

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA

TIELE SILVEIRA CARRASCO

APRENDIZAGEM INFORMAL: UM ESTUDO SOBRE OS ASPECTOS QUE A  
INFLUENCIAM EM DOIS INSTITUTOS FEDERAIS DE ENSINO DO RIO GRANDE DO  
SUL

RIO GRANDE – RS

2018

Tiele Silveira Carrasco

Aprendizagem Informal: Um estudo sobre os aspectos que a influenciam em dois institutos federais de ensino do Rio Grande do Sul

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Administração. Área de concentração: Gestão Organizacional.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francielle Molon da Silva

Rio Grande – RS

2018

Ficha catalográfica

C313a Carrasco, Tiele Silveira.

Aprendizagem informal: um estudo sobre os aspectos que a influenciam em dois Institutos Federais de Ensino do Rio Grande do Sul / Tiele Silveira Carrasco. – 2018.  
141 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Administração, Rio Grande/RS, 2018.  
Orientadora: Dra. Francielle Molon da Silva.

1. Aprendizagem organizacional 2. Aprendizagem informal  
3. Técnicos administrativos em educação 4. Instituto Federal de Ensino I. Silva, Francielle Molon da II. Título.

CDU 65.012.3

Tiele Silveira Carrasco

Aprendizagem Informal: Um estudo sobre os aspectos que a influenciam em dois institutos federais de ensino do Rio Grande do Sul

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Administração. Área de concentração: Gestão Organizacional.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francielle Molon da Silva  
(Orientadora – FURG)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Castro D'Ávila  
(FURG)

---

Prof. Dr. Leonardo Flach  
(UFSC)

Rio Grande, 05 de fevereiro de 2018.

## RESUMO

A aprendizagem informal consiste no aprendizado pela prática, por meio da interação do indivíduo com o contexto. Assim, percebe-se a necessidade de explorar esses 2 (dois) elementos, isto é, tanto as características individuais quanto os aspectos organizacionais, uma vez que a conciliação entre esses aspectos se revelam potenciais para que a aprendizagem informal ocorra e possa trazer resultados operacionais satisfatórios. Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é identificar e analisar os aspectos que influenciam a aprendizagem informal nos técnicos administrativos lotados em dois institutos federais de ensino localizados no Rio Grande do Sul. Para tanto, utiliza-se de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa. Para categorização dos aspectos pessoais utiliza-se o Modelo dos Cinco Grandes Fatores, que resume a personalidade em 5 (cinco) traços básicos universais, são eles: Extroversão, Socialização, Consciência, Neuroticismo e Abertura para Experiências. Já os aspectos organizacionais identificados são: Papel do Gestor, Integração da Equipe, Comunicação, Espaço Físico, Dinâmica das Atividades e Rotina de Trabalho. A análise quantitativa revela que para o desenvolvimento da aprendizagem informal, tem-se uma maior dependência da Integração da Equipe e Rotina de Trabalho e os traços de Abertura para experiências e Socialização como os de maior influência sob a aprendizagem informal. A análise qualitativa permite destacar o suporte nas equipes de trabalho como um aspecto que beneficia a aprendizagem, bem como as características de Extroversão e Socialização. Portanto, em uma análise conjunta, constata-se que a Integração da Equipe e a Socialização são os elementos de maior influência no desenvolvimento do processo de aprendizagem informal no âmbito dos institutos federais pesquisados. Sendo assim, verifica-se que tanto os aspectos pessoais quanto os aspectos organizacionais facilitadores relacionam-se com a flexibilidade e a abertura para aprendizagem, já os aspectos inibidores estão relacionados a barreiras a essa elasticidade.

Palavras-chave: aprendizagem organizacional, aprendizagem informal, facilitadores, inibidores, Institutos Federais de Ensino.

## ABSTRACT

Informal learning consists of learning by practice, through the interaction of the individual with the context. Thus, one realizes the need to explore these two elements, that is, both the individual characteristics and the organizational aspects, since the reconciliation between these aspects proves potential for informal learning to occur and can bring operational results satisfactory. Thus, the general objective of this study is to identify and analyze the aspects that influence informal learning in administrative technicians at two federal institutes of education located in Rio Grande do Sul. For this, a quantitative-qualitative approach is used. For the categorization of personal aspects, the Five Great Factors Model is used, which summarizes the personality in 5 (five) universal basic traits: Extroversion, Socialization, Consciousness, Neuroticism and Openness to Experiences. The organizational aspects identified are: Manager's Role, Team Integration, Communication, Physical Space, Activity Dynamics and Work Routine. The quantitative analysis reveals that for the development of informal learning, there is a greater dependence on Team Integration and Work Routine and the traits of Openness to experiences and Socialization as the ones with the greatest influence under informal learning. The qualitative analysis allows to highlight the support in the work teams as an aspect that benefits the learning, as well as the characteristics of Extroversion and Socialization. Therefore, a joint analysis shows that Team Integration and Socialization are the most influential elements in the development of the informal learning process within the federal institutes surveyed. Thus, it is verified that both personal aspects and facilitating organizational aspects are related to flexibility and openness to learning, and the inhibiting aspects are related to barriers to this elasticity.

Key-words: organizational learning, informal learning, facilitators, inhibitors, Federal Institutes of Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> - Esquema dos enfoques teóricos à aprendizagem e ao ensino.....	20
<b>Figura 02</b> - Classificação dos Campos de estudo .....	25
<b>Figura 03</b> - Esquema dos enfoques das teorias da Aprendizagem Organizacional.....	27
<b>Figura 04</b> - Framework 4Is .....	30
<b>Figura 05</b> - Fatores pessoais para aprendizagem.....	42
<b>Figura 06</b> – Aspectos organizacionais para aprendizagem.....	49
<b>Figura 07</b> - Relação entre os fatores organizacionais e pessoais para aprendizagem .....	58
<b>Figura 08</b> - Desenho de pesquisa.....	63
<b>Figura 09</b> - Modelo teórico da pesquisa .....	64
<b>Figura 10</b> - <i>Scree Plot</i> .....	86
<b>Figura 11</b> - Ilustração da Regressão Linear .....	94

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Processos e níveis de aprendizagem.....	31
Tabela 02: Aspectos pessoais que configuram a Aprendizagem Informal.....	45
Tabela 03: Aspectos organizacionais que configuram a Aprendizagem Informal.....	50
Tabela 04: Relação de questões de aspectos pessoais e autores de base.....	67
Tabela 05: Relação de questões de aspectos organizacionais e autores de base.....	70
Tabela 06: Relação de questões sobre Aprendizagem Informal.....	71
Tabela 07: Distribuição por Instituto.....	77
Tabela 08: Análise Descritiva dos Aspectos Pessoais.....	78
Tabela 09: Análise Descritiva dos Aspectos Organizacionais.....	80
Tabela 10: Análise Descritiva da Aprendizagem Informal.....	82
Tabela 11: Questões AP excluídas da análise fatorial.....	83
Tabela 12: Componentes e cargas fatoriais dos AP.....	84
Tabela 13: Construtos, cargas fatoriais, comunalidades, médias e variância explicada.....	85
Tabela 14: Questões AO excluídas da análise fatorial.....	86
Tabela 15: Componentes e cargas fatoriais dos AO.....	87
Tabela 16: Construtos, cargas fatoriais, comunalidades, médias e variância explicada.....	89
Tabela 17: Aspectos organizacionais e caracterização.....	90
Tabela 18: Correlação de Pearson entre os construtos.....	91
Tabela 19: Coeficientes Regressão Linear Múltipla.....	92
Tabela 20: Modelo Regressão Linear Múltipla.....	92
Tabela 21: Descrição dos entrevistados.....	95

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	7
1.1.	OBJETIVOS DA PESQUISA .....	12
1.1.1.	Objetivo Geral .....	12
1.1.2.	Objetivos Específicos .....	12
1.2.	JUSTIFICATIVA .....	12
1.3.	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	18
2.	APRENDIZAGEM.....	19
2.1.	APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	23
2.1.1.	APRENDIZAGEM INFORMAL.....	34
2.1.1.1.	Aspectos Facilitadores e Inibidores da Aprendizagem Informal .....	39
2.1.1.1.1.	Aspectos Pessoais .....	40
2.1.1.1.2.	Aspectos Organizacionais .....	48
2.1.1.1.3.	Relação entre os aspectos pessoais e organizacionais .....	57
3.	METODOLOGIA.....	62
3.1.	MÉTODO .....	62
3.2.	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA .....	62
3.3.	POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	64
3.4.	COLETA DE DADOS .....	65
3.5.	ANÁLISE DOS DADOS .....	73
3.5.1.	Etapa Quantitativa dos Dados.....	73
3.5.2.	Etapa Qualitativa dos Dados .....	75
4.	RESULTADOS .....	76
4.1.	ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS .....	76
4.1.1.	Caracterização da Amostra.....	76
4.1.2.	Análise Descritiva dos Dados.....	78
4.1.2.1.	Análise Descritiva dos Aspectos Pessoais .....	78
4.1.2.2.	Análise Descritiva dos Aspectos Organizacionais .....	79
4.1.2.3.	Análise Descritiva das questões sobre Aprendizagem Informal .....	82
4.1.3.	Análise Multivariada dos Dados .....	83
4.1.3.1.	Análise Fatorial .....	83
4.1.3.2.	Correlação Linear .....	90
4.1.3.3.	Regressão Linear Múltipla .....	91
4.2.	ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS .....	95

4.2.1. O processo de aprendizagem informal .....	96
4.2.2. Aspectos Pessoais .....	97
4.2.3. Aspectos Organizacionais.....	101
4.3. ANÁLISE CONJUNTA .....	109
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	113
REFERÊNCIAS .....	117
APÊNDICE I – Escala de Aspectos Organizacionais antes da Banca de Avaliadores .....	126
APÊNDICE II – Escala de aspectos organizacionais após a banda de avaliadores e antes do pré-teste .....	127
APÊNDICE III – Roteiro de Entrevista .....	128
APÊNDICE IV – Questionário.....	129

## 1. INTRODUÇÃO

Certo dia Isaac Newton refletia sobre tudo o que aprendeu, mas não compreendia o que mantinha os objetos à superfície dos planetas e a lua na órbita da Terra, tal resposta não estava nos livros que consultara até então; no entanto, ao contemplar uma maçã cair no seu pomar, percebeu que deveria existir um poder de atração entre a Terra e os objetos, eis aqui a Teoria da Gravidade. Então, pode-se perceber que o evento da maçã, conhecido como Fábula da maçã, pode ser descrito como espontâneo, que ocorreu de maneira natural, na prática, por meio da interação do indivíduo com o meio. Tal descoberta mudou completamente as concepções sobre objetos terrestres e corpos celestes e foi discutida e descrita nos posteriores escritos de Newton, ou seja, até hoje, uma contribuição desmedida para a física é atribuída a queda de uma maçã, ou melhor, a aprendizagem informal de Newton.

Não foi o único. Frederick Taylor, engenheiro mecânico norte-americano, contava seus passos no caminho de casa ao trabalho, em pouco tempo concluiu que reduzir o esforço e os movimentos inúteis o levava mais rápido ao trabalho, assim surgiu o estudo dos tempos e movimentos. Um dos maiores princípios da Administração Científica provém da aprendizagem informal de Taylor. Diversas contribuições, em variadas áreas, são produto de uma aprendizagem que não é planejada, conduzida por outrem ou institucionalizada. Nesse sentido, é inegável que a aprendizagem informal mereça destaque.

A aprendizagem informal (AI), em suma, acontece entre as pessoas (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998) consistindo em uma dimensão da prática social (LAVE; WENGER, 1991), no qual aprender é participar da vida organizacional e da prática do trabalho (ELKJAER, 2001). A aprendizagem informal constitui-se em um processo, por meio do qual os indivíduos e em associação com os demais, empenham-se conjuntamente e, então, intencionalmente, refletem, validam, transformam, dão significados e procuram integrar seus diferentes tipos de conhecimento (REATTO; GODOY, 2015).

Nesse prisma, em um mundo contemporâneo caracterizado pela imprevisibilidade e volatilidade, bem como pela adoção de novas tecnologias, mudanças políticas e ideológicas e variabilidade de atitudes, passa-se a requerer formas dinâmicas e rápidas de enfrentamento a transitoriedade e dinamismo dos negócios. O gerenciamento dessa complexidade, portanto, demanda um conhecimento inteiramente diferente do exigido no modelo tradicional mecanicista para a solução de problemas (ANTONACOPOULOU, 2002).

O impacto e a irreversibilidade desse cenário na vida moderna determinaram a valorização do conhecimento e, conseqüentemente, a intensificação da relação intrínseca e promissora entre aprendizagem e trabalho.

A aprendizagem e o trabalho, até os anos 90, foram conceitos considerados separadamente, no qual o trabalho destinava-se a produção de bens e serviços necessários para a sobrevivência humana, enquanto que a aprendizagem se relacionava à educação formal necessária para inserção no mercado de trabalho (REATTO; GODOY, 2015). Contudo, a dificuldade de lidar com a imprevisibilidade do mercado determinou o papel da aprendizagem como uma forma de adaptação ao inexplorado e o novo, tornando-se um recurso-chave para a sobrevivência e sucesso das organizações (ANTONACOPOULOU, 2002). Nessa perspectiva, a aprendizagem é imprescindível e ocorre simultaneamente como causa e efeito da evolução e da competitividade corporativa (CALDEIRA; GODOY, 2011).

O gradual reconhecimento da importância do processo de aprendizagem e de suas implicações contributivas no contexto do ambiente de trabalho auxiliou na consolidação do campo de estudo da Aprendizagem Organizacional (AO) (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004; AMARO, 2014). Na década de 1990, em particular, a Aprendizagem Organizacional adquiriu a condição de um das temáticas mais pesquisadas no contexto da gestão das organizações (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004).

O risco desta popularidade, conforme ressalta Antonello e Godoy (2010), é a perda de especificidade do próprio conceito de Aprendizagem Organizacional. Revisões sobre o tema no exterior e no Brasil (AMARO, 2014; GODOY; ANTONELLO, 2011; ANTONELLO; GODOY, 2009; LOIOLA; LEOPOLDINO, 2003) apontam que, além do aumento do número de publicações a partir da década de 1990, as abordagens e visões sobre o assunto também tem se expandido, determinando o caráter heterogêneo da temática.

Em vista da pluralidade da produção em AO, muitos pesquisadores distinguem a literatura no campo a classificando e sistematizando em diferentes disciplinas, escolas de pensamento ou perspectivas (ANTONELLO; GODOY, 2010). Portanto, a aprendizagem é um conceito que não possui uma significação única, de uso específico e discriminado. Algumas definições podem ser contraditórias, sobretudo quando da origem da ação de aprender e o nível de análise correspondente (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008a).

Por conseguinte, qualquer discussão sobre aprendizagem implica escolhas ou decisões que revelam perspectivas, dimensões e as inclinações do pesquisador e do interessado sobre o objeto. Assim, por um lado, contribui-se para a organização de ordem lógica para o assunto e,

por outro, aprofundam-se as dispersões e diferenças entre as abordagens nos estudos sobre AO (ANTONELLO; GODOY, 2009).

As pesquisas de análise do processo de aprendizagem organizacional tendem a focar a investigação a partir dos níveis individual, grupal, organizacional e interorganizacional (ANTONELLO; GODOY, 2011). A lógica da utilização do conceito de aprendizagem no nível da organização consistiria na concepção de que as instituições são capazes de criar condições para possibilitar a aprendizagem entre seus membros e disseminar a aprendizagem nas tarefas e rotinas organizacionais (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008a).

Em suma, a aprendizagem organizacional ocorre no nível do indivíduo, todavia essa aprendizagem é, ao mesmo tempo, limitada por forças institucionais que emergem da natureza social e coletiva de qualquer empreendimento. Logo, concomitantemente os indivíduos aprendem e criam estruturas organizacionais. Estas, por sua vez, “retroagem sobre o indivíduo e interferem na sua capacidade de aprender e renovar as organizações” (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004, p. 224).

Como previamente destacado, o campo de estudos da aprendizagem organizacional possui uma pluralidade de conceitos, o que contribui para que se tenha diversos autores que explorem a temática sob diferentes perspectivas. Nesse sentido, pontuar os autores de maior destaque e propriedade no assunto pode incorrer em imprecisões e mostrar-se tendencioso. No entanto, com base em revisões (ANTONELLO; GODOY, 2009; GODOY; ANTONELLO, 2001; LOIOLA; LEOPOLDINO, 2003), destaca-se como literatura clássica Argyris e Schon (1978; 1996), Kolb (1984), Senge (1990), Marsick e Watkins (1990; 2001; 2003), Crossan, Lane e White (1999). Já no cenário nacional pode-se realçar Abbad (2006), Coelho Junior e Borges-Andrade (2008a; 2008b), Coelho Junior e Mourão (2011) e Pantoja e Borges-Andrade (2009).

O uso do conceito de aprendizagem admite sua aplicação tanto em contexto formalizado de ensino, a aprendizagem formal, quanto no contexto cotidiano de trabalho, aprendizagem informal (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008a). No entanto, em geral, verifica-se que os principais usos do conceito de aprendizagem remetem à aquisição de algum tipo de conhecimento ou habilidade, por meio de atividades formais de instrução (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008a).

A educação formal é considerada o caminho padrão adotado pelos gestores na busca de novos conhecimentos, seja na forma de cursos, workshops, eventos, dentre outras atividades (CLOSS; ANTONELLO, 2010). No entanto, destaca-se a importância de aprendizagens que ampliem a consciência quanto às possíveis consequências oriundas da atividade profissional

dos gestores sobre a sociedade, o meio ambiente e a eles próprios (CLOSS; ANTONELLO, 2010).

Dessa forma, somado ao anseio de adotar alternativas que não aumentem consideravelmente os custos das organizações e por apresentar igual ou maior eficácia em relação aos processos formais de ensino institucionalizados, as organizações passaram a incentivar ações informais de aprendizagem. Assim, as iniciativas de aprendizagem informal vêm, então, sendo consideradas no contexto organizacional com o objetivo de capacitar funcionários de maneira mais rápida, maximizar resultados e desenvolver capacidade empresarial de transformação, aprendizagem e sustentabilidade (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008a).

A aprendizagem informal, de acordo com Coelho Junior e Borges-Andrade (2008a), pode apresentar resultados positivos, já que tende a ser mais intrínseca ao indivíduo e está, usualmente, associada a alguma demanda diretamente relacionada ao desempenho no trabalho. Ou seja, sua aplicabilidade tem impacto imediato no trabalho do indivíduo. Comparativamente às ações formais de treinamento, é um tipo de aprendizagem menos onerosa e que não incorre no problema de transferência do que é aprendido na teoria para aplicação prática no ambiente de trabalho (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008a).

Além disso, ao explorar o nível individual de aprendizagem, é importante sinalizar que, enquanto 80% da aprendizagem no ambiente de trabalho acontece por meio de processos informais, apenas 20% do que as organizações investem em aprendizagem é dedicado a melhorar a aprendizagem informal (BERG; CHYUNG, 2008).

Embora a aprendizagem informal disponha de menor quantidade de literatura em relação a aprendizagem formal, pode-se destacar entre os principais autores dentro do campo de estudos específicos sobre a aprendizagem informal: Brown e Duguid (1991), Lave e Wenger (1991), Gherardi, Nicolini e Odella (1998), Conlon (2004), Elkjaer (2001; 2004) e Antonacopoulou (2001; 2002). Na perspectiva da pesquisa científica brasileira tem-se em destaque: Antonello (2010; 2011), Antonello e Godoy (2009; 2010; 2011) e Flach e Antonello (2010; 2011) (REATTO; GODOY, 2015).

A discussão sobre as estratégias que permitem a aprendizagem informal no cenário organizacional é uma questão cada vez mais em voga (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2009). Um dos tópicos latentes está na compreensão dos fatores que incentivam ou desencorajam atividades de aprendizagem informal, ou sejam, os aspectos contextuais que moldam o aprendizado informal para avançar o entendimento de como a aprendizagem informal é facilitada, incentivada, apoiada e nutrida no local de trabalho (CHOI, 2009). Além disso,

incluem-se pesquisas acerca da compreensão das características pessoais que tendem a promover ou inibir o engajamento individual em atividades de aprendizagem informal (CHOI, 2009).

Assim, a identificação dos aspectos pessoais do indivíduo se torna de fundamental valia à incorporação de novos perfis ao elenco de trabalho. Desta forma, para que a aprendizagem ocorra, devem-se aliar as capacidades individuais aos significados no ambiente de trabalho (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008a).

Isto posto, verifica-se que o argumento de que organizações vêm incentivando ações informais de aprendizagem merece análise pontual para que possam ser destacadas ou aprimoradas estruturas organizacionais que possam atuar como facilitadoras. Portanto, acredita-se que a conciliação entre os aspectos organizacionais e pessoais se revelam potenciais para que a aprendizagem informal ocorra e possa trazer resultados operacionais satisfatórios.

De tal modo, a identificação dos aspectos que configuram a aprendizagem informal mostra-se relevante para o panorama organizacional e acadêmico. Assim, este estudo visa a determinação de parâmetros sobre aspectos pessoais e organizacionais relacionados a aprendizagem informal, a fim de que as organizações possam utilizar tais achados para potencializar ou reduzir as barreiras para aprendizagem entre as pessoas no ambiente de trabalho.

Assim, elegeu-se o contexto público para a pesquisa empírica. A escolha deu-se, sobretudo, pela averiguação de que o setor público é um segmento que não tem sido privilegiado nas pesquisas desenvolvidas no campo da aprendizagem nas organizações no Brasil. Neste sentido, este estudo está focado em organizações públicas e definiu-se os técnicos administrativos em educação como sujeitos da pesquisa por estarem imersos e mais sujeitos aos impactos das estruturas organizacionais nas suas rotinas de trabalho. Para fins de pesquisa elegeu-se os técnicos administrativos em educação lotados nos institutos federais de ensino do Rio Grande do Sul.

Reconhecer a importância do conhecimento na vida social e econômica, bem como a necessidade de mudança e adaptação constante das organizações, traz à tona algumas questões relevantes, como a necessidade de entendimento a respeito dos condicionantes da aprendizagem informal. Diante deste panorama, depara-se como problema de pesquisa: quais aspectos podem influenciar a aprendizagem informal nos institutos federais de ensino?

Sendo assim, para que os objetivos deste estudo sejam alcançados optou-se por utilizar-se de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, no intuito de cercar-se do máximo de informações e garantir confiabilidade aos dados encontrados.

## 1.1. OBJETIVOS DA PESQUISA

Após a breve contextualização acerca da importância da aprendizagem no âmbito das organizações e diante da problemática de pesquisa apresentada, definem-se o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo.

### 1.1.1. Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo é identificar e analisar os aspectos que influenciam a aprendizagem informal dos técnicos administrativos em educação em dois institutos federais de ensino situados no Rio Grande do Sul.

### 1.1.2. Objetivos Específicos

Como objetivos específicos elegeu-se:

- Identificar os aspectos organizacionais que influenciam a aprendizagem informal no contexto de trabalho;
- Identificar os aspectos pessoais que influenciam a aprendizagem informal no contexto de trabalho;
- Verificar o quanto os fatores pessoais e organizacionais influenciam a aprendizagem informal;
- Investigar relações entre os aspectos organizacionais e pessoais no caso escolhido.

## 1.2. JUSTIFICATIVA

A aprendizagem informal é vista como chave para a competitividade, uma vez que com o aumento do escopo e intensidade do trabalho, os indivíduos encontram situações mais complexas e ambíguas, acarretando a intensificação das demandas por conhecimento e habilidades pessoais (CHOI, 2009). Essas mudanças no ambiente de trabalho exigem indivíduos dispostos a aprender no local de trabalho para sustentar sua competência (CHOI, 2009). Dessa forma, o estudo sobre aprendizagem informal tem real importância pelo seu papel para garantir o sucesso e sobrevivência empresarial frente ao cenário competitivo econômico global (CLOSS; ANTONELLO, 2010).

A aprendizagem relacionada ao trabalho, em particular, é vital para que os indivíduos possam atender às mudanças e responder às demandas de trabalho impostas pelo mercado e pela sociedade. O conhecimento é efêmero, e em permanente necessidade de revisão e atualização (DOORNBOS; BOLHUIS; DENESSEN, 2004). Assim, a aprendizagem ganha caráter essencial na atualidade, por conta da necessidade constante do aprendizado, do pensamento crítico, da criatividade e da inovação (CLOSS; ANTONELLO, 2010).

Para se avançar na compreensão da aprendizagem organizacional, de acordo com Antonello e Godoy (2010, p. 312), tem-se como desafio “manter a energia e a vitalidade que se originam das diversas perspectivas com que a temática tem sido abordada”. Conjuntamente, esquematizar e debater alguns assuntos e particularidades básicas que tornam esse conceito singular, corroborando para sua caracterização e uso, separando-o de outros a ele relacionados (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Logo, o desenvolvimento desta pesquisa justifica-se, primeiramente, pela sua importância social e corporativa no panorama contemporâneo, bem como pela contribuição para o campo de estudos da aprendizagem organizacional e colaboração da aprendizagem informal para o processo de desenvolvimento individual, grupal e organizacional.

Ainda, pesquisas em aprendizagem contribuem para o preenchimento de um anseio científico de compreender esse fenômeno, uma vez que, “no Brasil são raras as investigações desenvolvidas acerca da aprendizagem informal e os estudos são dispersos, não sequenciais e difusos” (FLACH; ANTONELLO, 2010, p. 195). A singularidade das pesquisas sobre aprendizagem informal foi reafirmada com o estudo de Reatto e Godoy (2015) que, ao analisarem as publicações com a temática da aprendizagem informal verificaram apenas 21 artigos em periódicos classificados pela Capes como Qualis B2 ou superior entre 2006 e 2012 e concluíram que “é possível dizer que o estudo da Aprendizagem Informal no Brasil é ainda incipiente e merece um olhar mais cuidadoso da academia” (p. 85).

Outro aspecto considerável nos estudos sobre aprendizagem organizacional está na conjuntura do ambiente de trabalho, que propicia para que a aprendizagem se desenvolva, sobretudo, informalmente. Assim, a aprendizagem informal ocorre com maior frequência do que a formal (REATTO; GODOY, 2015). Marsick e Watkins (1990) concluíram que apenas 20% do que os indivíduos aprendem é proveniente das ações de aprendizagem formal.

Como destacado por Flach e Antonello (2011), é inegável que os processos formais de ensino, quando bem planejados e desenvolvidos, proporcionam aspectos pragmáticos para os indivíduos e para a organização. No entanto, esses processos sofrem com a problemática da transmissão das informações e das dificuldades existentes no processo de transferência do que

foi aprendido para a atividade no local de trabalho (FLACH; ANTONELLO, 2011) em um distanciamento entre teoria e prática, o que não ocorre na aprendizagem informal, por esta constituir-se na própria prática (ELKJAER, 2004). Desse modo, acredita-se que o estudo da perspectiva da aprendizagem informal pode apresentar contribuições para esses impasses (FLACH; ANTONELLO, 2011).

As pesquisas sobre aprendizagem informal no Brasil são, em geral, marcadas pela investigação de como os processos de aprendizagem acontecem, em uma tentativa clara de compreensão sobre esse fenômeno (GODOY; ANTONELLO, 2011). As pesquisas empíricas no cenário brasileiro buscaram averiguar como os processos de aprendizagem ocorrem em indivíduos que ocupam a função gerencial, no intuito de responder à questão “como os gerentes aprendem” e, nesse sentido, Closs e Antonello (2010) afirmam que os estudos não trazem resultados conclusivos neste campo teórico.

A maioria dos estudos brasileiros sobre aprendizagem organizacional promoveram, principalmente, uma análise teórica (LOIOLA; LEOPOLDINO, 2003; ANTONELLO; GODOY, 2009; GODOY; ANTONELLO, 2011; REATTO; GODOY, 2015). Antonello e Godoy (2010) afirmam que, apesar disso, revisões destes estudos identificaram falta de integração entre as reflexões sobre o tema, o que dificulta o desenvolvimento de norteadores e de agendas de pesquisa, além da carência de estudos empíricos (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Outrossim, a identificação dos elementos que facilitam ou inibem essa aprendizagem tem ganhado pouco destaque por revelar-se um problema de pesquisa complexo, já que envolve o reconhecimento das características pessoais e elementos organizacionais que desencadeiam aprendizagem e como se relacionam. Portanto, estudos com propostas que ampliem esse escopo podem trazer frescor a reflexão e avanços para o campo de pesquisa.

Outra característica peculiar aos estudos sobre aprendizagem se refere a pouca diversidade metodológica. Dessa forma, a limitação dos tipos de procedimentos de coleta e análise de dados, frente a grande diversidade de vertentes teóricas e possibilidades metodológicas, acarreta na falta sistematização do conteúdo, nos achados empíricos da área e no progresso na teoria (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008a).

Assim, Bastos, Gondim e Loiola (2004) apontam que lidar com a complexidade de um fenômeno como a aprendizagem informal, que permeia inteiramente todos os processos organizacionais, requer amplo esforço no desenvolvimento de conceitos e emprego de metodologias que aumentem a confiabilidade e a consistência dos resultados de pesquisa nesse âmbito de estudos (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004).

Segundo Choi (2009), a maioria dos estudos que examinaram empiricamente as atividades de aprendizagem e seus fatores de influência utilizou métodos qualitativos de coleta de dados e, por isso, as conclusões relativas aos elementos que influenciam a aprendizagem informal mostram inconsistência (CHOI, 2009). Por consequência da concentração das pesquisas com abordagem qualitativa, não se tem métricas disponíveis na literatura especificamente para a aprendizagem informal, tão pouco escalas voltadas para a classificação e identificação de aspectos organizacionais e pessoais que configurem essa aprendizagem (CORREIA-LIMA; LOIOLA; LEOPOLDINO, 2015).

Estudos sobre qualquer fenômeno requerem algum tipo de medição (CORREIA-LIMA; LOIOLA; LEOPOLDINO, 2017). Escalas são instrumentos de medição compostos por um elenco de itens que visam revelar diferentes dimensões que não são diretamente observáveis (CORREIA-LIMA; LOIOLA; LEOPOLDINO, 2017). A literatura pontua como questões críticas nos estudos quantitativos sobre AO a ausência de instrumentos psicométricos válidos à mensuração da aprendizagem informal (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008a; COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011).

Investigações mais aprofundadas na temática trariam colaborações importantes para a compreensão a respeito da aprendizagem informal. De acordo com Lohman (2005), uma contribuição relevante seria a construção de instrumentos para avaliar a aprendizagem informal no local de trabalho. Ainda, segundo o mesmo autor, uma segunda contribuição para novos conhecimentos em AI seria o entendimento dos elementos pessoais e ambientais que influenciam aprendizagem no ambiente de trabalho. Essas duas contribuições são consideradas importantes já que forneceriam um meio válido e confiável de avaliar os aspectos que influenciam aprendizagem informal, provendo informações sobre as características de trabalhadores e ambientes de trabalho que tipicamente promovam ou inibam a aprendizagem informal.

