado – clientes, fornecedores e concorrentes.
- c) *Estrutura do local de trabalho*: o *layout* aberto emergiu, em alguns relatos, como um obstáculo ao processo de aprendizagem, por causa do barulho – conversas, telefones – na área e das interrupções frequentes de outras pessoas. Muitos, mesmo concordando que o *layout* aberto possa facilitar as interações, entendem que não compensa por causa do alto ruído e estresse que causa.
- d) *Sobrecarga de trabalho/pouco tempo*: os entrevistados destacaram o excesso de atividades como o principal impedimento para que tenham tempo disponível para aprender. Enfatizaram que uma elevada quantidade de tarefas rotineiras deixa a pessoa sem tempo para se dedicar à reflexão sobre o trabalho que está realizando e aprender com isso. Acreditam que, se tivessem mais tempo, poderiam aprender mais. Ter pouco tempo para aprender obriga a acelerar o aprendizado, porém, mesmo os que afirmaram ter a característica pessoal de aprender rápido comentaram que a falta de tempo dificulta a aprendizagem. Os entrevistados afirmaram que esse é um ponto importante a ser observado pelo gestor e pela empresa.
- e) *Não compartilhar conhecimento/pouca interação*: os entrevistados consideraram um obstáculo relevante à aprendizagem o fato de existirem pessoas, principalmente dentro da empresa, que não compartilham o conhecimento que possuem ou têm dificuldades para fazê-lo, pois, muitas vezes, o trabalho a ser realizado depende desse conhecimento. Houve citações a pessoas de fora da empresa que não sabem transmitir seus conhecimentos, em particular aquelas que ministram curso externo. Quando questionados sobre o que dificulta a aprendizagem no local de trabalho, alguns entrevistados responderam sem hesitar, por exemplo: “São justamente essas pessoas que têm dificuldade de dividir a atividade que elas fazem. Isso é meu; isso aqui quem faz sou eu e eu faço assim! Isso é o que mais dificulta” (E6).



Os relatos parecem evidenciar a relação entre a pouca interação dos indivíduos e o não compartilhamento do conhecimento. É difícil, porém, identificar exatamente se o baixo nível de interação ocorre pelo fato de alguns indivíduos não terem disposição para compartilhar seus conhecimentos ou se a pouca oportunidade para interação leva ao reduzido compartilhamento de ideias e conhecimentos.

- f) *Sentimento de insegurança*: emergiu nas falas dos entrevistados que participaram do processo de *trainee* da empresa. Afirmaram que, em vez de voltarem sua atenção para o *aprender*, ficavam preocupados por não saberem em qual área seriam lotados. Com base nesse achado, pode-se dizer que situações de insegurança, estresse e preocupações relacionados ao local de trabalho podem ser um obstáculo ao aprendizado, uma vez que “induzem a atenção” do indivíduo para outro foco que não o de aprendizagem.
- g) *Resistência à mudança/pouca interação*: a mudança referida por alguns entrevistados diz respeito, por exemplo, à aquisição de outra empresa, quando se fez necessário mudar processos de trabalho. Nessa ocasião, algumas pessoas teriam dificultado esse trabalho, além da dificuldade em interagir com elas. Em outras situações, mencionaram novos funcionários que, ao tentarem propor alterações na área, depararam com a resistência: “Devido à resistência a mudanças dos que já estavam trabalhando e à pouca interação com os mesmos, houve dificuldade no aprendizado” (E8).
- h) *Disponibilidade e acesso a recursos e informações*: os entrevistados alegaram que, para aprender, muitas vezes precisavam recorrer ao sistema de informações da empresa (*software* específico), no entanto, por tratar-se de um sistema extremamente complexo e/ou por não atender à necessidade da área, a informação nem sempre estava disponível. Outros falaram da dificuldade de acesso a informações por não existirem registros das atividades realizadas por pessoas que ocuparam o cargo anteriormente, nem procedimentos definidos, e, dessa forma, desgastam-se e “perdem tempo” procurando informações. As situações citadas tornaram-se um obstáculo à aprendizagem.

#### 4.6 RESULTADO DA APRENDIZAGEM

Os resultados dos processos de aprendizagem estão relacionados diretamente ao indivíduo, mesmo que o processo seja socialmente construído. Duas categorias emergiram.

- a) *Autoconhecimento*: os entrevistados relataram que passaram a (re)agir de forma diferente depois que aprenderam algo novo. Afirmaram que conseguiram identificar as atividades que gostavam de executar e aquelas que não

apreciavam muito. Sabiam reafirmar ou identificar características pessoais, que muitos chamaram de “perfil profissional”, com base no que aprenderam no local de trabalho.