Além disso, os resultados de tais instrumentos podem servir de base para as organizações repensarem tanto o design dos ambientes de trabalho para que eles sejam mais propícios ao aprendizado informal, quanto o formato dos programas de desenvolvimento profissional para que eles desenvolvam a capacidade dos agentes para resolução de problemas e a habilidade de aprender de maneira independente (LOHMAN, 2005).

Correia-Lima, Loiola e Leopoldino (2017) em revisão as escalas validadas, testadas e publicadas para investigar a aprendizagem organizacional em periódicos nacionais e internacionais identificou 24 escalas. As selecionadas foram classificadas em: foco em

processos e resultados da aprendizagem; foco em fatores que facilitam a aprendizagem; foco em AO e desempenho.

As escalas voltadas aos fatores que facilitam a aprendizagem são 03 (três): as escalas de Marsick e Watkins (2003), Yang, Watkins e Marsick (2004) e Chiva, Alegre e Lapiedra (2007). Esses instrumentos são classificados como escalas internacionais de facilitadores (*enablers*) de aprendizagem dentro do escopo das Organizações de Aprendizagem (OA), já que diferentes dimensões de OA são usadas. As duas primeiras adotam as cinco disciplinas de OA de Peter Senge e a última adota as dimensões de OA de Chiva (CORREIA-LIMA; LOIOLA; LEPOLDINO, 2017).

Desse modo, essas escalas, conforme Correia-Lima, Loiola e Leopoldino (2017), apresentam uma elevada pluralidade de variáveis e dimensões que dificultam convergências acerca dos possíveis suportes organizacionais à aprendizagem, além disso, não podem ser classificadas como escalas de AO (CORREIA-LIMA; LOIOLA; LEPOLDINO, 2017). Esse fato evidencia a escassez de escalas sobre facilitadores da aprendizagem dentro do escopo da Aprendizagem Organizacional.

Dessa forma, pode-se considerar a falta de diversidade metodológica no campo de estudos da aprendizagem informal como uma lacuna de pesquisa que, neste estudo, propõe-se a preencher. A fim de identificar os aspectos que configuram a aprendizagem informal por meio um estudo de abordagem quanti-qualitativa, este estudo perpassa pela adaptação e construção de uma escala que pode vir a ajudar no desenvolvimento, também, de outros estudos.

Em tempo, destaca-se o nível de abordagem dos estudos, que se apresentam, em geral, investigativos no nível individual, denotando clara necessidade de articulação entre os níveis da organização e do indivíduo. Avanços nessa direção são cobrados por Bastos, Gondim e Loiola (2004), ao verificarem que nos estudos empíricos um dos níveis tende a ser desconsiderado ou tratado de forma confusa e inadequada (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004). Sendo assim, esta pesquisa almeja a identificação tanto dos aspectos pessoais quanto institucionais.

Godoy e Antonello (2011) identificaram o predomínio de estudos de investigações sobre a aprendizagem na área de serviços e da iniciativa privada. Ainda, a primazia de pesquisas que abordam sujeitos que ocupam cargos de direção em detrimento das outras posições organizacionais. Portanto, depreende-se que a pesquisa em aprendizagem demanda pelo aprofundamento de análise em outras áreas e abordando outras amostras.

Partindo dessa premissa, esse estudo busca o alcance do objetivo proposto por meio de investigação entre os servidores públicos, especificamente os técnicos administrativos em

educação vinculados a instituições federais de ensino, com o intuito de expandir o alcance e entendimento da aprendizagem informal nesse grupo.

Embora seja amplamente reconhecida a importância desses profissionais no ambiente de trabalho, os técnicos administrativos em educação sofrem certos estigmas. Esse fato está associado, em especial, as condições de trabalho a eles oferecidas no âmbito brasileiro, que incluem a estabilidade. Contudo, essa condição não afeta (ou os resguarda), em absoluto, as obrigações e situações habituais de trabalho pelos quais os servidores, assim como os empregados na iniciativa privada, devem cumprir.

A essencialidade da diferença entre as organizações públicas e privadas está no seu desenho organizacional. Verifica-se que o desenho das organizações públicas é usualmente permeado por múltiplos níveis de hierarquia e complexos sistemas de organização (PIRES; MACEDO, 2006). Pode-se, então, de acordo com Pires e Macedo (2006), pontuar o burocratismo, a interferência política advinda de fora da organização, o autoritarismo centralizado, o paternalismo, a aversão ao espírito empreendedor e a descontinuidade da gestão como características particulares das organizações públicas brasileiras.

Com efeito, Brito, Oliveira e Castro (2012) indicam que, nas instituições públicas, o conhecimento é considerado um produto uniforme, com comportamentos regulares e previsíveis. Então, essas características, alicerçadas nas premissas da administração clássica, contribuem para que as rotinas organizacionais possam atuar como um determinante no processo de aprendizagem informal.

Assim, a escolha pelas instituições públicas justifica-se, primeiramente, pela urgência em pesquisas sobre aprendizagem em setores não-lucrativos (REATTO; GODOY, 2017). Ademais, pelo papel social das organizações públicas, que merecem o olhar dos pesquisadores para apoio no aprimoramento das suas adaptações as constantes e aceleradas mutações devido ao impacto de novas tecnologias, da alta competitividade e da escassez de recursos humanos e financeiros (REATTO; GODOY, 2017). Em um segundo momento, pelas suas estruturas organizacionais que sofreram grandes mudanças estruturais e funcionais no Brasil nos últimos anos. Desse modo, considera-se relevante focar a investigação nos institutos federais por sua expansão recente, em 29 de dezembro de 2008, especificamente, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (MEC, 2017).

Além disso, pelas supracitadas características específicas do serviço público brasileiro que podem influenciar a aprendizagem, desse modo, o estudo dessas características pode ajudar

a expandir o conhecimento sobre o campo da aprendizagem organizacional em vários tipos de organizações.

Diante dessa perspectiva, considera-se pertinente e relevante a aplicação da pesquisa empírica no cenário público brasileiro, com a finalidade de analisar o impacto das estruturas organizacionais, consideradas tão evidentes e rígidas no setor público, no desenvolvimento da aprendizagem informal.

Sendo assim, dado cenário exposto, considera-se relevante para o campo de estudos, no aprofundamento da investigação na temática da aprendizagem informal, para a área da Administração e para os interessados na promoção do processo de aprendizagem nas rotinas organizacionais, o desenvolvimento de uma pesquisa que objetive a identificação dos aspectos que influenciam a aprendizagem informal entre os técnicos administrativos em educação nos institutos federais de ensino por meio de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa.

### 1.3. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A primeira seção desta pesquisa dedica-se a apresentação da introdução, contemplando a contextualização, o problema de pesquisa, os objetivos, geral e específicos, da pesquisa e a justificativa.

A segunda seção é destinada a discussão teórica a respeito do tema base deste estudo, a aprendizagem. Assim, esse seccionamento abrange a fundamentação quanto a aprendizagem organizacional. Dessa forma, a seção é finalizada com o aprofundamento teórico sobre a aprendizagem informal, foco deste estudo e, por isso, discutida mais especificamente. O aporte teórico da aprendizagem informal contém a seção de argumentação dos aspectos facilitadores e inibidores da aprendizagem informal que inclui as subseções referentes aos aspectos pessoais, aspectos organizacionais e relações entre os elementos organizacionais e pessoais.

A terceira seção é destinada a apresentação dos procedimentos metodológicos adotados para que o alcance do objetivo proposto na pesquisa. Dessa forma, é sistematizado nas subseções de método, classificação da pesquisa, população e amostra, coleta de dados e análise dos dados.

A quarta seção é reservada a apresentação dos resultados que abrange a análise quantitativa dos dados, a análise qualitativa dos dados e a análise conjunta dos resultados.

Por fim, a quinta seção dispõe sobre as considerações finais da pesquisa.

## 2. APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem humana está relacionado, principalmente, à educação e ao desenvolvimento cognitivo. Hilgard (1973) aponta que foi Charles Darwin, autor da Teoria Evolucionista, ao colocar em relevo a luta do homem para se adaptar ao ambiente, que, pela primeira vez, deu foco a aprendizagem como um processo psicológico.

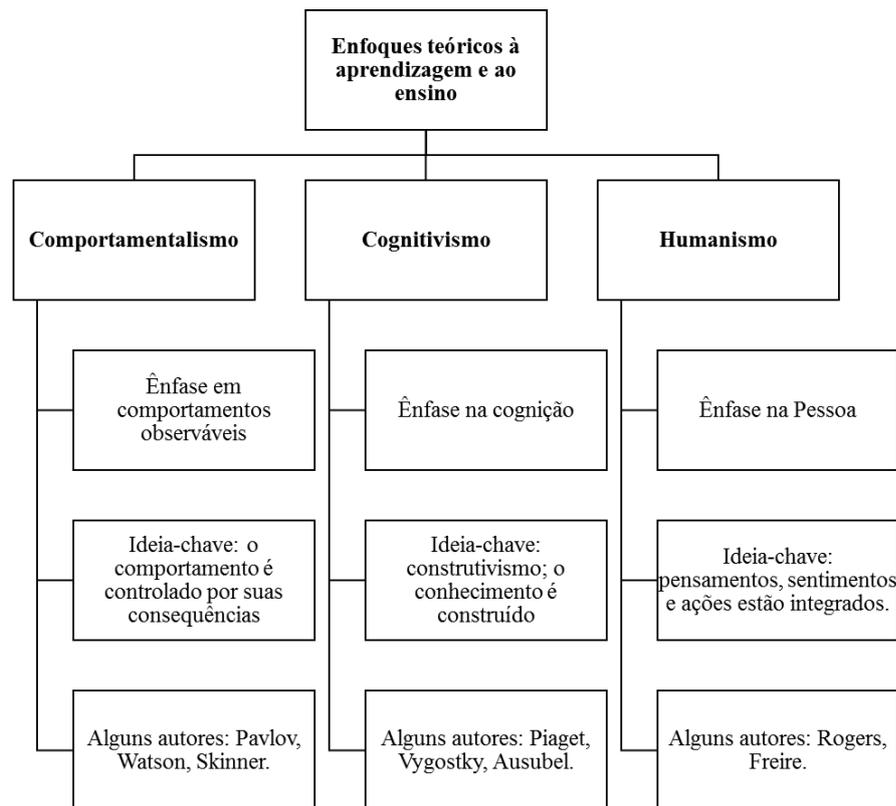
Por conseguinte, as raízes históricas do estudo científico da aprendizagem apontam para um arcabouço desenvolvido principalmente por psicólogos (HILGARD, 1973), que serviram de inspiração para outros estudos dentro de diversas áreas do conhecimento, em especial, na área da Educação, Filosofia, Psicologia e Sociologia. Assim, esse histórico foi determinante para que a aprendizagem seja considerada uma temática com múltiplas de correntes de pensamento e desdobramentos.

As teorias da aprendizagem, no Brasil, ganharam evidência e suscitaram interesse teórico na década de 60, momento no qual a área da Psicologia vivenciava o seu auge diante da Educação, provocando grande expectativa para a superação das dificuldades escolares da época. Entretanto, a medida que a expectativa não se confirma, nas décadas de 70 e 80 as áreas, Psicologia e Educação, reduzem aproximação, guardando o extrato da temporada associada, que ficou sendo chamada de Psicologia da Educação (LUCION; FROTA; SILVA, 2012). Desde então a Psicologia da Educação acabou por compor uma das disciplinas dos cursos das faculdades brasileiras de Sociologia, Psicologia e Pedagogia, para citar alguns, e contempla, entre outros assuntos, as teorias da aprendizagem. No entanto, Moreira (2011) sinaliza que o termo “teoria da aprendizagem” é utilizado sem muito rigor, de modo que algumas teorias não tem a aprendizagem como conceito central e, ainda assim, são rotuladas como teoria da aprendizagem.

De um modo geral, a aprendizagem se refere àquela que resulta do armazenamento organizado de informações e de conhecimentos na memória do sujeito que aprende e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva, logo, as definições de aprendizagem, na sua maioria, se referem à aprendizagem cognitiva (MOREIRA, 2011).

As teorias da aprendizagem podem ser classificadas em 3 (três) filosofias: a comportamentalista (behaviorismo), a cognitivista (construtivismo) e a humanista. Porém, nem sempre se pode enquadrar claramente determinada teoria em apenas uma corrente filosófica (MOREIRA, 2011). Na Figura 01, ilustrou-se os enfoques teóricos à aprendizagem e ao ensino em um esquema conceitual.

**Figura 01** - Esquema dos enfoques teóricos à aprendizagem e ao ensino



Fonte: Adaptado de Moreira (2011).

As teorias comportamentalistas são aquelas no qual a ênfase está no comportamento do sujeito, na ideia básica de que o comportamento é controlado pelas consequências. Nessa perspectiva têm-se a conduta determinada pela consequência positiva ou negativa, pelo estímulo – resposta e reforço positivo e punitivo. De acordo com essa vertente a mudança de comportamento é o indicador de aprendizagem. Entre os autores de maior destaque dessa corrente pode-se citar Pavlov, Watson, Guthrie, Thorndike, Skinner. Autores como Hull, Hebb, Tolman, Gestalt e Gagné podem ser considerados intermediários entre os comportamentalistas e os cognitivistas (MOREIRA, 2011).

A filosofia cognitivista surge em oposição à comportamentalista por acreditar que o foco deve estar nas variáveis intervenientes entre estímulos e respostas, nos processos mentais superiores, nas cognições, de como o indivíduo conhece, de como ele constrói sua estrutura cognitiva, de maneira objetiva e não especulativa. Cabe destacar alguns autores proeminentes dessa escola, como: Piaget, Brunner, Vygotsky, Vernaud, Johnsson-Laird, Ausubel, Kelly. Ao passo que Novak e Gowin podem ser considerados autores meios entre os cognitivistas e os humanistas (MOREIRA, 2011).

Já as teorias humanistas tem uma preocupação com o ser que aprende, como pessoa. Nesse enfoque, a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimento, pois influencia os pensamentos, sentimentos e atitudes do indivíduo. Essa concepção de ensino centrado no aluno é muito evidente nos discursos pedagógicos, na ideia de “escola aberta”. Nesse curso destacam-se os autores Rogers e Freire (MOREIRA, 2011).

Sendo assim, pode-se observar que há uma diversidade de teorias e, uma vez que as definições de aprendizagem, na sua maioria, se referem à aprendizagem cognitiva (MOREIRA, 2011), essa vertente é a de maior projeção, sobretudo a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, que é considerada uma das de maior destaque na educação contemporânea (FONSECA, 1998), enquanto que Vygotsky tem sido adotado pelas teorias organizacionais (REGO, 1994).

Com o foco no entendimento do desenvolvimento do indivíduo na infância, esses intelectuais são reconhecidos pelas suas contribuições para os estudos da linguagem, do pensamento e da aprendizagem. Nesses autores, essas temáticas se relacionam e podem ser entendidas como um caminho (pensamento, aprendizagem e linguagem), mas, além disso, em uma relação conexa e interdependente, em especial, entre o pensamento e a linguagem.

Nessa perspectiva pode-se dizer que a linguagem e o pensamento representam um par, no qual a individualidade desses elementos é suprimida em detrimento da unidade desse par. Segundo Pereira (2012), em Piaget e Vygotsky encontra-se o vigor de um postulado que se realiza em direção a uma abordagem dialética das relações entre pensamento e linguagem.

As proposições de Vygotsky circundam a ideia de que o comportamento é influenciado pela interação social (REGO, 1994), assim, a mediação cultural desenvolve a construção de significados por parte do indivíduo. Segundo Vygotsky (1998), na ausência de um sistema de signos, a comunicação se dá por meio de movimentos expressivos, como observado nos animais, logo, consiste mais em uma efusão afetiva do que em comunicação. Vygotsky evidencia que, na criança, quando se refere a fala, aspecto sonoro da linguagem, ela evolui da parte para o todo, ou seja, do balbúcio de uma palavra até a articulação de frases. No entanto, para o aspecto semântico tem-se o caminho inverso, a criança parte do todo e o expõe em uma palavra, dessa forma, hipoteticamente, uma palavra teria o sentido de uma frase inteira. Assim, para Vygotsky, a linguagem tem papel central na estruturação e organização do pensamento, pois, com o tempo, o pensamento se realiza na palavra (PEREIRA, 2012). Dessa forma, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem (REGO, 1994).

Com relação ao processo de aprendizagem, Vygotsky entendia que a aprendizagem não era uma mera aquisição de informações, não acontecia a partir de uma simples associação de ideias armazenadas na memória, mas era um processo interno, ativo e interpessoal (NEVES;

DAMIANI, 2006). O aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental para o desenvolvimento pleno do sujeito. Rego (1994), baseada nas ideias de Vygotsky, exemplifica que um indivíduo criado em uma tribo indígena, ainda que possua as condições orgânicas para falar, desconhecendo o sistema de escrita e não estabelecendo nenhum contato com o ambiente letrado, não se alfabetizará, da mesma forma que uma criança, que só aprenderá a falar se em contato com uma comunidade de falantes. Logo, a condição física não é suficiente para o desenvolvimento da linguagem, o aprendizado é o aspecto necessário.

As proposições de Piaget configuram uma teoria construtivista do desenvolvimento cognitivo humano. Piaget considera as ações humanas, e não as sensações, como a base do comportamento humano e o pensamento como a simples interiorização da ação (MOREIRA, 2011). Segundo Moreira (2011), Piaget não enfatiza o conceito de aprendizagem talvez por não concordar com a definição usual de “modificação do comportamento resultante da experiência” e apostar na ideia de “aumento do conhecimento” uma vez que, para ele, só há aprendizagem quando uma reestruturação da estrutura cognitiva (esquema de assimilação) do indivíduo sofre acomodação. Isto posto, Piaget defende que educar trata-se de provocar o desequilíbrio da mente da criança para que ela, ao procurar o reequilíbrio, se reestruture cognitivamente e aprenda (MOREIRA, 2011).

De acordo com Dongo-Montoya (2013), os estudos comparativos sobre a obra desses autores continuam ainda enraizados na essência comum que se apoia nas diferenças de perspectiva atribuída a eles, Piaget em uma perspectiva individual e Vygotsky em uma perspectiva social. Assim, na literatura que se propõe a analisar as minúcias teóricas entre os autores, pode-se ainda perceber o predomínio dessa ênfase na diferença de concepção.

O caminhar por esses teóricos demonstra que os estudos sobre aprendizagem partem de uma dimensão de análise psicológica sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento em crianças e evoluem com passos firmes na área da Educação e da Psicologia. Com efeito, ainda que as teorias da aprendizagem de adultos para e no trabalho na área de Administração demonstrem emancipação e, por vezes, não mencionem explicitamente os autores das teorias da aprendizagem como base, é importante reconhecê-los como marco ou ponto de partida.

Nogueira e Odelius (2015) ressaltam que há uma tendência amplamente evidenciada que a teoria organizacional e gerencial toma de empréstimo conceitos e teorias de outras disciplinas para o processo de desenvolvimento das teorias endógenas. Logo, as teorias organizacionais da aprendizagem pautam-se nas teorias da aprendizagem, no entanto, tratam da

aprendizagem pelo indivíduo como aquisição de competências individuais relevantes para o trabalho.

Na condição originária, o trabalho deriva de necessidades naturais (fome, sede, etc.) e realiza-se na interação entre humanos ou entre estes e a natureza. Com o tempo, em uma economia que nutre uma visão utilitarista da atividade laboral, formula-se uma ideologia que atribui elevada centralidade ao trabalho, independente de seu conteúdo, associada a uma ética do cumprimento do dever. Assim, esse processo de elaboração ideológica do que seja trabalho designou a exaltação e glorificação deste (BORGES; YAMAMOTO, 2004).

No âmbito dos estudos na área de Administração, especialmente na Gestão de Pessoas, a medida em que o trabalho ganha uma importância maior para a sociedade, os estudos sobre aprendizagem de adultos no ambiente organizacional evoluem na mesma medida (SEVERINO, 2000). Esse progresso é uma consequência, não só do aumento da empregabilidade, como também de uma necessidade das organizações em promover e desenvolver conhecimento, dados cenários de competitividade.

Nesse ponto, a concepção do que consiste na aprendizagem, tomada amplamente, ganha definições que constituem correntes de pensamento alinhadas à proposição do indivíduo já formado, que domina a linguagem e apresenta o pensamento desenvolvido. Para Loiola, Pereira e Gondim (2011), a aprendizagem é um processo psicológico básico, amplo e complexo, relacionado a fatores intra e interpessoais, sociais e culturais.

A proposição teórica na área de conhecimento da Administração a respeito da aprendizagem na perspectiva laboral é explorada, principalmente, na temática da chamada “Aprendizagem Organizacional”, apresentada na seção a seguir.

## 2.1. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Nas teorias clássicas da Administração, sob o olhar principalmente de Taylor e Fayol, o elemento básico da estrutura era a divisão de trabalho. Logo, os indivíduos deveriam ter adequada capacidade de entender e interpretar seus papéis. Nessa concepção, a aprendizagem estava voltada para o ensino das posições de produção (NOGUEIRA; ODELIUS, 2015).

A medida em que o modelo mecanicista de Taylor é suplantado, dá espaço a novas abordagens interacionistas, que veem o indivíduo não apenas como força de trabalho, mas dotado de inteligência, capaz de construir o conhecimento e interferir no ambiente de trabalho, em um processo de aprendizagem contínua (SOUZA *et al.*, 2013).

Tendo como pressuposto básico responder aos anseios de adaptação às mudanças e ao desenvolvimento competitivo das organizações, em especial, as empresariais, as concepções da Aprendizagem Organizacional ganharam esclarecimentos, expandindo os caminhos teóricos dessa temática. Quando se refere a teorização do campo, Tsang (1997) analisa que não há nenhuma hesitação por parte dos teóricos na criação de suas próprias definições de aprendizagem, conseqüentemente há tantas definições quanto escritores sobre o assunto. Por isso, pode-se afirmar que a aprendizagem possui uma pluralidade de conceitos, cada qual enfatizando um ou outro aspecto, ora tecendo uma rede, ora determinando vertentes.

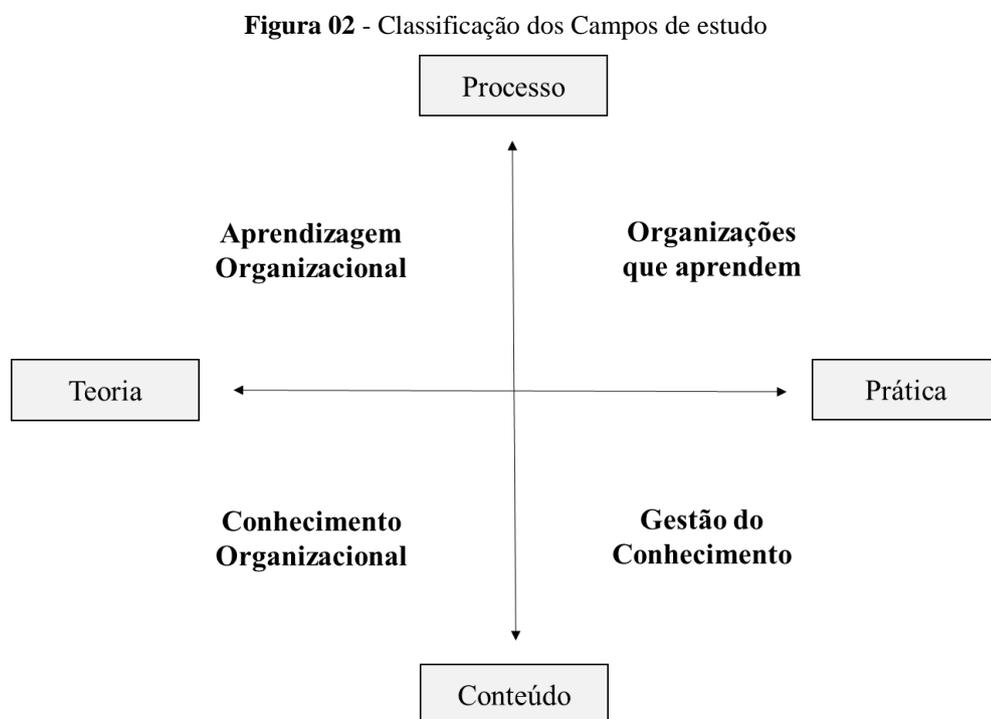
Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), o termo “aprendizagem” passou a ser utilizado em livros da área de Administração para fazer referência a processos que ocorreriam no âmbito das equipes de trabalho e das organizações. Gradativamente essa alusão desmembrou-se, provocando o surgimento das 2 (duas) principais correntes de teorização no campo: Aprendizagem Organizacional (AO) e Organizações que Aprendem (OA).

Tsang (1997) distingue essas vertentes basicamente de acordo com a abordagem, sendo a Aprendizagem Organizacional a descritiva e as Organizações que Aprendem, prescritiva. Nesse entendimento, cabe a Aprendizagem Organizacional desvendar como uma organização aprende e os fatores associados a tal processo por meio de métodos de pesquisa rigorosos, ao passo que as Organizações que Aprendem se ocupam em revelar como uma organização deve aprender, mediante experiência em consultoria. Essa diferença, que por vezes mostra-se tênue, acaba por ocasionar o uso indistinto dos termos. No entanto, ainda segundo Tsang (1997), uma vez que a definição de Aprendizagem Organizacional é estabelecida, a da Organização de aprendizagem seguirá, ou seja, a Aprendizagem Organizacional está relacionada a teoria, enquanto que a Organização de aprendizagem está relacionada com a prática.

Dadas as diferenças entre as abordagens, a literatura sobre estas tornou-se distinta. Para Easterby-Smith e Araújo (2001), a principal razão disso é que as 2 (duas) comunidades de autores reconhecem esses propósitos distintos, direcionando os estudos de acordo com a vertente. A Aprendizagem Organizacional é representada sobretudo pelos pesquisadores acadêmicos, de maneira que, enquanto não há consenso pleno na ciência, há perspectivas a serem exploradas. Já as contribuições da Organizações que Aprendem são especialmente desenvolvidas por consultores e pesquisadores orientados para a transformação organizacional, sendo que o principal expoente dentro dessa linha é Peter Senge, com a obra “A Quinta Disciplina”, lançada primeiramente em 1990. Nesse sentido, a AO e a OA são correntes

divergentes com ressalvas quanto a integração das literaturas por conta dos aspectos filosóficos e premissas conflitantes.

De acordo com Prange (2001), a hipercompetição, a globalização, a volatilidade elevada e a velocidade dos meios de comunicação motivaram, não só as iniciativas em relação a Aprendizagem Organizacional e a Organização de Aprendizagem como direcionaram autores a refletirem sobre a administração do conhecimento, a fim de elevar suas capacidades competitivas. Dessa forma, além das vertentes da Aprendizagem Organizacional e das Organizações que aprendem, tem-se os campos de estudo denominados Conhecimento Organizacional e Gestão do Conhecimento que se relacionam com aprendizado no contexto de trabalho. Um esquema da relação entre essas temáticas é apresentado na Figura 02.



Fonte: Easterby-Smith e Lyles (2011).

A base da diferença entre Aprendizagem Organizacional, Organizações que Aprendem, Conhecimento Organizacional e Gestão do Conhecimento está na dicotomia entre teoria-prática e conteúdo-processo (EASTERBY-SMITH; LYLES, 2011). Como discutido, o processo de aprendizagem é explorado nas perspectivas da teoria e da prática, já a segunda dicotomia, entre conteúdo e processo, é dada pela determinação de que conhecimento é o que a organização possui e o aprendizado é o processo pelo qual se adquire esse conhecimento (GHERARDI, 2009).

Nesse prisma, Easterby-Smith e Lyles (2011) sinalizam que, por mais que essas dicotomias sejam óbvias e pertinentes para o entendimento desses campos de estudos, em alguns momentos tornam-se limitadas pela justaposição destes. Logo, ainda que enquadramentos sejam necessários, por vezes não há como considerar inadequações entre o uso dos termos. Não obstante, pontua-se que este estudo se emoldura e apoia-se no escopo teórico da Aprendizagem Organizacional por verificar o processo de aprendizagem por meio de métodos de pesquisa rigorosos.

Segundo Prange (2001), a Aprendizagem Organizacional como temática principal dos estudos começou a progredir a partir dos anos 70 com os trabalhos de March e Olsen, 1975; Argyris e Schon, 1978; e Duncan e Weiss, 1979. No entanto, ainda que a trilha tenha se desenhado algumas décadas atrás, os caminhos pelos interessados na Aprendizagem Organizacional não se mostram acentuados, de maneira que a teoria sobre o assunto seja motivo de tensões e divergências entre os estudiosos. Antonello e Godoy (2011) afirmam que o risco para a Aprendizagem Organizacional ter se tornado um conceito guarda-chuva para muitos conceitos relacionados está na perda de identidade da Aprendizagem Organizacional.

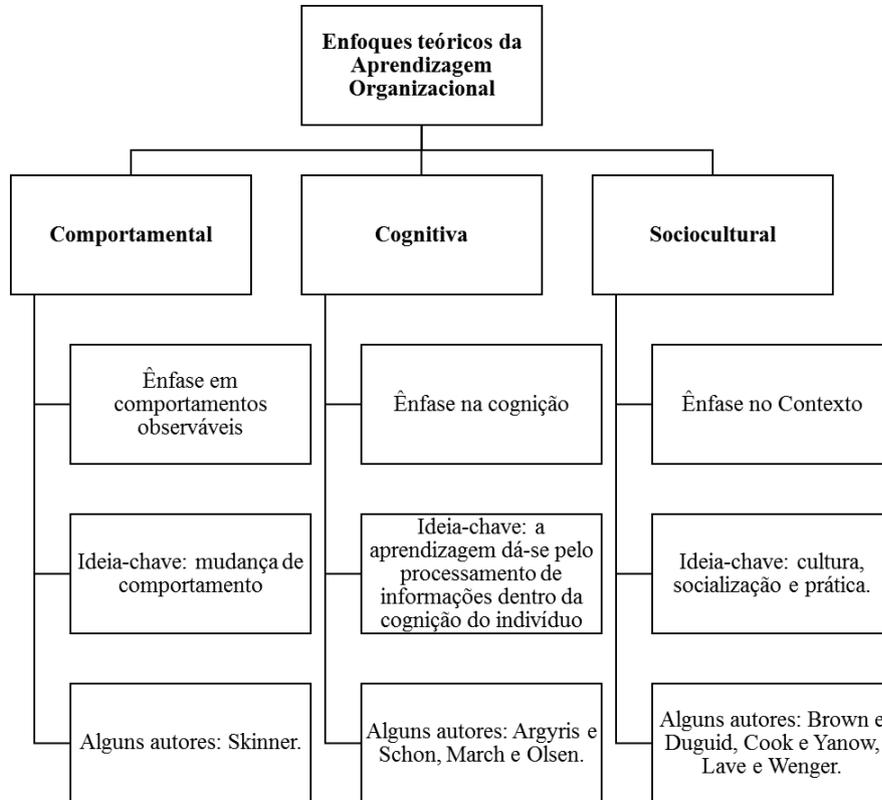
Devido as conotações positivas da palavra “aprendizagem”, a Aprendizagem Organizacional é geralmente associada a melhoria no desempenho (TSANG, 1997). Entretanto, Hilgard (1973) sinaliza que há diversas atividades cuja aquisição não é geralmente classificável como ganho ou progresso, uma vez que sua utilidade não é prontamente demonstrável, como por exemplo, os tiques e maneirismos.

Assim como as teorias da aprendizagem advindas da Psicologia, pode-se categorizar as definições de Aprendizagem Organizacional de acordo com o enfoque. A classificação pode ser realizada utilizando-se praticamente das mesmas bases, de modo que estas são: Comportamental, Cognitivista e Sociocultural. Nota-se que apenas a última categoria apresenta uma mudança significativa em relação as originárias teorias da aprendizagem, isto porque a prática laboral e a interação entre as pessoas são inegavelmente relevantes quando se trata de uma aprendizagem dentro de um contexto específico, no caso, o do trabalho. Ao passo que no ambiente de trabalho o foco não está, exclusivamente, no trabalhador e, sim, no produto do seu trabalho, de modo que a filosofia humanista não ganha maior ênfase.

Na Figura 03 adaptou-se o esquema de Flach e Antonello (2010) no mesmo formato tal qual o apresentado para ilustrar as teorias da aprendizagem (Figura 01), a fim de permitir assimilações e comparações entre essas. Como já pontuado, as teorias organizacionais tomam de empréstimo algumas contribuições de outras áreas do conhecimento (NOGUEIRA;

O DELIUS, 2015), portanto, é comum que sejam apontados os mesmos principais autores das teorias originárias, como é o caso de Skinner, no enfoque comportamental.

**Figura 03** - Esquema dos enfoques das teorias da Aprendizagem Organizacional



Fonte: Adaptado de Flach e Antonello (2010)

Pontuando as teorias da aprendizagem de acordo com o enfoque: a) comportamental (ou behaviorista): a ênfase é colocada na mudança de comportamento que se estabelece de uma forma relativamente duradoura como produto da interação do indivíduo com o ambiente e culminaram na elaboração de métodos de avaliação de desempenho e diagnóstico de necessidades de objetivos de treinamento; b) cognitivista: aposta na mudança duradoura de comportamento como resultado da interação com o ambiente, mas é postulado que a interação antes resultaria em processos mentais ou na aquisição de competências que poderiam ser inferidos a partir daquelas mudanças (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004); c) sociocultural: a ênfase é dada ao contexto, já que a prática envolve relações intra e entre grupos que compartilham significados, artefatos e ações (FLACH; ANTONELLO, 2010).

Esse estudo preconiza a perspectiva sociocultural, que pauta a aprendizagem como algo que surge de interações sociais, no ambiente natural de trabalho, considerando a aprendizagem organizacional como socialmente construída, como um processo político e intrincada na cultura da organização (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001).

A teoria da aprendizagem social na literatura de aprendizagem organizacional tem sido apresentada sob várias designações, tais como: “aprendizagem situada” (BROWN; DUGUID, 1991), “aprendizagem baseada na prática” (GHERARDI, 2001), “aprendizagem como processos culturais” (COOK; YANOW, 1993), “aprendizagem construtivista social” (ELKJAER, 2001), entre outras (BRANDI; ELKJAER, 2011).

A aprendizagem social é uma corrente que tem raízes antigas no pragmatismo americano, na psicologia russa de Vygotsky no início do século XX e a tradição da teoria da atividade histórico-cultural (BRANDI; ELKJAER, 2011). Na literatura sobre aprendizagem organizacional, a partir da vertente teórica da aprendizagem social, o aprendizado é onipresente e permeia a vida e rotina de trabalho nas organizações (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Desse modo, a abordagem construtivista social considera a aprendizagem como uma parte inerente da prática social, como algo interpretado, baseado no mundo em que se vive (ELKJAER, 2001). A aprendizagem, nessa concepção, está situada na prática. Essa abordagem, portanto, inclui o aprender fazendo, o aprender trabalhando. Assim, a prática do trabalho é vista como uma construção social (ELKJAER, 2001).

Na teoria da aprendizagem social, a socialização e a aprendizagem são processos inseparáveis e constituem-se mutuamente (BRANDI; ELKJAER, 2011). Ou seja, pode-se dizer que a aprendizagem se constitui a partir da participação nos processos sociais. Desse modo, os indivíduos “produzem” e são “produtos” de situações que representam o acesso e o poder a que são submetidos (BRANDI; ELKJAER, 2011).

De acordo com Brandi e Elkjaer (2011), a vertente da aprendizagem social abrange a epistemologia e a ontologia da aprendizagem. Assim, a teoria da aprendizagem social considera tanto a questão da existência humana, o desenvolvimento e a socialização (ontologia) como a questão do conhecimento das pessoas sobre si mesmas e o que significa ser parte do mundo em que vivem (epistemologia) (BRANDI; ELKJAER, 2011). No entanto, como aponta Reatto e Godoy (2017), nem todas as respostas à AO podem ser dadas a partir da teoria da aprendizagem social, uma vez que a limitação dessa corrente está na impossibilidade de se unir conceitualmente a dimensão ontológica à epistemológica, isto é, as questões sobre o “como” e o “o que” se pode aprender com a prática ficam sem respostas (ELKJAER, 2004; REATTO; GODOY, 2017). Logo, esse é um dos motivos pelo qual essa ótica é priorizada nesse estudo, porém não adotada exclusivamente.

Nessa perspectiva tem-se alguns expoentes como Brown e Duguid (1991), que propõem uma articulação entre trabalho, aprendizagem e inovação, já que, segundo esses autores, a fonte das oposições percebidas entre esses conceitos reside, principalmente, pela

abstração da prática, que culmina no abismo entre preceito e prática. O trabalho é visto como resistente à mudança; a aprendizagem distinta do trabalho e problemática face a mudança e a inovação, como a imposição necessária da mudança sobre os outros dois. Assim, por uma atribuição de valor pela sociedade ao conhecimento, ainda que meramente teórico, a educação e o treinamento se concentram em representações abstratas em detrimento da prática. Ademais, a dependência de descrições formais de trabalho e manuais de procedimentos prejudicam a realização do trabalho, já que veta possibilidades de melhoria e articulação dos processos por excluir a consciência do que é executado. Logo, a sugestão dos autores é que a prática é central para a compreensão do trabalho, já que a exclusão da prática não permite que o conhecimento seja compreendido. Dessa forma, entende-se que as atividades, nesse caso laborais, são complexas e não podem ser resumidas com sucesso a um conjunto de passos simples canônicos e tayloristas, que independa dos operadores desses passos e da sua consciência.

Corroborando para essa relação entre preceito e prática, resgata-se Polanyi (1983), o qual afirma que há 2 (dois) tipos de conhecimento: o teórico e o prático. O conhecimento teórico é chamado de conhecimento explícito, enquanto que o conhecimento prático é denominado conhecimento tácito, de maneira que a consciência do nível tácito se dá a partir da experiência. Gonçalo e Borges (2010), apontam, ainda, que a relação entre o conhecimento teórico e prático perpassa não só pela consciência, mas também pela compreensão das pessoas.

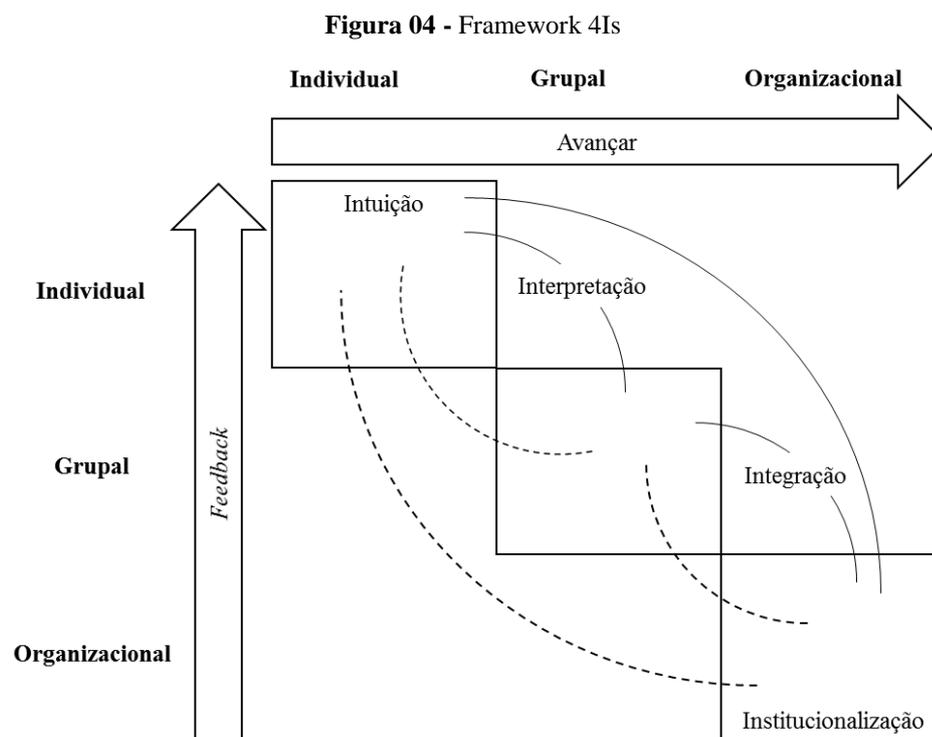
Assim como Brown e Duguid (1991), Lave e Wenger (1991) também deliberaram sobre a aprendizagem como estando situada na prática social, originando o termo aprendizagem situada, e focalizaram seus estudos no contexto. Lave e Wenger (1991) determinaram o conceito de Participação Periférica Legítima (PPL), no qual a aprendizagem é concebida como um tema especialmente social, isto é, como participação na prática. Segundo Elkjaer (2001), o conceito de PPL foi desenvolvido em um esforço para denominar a aprendizagem em situações desprovidas de quaisquer sinais visíveis de atividades de ensino. A parceria entre Lave e Wenger resultou, também, na criação do termo Comunidades de Prática (CoP), que designa grupos formados espontânea e informalmente por interesse no mesmo assunto ou tarefa.

A perspectiva da aprendizagem social compreende o aprender como intrínseco a prática do trabalho em ambientes sociais e, portanto, inevitável (ELKJAER, 2001). Assim, nessa concepção da aprendizagem, o aprendizado é uma forma de ser e tornar-se parte das comunidades de prática. As CoP compõem uma organização na qual o propósito central da aprendizagem é tornar-se um especialista qualificado (BROWN; DUGUID, 1991). Logo, aprender é uma realização prática e não epistêmica, e é uma questão de desenvolvimento identitário e de socialização (BRANDI; ELKJAER, 2011).

As CoP baseiam-se no entendimento de que as organizações são coletivos culturais, históricos e materiais constituídos pela interação social (LAVE; WENGER, 1991). Desse modo, não existe uma organização racional e técnica que pode ser completamente descrita e explicada na perspectiva de sistema. As organizações são, em uma abordagem de CoP, construídas a partir da interação social e dependem dos aspectos situados e específicos contextualizados nas práticas sociais. Nessa concepção, o pressuposto para o aprendizado organizacional é o saber que emerge das práticas coletivas sociais e não o conhecimento (BROWN; DUGUID, 2001; BRANDI; ELKJAER, 2011).

A principal crítica a Aprendizagem Organizacional está no seu caráter metafórico, no viés antropomórfico dado a organização, como se ela fosse capaz de aprender, ter memória, etc. (PRANGE, 2001; ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004). Esse ponto exalta uma das discussões do campo que seria: “quem aprende? ”, ou melhor, “quem é o sujeito da aprendizagem? ”.

Crossan, Lane e White (1999) defendem que a aprendizagem organizacional é multi nível, ou seja, individual, grupal e organizacional. Tais autores desenvolveram um framework chamado de 4Is (Figura 04) no qual relaciona os níveis aos processos cognitivos e sociais, denominados intuição, interpretação, integração e institucionalização. O modelo demonstra a tensão entre a assimilação da nova aprendizagem (Avançar) e a aquilo que já foi aprendido (*feedback*).



Fonte: Adaptado de Crossan, Lane e White (1999)

Os processos de intuição e interpretação acontecem no nível individual; a interpretação e integração no nível dos grupos; e integração e institucionalização ocorrem no nível organizacional. No fluxo da organização para o indivíduo ocorre o *feedback*, que se refere aos resultados e às mudanças necessárias no comportamento dos grupos e dos indivíduos no processo de aprendizagem (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Os três níveis de aprendizagem definem a estrutura por meio da qual os processos de aprendizagem ocorrem e, de acordo com Crossan, Lane e White (1999), há uma sequência e um progresso para esses processos através dos diferentes níveis e nem todos os processos ocorrem em todos os níveis. O que se pode dizer é que a intuição, por exemplo, ocorre exclusivamente no nível individual, pois é um processo unicamente humano e individual, no entanto, a organização não intui, e também não interpreta. Já a interpretação pode ocorrer tanto no nível individual como grupal, já que conversas e interações podem prover interpretações mais ricas.

Para esclarecer o que incitaria cada processo de acordo com o nível, Crossan, Lane e White (1999) compilaram suas ideias em uma tabela, apresentada a seguir com o mesmo propósito na Tabela 01.

**Tabela 01:** Processos e níveis de aprendizagem

<b>Nível</b>	<b>Processo</b>	<b>Inputs</b>
Indivíduo	Intuição	Experiências, imagens, metáforas
Grupo	Interpretação	Linguagem, mapas cognitivos, diálogo
	Integração	Entendimento compartilhado, sistemas interativos
Organização	Institucionalização	Rotinas, sistemas de diagnóstico, regras e procedimentos

Fonte: Adaptado de Crossan, Lane e White (1999)

Dessa maneira, os *inputs* seriam circunstâncias ou modos pelos quais os processos se desenvolvem. Observa-se que esse modelo pressupõe uma interação entre os níveis, não excluindo o fator humano, o aprender no nível individual, e não defende a ideia da organização com capacidade de aprender a despeito do indivíduo e, sim, a aprendizagem organizacional, a partir da institucionalização de procedimentos.

Alguns autores, como Argyris e Schon (1996) e Loiola e Rocha (2002), consideram a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional como fenômenos singulares e interdependentes, no qual a aprendizagem organizacional não se restringiria apenas à aprendizagem dos indivíduos, apresentando-se maior que esse somatório. Além disso, a concepção de que o sujeito da aprendizagem é a organização é típica dos autores da abordagem

das Organizações de Aprendizagem, que não tem preocupação com evidenciação de níveis de aprendizagem e elementos de mediação envolvidos no processo de aprendizagem dos indivíduos (LOIOLA; NERIS; BASTOS, 2006).

É importante considerar ainda que Lave e Wenger (1991) postulam a aprendizagem como um processo que ocorre dentro de um contexto de participação social e não na mente do indivíduo. Logo, Elkjaer (2001) entende que, nessa concepção, apesar de não negligenciar o indivíduo, é a comunidade quem aprende.

De acordo com a corrente da teoria da aprendizagem social, o aprendizado ocorre entre e através de outras pessoas e artefatos, como uma atividade relacional, não um processo de pensamento individual. Em outras palavras, essa visão desloca o posto do processo de aprendizagem da mente dos indivíduos aos padrões de participação de membros individuais de organizações em que a aprendizagem ocorre (LAVE; WENGER, 1991; BRANDI; ELKJAER, 2011). Ou seja, o adjetivo “social” aponta para a localização da aprendizagem, não na mente do indivíduo, mas no sujeito coletivo (GHERARDI, 2001).

No entanto, este estudo baseia-se na definição de que a aprendizagem é um processo psicológico que ocorre no nível do indivíduo (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004), gradativo, cumulativo e que há a possibilidade de adquirir conhecimento durante toda a vida, ou seja, que este processo pode ser considerado constante (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008a) e emerge pela interação dos indivíduos com o contexto (FLACH; ANTONELLO, 2010).

Sendo assim, respondendo ao questionamento levantado, este estudo ampara-se no julgamento sustentado por Abbad e Borges-Andrade (2004) e Crossan, Lane e White (1999), no qual, sob uma perspectiva psicológica, consideram a aprendizagem um processo que se realiza exclusivamente no nível dos indivíduos, sendo que seus efeitos podem se propagar pelos grupos, equipes ou pela organização como um todo. Logo, quem aprende é o indivíduo, e esse aprendizado pode ser disseminado entre grupos e para a organização, permanecendo nesta no momento em que for institucionalizado.

Essa definição pode parecer conflitosa já que se propõe uma abordagem à aprendizagem como um processo social, coletivo e, entretanto, pontua o agente da aprendizagem como o indivíduo, em um fenômeno individual. Com efeito, Castro e Loiola (2003), baseados na perspectiva de Vygotsky para o entendimento da aprendizagem como fenômeno social, sinalizam que sem a mente não há aprendizagem e “a coletividade é determinante na aprendizagem do indivíduo. Ela é quase tudo, mas este **quase** é decisivo. Ainda é preciso que exista o indivíduo” (CASTRO; LOIOLA, 2003, p. 14). Em suma, “a mente é o

órgão fundamental da aprendizagem do indivíduo e a coletividade é o espaço principal da aprendizagem do indivíduo humano” (CASTRO; LOIOLA, 2003, p. 15).

Sendo assim, ainda que priorizada a abordagem social da aprendizagem, que afasta o aprendizado da mente individual para a esfera social de interação, atividade e prática, assume-se o indivíduo como sujeito da aprendizagem. Esse ponto é outra questão de limitação do uso da teoria da aprendizagem social. Portanto, pode-se dizer que especificamente neste estudo, por meio da junção de elementos de diversas teorias, propõe-se a tentativa de redução de, mais essa, limitação do enfoque social da aprendizagem, já que a identificação de, novamente, o “como” e “o que” é aprendido é dificultada na investigação no nível coletivo.

Isto posto, Castro e Loiola (2003), percebendo a organização como uma forma específica ou fração da coletividade, resolvem o problema da antropomorfização do termo “Aprendizagem Organizacional”, sugestionando o uso da expressão “Aprendizagem em organizações”.

Por fim, assume-se que o termo AO, tal como analisado por Antonello e Azevedo (2011), expressa uma variedade de narrativas que abrem espaço para compreensões, sejam elas práticas, teóricas, profissionais ou cotidianas, sendo que nenhuma é mais válida do que outra, assim, considera-se seguir no uso da nomenclatura “Aprendizagem Organizacional”, mesmo que se esteja, em verdade, referindo-se a Aprendizagem em Organizações.

Antonello e Godoy (2010) apontam que para desenvolver e avançar no estabelecimento do conceito e estudos sobre a AO, 4 (quatro) questões principais que devem ser discutidas: o nível da aprendizagem, a neutralidade da meta, a noção de mudança e natureza processual da aprendizagem. Nesse sentido, resumindo as posições adotadas neste estudo até então: a investigação da aprendizagem é dada no nível individual, considerando que a aprendizagem pode ser vista como algo bom ou ruim, que nem todo aprendizado revela-se pela mudança no comportamento e considera a aprendizagem como um processo.

Apontados os posicionamentos considerados importantes no estudo sobre aprendizagem, pode-se avançar nas discussões. Uma das concepções tradicionais da aprendizagem é a diferenciação a partir das características e controle do que é aprendido. Nesse sentido, Nogueira e Odélius (2015) afirmam que as abordagens e teorias de aprendizagem humana podem ser diferenciadas em 2 (dois) tipos básicos de aprendizagem: a informal e a formal. A primeira inerente às interações humanas e a busca autônoma por informações e conhecimento, enquanto a última refere-se aos processos formais de instrução como cursos, seminários, oficinas, participação em congressos e workshops. Os processos formais possuem

objetivos explícitos, enquanto a aprendizagem informal, em que o trabalhador mal toma consciência de que está adquirindo novos conhecimentos, acontece de modo natural, implícita.

A aprendizagem formal constitui um campo de estudos com contribuições teóricas, pesquisas empíricas e metodologias mais avançadas em comparação a aprendizagem informal, no entanto, de acordo com Flach e Antonello (2011), a aprendizagem formal e informal não concorrem em importância ou espaço, já que coexistem nas organizações

Este estudo tem como foco a investigação dentro da temática da aprendizagem informal. Portanto, a seção seguinte é dedicada a discussão sobre o conceito de aprendizagem informal e, as subseções, destinadas a discorrer sobre os aspectos que a configuram.

### 2.1.1. APRENDIZAGEM INFORMAL

A aprendizagem está atrelada a uma visão principalmente relacionada a educação e treinamento, na qual há um esforço a uma transferência de conhecimento de uma fonte conhecedora (um professor, instrutor ou livro) para um receptor que não possui essa informação, ou seja, a aprendizagem é fortemente relacionada a concepção da aprendizagem formal. Nesta perspectiva, a aprendizagem equivale essencialmente à aquisição de dados, fatos e sabedoria prática acumulados pelas gerações antecessoras. Este conhecimento é registrado, geralmente em livros, e o empenho do aluno está em adquirir e armazenar em sua mente o máximo de informações para que possam ser usadas futuramente ou referenciadas quando necessário (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). De acordo com a visão tradicional da aprendizagem, o aprender não só é reservado a certos períodos da vida, como também restrito a ocasiões específicas. Em suma, essa concepção sugere que a aprendizagem seja separada de qualquer outra atividade na organização.

Em oposição a visão tradicional da aprendizagem, os autores no campo da psicologia cultural, com base especialmente nas obras de Vygotsky, Mead e Bruner, e em pesquisas realizadas pelos membros do Laboratório de Cognição Humana Comparada da Universidade da Califórnia, desenvolveram uma perspectiva que concebe a cognição e a aprendizagem intimamente relacionadas com o contexto material, simbólico e social em que ocorrem (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Nesse sentido, o indivíduo não é uma entidade isolada que se encontra casualmente com a sociedade, mas que forma e é formado pela sociedade. Desse modo, tanto as atividades individuais quanto as coletivas são baseadas no passado, no presente e no futuro. Ações e

interações ocorrem em pares de indivíduos ou em relação a todos os membros do grupo (ELKJAER, 2001).

Sendo assim, o homem é, na sua essência, um ser social e, assim, impossível de ser entendido fora do contexto da sociedade em que nasce e vive (LA TAILLE, 1992). O contexto social é parte de um processo contínuo e construtivo de socialização entre os indivíduos e, portanto, meio de transmissões educativas e linguísticas, das contribuições culturais e dos sentimentos morais (PACHECO; SISTO, 2003). Nesse prisma, aprender é a maneira fundamental de se envolver com os outros em uma prática em andamento, é o que permite que os atores modifiquem suas relações com os outros enquanto contribuem para uma atividade compartilhada (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Aprendizagem, em suma, acontece entre outras pessoas (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998) consistindo em um fenômeno social. O ambiente de trabalho é um recorte da sociedade e, por isso, uma das formas de se perpetuar esse evento (BORGES; YAMAMOTO, 2004). O ambiente de trabalho, que é estruturado social e culturalmente, é constantemente reconstituído pelas atividades de todos aqueles que pertencem a ele (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Quando aplicado ao local de trabalho, a perspectiva social da aprendizagem retrata o aprendizado como uma atividade social contínua, no qual para descobrir o que é para ser feito, quando e como fazê-lo, lança-se a prática (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Aprender não é adquirir conhecimentos já conhecidos, mas um processo de mudança para um território desconhecido. “Aprender é fazer uma jornada na terra da descoberta em vez de seguir uma estrada já pavimentada” (BRANDI; ELKJAER, 2011, p. 29).

No que diz respeito ao conteúdo e ao processo da teoria da aprendizagem social na aprendizagem organizacional, a teoria da aprendizagem social enfatiza a informalidade, a improvisação, a ação coletiva, a conversação e a realização dos sentidos; e aprender é de natureza distribuída e provisória (BRANDI; ELKJAER, 2011). Portanto, entende-se que a perspectiva social da aprendizagem está intimamente alinhada à aprendizagem informal.

Desse modo, a aprendizagem informal, por consistir na interação do indivíduo com o contexto (FLACH; ANTONELLO, 2010), tem seus estudos fundamentados especialmente na base epistemológica sociocultural da aprendizagem organizacional. Sendo assim, o aprendizado está situado dentro da atividade em curso (LAVE; WENGER, 1991). Ao aplicar uma perspectiva social ao aprendizado, a atenção muda do processamento de informação e modificação de estrutura cognitiva para processos de participação e interação que fornecem e

sustentam o contexto adequado para a aprendizagem (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

A aprendizagem informal baseia-se na cultura, na socialização e nas práticas dos indivíduos (FLACH; ANTONELLO, 2010). Dessa forma, o processo de aprendizagem informal não se restringe ao espaço físico organizacional, em um processo com início e fim, separado de outras atividades relacionadas. A aprendizagem informal não pode ser separada, inclusive, das ações de aprendizagem formal, já que há possibilidade de interação durante essas atividades. Flach e Antonello (2010) exemplificam que o intervalo entre aulas e palestras nos processos de aprendizagem formais, reuniões de trabalho, o tempo de pausa para lanche ou almoço nas organizações, confraternizações entre os funcionários, podem consistir em momentos propícios para o processo de aprendizagem informal. Nestes momentos, nos quais as conversas ocorrem livres de formalidades, abrem-se espaço para que os indivíduos acabem procurando os grupos que discutem assuntos de seus interesses, compartilhando ideias e informações (FLACH; ANTONELLO, 2010).

Marsick e Watkins (2001) definem a aprendizagem informal por meio do seu contraste com a formal. Logo, conceituam a AI como instruções que não se baseiam em salas de aula ou em atividades planejadas e controladas institucionalmente. A aprendizagem informal é distinta destas construções porque é discricionária, inclui componentes cognitivos e comportamentais, e não inclui a participação em treinamento formal e desenvolvimento (NOE; TEWS; MARAND, 2013).

Antonello (2011) salienta que, por tratar-se de um fenômeno natural e espontâneo, a aprendizagem cotidiana ou informal mostra-se onipresente e eficiente. Sendo assim, nesse estudo define-se a aprendizagem informal como aquela que não é controlada institucionalmente, que consiste na prática diária no ambiente de trabalho, que parte espontaneamente do indivíduo, que é basicamente social.

Logo, a despeito do que ocorre nas ações de treinamento, desenvolvimento e educação, estritas da aprendizagem formal, no qual o controle do que é aprendido é centralizado na instituição e conduzido pelos livros e instrutores, na aprendizagem informal o controle do que é aprendido repousa sob o aprendiz (MARSICK; WATKINS, 2001). Esse aprendizado pode ser intencional ou não, consciente ou não (LOHMAN, 2005). Gherardi, Nicolini e Odella (1998) determinam a aprendizagem informal como um aprendizado baseado no envolvimento legítimo em atividades reais e em coparticipação entre membros de uma comunidade, e a formal baseada na mediação através da participação de um instrutor e na confiança de uma visão externa do que é conhecimento.

Em consequência da complexidade do fenômeno, aprendizagem informal não recebe a mesma acuidade que a aprendizagem formal no que se refere a estudos sobre sua aplicabilidade e mensuração, já que, por vezes, não é percebida pelas pessoas, pois consiste na própria prática. Desta maneira, os processos de aprendizagem informal muitas vezes são de difícil percepção, avaliação e verificação, o que contribui para que a abordagem na produção científica seja considerada difusa e rara, prejudicando a consolidação desse campo de estudos, essencialmente, no Brasil (FLACH; ANTONELLO, 2010).

Como mencionado anteriormente, outro conceito importante dentro teoria da aprendizagem social é o de Comunidades de Prática (CoP), desenvolvido por Lave e Wenger (1991). As comunidades de prática por constituírem-se informalmente estão abarcadas na aprendizagem informal. Uma comunidade de prática em si pode ser vista como um simples sistema social e um complexo sistema social pode ser visto como constituído por comunidades de prática inter-relacionadas (WENGER, 2010). Uma comunidade de prática surge da partilha de conhecimento a partir da interação entre as pessoas. “Em síntese, são grupos de pessoas ligadas informalmente pelo conhecimento especializado e compartilhado e pela paixão por um empreendimento conjunto” (WENGER; SNYDER, 2001, p. 10).

As Comunidades de prática consistem, de acordo com Thompson (2005), em um círculo virtuoso, no qual as pessoas quanto mais participam, mais aprendem, mais se identificam com o grupo e mais ficam motivadas a participar dele. A natureza orgânica, espontânea e informal destas comunidades as tornam resistentes à supervisão e à interferência organizacional, seja para formá-las, integrá-las e sustentá-las.

As ações de aprendizagem informal, por vezes, como salientado por Coelho Junior e Mourão (2011), são vistas como uma possibilidade para o enfrentamento de erros e dificuldades na execução de alguma tarefa no trabalho. Ou seja, a aprendizagem informal pode ser uma possibilidade de entendimento da ocorrência do erro e desenvolvimento de alternativas para superá-lo.

Compreende-se, portanto, que a aprendizagem informal diz respeito a um processo que não ignora o erro, mas pode-se valer dele para desenvolver melhores resultados, para o indivíduo e para a organização. A procura por ajuda ou apoio no grupo de trabalho fazem parte do processo de interação e, por conseguinte, à aprendizagem, apresentando diferentes possibilidades de execução e configuração do trabalho. Dessa forma, o erro não é admitido como um sinal de fraqueza, mas como um indicativo de que melhorias devem ser buscadas (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011).

Nesse prisma, pode-se dizer que uma das vantagens da aprendizagem informal está, exatamente, no seu caráter espontâneo, já que não compele o indivíduo a submeter-se a processos de adequação e aquisição de conhecimento. Logo, o aprendizado estando sob controle do próprio indivíduo, permite que este determine o que aprender, quando e de que forma. E mais, pode levantar possibilidades não vislumbradas previamente pela organização, incitando a criatividade, desvendando, por exemplo, espírito de liderança e cooperação entre os indivíduos (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011).

Outro ponto refere-se à necessidade de se promover o aperfeiçoamento contínuo dos funcionários, dada a intensa competitividade das empresas, que, na aprendizagem informal, não necessita de ações específicas direcionadas (LOIOLA; NÉRIS; BASTOS, 2006; COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008a). Nesse aspecto, a aprendizagem informal se mostra como um processo que pode contribuir para a atualização frente às mudanças tecnológicas e intercâmbio de informações entre as pessoas, no qual os envolvidos acabam por agregar e disseminar conhecimento.