- b) *Autodesenvolvimento*: está mais relacionado à parte técnica do trabalho e foi visto como importante para o futuro profissional. Surgiu como resultado do processo de aprendizagem quando os indivíduos relataram que, pelo fato de terem aprendido algo novo, sabem executar uma atividade ou tarefa que antes não sabiam. Como consequência, dizem estar preparados para novas oportunidades de trabalho, dentro ou fora da empresa. Muitos afirmaram que, por terem aprendido a executar atividades mais complexas, obtiveram autodesenvolvimento e, conseqüentemente, promoção de cargo na área ou para outra área. Assim, os achados revelam que

[...] o autodesenvolvimento é um processo auto-iniciado de aprendizagem, cujos elementos-chaves[*sic*] no processo são autoconsciência, reflexão e experimentação e cujas dimensões são o desenvolvimento, a pessoa vista no seu todo e a responsabilidade pessoal (ANTONELLO, 2004b, p. 54).

#### 4.7 DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DAS EQUIPES PESQUISADAS

Não foi possível identificar diferenças com relação aos processos de aprendizagem entre os entrevistados, apenas semelhanças. As duas equipes também possuem semelhanças no que tange ao tipo de trabalho realizado: tarefas administrativas. Entretanto, foi possível identificar algumas diferenças em relação a outros tópicos que são, a seguir, apresentados.

Quando se analisaram os processos de aprendizagem das duas áreas, verificou-se que as diferenças existentes estão relacionadas ao contexto no qual os indivíduos estão inseridos e à experiência anterior. Dos entrevistados da área B, a maioria tinha muito pouco conhecimento anterior na área de atuação; ao contrário da área A, cujos membros relataram ter experiências na área específica ou em áreas afins. Na área B, esse pouco conhecimento anterior apareceu relacionado a relatos de situações de esforço e desgaste para aprender: os indivíduos demoraram mais tempo para aprender do que aqueles da área A.

Excesso de trabalho, situações de estresse, conflitos e competição estavam mais presentes nos relatos da área B, o que parece relacionar-se à menor interação entre as pessoas e estar ligado ao processo de *aprender sozinho*, ao contrário do que ocorreu na área A, em que os relatos de colaboração e aprendizagem, com base na interação entre as pessoas, foram mais comuns.

Ao se constatar o surgimento da categoria de *contexto em que ocorre a aprendizagem*, identificou-se que, dentro de cada contexto específico, podem ocorrer processos mais “citados” ou menos. O processo de *aprender pela interação com as pessoas*, valorizado por todos os entrevistados, foi, porém, mais citado em contextos de *colaboração* do que naqueles referentes à categoria *competição/conflitos*.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Por este estudo, foi possível identificar e descrever os tipos de processos de aprendizagem que ocorrem no local de trabalho de um grupo de trabalhadores que não ocupam papéis/cargos/funções gerenciais. Alguns desses processos foram considerados mais usuais e mais eficientes pelos pesquisados, principalmente os *informais*. Os resultados aqui discutidos foram apresentados na forma de agrupamento de categorias, porém interdependentes e dinâmicas.

Quanto aos *processos de aprendizagem*, *aprender pela prática* e *aprender pela interação* foram considerados, de um modo geral, os mais relevantes pelos entrevistados. Assim, foi possível identificar a predominância de processos informais de aprendizagem no dia a dia de trabalho. Os entrevistados salientaram que os momentos de reflexão ocorrem após a situação vivenciada e principalmente fora da organização. Os relatos revelaram ação, interação e reflexão nos processos de aprendizagem, caracterizando-se como aprendizagem experiencial que, conforme Dewey (1916), é a contínua reorganização e reconstrução da experiência, ocorrendo aprendizagem todo o tempo e em todas as situações em que as pessoas agem e interagem – refletem e pensam. O processo de aprendizagem auto-dirigido, embora nele a busca por conhecimento seja por iniciativa própria, está sempre relacionado ao contexto do trabalho, ou seja, parece ser influenciado pela organização, pois existe a preocupação dos pesquisados em saber o que a empresa “espera de seus colaboradores” para que direcionem seu aprendizado. É difícil diferenciar até que ponto a iniciativa ocorre conforme a motivação e os interesses do indivíduo ou da organização (*quanto aos objetivos de aprendizagem*).