Assim, para as organizações o aprendizado informal conduz os funcionários a atualizarem conhecimentos e habilidades para se adaptarem a situações em mutação, adotar novas tecnologias e, dessa forma, fornecer serviços de alta qualidade aos clientes externos e lidar com atribuições emergentes. Do ponto de vista dos empregados, o aprendizado informal é importante para o sucesso na carreira profissional por exigir, além do conjunto de habilidades e do treinamento formal fornecido pelo empregador, a tomada de iniciativa pessoal (NOE; TEWS; MARAND, 2013).

Ainda, as ações de aprendizagem informal representam menos dispêndios e apresentam igual ou maior eficiência em comparação às ações de aprendizagem formal, em especial aos treinamentos externos, que demandam altos investimentos financeiros (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008a). E, também, conforme Marsick e Watkins (1990), a maioria do que os funcionários precisam saber para realizar seu trabalho podem ser adquiridos através da aprendizagem informal e apenas 20% do que os funcionários aprendem é derivado do treinamento formal.

De acordo com Lohman (2005), a aprendizagem informal ocorre de 8 (oito) maneiras, em especial no aprendizado de algo novo no trabalho, são as atividades de conversa com outros, colaboração com outros, observação a outros, compartilhar materiais e recursos com outros, pesquisas na Internet, busca em revistas e jornais oficiais, tentativa e erro, e reflexão sobre as próprias ações.

Do mesmo modo, Marsick e Yates (2012) ao analisarem 39 estudos qualitativos sobre aprendizagem informal constataram que as ações de aprendizagem estavam conectadas ao trabalho e às rotinas diárias, cujo estímulo comumente era um desafio, um choque ou uma situação nova. Assim, a aprendizagem acontece em atividades no ambiente de trabalho, as quais envolvem tentativa e erro, reflexão na ação e sobre a ação, observação de outros, compromisso com o trabalho do outro e solução de problemas com ajuda de terceiros (REATTO; GODOY, 2017).

É importante considerar que, neste estudo, está se admitindo a aprendizagem informal, apoiado pela literatura mencionada, como um processo positivo tanto para os indivíduos quanto para a organização, na crença de que a AI pode garantir melhoria no desempenho dos indivíduos e incremento no resultado operacional e, por isso, os aspectos que moldam esse processo merecem análise.

A abordagem cognitivista da aprendizagem tem como principal crítica o fato de que, ao considerar que a aprendizagem reside na mente dos indivíduos, o contexto organizacional é desprezado e rejeitado como elemento importante para o desenvolvimento da aprendizagem e dos membros organizacionais (REATTO; GODOY, 2017). Portanto, a proposta de uso da lente teórica da aprendizagem social tem como propósito fundamental considerar o contexto e a ponderação do uso desta mesma lente tem a finalidade de, também, não excluir o indivíduo.

Assim, entendendo a AI dentro da perspectiva social como um processo de interação entre o indivíduo e o contexto (FLACH; ANTONELLO, 2010), percebe-se a necessidade de explorar esses 2 (dois) elementos, isto é, tanto as características individuais que a influenciam quanto as propriedades organizacionais, que serão abordados na seção seguinte.

#### 2.1.1.1. Aspectos Facilitadores e Inibidores da Aprendizagem Informal

Os aspectos que influenciam no processo de aprendizagem informal determinam a intensidade e aproveitamento desse fenômeno. Marsick e Watkins (2001) evidenciam que a aprendizagem informal ocorre sempre que as pessoas têm a necessidade, motivação e oportunidade de aprendizagem. Assim, há de se considerar que a identificação de elementos que configurem a AI pode favorecer, inclusive, aos que pretendem inibi-la, pois pode ajudar no mapeamento das variáveis a serem consideradas e controladas. Logo, a configuração desses aspectos deve estar alinhada aos objetivos organizacionais, uma vez que são eles que determinam as diretrizes a serem seguidas.

Nessa perspectiva de análise de aspectos influenciadores da AI, aponta-se Castro e Loiola (2003), os quais determinam que há momentos e ambientes mais favoráveis à aprendizagem que outros. E em uma mesma situação, determinados indivíduos ou grupos de indivíduos podem estar em condições mais propícias que favoreçam sua aprendizagem.

A relação entre tempo e ambiente recupera uma citação famosa de Vygotsky (1998), que afirma que

Todo inventor, até mesmo um gênio, sempre é consequência de seu tempo e ambiente. Sua criatividade deriva das necessidades que foram criadas antes dele e baseia-se nas possibilidades que, uma vez mais, existem fora dele. É por isso que observamos uma continuidade rigorosa no desenvolvimento histórico da tecnologia e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica aparece antes de serem criadas as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento.

Essa afirmação enfatiza a relevância de se compreender a relação existente entre o indivíduo e o ambiente para a construção de conhecimento, bem como a necessidade de saber mais sobre o que envolve as atividades de aprendizado informal. Os fatores contextuais que moldam o aprendizado informal têm sido explorados para avançar a compreensão de como a aprendizagem informal é facilitada, incentivada, apoiada e nutrida no local de trabalho (CHOI, 2009).

De acordo com Antonacopoulou (2001), as interações entre os aspectos pessoais e organizacionais criam condições que afetam a receptividade à aprendizagem por parte dos indivíduos. Da mesma forma, neste estudo, a abordagem com relação aos elementos que configuram a aprendizagem informal será seccionada entre os aspectos pessoais e aspectos organizacionais. Essa proposta será organizada nas seções posteriores, com a seção seguinte destinada especificamente aos aspectos pessoais que afetam a receptividade à aprendizagem informal por parte dos indivíduos.

#### 2.1.1.1.1. Aspectos Pessoais

Na teoria da aprendizagem social os indivíduos devem ser entendidos como participantes dos processos sociais da vida cotidiana de uma organização. A importância em considerar os aspectos pessoais na aprendizagem está no fato de que, ainda que os indivíduos passem pela mesma experiência em iguais condições, seja de aprendizagem formal ou informal, alguns obterão melhores resultados que outros (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Corroborando com essa afirmação, Elkjaer (2001) aponta que a base da diferença de resultados está principalmente relacionada ao fato de que cada pessoa reage a uma situação de acordo com a sua experiência individual. Assim, considerando que a aprendizagem informal

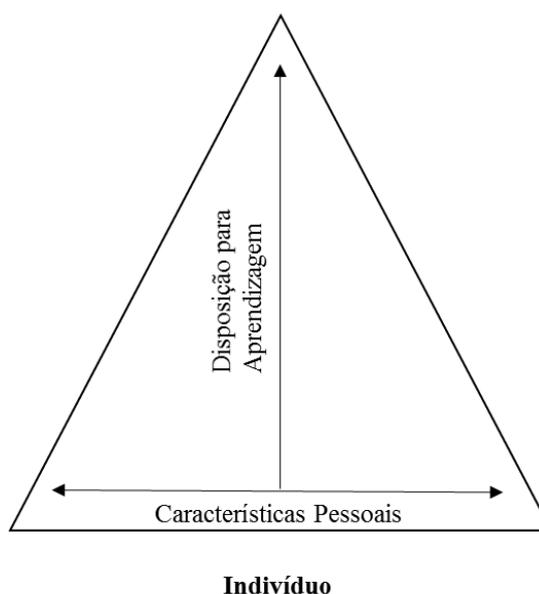
está em grande parte sob escolha individual, como tal, alguns indivíduos podem estar mais aptos a aprendizagem com base nas suas características pessoais (NOE; TEWS; MARAND, 2013). Logo, as diferenças individuais são importantes antecedentes da disposição para aprendizagem informal.

Teoricamente, as diferenças individuais podem ter relações mais fortes com a aprendizagem informal por 2 (duas) razões primárias. Primeiro, a aprendizagem informal depende principalmente da escolha e motivação do aprendiz para interagir com os outros, refletir sobre suas experiências e buscar informações. Em segundo lugar, os indivíduos podem optar por se concentrar no que eles percebem serem demandas de trabalho mais prementes ou questões pessoais em oposição ao envolvimento em ações e reflexões necessárias para que a aprendizagem ocorra (NOE; TEWS; MARAND, 2013).

Posto isso, pode-se dizer que, como apresentado por Marsick e Watkins (2001), cada pessoa tem necessidades, motivações, oportunidades e iniciativas que a levam a aprender. Portanto, entender quais características são essas pode ser de grande valia para a organização e para a promoção de interações sociais de determinados grupos de pessoas dentro do ambiente de trabalho e, conseqüentemente, promover a aprendizagem informal.

Illeris (2004) desenvolveu um estudo no qual apresenta um modelo que demonstra os elementos básicos da aprendizagem no local de trabalho. A referida pesquisa ilustra esse modelo por meio do uso de triângulos que representam esses elementos e que se conectam, para esboçar a relação entre eles. Essa representação gráfica será adotada para representar os aspectos pessoais e, posteriormente, os aspectos organizacionais e a conexão entre eles, entretanto com algumas adaptações.

A Figura 05 ilustra o papel das características pessoais como propulsoras da disposição para aprender. A base, apontada como características pessoais, tem seu tamanho determinado pela diversidade dessas características, já o pico, consequência das características pessoais, é determinado pela disposição do indivíduo para a aprendizagem. Dessa forma, as dimensões da pirâmide dependem, pode-se dizer, de uma combinação dos atributos pessoais.

**Figura 05 - Fatores pessoais para aprendizagem**

Fonte: Adaptado de Illeris (2004)

Segundo Antonacopoulou (2001), a personalidade e autoestima do indivíduo, a natureza das expectativas pessoais em buscar uma meta de aprendizagem, a condição física, o afeto e a percepção sobre a habilidade de aprender são algumas das condições auto impostas para a aprendizagem. Assim, as condições individuais sobre essas questões determinam a disposição para a aprendizagem.

Para entender as características pessoais que balizam a aprendizagem informal, é importante considerar que algumas podem favorecer a aprendizagem, ao passo que outras podem acabar por inibir tal processo. Bartholomeu, Nunes e Machado (2008) postulam que os tipos de interações que as pessoas estabelecem são modulados por determinados componentes da personalidade e, conseqüentemente, podem favorecer o estabelecimento de uma melhor ou pior configuração de relacionamento, uma vez que informam as maneiras peculiares de um indivíduo comportar-se socialmente.

Nesse aspecto, admite-se que as características pessoais que influenciam na disposição para a aprendizagem podem não se limitar a personalidade, ou seja, poder-se-ia considerar características físicas, raciais e demográficas, por exemplo. No entanto, como o objeto deste estudo são organizações do setor público brasileiro, exclusivamente, alguns desses atributos não seriam discrepantes entre os indivíduos ao ponto de serem evidentes para esta pesquisa. Assim, considera-se, neste estudo, a personalidade um atributo individual com maiores possibilidades de determinar a natureza das ações e reações dos indivíduos e, portanto, uma

melhor alternativa de estudo e padronização, como determinam Schermerhorn Jr., Hunt e Osborn (1999).

Robbins (2002) define a personalidade como um conceito dinâmico que compreende todo o sistema psicológico de uma pessoa, frequentemente descrita em termos dos traços mensuráveis demonstrados por um indivíduo. Quanto aos determinantes da personalidade, se intrínseca ou adquirida a partir da interação do indivíduo com os outros e com o meio, a personalidade de um adulto é considerada como o resultado de ambos - dos fatores ambientais e hereditários - moderados pelas condições situacionais (ROBBINS, 2002). A hereditariedade consistindo nos fatores determinados na concepção, como características físicas, sexo e fatores de personalidade e o ambiente que determina os fatores culturais, sociais e situacionais (SCHERMERHORN Jr.; HUNT; OSBORN, 1999).

Assim, a personalidade pode ser descrita como um conjunto, no qual tem-se uma parte variável, uma construção pessoal que é moldada e elaborada ao decorrer da vida do indivíduo, e uma parte constante, denominada de traço de personalidade (PACHECO; SISTO, 2003; D'AMICO; MONTEIRO, 2012). Esse desmembramento é complexo, pois, ainda que constantes, os traços de personalidade são tendências amplas em mudança contínua. Ou seja, pode-se entender que, apesar da mudança, reconhece-se uma relativa constância no comportamento de uma pessoa, afirmando-se a presença de traços ou tendências da personalidade (PACHECO; SISTO, 2003).

Dessa forma, certas formas de expressão social podem ser facilitadas ou dificultadas pelos traços específicos de personalidade e, por conseguinte, determinar a forma peculiar do sujeito comportar-se socialmente. A partir do contato com outras pessoas o sujeito sente-se gratificado ou frustrado e tais respostas devem influenciar, também, a organização de sua personalidade (BUENO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2001).

Pacheco e Sisto (2003), a partir da análise de estudos que relacionam componentes da personalidade e métodos pedagógicos de ensino verificaram que crianças extrovertidas parecem beneficiar-se de métodos de ensino baseados na aprendizagem por descoberta, enquanto que as crianças introvertidas se favorecem da aprendizagem por recepção (PACHECO; SISTO, 2003).

Já o indivíduo adulto, ao deparar-se com possibilidades de trabalho pode ter alguma dificuldade ao lidar com determinadas situações por conta do desenvolvimento da maturidade da personalidade. Ao alcançar a maturidade o indivíduo tende a desenvolver independência, autoconsciência e comportamento diversificado e, assim, as organizações ao tolherem as pessoas por meio de supervisão e controle rígidos, vão de encontro a personalidade madura,

tornando inconsistente a relação entre a natureza da personalidade madura de um indivíduo adulto e as oportunidades de trabalho (SCHERMERHORN Jr.; HUNT; OSBORN, 1999).

Partindo do pressuposto de que a estrutura da personalidade é uma forma de identificar e rotular certas características humanas, surgiram taxonomias com o intuito de resumir a personalidade de um indivíduo a um conjunto de traços de personalidade (ROBBINS, 2002; JOHN; SRIVASTAVA, 1999). Os esforços para identificar um conjunto reduzido de traços de personalidade que pudesse servir como um padrão base para a estrutura da personalidade resultaram em alguns modelos, como o *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI) e o Modelo *Big Five* (ROBBINS, 2002).

O MBTI, embora bastante utilizado e difundido nos Estados Unidos, não é apoiado em evidências válidas da sua legitimidade. Já o Modelo *Big Five* é suportado por pesquisas que o validam (ROBBINS, 2002), o que impulsionou a utilização desse modelo em estudos de diferentes áreas. Assim, os traços de personalidade considerados importantes no âmbito do comportamento organizacional são os chamados “Os Cinco Grandes” ou “*Big Five*” (SCHERMERHORN Jr.; HUNT; OSBORN, 1999).

O Modelo Big Five, ou Modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF), é considerado por John e Srivastava (1999) como um dos modelos mais importantes no estudo da personalidade. Tal modelo destaca-se tanto pela consensualidade como pela difusão do seu uso (SILVA; NAKANO, 2011; NATIVIDADE; HUTZ, 2015).

Noe, Tews e Marand (2013) utilizaram o Modelo dos Cinco Grandes Fatores para avaliar a relação entre as diferenças individuais e o comportamento de aprendizagem informal, a fim de aumentar a compreensão dos antecedentes da AI dos gestores de restaurantes nos Estados Unidos. Os autores concluíram que existe uma correlação significativa entre aprendizagem informal e as diferenças individuais e sugerem maiores estudos dessa relação.

Sendo assim, com base no estudo de Noe, Tews e Marand (2013) e dada a carência de outros estudos que categorizem e sistematizem os aspectos pessoais que podem influenciar no processo de aprendizagem, em especial no setor público, somado ao fato de que a personalidade seja uma melhor alternativa de estudo e padronização e um atributo individual com maiores possibilidades de determinar a natureza das ações e reações dos indivíduos (SCHERMERHORN Jr.; HUNT; OSBORN, 1999), e a credibilidade do modelo inclusive no Brasil (NATIVIDADE; HUTZ, 2015), neste estudo, optou-se por adotar os CGF para categorizar os fatores pessoais que influenciam na aprendizagem informal.

O modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade teve sua origem a partir de um conjunto de pesquisas sobre personalidade, provenientes de teorias fatoriais e de traços de

personalidade (NUNES; HUTZ, 2007; SILVA; NAKANO, 2011). “O interesse por esse modelo deve-se também em grande parte ao acúmulo de evidências de sua universalidade e aplicabilidade em diferentes contextos” (NUNES; HUTZ, 2007, p. 20).

Já o título de "Big Five" ou “Cinco Grandes” foi indicado com o intuito de enfatizar que cada um desses fatores é extremamente amplo, não para refletir sua grandeza intrínseca. Assim, a estrutura em cinco aspectos não implica que as diferenças de personalidade possam ser reduzidas a apenas cinco traços. Em vez disso, representam a personalidade no mais amplo nível de abstração e cada dimensão sintetiza um grande número de características de personalidade distintas e mais específicas (JOHN; SRIVASTAVA, 1999).

O modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF) resume um conjunto complexo de diferenças individuais em cinco traços básicos universais da personalidade humana, que são: Extroversão, Socialização, Consciência, Neuroticismo e Abertura para experiências (HAUCK FILHO *et al.*, 2012; ROBBINS, 2002). O arquétipo, por ter sua origem nos estudos norte-americanos, apresenta variações na nomenclatura por conta das traduções e adaptações para a realidade brasileira.

Logo, no prisma adotado para este estudo, os aspectos pessoais que configuram a aprendizagem informal, ou seja, a personalidade, será analisada nesses cinco eixos: Extroversão, Socialização, Consciência, Neuroticismo e Abertura para experiências, tal qual apresentado na tabela 02.

**Tabela 02:** Aspectos pessoais que configuram a Aprendizagem Informal

<b>Aspectos Pessoais</b>
1. Extroversão
2. Socialização
3. Consciência
4. Neuroticismo
5. Abertura para Experiências

Fonte: desenvolvido pela autora.

A Extroversão é um componente da personalidade humana que está relacionado às formas como as pessoas interagem com os demais (NUNES; HUTZ, 2006). Esta dimensão se refere ao nível de conforto de uma pessoa com seus relacionamentos (ROBBINS, 2002). A Extroversão é uma tendência a buscar estimulação na interação com outros (NATIVIDADE; HUTZ, 2015) e, portanto, representa o quão a pessoa é comunicativa, falante, ativa, assertiva, responsiva e gregária e o quanto tem facilidade para estabelecer interações sociais dinâmicas (PASSOS; LAROS, 2015; NUNES; HUTZ, 2006). Pessoas consideradas extrovertidas tendem

a ser sociáveis, ativas, falantes, otimistas e afetuosas. Já os indivíduos com escores baixos no fator extroversão tendem a ser reservados, não necessariamente inamistosos, mas sóbrios, indiferentes, independentes e quietos. Os considerados introvertidos não são necessariamente pessoas infelizes ou pessimistas, mas não apresentam estados de espírito exuberantes que caracterizam os extrovertidos (NUNES; HUTZ, 2006; ROBBINS, 2002).

A Socialização, denominado nas escalas americanas como *agreeableness*, traduzido para as escalas portuguesas como Agradabilidade (NUNES; HUTZ, 2007) ou Amabilidade, é, por uma questão de melhor adequação a realidade brasileira, conhecida como Socialização (NUNES; HUTZ, 2007; PASSOS; LAROS, 2015). A dimensão Socialização descreve a qualidade das relações interpessoais dos indivíduos (NUNES; HUTZ, 2007), uma tendência a demonstrar empatia, altruísmo e comportamentos pró-social (NATIVIDADE; HUTZ, 2015); revela em que medida a pessoa tem capacidade para estabelecer relações com qualidade, de forma harmoniosa, agradável, empática (PASSOS; LAROS, 2015). Este aspecto se refere à propensão de um indivíduo em acatar as ideias dos demais. Piaget (1981) refere-se ao afeto como um regulador da ação humana, que interfere na escolha de objetivos específicos, além de desempenhar um papel na determinação de valores. O afeto influencia a tendência a se aproximar ou se distanciar das situações e, por sua vez, estas impactam no ritmo pelo qual o conhecimento torna-se mais rápido em algumas áreas ou mais lento em outras (PACHECO; SISTO, 2003). As pessoas muito sociáveis são cooperativas, receptivas, confiantes, já pessoas que tem baixa pontuação neste fator são frias, desagradáveis e confrontadoras (ROBBINS, 2002).

A dimensão da Consciência, Conscienciosidade, ou ainda, Realização, é uma tendência ao autocontrole na realização de tarefas que conduzem a um objetivo, a ser disciplinado e organizado (NATIVIDADE; HUTZ, 2015). A Consciência configura-se como o elemento que afere o quanto a pessoa é focada, realizadora, apresenta autocontrole e tem disposição para buscar seus objetivos (PASSOS; LAROS, 2015). Esse aspecto pode ser entendido como uma medida de confiabilidade, no qual os que tem uma alta pontuação são responsáveis, organizados, confiáveis e persistentes, enquanto que os indivíduos com baixa pontuação são facilmente distraídos, desorganizados e pouco confiáveis (ROBBINS, 2002).

O Neuroticismo, ou Estabilidade Emocional, é o componente que se refere à capacidade de enfrentamento ao estresse por parte do indivíduo (ROBBINS, 2002), uma tendência a demonstrar instabilidade emocional, a experimentar emoções negativas, ansiedade, depressão (NATIVIDADE; HUTZ, 2015). Logo, o Neuroticismo consiste na forma como uma pessoa vivencia as experiências negativas, indicando o seu grau de estabilidade emocional

(PASSOS; LAROS, 2015). As pessoas com estabilidade emocional costumam ser calmas, autoconfiantes e seguras, ao passo que aqueles com pontuação negativa tendem a ser nervosos, ansiosos, deprimidos e inseguros (ROBBINS, 2002).

Por último, têm-se o aspecto Abertura para experiências, que identifica alguém em termos de seus interesses e seu fascínio por novidades, sua imaginação, pendores artísticos, sensibilidade e intelectualidade (ROBBINS, 2002). Esse componente indica uma tendência a experimentar coisas novas, a demonstrar curiosidade e complexidade intelectual (NATIVIDADE; HUTZ, 2015). A Abertura para experiências é um elemento que ajuíza em que medida uma pessoa é curiosa e tem disponibilidade para vivenciar situações novas, desconhecidas, que exijam uma postura mais criativa (PASSOS; LAROS, 2015). Os indivíduos que não se encaixam nessa dimensão são os que se sentem melhor com situações mais familiares e tender a ser mais conservadores (ROBBINS, 2002).

Segundo Robbins (2002), alguns estudos ao verificarem as relações entre as cinco dimensões e o desempenho no trabalho obtiveram como resultados que a consciência foi um preditor de desempenho de todos os grupos ocupacionais. Logo, esses estudos indicaram que indivíduos confiáveis, cuidadosos, organizados e persistentes tendem a apresentar um desempenho superior no trabalho na maioria das ocupações. As evidências também apontaram a extroversão como a dimensão da personalidade que pode prever o desempenho em posições gerenciais e de vendas, uma vez que estas ocupações envolvem muita interação social (ROBBINS, 2002).

Esses atributos de personalidade que combinam uma série de características que refletem como alguém pensa, age e sente ajuda na identificação de quais atributos pessoais influenciam e podem produzir uma melhor interação entre as pessoas e, possivelmente, desenvolvimento da aprendizagem informal. Desse modo, o uso desses descritores é uma forma de dimensionar a personalidade, já que sem parâmetros seria mais imprecisa e diversa a determinação dos aspectos pessoais influenciadores da AI, pois permitiria uma infinidade de possibilidades. Antonello e Godoy (2010) afirmam que a falta de norteadores é prejudicial às pesquisas sobre aprendizagem informal.

Diante do exposto, pode-se inferir que o entendimento em relação aos aspectos pessoais representa um importante passo para a determinação da aprendizagem informal. No entanto, a apropriação desses elementos há de se considerar que:

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 (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010, p. 8).

Sendo assim, pode-se considerar que os aspectos pessoais são uma das extremidades da configuração para a Aprendizagem Informal, na outra ponta tem-se os aspectos organizacionais, que serão abordados na seção posterior.

#### 2.1.1.1.2. Aspectos Organizacionais

A aprendizagem informal demanda acesso e oportunidade para sua prática (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Assim, a estrutura organizacional e as relações sociais dentro do ambiente de trabalho são aspectos potenciais para o desenvolvimento do processo de aprendizagem (ANTONACOPOULOU, 2001). Em outras palavras, as possibilidades de aprendizagem são definidas pela estrutura social, seu sistema de relações de obrigação e poder e suas condições de legitimidade (LAVE; WENGER, 1991; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; BRANDI; ELKJAER, 2011). Por isso a aprendizagem também está sujeita ao controle social e aos interesses sociais (GHERARDI, 2001).

O ambiente de trabalho é o contexto no qual situa-se a prática, é o espaço de produção e reprodução do aprendizado (GHERARDI, 2009). O espaço organizacional constitui-se de bens materiais, esquemas físicos, linguagens, documentos, regramentos, ordens, limites. Esse arranjo influencia no modo como as interações pessoais ocorrem, portanto, é um elemento decisivo para a aprendizagem. Por conseguinte, para garantir um ambiente de aprendizagem no local de trabalho é necessário identificar os aspectos que afetam a aprendizagem no trabalho e, posteriormente, ponderar esses elementos a fim de promover um ambiente de trabalho que reflita os objetivos organizacionais (REATTO; GODOY, 2017).

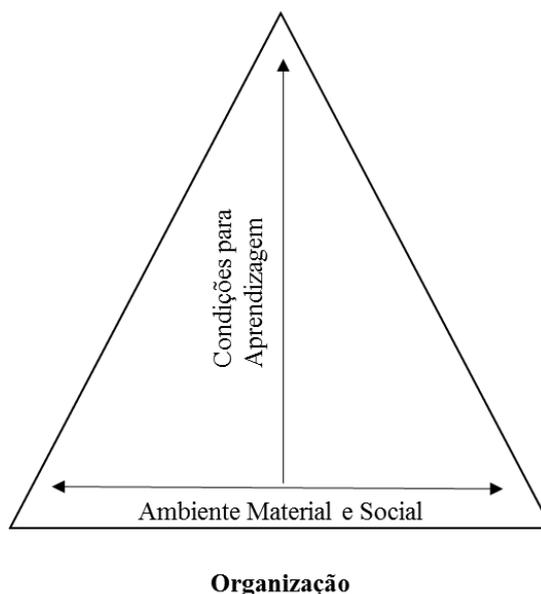
O contexto no qual a aprendizagem ocorre pode tanto determinar o que e por que o indivíduo escolhe aprender, como definir o modo provável pelo qual o indivíduo busca esse aprendizado (ANTONACOPOULOU, 2001). Nesse sentido, percebe-se uma variação nas oportunidades de aprendizagem consoante as características do ambiente de trabalho, o que, por sua vez, exacerba as desigualdades da aprendizagem em adultos (NILSSON; RUBENSON, 2014).

Desse modo, a aprendizagem informal é determinada pela prática do trabalho e “a partir do momento em que as organizações dão condições favoráveis à aprendizagem, trabalhar ao lado de um colega e compartilhar as mesmas tarefas permite aprender fazendo perguntas e recebendo devolutivas dessas atividades” (REATTO; GODOY, 2017, p. 19).

Sendo assim, tendo como desígnio que as características do ambiente de trabalho são um dos determinantes da aprendizagem, especialmente a informal e, portanto, definem

condições para o desenvolvimento do processo, evidencia-se essa relação na ilustração da Figura 06.

**Figura 06** – Aspectos organizacionais para aprendizagem



Fonte: Adaptado de Illeris (2004)

Desse modo, as características do ambiente de trabalho, tanto materiais quanto sociais, definem a percepção das condições ou práticas de uma organização como suscetíveis de promover ou inibir a participação ou engajamento em atividades de aprendizagem no local de trabalho (CHOI, 2009), o que determinaria as dimensões do triângulo na figura mencionada.

É notório que o conjunto de características organizacionais que podem influenciar na promoção da aprendizagem informal é, em primeira instância, indeterminável. Essa imprecisão é exacerbada caso sejam negligenciados alguns fatores, entre eles, o tipo de organização, tamanho, ramo de atividade, região, contexto político, entre outros. Assim, nesta pesquisa buscou-se uma parametrização que cerceasse um conjunto de aspectos organizacionais observáveis.

Dessa maneira, priorizou-se um elenco de características organizacionais que apresentasse similaridade de ambiente e contexto social, já que a apropriação de elementos de outras culturas poderia conduzir a pesquisa por caminhos prostrados e restritivos a coletividades distantes da realidade brasileira. Ainda, aplicáveis ao serviço público, objeto deste estudo e relativamente contemporâneos. E, por fim, e mais importante, pela categorização de variáveis passíveis de apropriação para classificação de elementos que configurem a aprendizagem informal.

Sendo assim, optou-se por considerar um grupo de variáveis identificado por Lima (2013), que analisou competências coletivas no serviço público brasileiro e identificou os 8 (oito) fatores determinantes para o desenvolvimento dessas competências. Cogitou-se, também, o uso dos aspectos identificados por Reatto e Godoy (2017), estudo que busca compreender as experiências de aprendizagem dos técnicos-administrativos em uma universidade brasileira, que são: clima e cultura organizacionais, estrutura física, expectativas no trabalho e relações entre novatos e experientes.

No entanto, no entendimento de que as categorias de Lima (2013) abrangem as categorias de Reatto e Godoy (2017) e contemplam um número maior de fatores, neste estudo, a percepção das características organizacionais determinantes para a aprendizagem informal são analisadas utilizando o grupo de variáveis no referido estudo de Lima (2013). São elas: dinâmica das atividades no contexto profissional; quadro de pessoal; características e disposições individuais; integração da equipe; comunicação; estrutura física, papel do gestor e Plano de carreira e Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (LIMA, 2013).

Uma vez que as proposições teóricas a respeito das características e disposições individuais configuram os aspectos pessoais determinantes, estes, analisados separadamente (na seção anterior), não serão reiterados. Já o Plano de Carreira e Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), como refere-se especificamente às competências, será sucumbido por não se encaixar como determinante da aprendizagem informal.

Dessa forma, o balizamento dos fatores organizacionais que configuram a aprendizagem informal será analisado a partir dos outros 6 (seis) aspectos, tal qual o rol esquematizado na Tabela 03.

**Tabela 03:** Aspectos organizacionais que configuram a Aprendizagem Informal

<b>Aspectos Organizacionais</b>
1. Dinâmica das atividades no contexto profissional
2. Quadro de Pessoal
3. Integração da Equipe
4. Comunicação
5. Estrutura Física
6. Papel do Gestor

Fonte: Adaptado de Lima (2013).

O primeiro aspecto que influencia na aprendizagem informal trata-se da dinâmica das atividades no contexto profissional. Esse aspecto refere-se à execução das tarefas e a

configuração da rotina diária de trabalho, que interfere nas demandas e na execução das atividades. De acordo com Lima (2013), esse aspecto deve ser considerado para a viabilização das ações de aprendizagem informal, já que pode favorecer, ou não, a troca de conhecimento entre as pessoas.

A falta de atitudes que incentivem a aprendizagem e a busca por novas ideias, a valorização do conhecimento na rotina diária de trabalho pode evidenciar um diagnóstico no qual a aprendizagem pode não ser uma prioridade para a organização. Por essas razões, as instituições que não estão cientes da importância da aprendizagem acabam por limitar o tempo e os recursos e, conseqüentemente, restringem a possibilidade de dedicação à atividade de aprendizagem no local de trabalho aos seus funcionários e a disposição para a busca por novos conhecimentos (CHOI, 2009). A limitação de tempo para dedicação a atividade de aprendizagem inclui alta demanda de trabalho, identificado por Costa (2011) como um limitador relevante para a aprendizagem informal.

Choi (2009) define como Suporte Organizacional o apoio percebido para atividades de aprendizagem no local de trabalho, relativo às práticas, procedimentos e políticas de recursos humanos. O Suporte organizacional inclui elementos como o valor depositado na aprendizagem e desenvolvimento, materiais e suprimentos alocados para a aprendizagem (CHOI, 2009), bem como suporte psicossocial como a flexibilidade na jornada, incentivo a novas ideias e tolerância a erros.

Pode-se elencar entre as práticas positivas ou fatores climáticos que afetam o desenvolvimento do indivíduo no trabalho o incentivo a inovação, a criatividade, a aceitação de falha ocasional, por exemplo. Acredita-se, apoiado em Choi (2009), que a crença no incentivo a aprendizagem no local de trabalho está ligada ao entusiasmo no desenvolvimento dessa atividade. Assim, a infraestrutura política de RH tem um efeito indireto sobre a aprendizagem no local de trabalho (CHOI, 2009).

Como mencionado por Antonacopoulou (2001), um clima organizacional construtivo encoraja os indivíduos a ter atitudes positivas em relação à aprendizagem e reconhecer a necessidade de desenvolver a aprendizagem. O oposto também é válido, de acordo com Nilsson e Rubenson (2014), a aprendizagem informal pode ser dificultada por estruturas organizacionais restritivas.

Dessa forma, os sistemas de produção de inspiração taylorista, com condições de trabalho menos propensas a flexibilidade, com baixa força sindical, são prováveis cenários em que a aprendizagem informal não se promova com facilidade (NILSSON; RUBENSON, 2014). Assim, organizações com mecanismos de controle mais rígidos e que vislumbram menos

vantagens na aprendizagem a partir da interação dos indivíduos tendem a promover ações que inibam esse processo, ao passo que as organizações mais dinâmicas tendem a agenciar e incentivar relações sociais entre os indivíduos e facilitar a aprendizagem informal.

A aprendizagem em organizações hierárquicas ou pequenas organizações mais financeiramente ou politicamente limitadas, particularmente, será, de acordo com Conlon (2004), um desafio. A aprendizagem informal pode ser limitada, já que há restrição de equipes de trabalho, tempo de colaboração dos funcionários, ou falta de esforços e receio de compartilhamento de informações para manutenção da individualização do cargo (CONLON, 2004).

Sendo assim, em suma, a dinâmica das atividades no contexto de trabalho está intimamente relacionada a estrutura organizacional. Organizações mais flexíveis tendem a promover a aprendizagem informal com mais facilidade, ao passo que organizações com estruturas rígidas tendem a inibir esse processo (ANTONACOPOULOU, 2001).

Outro determinante para a aprendizagem é o quadro de pessoal, que abarca o quantitativo de pessoal, a configuração dos setores e a qualificação dos indivíduos. Segundo Lohman (2005), a intensificação do trabalho restringe a participação dos indivíduos nas atividades de aprendizagem (LOHMAN, 2005). Nesse sentido, ter mais pessoas com competências individuais relevantes para o cargo que ocupa, daria maior possibilidade para que outras atividades pudessem ser realizadas dentro do ambiente de trabalho, como o compartilhamento de conhecimento.

Em alguns casos, ao contrário, ter maior disponibilidade de pessoas com competências individuais pode implicar acúmulo de atividades e, inclusive, na absorção de tarefas que caberiam a outros setores ou a outros servidores. O fato da intensificação do trabalho pelo desenvolvimento de competências individuais por si só já o potencializaria a ser um fator limitador da aprendizagem. Porém, ainda, pode ser uma das razões que desencadeia a desmotivação para a aprendizagem, uma vez que aquele que sabe mais, provavelmente, será cobrado a fazer mais (LIMA, 2013).

Além disso, um fator a ser considerado no quadro de funcionários refere-se a presença de setores (ou cargos) no qual há apenas uma pessoa designada. Neste ponto, a personalização do cargo pode determinar o curso do fluxo de conhecimento. Segundo Lima (2013), a centralização do trabalho em uma pessoa e a responsabilização individual acaba por inibir a disseminação de conhecimentos e, conseqüentemente, de atividades, limitando relações de envolvimento e compartilhamento.

Assim, restrita à sua atividade e sem ter como interagir para compartilhar experiências com outras pessoas, este torna-se um fator determinante também para a aprendizagem informal. Sendo assim, percebe-se que o quadro de pessoal é um importante fator a ser considerado na análise da estrutura organizacional que influencia na aprendizagem informal.

Nessa configuração, de trabalho individual e isolado, há perdas na aprendizagem informal, já que inviabiliza a obtenção de ajuda, informação ou apoio de outros envolvidos e, ainda, não há aprendizado a partir de pontos de vista alternativos e feedback (CONLON, 2004). A reflexão sobre experiências de aprendizagem é um processo que precisa, especialmente, da interação com outras pessoas.

Com relação a integração da equipe, pode-se identificar que a maneira como as pessoas percebem o mundo é mais resultado do processo de interação e construção coletiva do que de sua individualidade (ALBUQUERQUE; PUENTE-PALACIOS, 2004). Assim, a configuração e consistência de uma equipe de trabalho pode determinar a aprendizagem, já que os grupos tendem a se ajustar entre seus membros.

De acordo com a teoria social da aprendizagem, a integração da equipe determina a aprendizagem ou, ainda, que a socialização e o aprendizado são processos inseparáveis (BRANDI; ELKJAER, 2011). Desse modo, uma vez que oportunidades de integração são facilitadas, pode-se dizer que o aprendizado também é.

Segundo Robbins (2002), um grupo de trabalho é definido como aquele em que dois ou mais indivíduos interagem especialmente com o objetivo de compartilhar informações e tomar decisões com vistas a ajudar cada membro a obter um melhor desempenho na sua área de responsabilidade. Já a interação que objetiva um desempenho coletivo melhor, é chamada de equipe de trabalho.

No entanto, Biehl (2010) alega que, independente da denominação dada, “o grupo faz parte do trabalho e não se sujeita apenas ao manejo estrutural do gestor” (BIEHL, 2010, p. 105), já que a coletividade ocorre espontaneamente ou formalmente. Alterar o agrupamento de pessoas em equipe é alcançado pela ativação dos relacionamentos interpessoais em relações de cooperação (BIEHL, 2010).

Dadas definições, é esclarecedor o motivo pelo qual as organizações têm investido esforços na constituição de equipes de trabalho. No entanto, organizar e compor uma equipe de trabalho eficaz não é simples, depende dos fatores individuais, como a personalidade, mas também da relação de integração entre os membros (ROBBINS, 2002).

Lima (2013) verificou em seu estudo que a busca pela melhoria das interações afetivas entre as pessoas tem relação com o aumento da produtividade, já que o indivíduo passa a

dedicar-se a desempenhar mais do que as obrigações estritas do seu cargo. Nesse ponto, percebe-se que a integração de uma equipe de trabalho pode ser determinada pela constituição de afetividades entre os membros.

A experiência de Hawthorne, experimento idealizado por Elton Mayo entre 1927 e 1933 é um exemplo clássico da influência da afetividade no desempenho dos grupos. Nessa pesquisa verificou-se que a atitude das trabalhadoras submetidas a, primeiramente, diferenças nas condições de luminosidade e, posteriormente, a diferenças nas condições de trabalho, era positiva, resultando no aumento da produtividade, independente de condições favoráveis ou desfavoráveis. Ou seja, a mudança de comportamento era determinada pelo sentimento, e não pelas condições uma vez que a atenção recebida pelos supervisores e pesquisadores eram tão importantes quanto as condições de melhoria do trabalho (ALBUQUERQUE; PUENTE-PALACIOS, 2004).

A ocorrência de alguns momentos propícios para aprendizagem informal também, de certa forma, depende da integração da equipe. Indivíduos que não estabelecem relações amistosas dificilmente compartilharão aprendizados nos intervalos de treinamento ou de trabalho, por exemplo. Esse ponto relaciona-se com um dos aspectos da personalidade, a Socialização, já que há pessoas que preferem trabalhar sozinhas (ROBBINS, 2002).

A aprendizagem informal baseia-se na cultura, na socialização e nas práticas dos indivíduos (FLACH; ANTONELLO, 2010). Então, diálogo sobre diferentes visões e pontos de vista com outros membros do grupo, obtenção de ajuda, suporte ou informação e reflexão sobre os processos anteriormente executados são momentos oportunos para a aprendizagem informal (CONLON, 2004) que dependem, não só do indivíduo, mas da experiência em grupo.

Conlon (2004) menciona, ainda, que a relação entre trabalhador e cliente proporciona a reflexão sobre o trabalho e, portanto, também favorecem a aprendizagem informal. Assim, pode-se inferir que o aprendizado pode ser estimulado, também, pela integração entre agentes externos e internos à organização.

Outro fator importante a ser considerado na análise do desenvolvimento da aprendizagem informal refere-se a Comunicação. Gherardi, Nicolini e Odella (1998) sinalizam que o processo de aprendizagem se desloca da mente do indivíduo para o ambiente participativo em que se desenvolve, logo, a aprendizagem é um esforço social, e, por essa razão, tem como elemento crucial a linguagem (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

A linguagem é, de acordo com a teoria da aprendizagem social, um elemento fundamental de qualquer processo de aprendizagem. A linguagem é concebida como a principal maneira de atuar no mundo social em vez de ser meramente destinado a ser um meio de

transmissão do conhecimento e, portanto, o modo de se relacionar nas organizações contemporâneas (BRANDI; ELKJAER, 2011; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

A linguagem é um dos elementos do processo de comunicação. A comunicação tem 4 (quatro) funções básicas dentro de um grupo ou de uma organização: controle, motivação, expressão emocional e informação. A comunicação age no controle formal do comportamento das pessoas quando é usada como mecanismo de informação de procedimentos e no controle informal quando as conversas acabam induzindo alguns indivíduos a se comportarem da maneira como os demais desejam. A função de motivação da comunicação é verificada nas situações em que os indivíduos são orientados a melhorias de desempenho, *feedback* e reforço de comportamento. A comunicação como expressão emocional é manifestada nos momentos em que os indivíduos expressam seus sentimentos aos demais e, por fim, a comunicação como meio de informação já que propaga as informações para que os demais possam tomar decisões e atitudes (ROBBINS, 2002).

Assim, quando o processo de comunicação não sofre bloqueios ou desvios, há uma predisposição para que o desempenho e interações das pessoas seja de maneira satisfatória. Ao passo que falhas e controle excessivo por parte da organização do que é comunicado, tende a prejudicar o desenvolvimento do processo de aprendizagem informal (COSTA, 2011; ANTONACOPOULOU, 2001).

No entanto, a sobrecarga de informação é indicada na literatura como uma das barreiras da comunicação eficaz (ROBBINS, 2002). Nesse caso, conclui-se que tanto o excesso quanto a escassez de comunicação podem alterar o compartilhamento de informações e o desempenho no trabalho.

Alguns modelos de organização reprimem a comunicação interpessoal temendo a perda do controle do trabalho dos indivíduos e expressam, por vezes não formalmente, represálias a esse tipo de comportamento. Por conseguinte, o medo de repressão inibe a comunicação interpessoal, incita o trabalho individual e diminui a possibilidade de compartilhamento de aprendizados. Costa (2011) afirma que um ambiente organizacional sem barreiras para a comunicação independente de função ou hierarquia emerge como um facilitador da aprendizagem.

Nesse ponto, considera-se, com base em Antonacopoulou (2001), Costa (2011) e Lima (2013), que a aprendizagem informal é influenciada pela comunicação independente da direção do processo, seja vertical ou horizontal, ascendente ou descendente, no entanto, preferencialmente por redes de comunicação informais (ROBBINS, 2002). Tanto Costa (2011) quanto Antonacopoulou (2001) apontam a comunicação como fator determinante para a

aprendizagem nas suas pesquisas empíricas, evidenciando este aspecto como barreira ou incentivo, dependendo de como a organização lida com esse aspecto.

A Estrutura Física é outro ponto a ser considerado no desenvolvimento da aprendizagem. A disposição física em uma organização, em geral, é planejada para facilitar o acesso entre departamentos ou cargos que estejam operacionalmente relacionados. Assim, de certa forma, a estrutura formal estimula a aproximação de alguns indivíduos e afasta outros (SCHERMERHORN JR.; HUNT; OSBORN, 1999). Assim, a estrutura física pode determinar a proximidade e o acesso à informação (CONLON, 2004).

A alocação e a estrutura de trabalho criam oportunidades de encontro, observação e trabalho entre pessoas diferentes (NILSSON; RUBENSON, 2014). Assim como o acesso aos meios materiais de aprendizagem, como disponibilização de manuais, computadores, aparelhos telefônicos, entre outros.

Áreas físicas destinadas especialmente para encontros entre os funcionários, como cozinha, fumódromo, salas de convivência, podem beneficiar organizações que possuem muita departamentalização e fragmentação do trabalho por promover os encontros que não ocorrem no fluxo normal de trabalho.

Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), maiores índices de aprendizagem e transferência estão relacionados aos ambientes organizacionais que disponibilizam os recursos materiais apropriados e oferecem suporte ao desempenho exemplar, em comparação a organizações que costumam responsabilizar apenas os indivíduos pelo nível de competência que apresentam (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Por um lado, as barreiras físicas impedem o envolvimento do trabalho entre os membros das equipes, entre membros e gestores e entre as coordenações. Por outro, diminuir essas divisões estruturais representa uma forma de despersonalizar as atividades, ou seja, desresponsabilizar as pessoas de desempenhar apenas a sua atividade (LIMA, 2013).

Por último, outro aspecto a ser considerado na aprendizagem é o Papel do gestor. Segundo Conlon (2004), o gestor tem papel de patrocinador da aprendizagem (CONLON, 2004), logo sua postura frente a aprendizagem é fundamental (COSTA, 2011).

Marsick e Watkins (2003) apontam que o clima e a cultura de uma organização são construídos por líderes e outras pessoas chave que aprendem com sua experiência, influenciam a aprendizagem dos outros, e criam um ambiente de expectativas que forma e suporta os resultados desejados que, por sua vez, são medidos e recompensados.

Os gerentes individuais são, provavelmente, o grupo mais vulnerável e, possivelmente, os que enfrentam os desafios mais significativos já que possuem uma série de atribuições, que

incluem seu papel como gestor de recursos humanos (ANTONACOPOULOU, 2001). No desempenhar dessas atividades, além de estimular a aprendizagem formal, o supervisor pode estimular o engajamento na aprendizagem informal (CHOI, 2009).

Antonacopoulou (2001) traz o conceito de matofobia e filomatia, que correspondem as atitudes dos gerentes quanto a aprendizagem. Os gerentes considerados matofóbicos caracterizam-se como conservadores, apáticos e com pouca iniciativa pessoal, são, ainda que cientes da necessidade de aprender, resistentes ao aprendizado. Já os gerentes filomáticos são aqueles propensos a aprendizagem e, portanto, mais enérgicos e ativos na criação de oportunidades de aprendizagem, procurando aperfeiçoamento e explorando os processos de aprendizagem.

“Ambientes estimuladores de aprendizagem individual, nas organizações, para serem eficazes, provavelmente, deveriam incentivar a autonomia do empregado na busca por novas formas de executar seu trabalho” (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011, p. 226). No entanto, incentivar a autonomia envolve outras questões, como as de relações de poder e subordinação com os gestores.

As relações de poder entre os indivíduos constituem barreira para a aprendizagem quando os membros do grupo agem como se houvesse uma disputa. Quando não há reflexão sobre o conflito, nenhum dos lados aprende (CALDEIRA; GODOY, 2011).

Isto posto, observa-se que os fatores organizacionais aparecem bastante interligados e atuam ora como facilitadores, ora como limitadores, de acordo com a estrutura organizacional. Assim, percorridos os aspectos organizacionais determinantes da aprendizagem informal, cabe análise da relação entre estes e os aspectos pessoais, apresentados na seção seguinte.

#### 2.1.1.1.3. Relação entre os aspectos pessoais e organizacionais

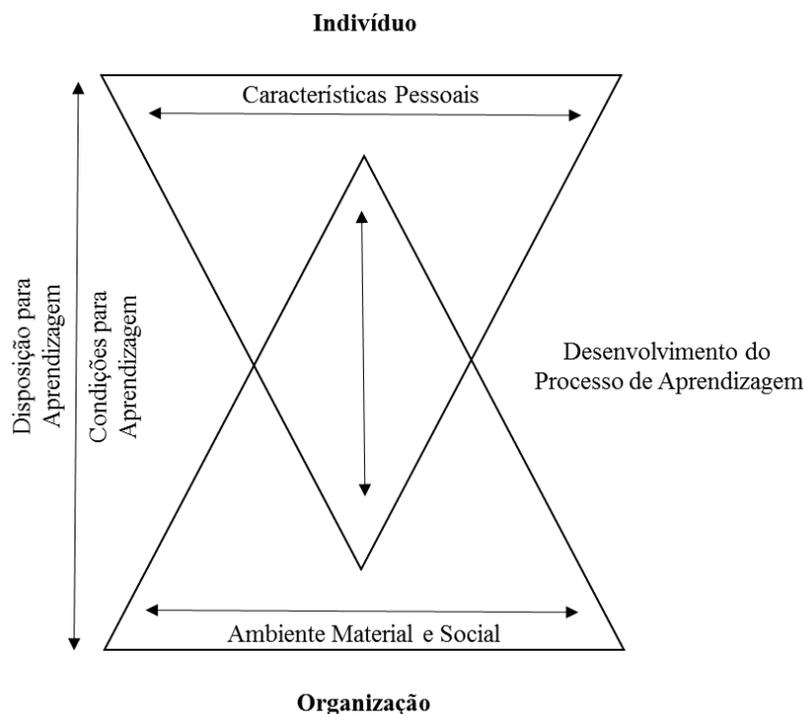
Na teoria da aprendizagem social, saber é ser capaz de participar com a competência necessária na complexa rede de relacionamentos entre pessoas, artefatos e atividades (BRANDI; ELKJAER, 2011). Sendo assim, pode-se inferir que a aprendizagem informal é influenciada tanto por fatores individuais quanto pela estrutura organizacional (ANTONACOPOULOU, 2001). Portanto, quanto menor o relacionamento entre as características pessoais e organizacionais, menor o desenvolvimento do processo de aprendizagem informal. Isto quer dizer que, por exemplo, indivíduos menos sociáveis, ainda que bem adaptáveis às organizações que restringem a comunicação interna, terão dificuldades em interagir com os demais e, portanto, nessa configuração de poucas condições para

aprendizagem, tanto pelos aspectos pessoais como pelos organizacionais, o desenvolvimento da aprendizagem informal é dificultado.

Ao mesmo tempo que, no caso hipotético de indivíduos muito sociáveis, em organizações com rígidas restrições à comunicação interna, também haverá dificuldades no desenvolvimento do processo aprendizagem informal, com o agravante da repressão pessoal, nesse caso. O contrário também se mostra válido, organizações abertas à comunicação entre os indivíduos dão condições para aprendizagem social, mas que serão melhor aproveitadas por pessoais mais sociáveis em relação aos menos sociáveis.

Esses exemplos têm como objetivo esclarecer que ambos os aspectos têm importância para a aprendizagem informal. A Figura 07 ilustra essa relação demonstrando que a disposição individual no encontro de condições organizacionais, proporcionam o desenvolvimento da aprendizagem.

**Figura 07** - Relação entre os fatores organizacionais e pessoais para aprendizagem



Fonte: Adaptado de Illeris (2004)

Alguns estudos buscaram identificar aspectos que impactam na AI. Antonacopoulou (2001) investigou a relação entre os fatores individuais e organizacionais e o impacto da receptividade do indivíduo em relação a aprendizagem utilizando o gerente individual de bancos varejistas como unidade de análise. Como resultados verificou que a aprendizagem individual é tanto influenciada pela organização, como representada na organização na forma de padrões de ação, procedimentos operacionais padrão e cultura dominante. O estudo mostra

que, ao tentar manter o controle do desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos, as organizações limitam a liberdade destes de explorar a variedade de interconexões entre os processos. A autora evidencia a necessidade de mais pesquisas sobre os aspectos individuais para o entendimento da disposição para a aprendizagem.

Lohman (2005), por meio de um estudo com professores e profissionais de recursos humanos de escolas públicas americanas, identificou 2 (dois) aspectos que inibem o desenvolvimento das atividades informais de aprendizagem: falta de tempo e falta de proximidade com as áreas de trabalho dos colegas. Ainda, assinalou 3 (três) aspectos ambientais, ou pode-se dizer organizacionais, que interferem no processo de aprendizagem: uma cultura organizacional não-apoiante, a falta de vontade de outros para participar das atividades de aprendizagem informal e a inacessibilidade a especialistas dos assuntos de interesse. Este estudo verificou que as características pessoais dos trabalhadores e dos ambientes de trabalho influenciam a participação em certos tipos de atividades de aprendizagem informal.

Berg e Chyung (2008) verificaram entre os aspectos que afetam o engajamento na aprendizagem informal (em ordem de classificação): o interesse no campo atual, o acesso ao computador, personalidade, capacidade profissional, relacionamento com colegas, satisfação no trabalho, trabalho em si, ambiente de trabalho, proximidade física e recompensas monetárias.

Já o estudo de Choi (2009) objetivou investigar as influências da aprendizagem formal, características pessoais e características do ambiente de trabalho na aprendizagem informal entre os gestores de nível médio no setor bancário coreano. Os resultados foram: a aprendizagem formal afeta significativamente a aprendizagem informal; fatores pessoais afetam significativamente a aprendizagem informal; os ambientes de trabalho afetam diretamente a aprendizagem informal e as características pessoais e do ambiente de trabalho afetam a aprendizagem formal. Assim, a pesquisa fornece evidências claras de que as organizações têm os meios de promover a aprendizagem informal.

Schulz e Roßnagel (2010) ao verificar a relação entre as diferenças etárias na competência de aprendizagem, concluíram que o sucesso na aprendizagem informal independe da idade do trabalhador.

Caldeira e Godoy (2011), tendo como objeto de estudo a Petrobrás, buscaram verificar quais aspectos foram percebidos pelos gestores como favoráveis ou como obstáculos à aprendizagem na organização. Assim, concluíram que a aprendizagem é dificultada pela ineficiência dos processos de comunicação e facilitada pelos processos de avaliação de desempenho.

Costa (2011) ao investigar os aspectos facilitadores e inibidores da aprendizagem organizacional em indivíduos que participaram do programa trainee conhecido como FMP (*Finance Management Program*) da empresa General Eletric do Brasil identificou que entre os fatores organizacionais e pessoais que contribuem para a aprendizagem destaca-se a cultura de aprendizagem, o engajamento do indivíduo no processo, a oferta de recursos e a destruição de barreiras de comunicação entre as pessoas, já entre os fatores inibidores, as rotinas organizacionais defensivas, a visão restrita à empresa, os bloqueios nas comunicações interpessoais, a pressão por resultado e o desinteresse de iniciativa pessoal.

Nilsson e Rubenson (2014) propuseram explorar os determinantes da aprendizagem formal e informal entre maiores de 18 anos empregados no Canadá e, para tanto, consideraram 3 (três) características analíticas: o nível individual, características do indivíduo como idade, sexo, escolaridade e status; características do trabalho, como grau de autonomia, grau de intensidade do trabalho e o ambiente de trabalho, que contemplaria os indicadores de tamanho da empresa, setor e grau de concorrência no mercado. As análises de regressão indicaram que o sexo foi significativamente associado aprendizagem formal e informal, homens participaram significativamente mais da aprendizagem informal do que as mulheres. Contudo, essas diferenças de sexo desapareceram quando os resultados foram ajustados para as características do trabalho. Já a idade é inversamente associada com a aprendizagem informal, de modo que a participação diminuiu com a idade. O nível de escolaridade do entrevistado foi significativamente associado as ações de aprendizagem formal, quanto maior escolaridade, maior interesse em treinamentos e capacitação. As habilidades de aprendizagem foram associadas positivamente com a aprendizagem. Um grau moderado de intensidade de trabalho foi associado a uma maior probabilidade de se combinar educação e aprendizagem informal. Assim, o estudo confirmou que existem diferenças consideráveis em oportunidades de aprendizagem nas organizações e mercado de trabalho.

Wahab, Saad e Selamat (2014) ao investigar os inibidores do ambiente de trabalho ao ambiente de aprendizagem informal entre contadores na Malásia constataram que a falta de tempo devido à carga de trabalho pesada, falta de recompensas significativas, falta de fundos, influência limitada sobre o funcionamento da empresa e falta de apoio de outros como inibidores para as atividades de aprendizagem.

Reatto e Godoy (2017) realizaram entrevistas com servidores técnico-administrativos das áreas administrativa e acadêmica de uma faculdade da área de saúde em um campus de uma universidade estadual paulista, com o objetivo geral de compreender como ocorrem as experiências de aprendizagem vivenciadas por esses servidores em seus locais de trabalho.

Neste estudo foram verificadas que a dispersão das atividades do campus em duas unidades com diferentes localizações geográficas, a falta de clareza na comunicação da diretoria com as unidades organizacionais e a superioridade no tratamento de docentes em relação ao técnico-administrativo foram destacados pelos entrevistados como aspectos influenciadores do clima e da aprendizagem organizacionais.

Dentre estes estudos, a proposta de segregação entre aspectos pessoais e organizacionais é vigente apenas em Antonacopoulou (2001), por meio de uma pesquisa qualitativa, sem parametrização. Entre os estudos empíricos realizados no cenário brasileiro, dentro da temática de fatores facilitadores e inibidores da aprendizagem organizacional, identificou-se Caldeira e Godoy (2011) e Costa (2011), ambos com abordagem qualitativa.

Sendo assim, a partir das considerações teóricas encontradas na literatura sobre os condicionantes da aprendizagem informal, este estudo alicerça-se em dois eixos, os aspectos pessoais e organizacionais, por considerar que o caminho único conduziria a pesquisa a um produto (mais) incompleto. Além disso, por verificar a latência dessa solução entre os estudos, especialmente, nos brasileiros e no setor público. Dessa forma, para viabilizar o alcance do objetivo geral, de identificar tais aspectos, este estudo se utilizará de uma pesquisa cujos procedimentos metodológicos serão esclarecidos na seção seguinte.

### **3. METODOLOGIA**

Esta seção é dedicada aos procedimentos metodológicos adotados no processo de pesquisa deste estudo e está subdividida em: método, classificação da pesquisa, população e amostra, coleta de dados e análise dos dados.

#### **3.1. MÉTODO**

De acordo com Severino (2016), a ciência trabalha com raciocínios indutivos e dedutivos. A indução passa dos fatos às leis, mediante hipóteses enquanto que a dedução passa das leis às teorias ou destas aos fatos (SEVERINO, 2016). Este estudo pauta-se no processo lógico dedutivo, pelo qual se pode tirar de uma ou de várias proposições uma conclusão que delas decorre por força puramente lógica.

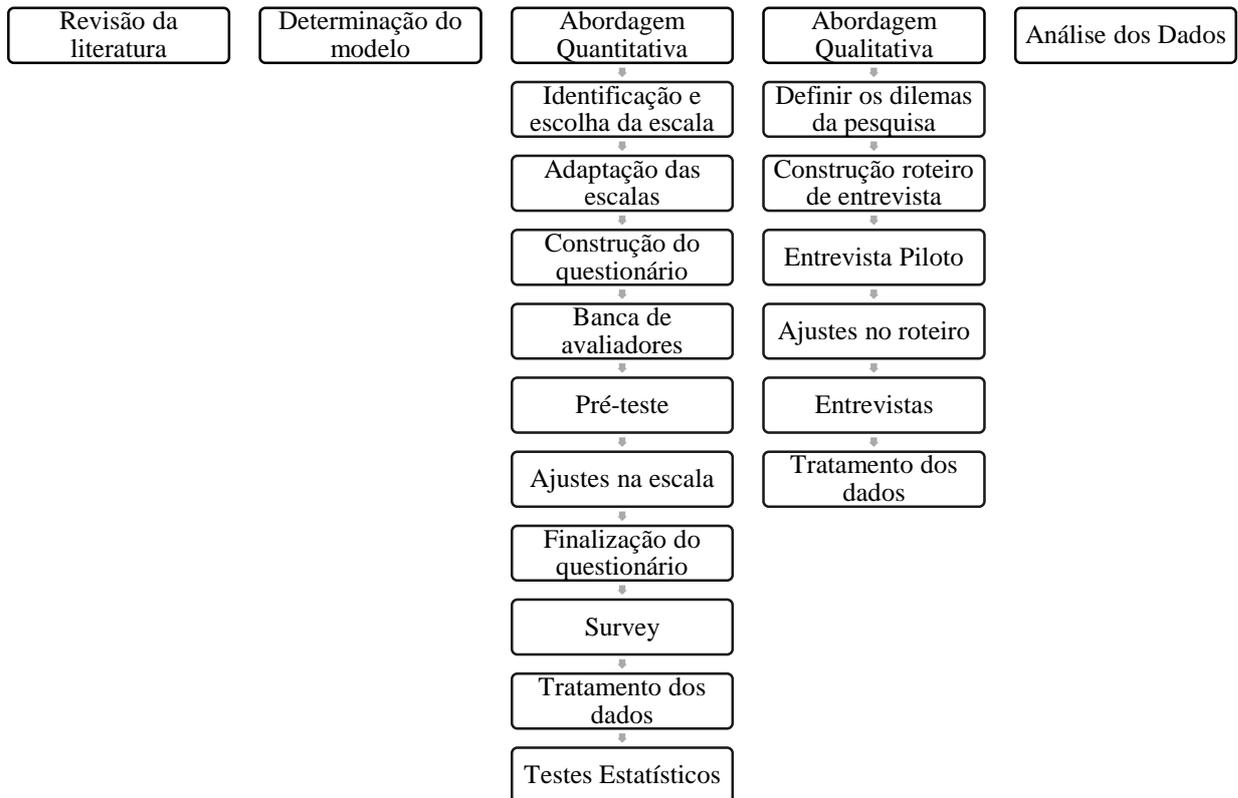
Como pontuado por Cooper e Schindler (2016), a dedução é uma forma de argumento que pretende ser conclusiva de maneira que a conclusão parte necessariamente das razões dadas. Neste caso, pretende-se identificar os aspectos que configuram a aprendizagem informal partindo dos indícios presentes na teoria.