Recebeu especial destaque a *interação* como *processo de aprendizagem* propriamente dito e como facilitadora desse processo. Isso revelou que a participação do indivíduo tem fundamental importância nos processos de aprendizagem organizacional, considerando-se que, entre outros aspectos, as condições organizacionais também podem apresentar forças impulsoras ou restritivas à expressão da criatividade, à troca de informações e de conhecimento e à consolidação dessa aprendizagem socialmente construída no ambiente organizacional. A identificação do indivíduo como sujeito do processo social de aprendizagem,

desse modo, é a base para a formação e o compartilhamento de conhecimento e para a compreensão dos processos de aprendizagem nas organizações. Para que os novos membros de um grupo – ou de uma organização – possam acumular conhecimento, adquirir habilidades e/ou aprender alguma forma de profissão ou tarefa num ambiente organizacional, eles precisam participar integralmente das chamadas práticas socioculturais de uma comunidade, uma comunidade profissional, por exemplo (ELKJAER, 2001).

Quanto aos *contextos* e ao *processo de aprendizagem*, os achados remetem ao que Gherardi, Nicolini e Odella (1998) definem como currículo situado, que diz que as oportunidades de aprendizagem estão relacionadas ao contexto da organização em que elas ocorrem. Foi possível identificar que os processos de aprendizagem propriamente ditos ocorrem nas duas equipes pesquisadas, porém observaram-se diferenças no que diz respeito ao contexto de trabalho, sendo este um fator que pode interferir diretamente nos processos de aprendizagem dos indivíduos. Por exemplo, além de os entrevistados da área B declararem possuir pouco conhecimento e experiência prévia na área de atuação, diferentemente da área A, quando se analisaram os processos de aprendizagem das duas áreas, identificou-se que, na área B, ocorreram diversos relatos de situações de maior esforço para aprender, de demorar mais tempo para aprender, pois estão inseridos em um contexto repleto de situações de estresse, excesso de trabalho e, principalmente, de competição e conflito, levando-os a optar, predominantemente, pela forma de *aprender sozinho*.

O contexto de competição/conflito também revela que é importante considerar os processos políticos para compreender a aprendizagem nas organizações. Na perspectiva social, de acordo com Easterby-Smith e Araújo (2001), se o conhecimento é socialmente construído por indivíduos e grupos, é inevitável que interpretações particulares venham a servir aos interesses de alguns e a prejudicar os interesses de outros. O processo interpretativo, dentro das organizações, é permeado por relações de poder. Departamentos, grupos funcionais, equipes e times de projeto podem se organizar conscientemente para apresentar informação de modo a servir a seus propósitos, mostrando que a política é parte integrante das transações organizacionais e consequência direta de interesses que são diferenciados tanto horizontal como verticalmente.

No discurso de “ter iniciativa e proatividade”, as pessoas trazem para si a responsabilidade do aprender, desconsiderando totalmente o contexto. Essa postura alinha-se à literatura que propõe o ajuste e a adequação dos indivíduos em relação ao que é considerado “atitudes esperadas e corretas” para a aprendizagem. Outra situação a destacar é que o indivíduo busca aprender com os outros, porém para não depender mais deles, obter autonomia, poder trabalhar sozinho. A “cultura” que está por trás é a de que os competentes são aqueles que sabem

muito e não dependem dos outros? Será que é esse caminho individualista que proporcionará maior aprendizado no local de trabalho?

Quanto aos *facilitadores e/ou oportunidades para o processo de aprendizagem*, foi possível identificar um importante conjunto de fatores interdependentes. Por exemplo, os relatos abordam o aprender com outras pessoas, mas as necessidades vão surgindo à medida que estão trabalhando, executando as tarefas, assim é importante contar com pessoas mais experientes ou que já conhecem a atividade. Aliadas a todos esses aspectos, estão a motivação, a vontade e a iniciativa para aprender, além de possuir conhecimento das estratégias gerais da empresa como um norteador para a aprendizagem e a execução das tarefas. Observa-se nos exemplos, conforme Antonello (2006), que a aprendizagem é um processo de tensão e conflito que ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão, que geram permanente revisão dos conceitos aprendidos. É também é um processo contínuo, e não resultado de um cálculo previsível e controlável.

Quanto aos *obstáculos ao processo de aprendizagem*, identificou-se que estão mais vinculados à organização do que aos indivíduos, evidenciando uma lacuna em que a organização poderia atuar com o objetivo de minimizá-los, como estrutura do local de trabalho, acesso a recursos e informações, sobrecarga de trabalho/escassez de tempo e insegurança. Em contrapartida, quando os sujeitos mencionam a falta ou o desconhecimento das rotinas organizacionais, isso não parece impedir os processos de aprendizagem, pois, nos relatos das situações de aprendizagem, evidencia-se que o indivíduo termina encontrando alguma maneira para aprender sem depender dos procedimentos estabelecidos pela empresa.