#### **3.2. CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA**

Esta pesquisa foi estruturada com vistas ao curso de procedimentos para a obtenção das informações para o alcance do objetivo proposto. Dessa forma, de acordo com as concepções de pesquisa determinados por Malhotra (2006), este estudo pode ser classificado como, primeiramente, uma pesquisa exploratória, a qual visou prover critérios e compreensão do problema em questão, que pode ser chamada de revisão bibliográfica, e, posteriormente, de uma pesquisa descritiva, que tem como concepção básica descrever características por meio de levantamentos.

O desenho de pesquisa, apresentado na Figura 08, ilustra as etapas percorridas na concepção deste estudo com a finalidade de alcançar o objetivo proposto.

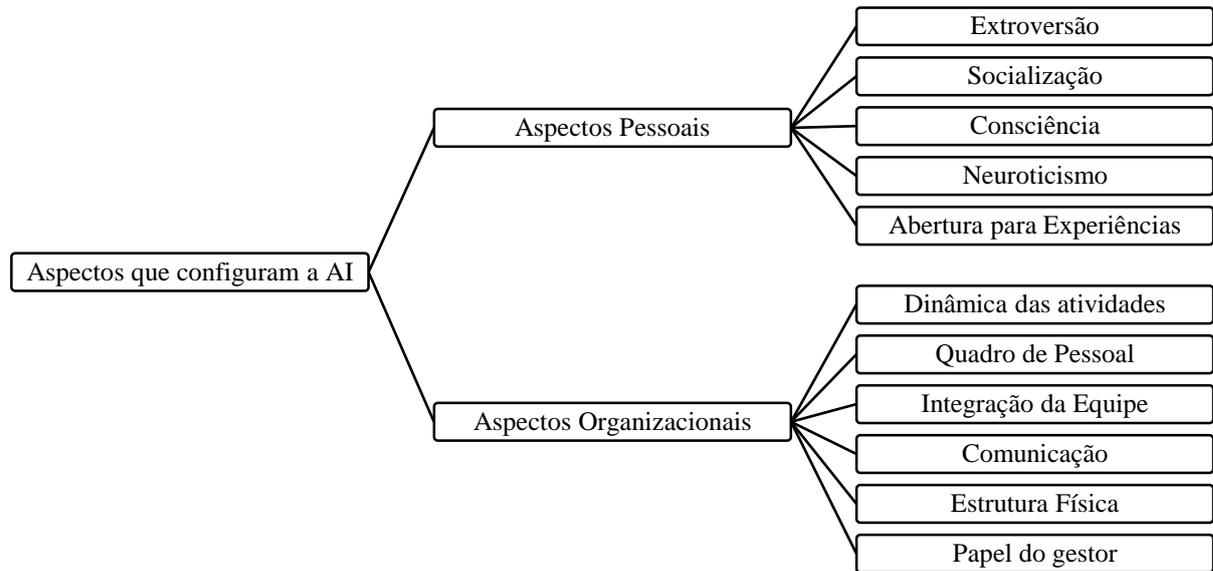
**Figura 08 - Desenho de pesquisa**



Fonte: desenvolvido pela autora

Dessa forma, consideram-se as primeiras etapas como pesquisa exploratória. A fase da pesquisa exploratória visou aprofundamento no conhecimento a respeito do tema de pesquisa, cujo extrato foi apresentado na seção 2. A partir da compreensão do tema, identificaram-se na literatura categorias que determinaram o modelo teórico deste estudo. Tal modelo, estruturado com foco no objetivo geral do estudo, ou seja, identificar aspectos que influenciam na aprendizagem informal, constitui-se em dois grupos, aspectos pessoais e organizacionais. Os aspectos pessoais subdivididos em Extroversão, Socialização, Consciência, Neuroticismo e Abertura para Experiências, já os aspectos organizacionais subdivididos em Dinâmica das atividades no contexto profissional, Quadro de pessoal, Integração da equipe, Comunicação, Estrutura física e Papel do gestor, tal qual ilustrado na Figura 09.

**Figura 09** - Modelo teórico da pesquisa



Fonte: desenvolvido pela autora

Após identificação e construção do modelo teórico, deu-se início a fase da pesquisa descritiva. A etapa descritiva consiste em duas abordagens: uma quantitativa e outra qualitativa. Cooper e Schindler (2016) utilizam o termo triangulação para se referir a estudos que combinam métodos qualitativos e quantitativos. Assim, esta pesquisa pode ser classificada como pesquisa descritiva com triangulação de abordagem quanti-qualitativa.

A pesquisa quantitativa procura quantificar os dados (MALHOTRA, 2006) e tem como foco a descrição, a explicação e a previsão (COOPER; SCHINDLER, 2016), já a pesquisa qualitativa tem como objetivo alcançar uma compreensão qualitativa das razões e motivações subjacentes no contexto do problema (MALHOTRA, 2006). Sendo assim, a combinação dessas abordagens tem como propósito aumentar a confiabilidade do estudo e ampliar as possibilidades de compreensão do fenômeno estudado.

### 3.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população-alvo deste estudo são os técnicos administrativos em educação (TAEs) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) localizados no Estado do Rio Grande do Sul. São eles: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), com sede na cidade de Pelotas - RS e composto por 14 campi; o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), com base em Bento Gonçalves

– RS e constituído por 17 campi e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) com matriz em Santa Maria - RS e formado por 10 campi. (MEC, 2017).

A escolha dessa população está relacionada ao objetivo da pesquisa, de investigar o problema de pesquisa entre servidores públicos federais de instituições de ensino. Excluiu-se os docentes do processo, uma vez que estes, por relacionarem-se estreitamente com os alunos, agentes de fora do contexto de trabalho, entende-se que o processo de aprendizagem informal se dá de maneira diferenciada à dos técnicos administrativos. Ademais, por entender que o trabalho dos TAEs está mais diretamente associado aos processos organizacionais.

Por conveniência optou-se por delimitar os da região sul e os alocados em IFs. As unidades sede das instituições (reitorias) foram abordadas por contato telefônico, e-mail ou presencialmente e informadas da intenção de realização da pesquisa. Os 03 (três) institutos foram contatados e convidados a participarem da pesquisa, no entanto, após inúmeros contatos por telefone e e-mail com a reitoria do IFFar não se obteve resposta positiva. Sendo assim, a pesquisa foi restringida ao IFRS e o IFSul.

#### 3.4. COLETA DE DADOS

O método de levantamento utilizado para a abordagem quantitativa consiste em um questionário estruturado. Na coleta de dados estruturada elabora-se um questionário formal e as perguntas são realizadas em uma ordem predeterminada, que exigem que os respondentes escolham dentro de um conjunto restrito de respostas (MALHOTRA, 2006).

O questionário é uma técnica estruturada para coleta de dados que consiste em uma série de perguntas (MALHOTRA, 2006), que foi concebido a partir da teoria. O primeiro passo para a concepção do questionário consistiu na investigação teórica. Nesta averiguação constatou-se a não existência de escalas específicas para a aprendizagem informal consonantes ao propósito deste estudo.

Dessa forma, foi necessária a construção/adaptação de uma escala para a aprendizagem informal. Para tanto, selecionou-se na literatura estudos que apresentavam escalas semelhantes e/ou dentro da temática da aprendizagem organizacional que poderiam ser utilizadas ou adaptadas, cuja concepção se encaixasse para a aplicação e alcance do objetivo proposto.

Uma vez que este estudo está estruturado em 2 (dois) pilares principais, aspectos pessoais e organizacionais, que, na literatura, geralmente são apresentados de maneira independente, primeiro buscou-se verificar escalas que visavam identificar os aspectos pessoais, no caso escalas provenientes do Modelo dos Cinco Grandes Fatores.

Cabe salientar que o Modelo dos Cinco Grandes Fatores possui alguns instrumentos válidos no Brasil como, por exemplo, a Bateria Fatorial de Personalidade, que consiste em uma escala com 126 itens, ainda assim, optou-se por utilizar como base os estudos de John e Srivastava (1999); Nunes e Hutz (2007); Hauck Filho *et al.* (2012); Passos e Laros (2015); Natividade e Hutz (2015), por apresentarem escalas resumidas e validadas do modelo, já que grandes escalas poderiam ser prejudiciais a qualidade da pesquisa por necessitarem de longo tempo aos respondentes, ocasionando menor acuidade às respostas.

Verificou-se entre os estudos questões similares, apenas com algumas pequenas diferenças semânticas ou de tradução, nesses casos optou-se pela utilização dos termos mais recorrentes ou com melhor correspondência na teoria e, portanto, crê-se, com melhor disseminação e compreensão. Em um segundo passo, além de suprimir as questões análogas, seguiu-se a orientação de Passos e Laros (2015) e Natividade e Hutz (2015) em construir a escala com alguns escores reversos e 4 (quatro) questões por fatores.

Para todas as questões de aspectos pessoais foi dada a possibilidade de resposta em branco, já que a obrigatoriedade de resposta poderia conduzir o resultado e/ou evitar que o respondente prosseguisse com a pesquisa em caso de dúvidas. Esse procedimento visa superar a incapacidade do respondente ou sua relutância em responder, como indica Malhotra (2006).

Na tabela 04 elenca-se as questões referentes aos aspectos pessoais que configuram a aprendizagem informal. Para identificação de cada questão determinou-se uma máscara, que relaciona a questão ao modelo teórico, de maneira que a máscara indica a primeira letra do aspecto pessoal seguida pelo número de questões de cada grupo, por exemplo, a primeira questão que tem como objetivo verificar o fator Extroversão tem como máscara E1.

As questões têm as respostas estruturadas em uma Escala Likert, que é uma escala amplamente utilizada que exige que os entrevistados indiquem um grau de concordância ou discordância para uma série de afirmações (MALHOTRA, 2006), dessa forma, utilizou-se de uma escala de 5 (cinco) pontos, que se polarizam entre discordo totalmente (1) e concordo totalmente (5) para a questão “Sou uma pessoa”.

**Tabela 04:** Relação de questões de aspectos pessoais e autores de base

Aspectos Pessoais		
Máscara	Questão	Autor(es)
E1	Comunicativa	John e Srivastava (1999); Hauck Filho <i>et al.</i> (2012); Passos e Laros (2015); Natividade e Hutz (2015)
E2*	Tímida	John e Srivastava (1999); Hauck Filho <i>et al.</i> (2012); Passos e Laros (2015); Natividade e Hutz (2015)
E3*	Calada/reservada	John e Srivastava (1999); Passos e Laros (2015); Natividade e Hutz (2015)
E4	Extrovertida	John e Srivastava (1999); Passos e Laros (2015); Natividade e Hutz (2015)
S1	Simpática	John e Srivastava (1999); Hauck Filho <i>et al.</i> (2012); Passos e Laros (2015); Natividade e Hutz (2015)
S2*	Que é, em alguns momentos, rude com os outros	John e Srivastava (1999); Passos e Laros (2015)
S3	Gentil e gosta de ajudar os que estão com dificuldades	John e Srivastava (1999); Nunes e Hutz (2007); Hauck Filho <i>et al.</i> (2012); Passos e Laros (2015); Natividade e Hutz (2015)
S4*	Antipática	John e Srivastava (1999); Passos e Laros (2015); Natividade e Hutz (2015)
C1	Esforçada	Hauck Filho <i>et al.</i> (2012); Natividade e Hutz (2015)
C2	Motivada no trabalho	Passos e Laros (2015)
C3*	Que tende a ser desorganizada	John e Srivastava (1999); Hauck Filho <i>et al.</i> (2012); Natividade e Hutz (2015)
C4	Que está preocupada em fazer um bom trabalho	John e Srivastava (1999); Hauck Filho <i>et al.</i> (2012); Passos e Laros (2015); Natividade e Hutz (2015)
N1*	Deprimida	John e Srivastava (1999); Hauck Filho <i>et al.</i> (2012)
N2	Emocionalmente estável	Passos e Laros (2015); Natividade e Hutz (2015)
N3*	Ansiosa	Hauck Filho <i>et al.</i> (2012); Passos e Laros (2015); Natividade e Hutz (2015)
N4	Calma e tranquila	John e Srivastava (1999); Passos e Laros (2015); Natividade e Hutz (2015)
A1	Aberta a novas experiências	John e Srivastava (1999); Hauck Filho <i>et al.</i> (2012); Passos e Laros (2015); Natividade e Hutz (2015)
A2	Curiosa	John e Srivastava (1999); Hauck Filho <i>et al.</i> (2012); Passos e Laros (2015); Natividade e Hutz (2015)
A3*	Que não gosta de mudanças	John e Srivastava (1999); Hauck Filho <i>et al.</i> (2012); Passos e Laros (2015); Natividade e Hutz (2015)
A4	Que gosta de artes e filosofia	John e Srivastava (1999); Hauck Filho <i>et al.</i> (2012)

\* escores reversos

Fonte: desenvolvido pela autora

Definidas as questões para a verificação dos aspectos pessoais, passou-se a seleção de questões para contemplar o pilar referente aos aspectos organizacionais. Seguindo as mesmas premissas, primeiramente, selecionou-se, por meio de investigação na literatura, estudos que apresentavam escalas passíveis de serem adequadas a este estudo.

O estudo de Correia-Lima, Loiola e Leopoldino (2017) revisou escalas para investigar a aprendizagem organizacional em bases de dados do Periódicos Capes e da Scielo e identificou 03 (três) escalas que tem como foco os fatores que facilitam\reforçam a aprendizagem nas

organizações, são elas: as escalas de Marsick e Watkins (2003), Yang, Watkins e Marsick (2004) e Chiva, Alegre e Lapiedra (2007). No entanto, esses instrumentos são escalas dentro do escopo das Organizações de Aprendizagem (OA) e, portanto, não podem ser replicadas em estudos dentro da Aprendizagem Organizacional (AO).

A revisão de Correia-Lima, Loiola e Leopoldino (2017) evidencia a escassez de escalas voltadas para analisar a aprendizagem organizacional, e em especial, elencos destinados a verificar facilitadores e inibidores da aprendizagem organizacional. Dada essa perspectiva, foi necessária a adaptação de instrumentos para a viabilização e alcance dos objetivos propostos neste estudo.

Assim, as questões relativas aos aspectos organizacionais foram concebidas com base, principalmente, nas escalas validadas e testadas de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b), Brandão e Borges-Andrade (2011), Lohman (2005) e Abbad *et al.* (2006). A escolha dessas escalas como suporte deu-se pela confiabilidade, disponibilidade e possibilidade de enquadramento de algumas questões no modelo teórico, logo, as que não se enquadravam nas categorias pré-definidas a partir da teoria, foram descartadas.

Alguns aspectos vislumbrados na teoria não foram suportados pelas escalas de base, sendo necessária a adaptação do roteiro de entrevista de Lima (2013) para o formato de tópico ou criação de assertivas sustentadas pela literatura, desse modo, são questões que não mantêm o formato original da própria Lima (2013), tampouco são citações diretas, no entanto, respeitam a ideologia dos elementos suportados pelas referências.

A partir da revisão e adaptação das referidas escalas idealizou-se o rol de questões inicial (apêndice I) para mensuração dos aspectos organizacionais. Uma vez que a escolha do elenco de questões e construção da escala de aspectos organizacionais constitui um elemento crítico para a etapa quantitativa, já que não possui validação prévia e demanda tempo e mobilização externa para sua aplicação, as questões (apêndice 1) foram submetidas, primeiramente, a uma banca de avaliadores com a finalidade de reduzir inadequações e vieses do pesquisador e aumentar possibilidades de validade e confiabilidade.

A banca de avaliadores foi constituída por 04 (quatro) doutores em Administração e 01 (uma) doutora em Educação. Os avaliadores foram escolhidos pela aproximação com o tema de pesquisa, experiência na utilização de escalas e análises estatísticas. Aos avaliadores foram enviadas a escala e a teoria associada por e-mail. O processo de avaliação teve duração de 30 dias. A avaliação da banca indicou adaptações na escala inicial como a supressão de questões, alterações no texto de algumas assertivas e substituição de outras, o que culminou no rol de questões apresentado no apêndice II.

Após apreciação da banca de avaliadores as questões foram exportadas para plataforma online *Google Forms*® para adequação de formato das questões ao ambiente virtual e possibilitar a realização ao pré-teste. O pré-teste, de acordo com Malhotra (2006), é a submissão do questionário em uma pequena amostra de respondentes, com o objetivo de identificar e eliminar problemas potenciais.

Assim, o endereço online do questionário foi enviado por e-mail ou rede social de alguns servidores lotados nos institutos federais objetivados pela pesquisa, já que os entrevistados do pré-teste devem, necessariamente, ser extraídos da mesma população, conforme orientação de Malhotra (2006). Dessa forma, o pré-teste foi realizado com 10 técnicos administrativos em educação lotados nos institutos federais (IFSul e IFRS), escolhidos por conveniência. O pré-teste indicou pequenas alterações no texto das questões o que resultou no rol final apresentado na tabela 05.

Assim como determinado para as questões referentes aos aspectos pessoais, para identificação de cada assertiva das categorias organizacionais criou-se uma máscara que a relaciona com a classificação teórica, no entanto, com indicação das 2 (duas) letras iniciais, por exemplo, para a primeira questão pertencente ao fator Dinâmica das atividades no contexto profissional atribuiu-se a máscara DA1.

As respostas foram estruturadas em Escala Likert de 5 (cinco) pontos, de discordo totalmente (1) a concordo totalmente (5). Para todas as questões foi dada a possibilidade de manifestar-se em branco, a fim de garantir a fluidez das respostas e não obrigar o participante a responder em caso de dúvidas.

**Tabela 05:** Relação de questões de aspectos organizacionais e autores de base

Aspectos Organizacionais		
Máscara	Questão	Autor(es)
DA1	Tenho tempo disponível para buscar novas formas de executar meu trabalho	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
DA2	Tenho liberdade para organizar o meu trabalho	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
DA3	Sou incentivado(a) a buscar novas formas de executar o trabalho	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
DA4	Novas ideias são valorizadas no meu trabalho	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
QP1	A quantidade de pessoas do meu setor de trabalho facilita minha liberação para buscar novos conhecimentos	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
QP2	As pessoas do meu setor têm capacidade para discutir a execução das tarefas	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
QP3	Busco novos conhecimentos mesmo que isso implique em mais atribuições	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
QP4	A limitação do quadro de pessoal não me impede de buscar novas formas de executar o meu trabalho	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
IE1	Meus colegas me incentivam a propor novas ideias para a execução das tarefas	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
IE2	Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto colegas de outros setores da instituição	Adaptada de Brandão e Borges-Andrade (2011)
IE3	Meus colegas me elogiam quando aplico minhas novas habilidades	Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
IE4	Quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho, busco ajuda dos meus colegas de setor	Adaptada de Brandão e Borges-Andrade (2011)
CO1	Na minha instituição, as pessoas se comunicam regularmente para que as informações sejam conhecidas entre todos	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
CO2	Na minha instituição, não há barreiras formais a comunicação entre colegas (como regras, normas, falta de canais de comunicação)	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
CO3	Na minha instituição, não há barreiras informais a comunicação entre colegas (constrangimentos, repressões)	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
CO4	Na minha instituição, as informações são obtidas e repassadas também por canais informais de comunicação	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
EF1	A instituição dispõe de local (espaço) de convivência com colegas	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
EF2	A disposição física (layout) do meu setor de trabalho facilita o acesso aos meus colegas	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
EF3	A disposição física (layout) dos setores de trabalho facilita meu acesso a outros setores	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
EF4	A instituição fornece materiais (equipamentos, máquinas e/ou recursos) em boas condições de uso	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
PG1	Meu chefe imediato me dá autonomia para questionar suas decisões	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
PG2	Meu chefe imediato me dá autonomia para agir sem consultá-lo	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
PG3	Meu chefe imediato leva em conta minhas ideias quando são diferentes das dele	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
PG4	Meu chefe imediato valoriza minhas sugestões de mudança	Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)

Fonte: desenvolvido pela autora

A fim de possibilitar a verificação da relação entre a Aprendizagem Informal e os aspectos pessoais e organizacionais foram inseridas questões com indagações sobre

Aprendizagem Informal. Essas questões foram baseadas no estudo de Lohman (2005) e buscam verificar a ocorrência de aprendizagem informal de acordo com as disposições pessoais e as condições do seu ambiente de trabalho.

**Tabela 06:** Relação de questões sobre Aprendizagem Informal

Questão	Autor
Converso com outras pessoas	Lohman (2005)
Colaboro com outras pessoas	
Observo outras pessoas	
Busco materiais e recursos com outras pessoas	
Busco na internet	
Busco em revistas, manuais ou jornais oficiais	
Tentativa e erro	
Reflico sobre minhas ações	

Fonte: desenvolvido pela autora

No cabeçalho do instrumento de pesquisa foram inseridos dados de identificação da pesquisadora e a finalidade da pesquisa, bem como orientações para o respondente e declaração de sigilo das informações.

Ao final do questionário foram inseridas questões de identificação da amostra como sexo, instituição, campus de lotação, idade e tempo de atuação no IF. Ainda, foi acrescentada uma questão aberta para que os respondentes pudessem indicar críticas, dificuldades e comentários sobre as questões.

O instrumento de pesquisa foi hospedado em plataforma online *Google Forms*® e enviado aos e-mails institucionais dos técnicos administrativos do IFRS e do IFSul. No corpo de texto dos e-mails os participantes foram convidados a responder o questionário, orientados quanto aos objetivos da pesquisa e quanto ao sigilo dos dados, e informados de que, sob nenhuma hipótese, suas identidades foram ou serão reveladas.

Assim, o processo de coleta de dados foi auto administrado, já que o questionário, disponibilizado em plataforma virtual, permite que o participante tenha liberdade de responder no momento que acredite ser viável e possível esta ação. O questionário ficou disponível para respostas por 30 dias. O período prolongado de disponibilização visa o alcance do sugerido por Hair *et al.* (2005) de no mínimo 5 (cinco) respondentes por questão. Nesse caso, um mínimo de 260 respondentes era exigido. Ao final do período estipulado, obteve-se 318 respostas, assim o número mínimo de respondentes foi atingido, cessando o período de recebimento das respostas.

A coleta de dados incluiu, ainda, as entrevistas em profundidade. A realização das entrevistas deu-se após o encerramento do processo de coleta e tratamento dos dados quantitativos. Dessa forma, teve-se como propósito a discussão com os entrevistados, inclusive,

da análise preliminar das informações obtidas a partir dos dados quantitativos, a fim de aprofundar a compreensão das informações.

Para viabilizar a realização das entrevistas com participantes que responderam ao questionário e, portanto, indivíduos já cientes do tema e contexto da pesquisa, inseriu-se, ao final do questionário, um convite para a voluntarização ao processo de entrevista com espaço para a inserção dos meios de contato pessoal. Esse procedimento teve como propósito a seleção de entrevistados que já estivessem familiarizados com o tema e dispostos a contribuir com a pesquisa.

O critério para a seleção da amostra deu-se, primeiramente, pela análise do retorno ao convite para a voluntarização ao processo de entrevista inserido ao final do instrumento de coleta de dados quantitativos. Assim, o convite para o processo de entrevistas retornou 102 voluntários para as entrevistas em profundidade. Desse modo, tendo em vista a inviabilidade de realizar a totalidade dos contatos optou-se por, exclusivamente, selecionar aqueles que estivessem em proximidade geográfica que permitisse a realização das entrevistas pessoalmente com a entrevistadora.

A entrevista piloto foi realizada anteriormente às demais com o objetivo de verificar inadequações no roteiro de entrevistas. Assim, a primeira entrevista foi sucedida com um servidor técnico administrativo do IFSul em disponibilidade e proximidade geográfica para realização da abordagem pessoalmente. Uma vez não identificados problemas na entrevista piloto, as demais foram realizadas.

Desse modo, selecionou-se, por conveniência, os servidores lotados na reitoria do IFSul já que este tratava-se do ambiente de maior adesão a pesquisa, disponibilidade e facilidade de acesso pela pesquisadora, resultando em um total de 07 (sete) entrevistas (incluindo a entrevista piloto).

As entrevistas em profundidade seguiram um roteiro semiestruturado (Apêndice III), que teve como base o roteiro de Lima (2013). O roteiro garante a discussão de questões indispensáveis, mas que permitem, também, espaço para discussão aberta relacionada ao tema. As entrevistas foram gravadas, conforme recomendação de Triviños (2009) já que permite que se disponha de todo o material fornecido pelo informante durante o processo de coleta de dados e, posteriormente, transcritas. Seguindo os preceitos de Triviños (2009) pôde-se, por meio da análise de conteúdo, selecionar o extrato considerado relevante. Desse modo, sempre que oportuno, a cada destaque será apresentado o trecho da entrevista que evidencia a análise ou constatação (TRIVIÑOS, 2009).

A cada significação de um determinado elemento, este foi separado em categorias, as quais são um conjunto de elementos de mesma temática, como indicado por Reatto e Godoy (2017). Dessa forma, uma vez identificadas as categorias, fez-se o agrupamento dos relatos em aspectos pessoais e aspectos organizacionais.

O detalhamento da análise dos dados quanti e qualitativos será demonstrado na seção seguinte.

### 3.5. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram obtidos sob duas etapas, uma quantitativa e outra qualitativa. Desse modo os procedimentos de análise dos dados quantitativos são apresentados na seção seguinte, após seguem os métodos de análise dos dados qualitativos.

#### 3.5.1. Etapa Quantitativa dos Dados

Os dados quantitativos consistem em respostas dos participantes que são decodificadas, categorizadas e resumidas a números para que esses dados possam ser manipulados por análise estatística (COOPER; SCHINDLER, 2016). A fim de analisar os dados quantitativos este estudo faz uso de técnicas de análise descritiva univariada e multivariadas.

O primeiro tratamento aos dados consiste na verificação de dados perdidos, que se trata do processo de exclusão de dados que apresentam um padrão de resposta tendencioso (HAIR *et al.*, 2005), como mesma resposta para a maioria das perguntas.

O *software* SPSS® (*Statistical Package for Social Sciences*) foi utilizado para análises univariadas e multivariadas, como o tratamento de dados perdidos, cálculo das estatísticas descritivas, cálculo do coeficiente de fidedignidade dos fatores, análise fatorial exploratória, análise de correlação e regressão.

Na análise univariada as características dos participantes são apresentadas utilizando-se a média, desvio padrão e variância, exceto para variáveis em que esta descrição não se aplica, sendo apresentadas, então, percentuais de frequência. A variância representa o quanto os dados estão dispersos em relação à média, enquanto que o desvio padrão reproduz a média das distâncias das observações com relação à média geral da variável (COOPER; SCHINDLER, 2016).

Na análise multivariada foram utilizadas as técnicas de análise fatorial, análise de correlação linear e regressão múltipla. O principal objetivo da análise fatorial é a redução da

dimensionalidade da matriz original de  $p$  variáveis para  $k$  fatores, ou seja, a análise fatorial decompõe um conjunto de itens em grupos, que são chamados de construtos ou fatores, que facilitam análises subsequentes (HAIR *et al.*, 2005). A análise fatorial pode identificar a estrutura de correlação entre as variáveis, indicando o quanto ela contribui na constituição de cada fator e apresenta em ordem decrescente os fatores que mais colaboram para a explicação da variabilidade original dos dados.

Apoiando-se nas teorias e em estudos anteriores, obteve-se uma concepção da estrutura dos dados, o que foi denominado de modelo teórico da pesquisa, logo a utilização da análise fatorial tem como objetivo o teste de agrupamento das questões nos fatores encontrados na teoria. Entretanto, uma vez que um dos primeiros passos para a construção de uma escala múltipla é a avaliação da dimensionalidade e a adequação das variáveis selecionadas por meio da análise fatorial, sinaliza-se que este estudo faz uso da análise fatorial exploratória. Conforme referido por Hair *et al.* (2005, p. 96), “ainda que não tenha um papel verdadeiramente confirmatório, a análise fatorial exploratória é usada para avaliar a dimensionalidade proposta”.

Assim, para determinar a adequação da análise fatorial serão realizados o teste Bartlett de esfericidade, um teste estatístico para a presença de correlações entre as variáveis (HAIR *et al.*, 2005), e a medida de adequação da amostra (MSA). A fim de caracterizar de modo exploratório a estrutura do instrumento elaborado, procede-se uma Análise de Componentes Principais, método de rotação ortogonal Varimax. Para verificar a consistência interna dos fatores, utilizar-se-á o alfa de Cronbach.

A escolha das variáveis será baseada na matriz de correlação e nas comunalidades, sendo consideradas adequadas as que apresentarem valor maior ou igual a 0,5 (HAIR *et al.*, 2005). Por meio da análise das cargas fatoriais e verificação da consonância teórica, determinar-se-á a escala ou reespecifica-se o modelo fatorial. Para análise do número de fatores a extrair será realizada o teste *scree*, que é um critério que faz uso de um gráfico das raízes latentes com o propósito de identificar o número ótimo de fatores (HAIR *et al.*, 2005), a fim de verificar se o número de fatores propostos pela teoria se confirma. Por fim, a validação da matriz fatorial será feita a partir da análise dos subgrupos e amostras particionadas.

Após o grupamento das questões, foi realizada a análise de correlação linear entre os fatores formados pela análise fatorial. A correlação fornece os indícios de existência de relação entre duas variáveis e a intensidade de associação entre as variáveis, representada pelo valor do coeficiente de correlação de Pearson (HAIR *et al.*, 2005).

A análise de regressão múltipla tem como propósito verificar a relação entre uma variável dependente e uma ou várias independentes e determinar se as variáveis independentes

explicam uma variação significativa na variável dependente (MALHOTRA, 2006). Como objetivo deste estudo é verificar a influência dos aspectos pessoais e organizacionais (variáveis independentes) na aprendizagem informal (variável dependente) esta técnica mostra-se adequada.

A análise dos dados quantitativos forneceu informações que permitiram, também, subsidiar e incrementar o roteiro para a realização das entrevistas em profundidade, que fazem parte da abordagem qualitativa deste estudo, cujos procedimentos de análise são apresentados na seção seguinte.

### 3.5.2. Etapa Qualitativa dos Dados

Dados qualitativos são textos, descrições detalhadas de eventos, situações e interações (COOPER; SCHINDLER, 2016). Os dados obtidos a partir das entrevistas em profundidade foram analisados por meio da análise de conteúdo. Para tanto, fez-se uso das etapas do processo de análise de conteúdo de Triviños (2009), que consistem em 3 (três).

Primeiramente, a pré-análise que consiste na organização do material, neste caso, abrange a escuta e gravação das entrevistas, com a anotação das características do participante, tempo de entrevista e data. A segunda etapa versa na descrição analítica, ou seja, a categorização e classificação do material obtido de acordo com a teoria referenciada. Por fim, a interpretação referencial, que compreende a reflexão, intuição e o estabelecimento de relações (TRIVIÑOS, 2009).

Assim, o processo de análise dos dados qualitativos consistiu na identificação de elementos temáticos e separação destes, apresentação dos dados e formulação de conclusões.

A seção seguinte é dedicada a apresentação dos resultados da pesquisa.

## 4. RESULTADOS

Os resultados da pesquisa foram obtidos por meio de 2 (duas) etapas de diferentes metodologias, desse modo a apresentação dos resultados será seccionada de acordo com os procedimentos metodológicos adotados.

A seguir são apresentados os resultados da etapa quantitativa da pesquisa, denominada seção 4.1. Análise Quantitativa dos Dados, que compreende a caracterização da amostra, seguida pela análise descritiva das variáveis e, por último, a análise multivariada dos dados.

Os resultados da etapa qualitativa são apresentados na seção posterior, intitulada 4.2. Análise Qualitativa dos Dados e inclui a análise de conteúdo.

Por fim apresenta-se a seção 4.3 destinada a Análise Conjunta dos Resultados.

### 4.1. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

O questionário foi submetido aos técnicos administrativos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) no mês de setembro de 2017 por meio de mensagem para o correio eletrônico institucional dos servidores. Após o período de coleta de 30 dias foi obtido um total de 318 respostas.

O primeiro tratamento de dados consistiu na identificação de dados que apresentassem resposta negligente, como, por exemplo, a mesma resposta para todas as questões, ou para a maioria delas. Uma vez que não foi identificado esse tipo de padrão em nenhuma das assertivas, optou-se por considerar todos os respondentes para as estatísticas descritivas, indicando o número de respostas faltantes por questão. Dessa forma, nas análises será indicado o número de respondentes para cada variável (N) e nas análises multivariadas os valores faltantes (*missing values*) foram excluídos por lista.

Os dados foram coletados pela plataforma *Google Forms*® e exportados ao *Microsoft Excel*® para formatação, análise dos dados omissos e análises primárias básicas, para as análises estatísticas utilizou-se o *software SPSS*®.

#### 4.1.1. Caracterização da Amostra

O questionário contempla questões de caracterização da amostra, com o intuito de verificar o sexo, lotação, faixa etária e tempo de atuação no instituto.

A maioria dos respondentes é do sexo feminino, 197 respondentes, o que representa 61,95% do total, enquanto que os respondentes do sexo masculino totalizaram 118 respondentes, representando 37,11% do total. Foi dada a opção de não adequação, assim, 3 respondentes optaram por não mencionar o sexo, o que representa 1,46% do total de respondentes. A tabela 06 traz a distribuição por sexo balizada pela instituição do respondente, dessa forma, pode-se observar que em ambos os institutos a maioria dos respondentes é do sexo feminino, no entanto a discrepância é maior no Instituto Federal do Rio Grande do Sul com 66,34% dos respondentes do sexo feminino, já no Instituto Federal Sul-rio-grandense a representação feminina é de 53,98%.

Do total da amostra obteve-se 205 respondentes no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, equivalente a 64,47%. O número de respondentes do Instituto Sul-rio-grandense foi de 113 pessoas, constituindo 35,53% do total.

**Tabela 07:** Distribuição por Instituto

Instituto	Distribuição por Instituto							
	Feminino		Masculino		Prefere não dizer		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	136	66,34	67	32,68	2	0,98	205	64,47
Instituto Federal Sul-rio-grandense	61	53,98	51	45,13	1	0,88	113	35,53
Total	197	61,95	118	37,11	3	1,46	318	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

A questão relativa a faixa etária dos respondentes relevou que a grande maioria dos respondentes está na faixa entre 31 e 45 anos, 187 respondentes, o que caracteriza 58,81% da amostra. O segundo grupo de maior representatividade são os da faixa de idade entre 18 e 30 anos, com 72 respondentes que representam 22,64% do total, seguidos pelos de idade entre 46 e 60 anos em um total de 52 pessoas que significam 16,35% e, por último, os com mais de 60 anos com 7 respondentes, que correspondem a 2,20% do total.

Com relação ao tempo de trabalho na organização a maioria dos respondentes, em número de 168 pessoas, indicou que atua a menos de 05 anos no seu IF, caracterizando 52,83% da amostra. Do total de 168 pessoas lotadas nos institutos a menos de 05 anos, 91 pessoas estão na faixa etária de 31 a 45 anos.

Todos os campi dos institutos, tanto do IFRS quanto do IFSul, obtiveram representação na amostra, sendo a maior representatividade da Reitoria do Instituto Federal Sul-rio-grandense com 41 respondentes.

#### 4.1.2. Análise Descritiva dos Dados

A análise univariada foi realizada com o propósito de apresentar as médias atribuídas à cada variável, seu desvio padrão e a variância. As estatísticas descritivas de todas as variáveis foram geradas pelo *software* SPSS® e formatadas e revisadas no *Microsoft Excel*®.

##### 4.1.2.1. Análise Descritiva dos Aspectos Pessoais

A primeira seção do questionário destinou-se às questões referentes a identificação dos aspectos pessoais. Logo, os respondentes foram submetidos a uma escala Likert de 05 pontos, na qual 1 é o valor atribuído a “discordo totalmente” e 5 a “concordo totalmente” para a resposta a questão “Sou uma pessoa...”.

Na tabela 08 os valores de média, desvio padrão e variância são apresentados para cada uma das assertivas, bem como os valores de média, desvio padrão e variância para o grupo teórico a que se referem.

**Tabela 08:** Análise Descritiva dos Aspectos Pessoais

	Variável	N		$\mu$	S	s <sup>2</sup>	$\mu$	s	s <sup>2</sup>
		Válidos	Faltantes						
E1	Comunicativa	309	9	3,94	,988	,976	3,23	1,16	1,35
E2*	Tímida	302	16	2,95	1,225	1,500			
E3*	Calada/ Reservada	305	13	2,73	1,232	1,518			
E4	Extrovertida	302	16	3,31	1,179	1,390			
S1	Simpática	310	8	4,09	,845	,714	3,20	0,92	0,90
S2*	Que é, em alguns momentos, rude com os outros	304	14	2,65	1,270	1,613			
S3	Gentil e que gosta de ajudar os que estão com dificuldades	310	8	4,46	,666	,444			
S4*	Antipática	301	17	1,60	,914	,835			
C1	Esforzada	311	7	4,61	,607	,368	3,97	0,83	0,78
C2	Motivada no trabalho	307	11	4,11	,906	,822			
C3*	Que tende a ser desorganizada	304	14	2,40	1,306	1,706			
C4	Preocupada em fazer um bom trabalho	312	6	4,78	,482	,232			
N1*	Deprimida	302	16	1,94	1,144	1,308	3,18	1,15	1,33
N2	Emocionalmente estável	305	13	3,75	1,107	1,226			
N3*	Ansiosa	306	12	3,66	1,227	1,505			
N4	Calma e tranquila	305	13	3,39	1,136	1,291			
A1	Aberta a novas experiências	315	3	4,27	,833	,694	3,63	1,00	1,05
A2	Curiosa	307	11	4,31	,758	,575			
A3*	Que não gosta de mudanças	305	13	2,45	1,105	1,222			
A4	Que gosta de artes e filosofia	307	11	3,49	1,304	1,702			

Nota:  $\mu$ = Média; s= Desvio Padrão; s<sup>2</sup>=Variância.

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

A maior média foi observada no conjunto Consciência, a variável C4, que é a assertiva Sou uma pessoa “preocupada em fazer um bom trabalho”, com 4,78 de média, com o menor desvio padrão 0,482 e menor variância, 0,232. A menor média foi verificada na variável S4 do conjunto Socialização, para a questão Sou uma pessoa “antipática”, com média 1,60. O maior desvio padrão e variância foram para a questão do grupo Consciência, C3, que é Sou uma pessoa “que tende a ser desorganizada”. O grupo com maior média (3,97) foi o grupo Consciência.

Observando o número de respondentes por questões pode-se perceber que a assertiva S4 (“Antipática”) pode ter sido a questão com maior propensão a dúvida já que é a que apresenta maior número de respostas em branco (17). Já a questão A1 (“Aberta a novas experiências”) apresentou menor número de respostas faltantes, 3 (três), o que pode indicar ser uma assertiva com menor tendência a dúvida pelo respondente.

Em linhas gerais, pode-se dizer que as maiores médias nos grupos Consciência e Abertura para Experiências é reflexo do número de questões com escore reverso (uma em cada grupo). Os conjuntos Extroversão, Socialização e Neuroticismo tem a média mais próxima a 3, já que possuem 2 (duas) questões com escore reverso cada. Há uma tendência observada a partir das médias das respostas em discordar parcialmente ou nem concordar e nem discordar nas questões com características consideradas não tão positivas, ou seja, as com escore reverso.

Entre as questões com médias acima de 4, pode-se evidenciar as questões S1 (Simpática) com média 4,09, C2 (Motivada no trabalho) com média 4,11, A1 (Aberta a novas experiências) com média 4,27, A2 (Curiosa) com média 4,31, S3 (gentil e que gosta de ajudar os que estão com dificuldades) com média 4,46, C1 (Esforçada) com média 4,61 e C4 (preocupada em fazer um bom trabalho), com 4,78 de média.

Dessa forma, pode-se perceber uma disposição da amostra em mostrar-se positivo com as assertivas relacionadas ao trabalho. A ocorrência dessa orientação nas respostas pode indicar a presença da posição ideológica de centralidade ao trabalho, amplamente observada na sociedade por Borges e Yamamoto (2004).

#### 4.1.2.2. Análise Descritiva dos Aspectos Organizacionais

A segunda seção do questionário dedicou-se às questões referentes aos aspectos organizacionais, desse modo, na tabela 09 são apresentadas a média, desvio padrão e variância de cada uma das variáveis, bem como a média, desvio padrão e variância do grupo teórico proposto.

**Tabela 09:** Análise Descritiva dos Aspectos Organizacionais

	Variável	N		$\mu$	s	$s^2$	$\mu$	s	$s^2$
		Válidos	Faltantes						
DA1	Tenho tempo disponível para buscar novas formas de executar meu trabalho	318	0	3,32	1,131	1,280	3,56	1,08	1,18
DA2	Tenho liberdade para organizar o meu trabalho	318	0	4,14	,911	,830			
DA3	Sou incentivado(a) a buscar novas formas de executar o trabalho	318	0	3,19	1,152	1,327			
DA4	Novas ideias são valorizadas no meu trabalho	318	0	3,58	1,125	1,267			
QP1	A quantidade de pessoas no meu setor de trabalho facilita minha liberação para buscar novos conhecimentos	318	0	2,85	1,365	1,864	3,58	1,16	1,37
QP2	As pessoas do meu setor têm capacidade para discutir a execução das tarefas	318	0	3,92	1,102	1,215			
QP3	Busco novos conhecimentos mesmo que isso implique em mais atribuições	318	0	4,19	,886	,784			
QP4	A limitação do quadro de pessoal não me impede de buscar novas formas de executar o meu trabalho	318	0	3,36	1,269	1,612			
IE1	Meus colegas me incentivam a propor novas ideias para a execução das tarefas	317	1	3,45	1,181	1,394	3,82	1,08	1,17
IE2	Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto colegas de outros setores da instituição	318	0	4,09	1,065	1,134			
IE3	Meus colegas me elogiam quando aplico minhas novas habilidades	316	2	3,42	1,154	1,331			
IE4	Quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho, busco ajuda dos meus colegas de setor	318	0	4,30	,907	,822			
CO1	Na minha instituição, as pessoas se comunicam regularmente para que as informações sejam conhecidas entre todos	318	0	2,70	1,184	1,403	3,08	1,19	1,43
CO2	Na minha instituição, não há barreiras formais a comunicação entre colegas (como regras, normas, falta de canais de comunicação)	317	1	3,10	1,308	1,711			
CO3	Na minha instituição, não há barreiras informais a comunicação entre colegas (como constrangimentos, repressões)	318	0	3,00	1,268	1,609			
CO4	Na minha instituição, as informações são obtidas e repassadas também por canais informais de comunicação	317	1	3,53	,998	,997			
EF1	A instituição dispõe de local (espaço) de convivência com colegas	317	1	2,91	1,431	2,048	3,45	1,26	1,61
EF2	A disposição física (layout) do meu setor de trabalho facilita o acesso aos meus colegas	316	2	3,67	1,262	1,593			
EF3	A disposição física (layout) dos setores de trabalho facilita meu acesso a outros setores	317	1	3,30	1,264	1,598			
EF4	A instituição fornece materiais (equipamentos, máquinas e/ou recursos) em boas condições de uso	317	1	3,92	1,095	1,199			
PG1	Meu chefe imediato me dá autonomia para questionar suas decisões	318	0	3,82	1,222	1,493	3,70	1,18	1,40
PG2	Meu chefe imediato me dá autonomia para agir sem consultá-lo	318	0	3,47	1,177	1,385			
PG3	Meu chefe imediato leva em conta minhas ideias quando são diferentes das dele	317	1	3,70	1,201	1,443			
PG4	Meu chefe imediato valoriza minhas sugestões de mudança	318	0	3,81	1,137	1,293			

Nota:  $\mu$ = Média; s= Desvio Padrão;  $s^2$ =Variância.

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

A questão com menor média foi do grupo Comunicação de máscara CO1 (“Na minha instituição, as pessoas se comunicam regularmente para que as informações sejam conhecidas entre todos”) com média 2,70, indicando uma problemática em relação a comunicação. Já a questão com maior média é do conjunto Integração da Equipe de máscara IE4 com média 4,30 para a questão “Quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho, busco ajuda dos meus colegas de setor”. Cabe ressaltar que nenhuma das referidas questões obteve respostas em branco.

O grupo com maior média é o grupo Integração da Equipe, com média 3,82, desvio padrão de 1,08 e variância de 1,17. A menor média é do conjunto Comunicação, com média 3,08, desvio padrão de 1,19 e variância de 1,43.

Em uma análise inicial observa-se que os respondentes estão mais alinhados a procura por suporte nos seus grupos e pares de trabalho assim como com colegas de outras instituições. Este resultado está em conformidade com o que a literatura sugere, como o encontrado por Lohman (2005), que indica a proximidade entre colegas de trabalho como um facilitador, Berg e Chyung (2008) que enfatiza o relacionamento com os colegas e Costa (2011) que destaca a livre comunicação entre as pessoas para a promoção da aprendizagem.

No entanto, na observação isolada do grupo Integração da Equipe pode-se perceber que o incentivo e elogios por parte dos colegas fica em desvantagem em relação a busca por ajuda. A questão relativa ao incentivo pelos colegas (IE1) apresentou média 3,45, e a questão referente a elogios por parte dos colegas (IE3) obteve-se a média de 3,42. Esse resultado pode indicar que esse comportamento, de feedback e motivação a aplicação de novas ideias dentro das equipes de trabalho pode ser melhorado, já que a falta de apoio é indicada por Wahab, Saad e Selamat (2014) como um inibidor da aprendizagem no ambiente de trabalho.

Cabe destaque os resultados do grupo Comunicação, um dos fatores de maior ocorrência entre os estudos sobre condicionantes da aprendizagem, que pode atuar tanto como facilitador quanto inibidor da aprendizagem (ANTONACOPOULOU, 2001; COSTA, 2011). As baixas médias indicam que há incidência de problemas com relação a comunicação dentro das instituições, que pode indicá-lo como fator de inibição.

As médias dos grupos mantiveram-se entre as notas 3 e 4, o que pode indicar que os institutos federais, ainda que necessitem de aprimoramento quanto aos aspectos organizacionais verificados, apresentam-se, em geral, com uma pontuação satisfatória.

#### 4.1.2.3. Análise Descritiva das questões sobre Aprendizagem Informal

A última seção do questionário contemplou as questões de caracterização da amostra e as questões relacionadas a aprendizagem informal. Essas questões foram baseadas no estudo de Lohman (2005) e buscam verificar a ocorrência de aprendizagem informal de acordo com as possibilidades pessoais e em dado ambiente de trabalho. A tabela 10 traz a média, desvio padrão e variância dessas questões. A média total das questões foi de 3,93 com desvio padrão de 0,81 e variância 0,72.

**Tabela 10:** Análise Descritiva da Aprendizagem Informal

	N		$\mu$	S	$s^2$
	Válidos	Faltantes			
Converso com outras pessoas	316	2	4,05	,685	,469
Colaboro com outras pessoas	315	3	4,02	,714	,510
Observo outras pessoas	315	3	4,00	,715	,511
Busco materiais e recursos com outras pessoas	316	2	4,00	,668	,447
Busco na internet	317	1	4,16	,558	,312
Busco em revistas, manuais ou jornais oficiais	315	3	3,76	1,151	1,324
Tentativa e erro	314	4	3,43	1,241	1,539
Reflito sobre minhas ações	314	4	4,00	,785	,616

Nota:  $\mu$ = Média; s= Desvio Padrão;  $s^2$ =Variância.

Fonte: SPSS

Observando os dados na tabela, pode-se perceber uma maior inclinação dos respondentes em aprender por meio de buscas na internet, que pode ser reflexo do momento atual, marcado pelo uso intenso da tecnologia, também pela maior disponibilização de recursos tecnológicos nas instituições e pela facilidade e rapidez no uso das plataformas de busca na web. Dado cenário tecnológico, a assertiva com relação a busca de revistas, manuais e jornais oficiais apresentou-se em desvantagem, que pode indicar um menor prestígio ou disponibilidade desses veículos, ou, ainda, uma maior eficácia na busca pela internet em geral, sem considerar especificamente a busca em informações oficiais.

A assertiva com menor pontuação foi em relação a tentativa e erro, com média 3,43, que pode sugerir receio por parte dos respondentes em entender o erro como um aprendizado. Cabe ressaltar que Coelho Junior e Mourão (2011) entendem o erro como um gatilho para a aprendizagem informal, já que a ocorrência do erro desencadeia o desenvolvimento de alternativas para superá-lo, o que não se mostra evidente para os participantes da pesquisa. As demais médias mantiveram-se com nota 4, o que indica que os respondentes demonstram aprender informalmente no ambiente de trabalho, tal qual sugere Lohman (2005).

Além da análise univariada dos dados, a partir da aplicação do instrumento de pesquisa foram realizadas análises multivariadas, apresentadas a seguir.

#### 4.1.3. Análise Multivariada dos Dados

A análise multivariada dos dados consistiu na análise fatorial, análise de correlação linear e regressão múltipla. Os resultados obtidos por meio da aplicação dessas técnicas são apresentados nessa seção.

O coeficiente de alpha de Cronbach, que mede a consistência interna do instrumento de pesquisa foi de 0,838. Entende-se que a consistência de um questionário é tanto maior quanto mais perto de 1, sendo os valores aceitáveis estão na margem entre 0,70 e 0,95, desse modo, o valor obtido do teste indica boa confiabilidade do questionário.

O coeficiente alpha de Cronbach para as 20 assertivas relativas aos aspectos pessoais foi de 0,744, e para as 24 questões sobre aspectos organizacionais foi de 0,898. Ambos valores mostraram-se satisfatórios.

##### 4.1.3.1. Análise Fatorial

Após a preparação dos dados realizou-se a análise fatorial exploratória. As questões que compõem a escala foram inseridas no SPSS® e a rodagem dos dados foi realizada. Como critérios, optou-se pela Rotação Varimax e realizou-se a classificação dos fatores por ordem crescente.

Como a escala utilizada é, teoricamente, seccionada entre aspectos pessoais e organizacionais, optou-se pelo tratamento e rodagem dos dados na análise fatorial em separado, assim, a primeira etapa consistiu na rodagem com o bloco de 20 questões referentes aos aspectos pessoais.

A primeira rodagem da análise fatorial exploratória indicou 6 componentes, no entanto, já que a escala de aspectos pessoais tem como base o Modelo dos Cinco Grandes Fatores, para verificar o respaldo teórico foi realizada nova rodagem com o número de fatores estipulados em 5. Assim, a segunda rodagem retornou algumas questões com comunalidades baixas. Nesse caso procedeu-se a exclusão de algumas questões, cujos motivos de cada exclusão são apresentados na tabela 11. Portanto, foram necessárias três rodagens até que se obtivesse comunalidades adequadas e cargas fatoriais aceitáveis de acordo com o que a literatura propõe.

**Tabela 11:** Questões AP excluídas da análise fatorial

Máscara	Questão	Motivo
C3	Que tende a ser desorganizada	Comunalidade igual a 0,306 na segunda rodagem
N2	Emocionalmente estável	Comunalidade igual a 0,332 na segunda rodagem
A3	Que não gosta de mudanças	Comunalidade igual a 0,257 na segunda rodagem

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Após a exclusão das questões foi dada a rotação final, conforme tabela 12. Observa-se que a análise fatorial exploratória em 5 fatores está alinhada com a teoria, ou seja, de acordo com o Modelo dos Cinco Grandes Fatores, agrupando as questões nos cinco traços de personalidade: Extroversão, Consciência, Socialização, Neuroticismo e Abertura para Experiências, em conformidade com as escalas utilizada como base de John e Srivastava (1999); Hauck Filho *et al.* (2012); Passos e Laros (2015); Natividade e Hutz (2015).

**Tabela 12:** Componentes e cargas fatoriais dos AP

	Componentes				
	1	2	3	4	5
E3) Calada / Reservada	-,795				
E4) Extrovertida	,789				
E1) Comunicativa	,750				
E2) Tímida	-,747				
C1) Esforçada		,810			
C4) Preocupada em fazer um bom trabalho		,797			
C2) Motivada no trabalho		,700			
S4) Antipática			-,804		
S1) Simpática			,768		
S2) Que é, em alguns momentos, rude com os outros			-,680		
S3) Gentil e que gosta de ajudar os que estão com dificuldades			,523		
N3) Ansiosa				,854	
N4) Calma e tranquila				-,742	
N1) Deprimida				,624	
A2) Curiosa					,736
A4) Que gosta de artes e filosofia					,716
A1) Aberta a novas experiências					,688

Fonte: SPSS

Foi realizado o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que consiste em uma forma de examinar a matriz de correlações e verificar a adequação da Análise Fatorial que consiste na aplicação do teste de esfericidade de Bartlett. O teste KMO, cujos valores variam entre 0 e 1, avalia a adequação da mostra quanto ao grau de correlação parcial entre as variáveis. O valor de KMO próximo à 0 indica que a análise fatorial pode não ser adequada, pois existe uma relação fraca entre as variáveis, por outro lado, quanto mais próximo de 1 o seu valor, mais adequada é a utilização da técnica (FÁVERO *et al.*, 2009). Dessa forma, pode-se afirmar que o KMO encontrado, de 0,773, indica uma adequação ao que a teoria recomenda. O valor do KMO aproxima-se ao valor encontrado nas escalas de utilizadas como parâmetro para este estudo, como a de Natividade e Hutz (2015) com KMO de 0,810 e o encontrado por Hauck Filho *et al.* (2012) que foi de 0,820. O teste de esfericidade de Bartlett teve significância  $< 0,000$ .

A tabela 13 apresenta o panorama geral das variáveis e dos construtos com a intenção de ressignificar as informações de média para os construtos formados, bem como apresentar as comunalidades e a variância explicada por cada fator.

**Tabela 13:** Construtos, cargas fatoriais, comunalidades, médias e variância explicada

Fatores	Questões	Carga Fatorial	Comunalidade	Média	Média	Variância Explicada
Extroversão	E3) Calada / Reservada	-0,795	,646	2,730	3,233	22,71%
	E4) Extrovertida	0,789	,671	3,310		
	E1) Comunicativa	0,75	,658	3,940		
	E2) Tímida	-0,747	,591	2,950		
Consciência	C1) Esforçada	0,81	,682	4,610	4,500	13,85%
	C4) Preocupada em fazer um bom trabalho	0,797	,668	4,780		
	C2) Motivada no trabalho	0,7	,583	4,110		
Socialização	S4) Antipática	-0,804	,713	1,600	3,200	12,12%
	S1) Simpática	0,768	,693	4,090		
	S2) Que é, em alguns momentos, rude com os outros	-0,68	,537	2,650		
	S3) Gentil e que gosta de ajudar os que estão com dificuldades	0,523	,535	4,460		
Neuroticismo	N3) Ansiosa	0,854	,738	3,660	2,997	8,66%
	N4) Calma e tranquila	-0,742	,699	3,390		
	N1) Deprimida	0,624	,574	1,940		
Abertura para Experiências	A2) Curiosa	0,736	,676	4,310	4,023	6,33%
	A4) Que gosta de artes e filosofia	0,716	,543	3,490		
	A1) Aberta a novas experiências	0,688	,618	4,270		

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

A variância total explicada foi de 63,67%. Dessa forma, a análise fatorial exploratória determinou a escala com 17 itens para a mensuração dos aspectos pessoais. As comunalidades encontram-se entre 0,535 e 0,738, mostrando-se adequados ao que a literatura sugere.

Verificam-se mudanças nas médias, por conta das questões excluídas, impactando, em especial no Construto Consciência já que este teve uma questão com escore reverso excluída, por conta de sua baixa comunalidade.

O resultado da análise fatorial exploratória assemelha-se ao obtido por Passos e Laros (2015) com cargas fatoriais mais elevadas no fator Extroversão e mais baixas no fator Abertura para Experiências. Desse modo, percebe-se que a escala de aspectos pessoais comportou-se de acordo com a teoria utilizada como base para a sua construção e em consonância ao observado em outros universos de pesquisa, como com estudantes universitários no caso de Passos e Laros (2015) e Hauck Filho *et al.* (2012) e usuários de redes sociais em Natividade e Hutz (2015).

A segunda etapa da análise fatorial foi realizada com as 24 questões que compõem os aspectos organizacionais. Desse modo, foram realizadas análises fatoriais exploratórias a fim de verificar o grupamento entre as questões.

Assim, foram necessárias 3 (três) rodagens até que se obtivesse comunalidades adequadas e cargas fatoriais aceitáveis de acordo com o que a literatura propõe. Nesse processo foi realizada a exclusão de três questões, conforme tabela 14.

**Tabela 14:** Questões AO excluídas da análise fatorial

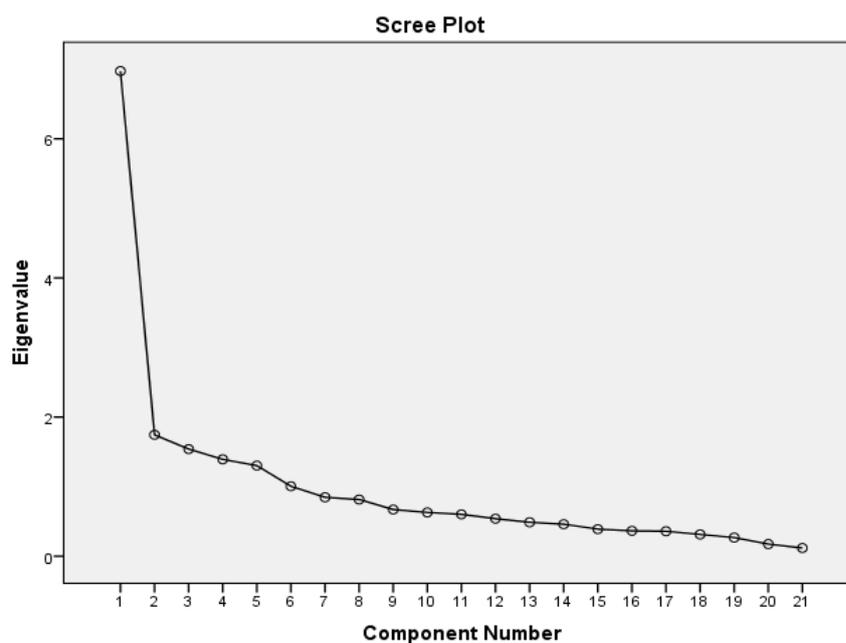
Máscara	Questão	Motivo
CO4	Na minha instituição, as informações são obtidas e repassadas também por canais informais de comunicação	Comunalidade igual a 0,382 na primeira rodagem
QP1	A quantidade de pessoas no meu setor de trabalho facilita minha liberação para buscar novos conhecimentos	Comunalidade igual a 0,496 na segunda rodagem
IE3	Meus colegas me elogiam quando aplico minhas novas habilidades	Comunalidade igual a 0,497 na segunda rodagem

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Foi realizado o teste de KMO que consiste em uma forma de examinar a matriz de correlações e verificar a adequação da Análise Fatorial consiste na aplicação do teste de esfericidade de Bartlett. O teste KMO indicou o valor de 0,880, que indica uma adequação ao que a literatura indica.

Já que a escala de aspectos organizacionais não havia sido validada até então, não se estipulou um número fixo de fatores, fazendo uso da análise fatorial exploratória sem limitação de fatores para verificar quantos seriam formados na redução das variáveis. Ainda assim, 6 construtos foram formados, esse resultado demonstra-se em conformidade com a proposição teórica.

Logo, a análise fatorial exploratória retornou 6 (seis) fatores que explicam 66% da variância. Por meio da variância explicada, é possível saber como cada fator contribui na explicação da escala. A Figura 10 traz o gráfico *Scree Plot* que confirma o número de componentes suportados pela escala.

**Figura 10 - Scree Plot**

Fonte: SPSS

A tabela 15 apresenta a distribuição dos componentes da análise fatorial exploratória com suas respectivas cargas fatoriais.