A categoria do *sentido do trabalho* não pode ser lançada especificamente em nenhuma das macrocategorias apresentadas. Com base em vários relatos, foi possível identificar que o sentido do trabalho para os entrevistados é “gostar do que faz e entender que o trabalho é um motivo de prazer”. Dessa forma, o indivíduo sente-se estimulado a aprender cada vez mais. Como base – “gostar do trabalho, estar satisfeito” –, revela que o sentido do trabalho é percebido como importante e como primeiro passo para a aprendizagem ocorrer. Esse aspecto fica bem evidente nos relatos dos sujeitos quando apontam, em primeiro lugar, a questão de “estar feliz e satisfeito, fazendo o que gosta”. Dessa forma, o *sentido do trabalho* aparece como sustentáculo para os processos de aprendizagem, podendo torná-los mais participativos ou não, e transparece como um nível de satisfação do entrevistado com relação ao trabalho, ao aprendizado e ao local (organização).

Espera-se, com esta pesquisa e sua respectiva análise, ter contribuído para os estudos acerca da aprendizagem que consideram outros níveis organizacionais

e categorias profissionais, destacando o papel do trabalhador. Além disso, há uma expectativa que este trabalho possa proporcionar subsídios aos profissionais que atuam na área de desenvolvimento de recursos humanos para a elaboração de uma análise crítica sobre as atuais práticas e para a formulação de políticas condizentes com a realidade da organização em que estão inseridos. Uma vez que os processos informais nem sempre são valorizados pela área de RH das organizações, cabem algumas perguntas:

- Por que não são considerados?
- Será que não está na hora de pensar a respeito e incluir, nas estratégias de RH das organizações, esta questão?
- As organizações costumam investir tempo e dinheiro em diversos tipos de processos formais de aprendizagem. Será que esse investimento é suficiente para contribuir com a aprendizagem dos indivíduos nas organizações?

Talvez seja necessário incluir nas ações de desenvolvimento o estímulo e a valorização dos processos informais de aprendizagem.

Por fim, sugerem-se estudos futuros acerca do contexto em que ocorrem os processos de aprendizagem nas organizações e o aprofundamento da investigação sobre o papel do sentido do trabalho nos processos de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ANTONELLO, C. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Anpad, 2004a.
- \_\_\_\_\_. O autodesenvolvimento e a perspectiva da aprendizagem organizacional. In: BITENCOURT, C. (Org.). *Gestão contemporânea de pessoas*. Porto Alegre: Bookman, 2004b. p. 50-75.
- \_\_\_\_\_. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. *Comportamento Organizacional e Gestão*, Lisboa, v. 1, p. 17-37, 2006.
- ARGYRIS, C. *On organizational learning*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1992.
- BAPUJI, H.; CROSSAN, M. From questions to answers: reviewing organizational learning research. *Management Learning*, v. 35, n. 4, p. 397-417, 2004.
- BLACKER, F. Knowledge and theory of organizations – organizations as activity systems and the reframing of management. *Journal of Management Studies*, v. 30, n. 6, p. 863-884, 1993.
- BROWN, J.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: towards a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.
- CSEH, M.; WATKINS, K.; MARSICK, V. J. Re-conceptualizing Marsick and Watkins' model of informal and incidental learning in the workplace. In: KUCHINKE, K. P. (Ed.). *Proceedings of the 1999 Academy of Human Resource Development Annual Conference*. Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development, 1999. p. 349-356.

- DEWEY, J. *Democracy and education*. An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press, 1916.
- DIXON, N. *The organizational learning cycle*. New York: McGraw-Hill, 1994.
- DUTRA, J. S. *Gestão de pessoas: modelos, processos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2002.
- EASTERBY-SMITH, M.; ARAÚJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, 2001. p. 16-38.
- ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, 2001. p. 100-116.
- GARVIN, D. Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, [S. l.], p. 78-91, July/Aug., 1998.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.
- KOLB, D. et al. *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall Englewood Cliffs, 1984.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- LEWIN, K. *Problemas de dinâmica de grupo*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.
- MARSICK, V. J.; WATKINS, K. *Informal and incidental learning in the workplace*. London, New York: Routledge, 1990.
- MERRIAN, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MORGAN, G. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996.
- PIAGET, J. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- ROCHA, M. C.; LOIOLA, E. Aprendendo a aprender: análise de três estudos de caso em aprendizagem organizacional a partir do construtivismo. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 24., 2000, Florianópolis. *Anais...* Rio de Janeiro: Anpad, 2000.
- SENGE, P. M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller, 1990.
- SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. *La Organización que aprende*. Buenos Aires: [s. n.], 1992.
- TORBERT, W. R. *Learning from experience*. New York: Columbia University Press, 1992.
- WATKINS, K.; MARSICK, V. Toward a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education*, v. 11, n. 4, p. 287-300, 1992.