**Tabela 15:** Componentes e cargas fatoriais dos AO

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
PG3) Meu chefe imediato leva em conta minhas ideias quando são diferentes das dele	,872					
PG4) Meu chefe imediato valoriza minhas sugestões de mudança	,853					
PG1) Meu chefe imediato me dá autonomia para questionar suas decisões	,846					
PG2) Meu chefe imediato me dá autonomia para agir sem consultá-lo	,785					
IE4) Quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho, busco ajuda dos meus colegas de setor		,738				
IE1) Meus colegas me incentivam a propor novas ideias para a execução das tarefas		,737				
QP2) As pessoas do meu setor têm capacidade para discutir a execução das tarefas		,735				
IE2) Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto colegas de outros setores da instituição		,579				
DA4) Novas ideias são valorizadas no meu trabalho		,506				
CO2) Na minha instituição, não há barreiras formais a comunicação entre colegas (como regras, normas, falta de canais de comunicação)			,810			
CO3) Na minha instituição, não há barreiras informais a comunicação entre colegas (como constrangimentos, repressões)			,794			
CO1) Na minha instituição, as pessoas se comunicam regularmente para que as informações sejam conhecidas entre todos			,714			
EF2) A disposição física (layout) do meu setor de trabalho facilita o acesso aos meus colegas				,802		
EF3) A disposição física (layout) dos setores de trabalho facilita meu acesso a outros setores				,782		
EF1) A instituição dispõe de local (espaço) de convivência com colegas				,629		
DA1) Tenho tempo disponível para buscar novas formas de executar meu trabalho					,787	
DA2) Tenho liberdade para organizar o meu trabalho					,641	
DA3) Sou incentivado(a) a buscar novas formas de executar o trabalho					,455	
QP3) Busco novos conhecimentos mesmo que isso implique em mais atribuições						,689
QP4) A limitação do quadro de pessoal não me impede de buscar novas formas de executar o meu trabalho						,588
EF4) A instituição fornece materiais (equipamentos, máquinas e/ou recursos) em boas condições de uso						,486

Fonte: SPSS

Pode-se observar que os construtos Papel do Gestor apresentaram cargas fatoriais mais elevadas e mantiveram as questões originais agrupadas. O fator Integração da Equipe teve uma questão excluída por conta da sua comunalidade baixa e agregou duas questões de outros conjuntos, a questão QP2 (As pessoas do meu setor têm capacidade para discutir a execução das tarefas) e DA4 (Novas ideias são valorizadas no meu trabalho). Acredita-se que a soma

dessas 2 (duas) variáveis pode ser sucedida pela interpretação da questão, que interroga o relacionamento e a caracterização dos grupos de trabalho. Desse modo, mantém-se o nome original do grupo, Integração da Equipe pela crença de que o sentido se mantém.

O fator Comunicação teve uma das questões excluídas e as demais formaram um dos componentes da análise fatorial, situação que determinou a manutenção da nomenclatura. O grupo Estrutura Física teve uma das questões suprimidas, a que se referia aos materiais (equipamentos, máquinas e/ou recursos) e as demais agruparam-se em um fator. Desse modo, o conjunto de questões passou, portanto, a restringir-se ao Espaço Físico de trabalho, denominação que passa a ser adotada a partir de então. O conjunto Dinâmica das Atividades teve uma de suas questões deslocada para o fator Integração da Equipe, como supramencionado, ao passo que as demais constituíram o fator, que, assim, mantém sua designação.

Por fim, o aspecto Quadro de Pessoal, que teve uma de suas questões excluídas por conta do valor baixo de comunalidade (QP1) e outra agregou-se ao fator Integração de Equipe (QP2). Assim, o construto formou-se com as suas questões restantes (QP3 e QP4) e a questão suprimida do fator Estrutura Física (EF4). Desse modo, acredita-se que este seja o único fator que merece uma renomeação e ressignificação teórica. Esse fator passa a referir-se ao quadro de pessoal, recursos materiais e tarefas que, no entendimento dos respondentes, são relacionadas, portanto, passa a ser intitulado Rotina de Trabalho.

A partir da observação da redução das variáveis aos fatores pode-se perceber que, ainda que algumas questões tenham sido previamente pensadas e enquadradas em outros fatores, essas questões também associaram-se bem aos seus novos construtos como é o caso das questões QP2 (As pessoas do meu setor têm capacidade para discutir a execução das tarefas) e DA4 (Novas ideias são valorizadas no meu trabalho) no construto Integração da Equipe.

A questão EF4 (A instituição fornece materiais (equipamentos, máquinas e/ou recursos) em boas condições de uso) associada a questões sobre quadro de pessoal pode indicar que os respondentes entendem os equipamentos e as pessoas como recursos.

Os resultados da análise fatorial exploratória mostram-se significantes para a validação da escala. Dada a transitoriedade de algumas questões e a ressignificação do fator Quadro de Pessoal para Rotina de Trabalho, na tabela 16 são apresentadas as cargas fatoriais, comunalidades, médias, médias por grupo e a variância explicada de cada fator.

**Tabela 16:** Construtos, cargas fatoriais, comunalidades, médias e variância explicada

Variável	Componentes				
	Carga Fatorial	Comunalidade	Média	Média	Variância Explicada
PG3) Meu chefe imediato leva em conta minhas ideias quando são diferentes das dele	,872	,862	3,70	3,70	33,21%
PG4) Meu chefe imediato valoriza minhas sugestões de mudança	,853	,854	3,81		
PG1) Meu chefe imediato me dá autonomia para questionar suas decisões	,846	,832	3,82		
PG2) Meu chefe imediato me dá autonomia para agir sem consultá-lo	,785	,682	3,47		
IE4) Quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho, busco ajuda dos meus colegas de setor	,738	,631	4,30	3,87	8,31%
IE1) Meus colegas me incentivam a propor novas ideias para a execução das tarefas	,737	,663	3,45		
QP2) As pessoas do meu setor têm capacidade para discutir a execução das tarefas	,735	,616	3,92		
IE2) Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto colegas de outros setores da instituição	,579	,517	4,09		
DA4) Novas ideias são valorizadas no meu trabalho	,506	,650	3,58	2,93	7,33%
CO2) Na minha instituição, não há barreiras formais a comunicação entre colegas (como regras, normas, falta de canais de comunicação)	,810	,721	3,10		
CO3) Na minha instituição, não há barreiras informais a comunicação entre colegas (como constrangimentos, repressões)	,794	,712	3,00		
CO1) Na minha instituição, as pessoas se comunicam regularmente para que as informações sejam conhecidas entre todos	,714	,619	2,70		
EF2) A disposição física (layout) do meu setor de trabalho facilita o acesso aos meus colegas	,802	,731	3,67	3,29	6,63%
EF3) A disposição física (layout) dos setores de trabalho facilita meu acesso a outros setores	,782	,710	3,30		
EF1) A instituição dispõe de local (espaço) de convivência com colegas	,629	,544	2,91		
DA1) Tenho tempo disponível para buscar novas formas de executar meu trabalho	,787	,641	3,32	3,55	6,20%
DA2) Tenho liberdade para organizar o meu trabalho	,641	,600	4,14		
DA3) Sou incentivado(a) a buscar novas formas de executar o trabalho	,455	,586	3,19		
QP3) Busco novos conhecimentos mesmo que isso implique em mais atribuições	,689	,577	4,19	3,82	4,79%
QP4) A limitação do quadro de pessoal não me impede de buscar novas formas de executar o meu trabalho	,588	,667	3,36		
EF4) A instituição fornece materiais (equipamentos, máquinas e/ou recursos) em boas condições de uso	,486	,546	3,92		

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Pode-se observar que o construto com menor média permanece o da Comunicação, com 2,93, enquanto que o fator Integração da Equipe mantém-se como o de maior média conjunta. Desse modo, seguem-se as proposições de que as instituições apresentam problemas na comunicação interna.

Sendo assim, a partir da ressignificação de alguns fatores pela análise fatorial, os fatores que passaram a compor o elenco de aspectos organizacionais e sua definição são resumidos na tabela 17.

**Tabela 17:** Aspectos organizacionais e caracterização

Aspectos	Máscara	Caracterização
Papel do Gestor	PG	Perfil e postura da chefia imediata. Autonomia do servidor. Incentivo do gestor a novas ideias.
Integração da Equipe	IE	Interações e relações de afetividade. Equipe como fonte de conhecimento.
Comunicação	CO	Canais formais e informais de comunicação. Comunicação interpessoal. Barreiras.
Espaço Físico	EF	Layout. Espaço de convivência.
Dinâmica das Atividades	DA	Tempo. Organização do trabalho. Valorização de novas formas de executar o trabalho.
Rotina de Trabalho	RT	Quadro de pessoal. Recursos materiais. Tarefas.

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

A partir da identificação dos aspectos organizacionais na análise fatorial pode-se destacar a eclosão do construto Rotina de Trabalho. Este construto enfatiza a procura por novos conhecimentos ainda que se tenha uma limitação do quadro de pessoal e impacte em maiores atribuições ao cargo, bem como ao suporte material.

Já as questões relativas à aprendizagem informal, inicialmente não se mostraram unifatoriais, ademais, algumas questões apresentaram comunalidade baixa, desse modo, foram excluídas na formação do fator Aprendizagem Informal. O construto final foi composto pelas questões: converso com outras pessoas, colaboro com outras pessoas, observo outras pessoas e busco materiais e recursos com outras pessoas.

#### 4.1.3.2. Correlação Linear

Após a determinação dos fatores, tanto pessoais quanto organizacionais por meio da análise fatorial exploratória foi realizada a análise de correlação linear bivariada a fim de identificar as correlações entre as dimensões formadas pela análise fatorial. Para fins de apresentação, as dimensões serão identificadas pelos caracteres iniciais, tais como nas máscaras das questões e a aprendizagem informal indicada pelas letras AI. Para facilitar a leitura, as relações entre os aspectos pessoais serão grifadas em verde e os organizacionais em azul. As

relações entre aspectos pessoais e organizacionais estão marcadas em amarelo e a AI ressaltada em vermelho.

**Tabela 18:** Correlação de Pearson entre os construtos

	E	C	S	N	A	PG	IE	CO	EF	DA	RT	AI
E	1	,153**	,151**	,067	,269**	,157**	,076	,050	,056	,106	,127*	,315**
C		1	,303**	,146*	,298**	,267**	,282**	,257**	,222**	,239**	,461**	,513**
S			1	,316**	,095	,248**	,266**	,243**	,106	,089	,160**	,414**
N				1	,064	,210**	,132*	,216**	,124*	,177**	,169**	,244**
A					1	,137*	,161**	-,023	,098	,078	,193**	,401**
PG						1	,569**	,404**	,330**	,459**	,253**	,557**
IE							1	,426**	,335**	,509**	,312**	,644**
CO								1	,375**	,349**	,297**	,448**
EF									1	,279**	,186**	,428**
DA										1	,426**	,462**
RT											1	,527**
AI												1

Legenda:

Aspectos Pessoais (AP)	
Aspectos Organizacionais (AO)	
Correlação AP e AO	
Aprendizagem Informal	

Fonte: SPSS

A partir da análise das correlações entre os construtos e a Aprendizagem Informal pode-se observar que a maioria dos fatores tem uma correlação moderada (entre 0,40 e 0,60), a menor correlação é dada em relação ao Neuroticismo, o que pode sugerir uma menor relação entre estabilidade emocional e a aprendizagem informal. A partir da análise de correlação dos fatores, os dados passam a compor a base para a análises subsequentes de regressão.

#### 4.1.3.3. Regressão Linear Múltipla

A regressão linear múltipla é aplicada para mensurar as relações lineares entre duas ou mais variáveis. Esta técnica permite analisar a relação entre uma variável dependente e diversas variáveis independentes. (HAIR *et al.*, 2005). A análise de regressão múltipla teve como propósito verificar quanto da variação da Aprendizagem Informal (variável dependente) pode ser explicado pelas variáveis independentes e a intensidade dessa relação (MALHOTRA, 2006; HAIR *et al.*, 2005).

O  $R^2$  (coeficiente de determinação) representa a intensidade da associação entre a variável dependente e as independentes, ou seja, a proporção da variação total das variáveis

independentes. O  $R^2$  Ajustado (coeficiente ajustado de determinação) considera o número de variáveis incluídas na equação da regressão (MALHOTRA, 2006).

O  $R^2$  do modelo resultou em 0,727 o que permite afirmar que o conjunto de variáveis independentes (Extroversão, Consciência, Socialização, Neuroticismo, Abertura para Experiências, Papel do Gestor, Integração da Equipe, Comunicação, Espaço Físico, Dinâmica das Atividades e Rotina de Trabalho) possui um poder explicativo de 72,7% sobre a Aprendizagem Informal (variável dependente). A Tabela 19 apresenta os resultados da regressão.

**Tabela 19:** Coeficientes Regressão Linear Múltipla

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	Erro Padrão da Estimativa	Durbin-Watson
1	,853 <sup>a</sup>	,727	,717	,24029	1,900
a. Preditores: (Constante), Rotina de Trabalho, Extroversão, Neuroticismo, Espaço Físico, Abertura para Experiências, Socialização, Papel do Gestor, Comunicação, Consciência, Dinâmica das Atividades, Integração da Equipe					
b. Variável Dependente: Aprendizagem Informal					

Fonte: SPSS

O valor do coeficiente  $R^2$  pode parecer baixo em uma análise descontextualizada, porém, em se tratando da aprendizagem informal, fenômeno que, por consistir na própria prática (LAVE; WENGER, 1991), é de difícil mensuração e análise, o poder de explicação de 72,7% é considerado satisfatório.

A tabela 20 traz o modelo de regressão linear múltipla com os valores dos coeficientes e o nível de significância de cada fator.

**Tabela 20:** Modelo Regressão Linear Múltipla

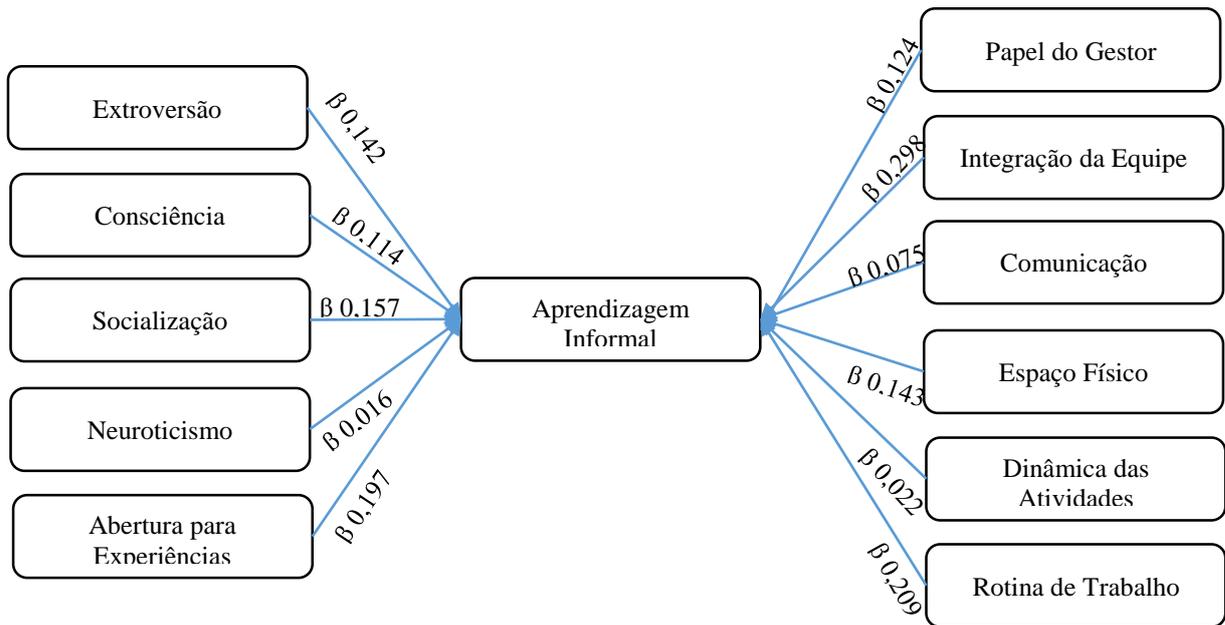
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes Padronizados	T	Sig.
		B	Erro Padrão	Beta		
1	(Constante)	,803	,148		5,423	,000
	Extroversão	,070	,016	,142	4,320	,000
	Consciência	,102	,034	,114	3,029	,003
	Socialização	,104	,023	,157	4,466	,000
	Neuroticismo	,008	,017	,016	,488	,626
	Abertura para Experiências	,123	,021	,197	5,768	,000
	Papel do Gestor	,052	,017	,124	3,064	,002
	Integração da Equipe	,166	,023	,298	7,079	,000
	Comunicação	,033	,016	,075	1,994	,047
	Espaço Físico	,062	,015	,143	4,107	,000
	Dinâmica das Atividades	,012	,022	,022	,546	,586
	Rotina de Trabalho	,106	,019	,209	5,525	,000
a. Variável Dependente: Aprendizagem Informal						

Fonte: SPSS

Como a regressão linear múltipla tem o propósito de verificar a existência de uma relação funcional entre uma variável dependente e variáveis independentes, ao analisar o coeficiente B pode-se estimar a variação na variável dependente para uma variação de uma unidade de variação na variável independente. Dessa forma, o coeficiente de inclinação que tem maior movimento entre os aspectos pessoais é do construto Abertura para Experiências, o que indica que este é o conjunto que tem maior influência na aprendizagem informal. Sendo assim, quanto mais Aberto a Experiências, maior a possibilidade do indivíduo aprender informalmente, ao passo que baixos escores em Abertura para Experiências influencia negativamente o desenvolvimento da AI. Já entre os aspectos organizacionais, observa-se que o construto Integração da Equipe tem maior influência, ou seja, organizações com equipes mais integradas desenvolvem melhor o processo de AI, em contrapartida, organizações com problemas para integrar sem quadro de pessoal tem impacto negativo na aprendizagem informal.

Analisando o coeficiente Beta e a significância dos fatores pode-se perceber que a Abertura para Experiências e a Socialização são os aspectos pessoais que mais impactam na Aprendizagem Informal. Já entre os aspectos organizacionais percebe-se que a Integração da Equipe e o Rotina de Trabalho são os elementos de maior impacto. A Dinâmica das atividades e o Neuroticismo não demonstraram significância no modelo (nível de significância de 0,05).

Na Figura 11 ilustra-se a regressão linear com a apresentação dos construtos utilizados na análise e os respectivos valores do coeficiente  $\beta$  com o intuito de facilitar a interpretação do modelo.

**Figura 11** - Ilustração da Regressão Linear

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

A partir da análise dos resultados da regressão linear múltipla pode-se perceber que políticas de gestão de pessoas alinhadas a melhora das relações entre as equipes de trabalho e adequada manutenção de pessoas e recursos pode favorecer as ações de aprendizagem informal, uma vez que foram identificados os construtos Integração de Equipe e Rotina de Trabalho com maior coeficiente Beta entre os aspectos organizacionais. De acordo com Abbad e Borges-Andrade (2004) um dos fatores que mais influenciam positivamente nos índices de aprendizagem é a disponibilidade de recursos materiais apropriados. Além disso, Berg e Chyung (2008) já destacaram que o relacionamento com os colegas afeta o engajamento em ações de aprendizagem informal.

O Espaço Físico também se mostrou significativo o que indica que a distribuição organizacional mais dispersa pode influenciar no relacionamento entre as pessoas e, conseqüentemente, seu aprendizado entre os grupos de trabalho. O papel do gestor é outro elemento significativo na análise, o que sugere que os incentivos das chefias a proposição de novas ideias e a autonomia dos agentes são importantes para o desenvolvimento das ações de aprendizagem informal. Assim como sugere Lohman (2005), esses resultados podem servir de base para as organizações repensarem o design dos ambientes de trabalho.

A informação de que os traços de personalidade Socialização e Abertura para experiências são os de maior influência podem ajudar na formação das equipes de trabalho, já que os grupamentos de pessoas com esses traços de personalidade tendem a fortalecer o

aprendizado em equipe, tal qual sugere Robbins (2002). A falta de significância do Neuroticismo na análise de regressão e sua baixa correlação com a aprendizagem informal pode indicar que a estabilidade emocional, o estresse, a ansiedade e a depressão não são determinantes quando se trata da disposição para aprendizagem informal.

Em suma, o modelo obtido a partir da análise de regressão indica que, para se tenha a aprendizagem informal, tem-se uma maior dependência da Integração da Equipe e Rotina de Trabalho e das características pessoais do indivíduo de Abertura para experiências e Socialização. Desse modo, altos escores nesses conjuntos influenciam positivamente a aprendizagem informal, enquanto que baixos escores impactam negativamente no desenvolvimento do aprendizado informal.

Com o objetivo de compreender os principais pontos que emergiram na etapa quantitativa foi realizada a pesquisa qualitativa, cuja análise é apresentada na seção posterior.

#### 4.2. ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

A fase qualitativa da pesquisa buscou aprofundar a compreensão das informações obtidas na etapa quantitativa do estudo. Sendo assim, as entrevistas foram realizadas dentro do ambiente de trabalho dos servidores técnicos administrativos, ou seja, na reitoria do IFSul, durante o mês de outubro de 2017 e tiveram duração média de 25 minutos. A tabela 21 apresenta a descrição dos entrevistados, contendo sexo, idade, data de ingresso na instituição, tempo em anos e se ocupa cargo de chefia.

**Tabela 21:** Descrição dos entrevistados

Entrevistado	Sexo	Idade	Ingresso	Tempo (anos)	Cargo de Chefia
1	Feminino	49	2004	13	Não
2	Feminino	40	2013	4	Sim
3	Masculino	54	1993	24	Não
4	Masculino	38	2007	7	Não
5	Feminino	33	2012	5	Não
6	Masculino	36	2013	4	Sim
7*	Feminino	30	2011	6	Sim

\* Entrevista Piloto

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Em um primeiro momento são apresentados os relatos que indicam como ocorre o processo de aprendizagem informal na instituição. Posteriormente, uma vez que o roteiro de entrevistas foi estruturado em associação com o modelo teórico da pesquisa, os elementos identificados são apresentados nas categorias macro, aspectos pessoais e organizacionais.

#### 4.2.1. O processo de aprendizagem informal

A partir das entrevistas identificou-se que o processo de aprendizagem se dá por meio de conversa com os colegas, pesquisa em legislação, consulta a sites de busca e tentativa e erro, tal qual constatado por Lima (2013) e sugerido por Lohman (2005).

Reatto e Godoy (2015) indicam que ouvir o colega de trabalho, conhecer sua história, estreitar os laços de convívio e de relacionamento com colegas e clientes, discutir problemas e soluções na tomada de decisão ou na formulação de estratégias, ensaiar, improvisar e inovar são aspectos do processo de aprendizagem informal. O relato do entrevistado 6 aproxima-se ao apontado por esses autores ao relatar como ocorre o processo de aprendizagem informal na instituição:

Através da conversa, principalmente do relacionamento (...), conversa no dia a dia, acho que é o principal assim, que a gente tem. Claro, tem leitura e tudo, mas eu acho que com o dia a dia as experiências é através de conversa mesmo, relacionamento interpessoal (Entrevistado 6).

Conforme Elkjaer (2001), a aprendizagem é parte de uma prática social, logo prevalece a construção de conhecimento a partir das interações sociais. Nesse sentido, o processo de aprendizagem se dá, predominantemente, a partir do contato entre as pessoas, como expresso pelos entrevistados.

Conversando, perguntando e contando das dificuldades daqui e dali de desenvolver determinada tarefa (Entrevistado 1).

Sempre vou buscar ajuda com os colegas, primeira coisa, sempre pergunto para os colegas: “eu estou em dúvida, me atrapalhei”, sempre fui assim (Entrevistado 3).

Conversando, pergunto para os meus colegas de trabalho, converso geralmente com as pessoas que estão mais acima e conversando, com todo mundo (...) (Entrevistado 4).

Numa dúvida de trabalho, assim, eu geralmente vou até a pessoa e pergunto, ou a pessoa vem, eu peço bastante a ajuda dos colegas então, eu sempre fico perguntando (Entrevistado 7).

Outra possibilidade retratada nas entrevistas está no uso da tecnologia, da internet, na busca por aprendizado. Segundo Berg e Chyung (2008), o acesso aos meios materiais e tecnológicos de se obter informações pode ser considerado um preditor da aprendizagem.

Pesquisa no Google (Entrevistado 2).

No estudo de Costa (2011), o contato com profissionais mais experientes foi observado no processo de aprendizagem, no entanto, nas entrevistas emergiu, também, o caminho inverso, a aprendizagem através do contato com os servidores mais novos.

Eu sempre fico atento é nos mais novos, que a gente aprende muito, e isso é uma característica minha, eu sempre falei para os meus colegas, eu adoro servidor novo, porque eles trazem coisas novas (...), e a gente consegue, a gente vai ajudá-los também, mas eles também nos ajudam, eu nunca fui de achar que eu sei tudo, muito pelo contrário, eu sempre procurei me aproximar dos mais novos e tal, justamente porque eles trazem novidade (Entrevistado 3).

Sendo assim, pode-se inferir que o processo de aprendizagem informal é identificado, predominantemente, como aquele que emerge pela interação social (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998), como sugere a vertente social da aprendizagem.

#### 4.2.2. Aspectos Pessoais

Antonacopoulou (2001) afirma que as múltiplas realidades dos indivíduos os induzem a perceber diferentes aspectos e interpretar as mesmas questões de diferentes formas, tal qual observado pelas respostas obtidas nas entrevistas. Ao serem questionados sobre seu sentimento em relação a uma nova tarefa foram relatados sentimentos de desafio, raiva e desânimo, ansiedade, surpresa, medo, satisfação e curiosidade.

O questionamento aos entrevistados no tocante às características pessoais próprias que poderiam ajudar no desenvolvimento de uma nova tarefa também retornou respostas diversas, o que reforça a proposição inicial de que, sem classificação ou balizamento, dada a infinidade de possibilidades de resposta, uma convergência de elementos é dificultada.

No geral, pode-se observar uma polarização das respostas, em características que refletem um sentimento positivo ou negativo em relação a uma nova tarefa. Como o relato do entrevistado 2, que afirma que sente “medo de não atender as expectativas de quem me passou a tarefa”. O entrevistado 7 compartilha do mesmo sentimento afirmando:

Coisas novas me dão medo, tanto no meu trabalho quanto na vida pessoal, tipo sempre quando eu já tenho rotinas, então quando tem coisas novas me causa um medo e uma frustração inicial, mas ao mesmo tempo eu gosto de desafios, então eu fico com medo, mas eu tento ir para ver o que que é, eu sou curiosa (Entrevistado 7).

Já o entrevistado 4 evidencia o trabalho rotineiro, repetitivo e previsível, considerado característico do setor público, de modo que não identifica novas atividades e a necessidade de aprendizado na sua rotina de trabalho. Esse fato pode sugerir uma dificuldade na identificação da aprendizagem, por tratar-se de algo que, por vezes, dá-se de maneira natural e não consciente (NOGUEIRA; ODELIUS, 2015; ANTONELLO, 2011; EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001). O relato é indicado a seguir.

Eu nunca passei por essa situação de chegar, abrir a porta, chegar no meu setor de trabalho e alguém me dizer “ó, daqui para frente tu faz essa atividade”. Tudo sempre

foi muito acordado, muito dialogado, então eu acho que a primeira característica pessoal assim seria estar de acordo com aquela situação (Entrevistado 4).

Por outro lado, o entrevistado 6 menciona a pró-atividade, eficiência, capacidade de iniciativa, responsabilidade. Essa última é reconhecida também pelo entrevistado 3.

Quando me dão uma atribuição e aí eu sei que aquilo está sob a minha responsabilidade, eu tenho que cumprir (...), então eu tento buscar de todas as formas a solução do problema, da tarefa, seja o que for. Então, eu acho que, assim, nisso eu sou bastante responsável, mesmo que para outras coisas eu possa não ser tanto, mas quando se fala em trabalho, em tarefa a mim atribuída, isso aí eu sempre tento cumprir com a maior responsabilidade possível (Entrevistado 3).

O entrevistado 1 salienta as características pessoais que considera facilitador e inibidor da aprendizagem no relato que segue.

A que vai me ajudar é a curiosidade e a que vai me dificultar é a dispersão (Entrevistado 1).

O entrevistado 6 enfatiza a questão do aprendizado de novas atividades para o desenvolvimento pessoal.

Olha, eu encaro de uma forma positiva, porque a gente sempre tem que ver, tentando, através dos desafios tentando melhorar, evoluir, a gente tem que encarar de uma forma positiva para tentar ser mais eficiente, ter uma qualificação melhor, e sair daquela mesmice (...), não ter sempre o mesmo, mesmo tipo de pensamento. Sempre é bom tu aprender coisas novas, é esse tipo de aprendizado que faz a gente crescer (Entrevistado 6).

Nesse prisma das respostas sobre características pessoais e sentimento em relação a proposição de uma nova tarefa, a ansiedade também foi relatada entre os aspectos que dificultariam a execução da atividade:

Bom, como eu tenho ansiedade, a primeira coisa, eu já fico tentando, é, imaginar como que eu vou resolver essa tarefa se eu não tiver a ajuda de alguém (...). Então, como tem a tecnologia hoje, eu vou direto buscar na internet, em ajuda na internet, ver o que que eu posso é, facilitar para resolver, de que forma eu vou resolver, como eu poderia resolver, mas me causa uma certa apreensão, causa mesmo, acho que devido a minha ansiedade, eu tenho ansiedade, eu gosto de pegar as coisas e fazer de uma vez, me livrar, porque se eu não consigo terminar em seguida aquilo fica me incomodando (Entrevistado 3).

A ansiedade. Medo. Procurar alguma coisa. A preguiça assim, às vezes eu fico relutante, assim, eu procrastino (Entrevistado 7).

Além da ansiedade, um sentimento destacado nas entrevistas é o medo. O medo é relatado na proposição de uma nova tarefa, tanto como um sentimento que dificulta o desenvolvimento da nova atividade, quanto o que o obriga a desenvolvê-la.

Ai, em um primeiro momento dá um medinho, mas eu vou ter curiosidade de fazer, de querer fazer (Entrevistado 5).

Ademais, o medo aparece em outros contextos, como o informado pelo entrevistado 3 ao discursar sobre o quadro de pessoal.

Só que às vezes, tem um funcionário que não está bem lá no setor, mas ele também não fala, ele não fala, ele tem medo de falar e ele nem está sendo tão bem aproveitado, ele não está podendo nem mostrar o que ele é capaz, porque ele não está tendo essa oportunidade, e acho que isso é uma das coisas que teria que uma gestão fazer isso (Entrevistado 3).

A indicação do medo dos relatos pode exprimir a presença de uma repressão velada e não verbal no ambiente de trabalho o que, dessa forma, pode indicar uma característica de centralização do poder ou menor flexibilidade e, portanto, uma barreira para a interação dos indivíduos e a construção de um clima organizacional construtivo (NILSSON; RUBENSON, 2014).

Dessa forma, ao observar as respostas pode-se destacar que diferentes sentimentos e características pessoais foram relatadas nas entrevistas, o que não gera uma categorização, sumarização e resumo, ou seja, a diversidade das respostas não permite determinar um elenco unificado dos aspectos pessoais facilitadores e inibidores da aprendizagem informal, como já destacado por Coelho Jr e Borges Andrade (2008a). Em alguns momentos foi verificada uma hesitação por parte dos entrevistados em mencionar características pessoais, como por exemplo no relato a seguir.

Dificulta... característica minha? Que eu tenho? Tá... é bem difícil essa pergunta, deixa eu pensar um pouquinho só... deixa eu pensar só... é que é difícil a gente falar alguma coisa negativa (...), positiva é mais fácil, pula essa, bota para o final essa (Entrevistado 6).

Assim, percebe-se o quão difícil identificar, em uma pesquisa qualitativa, resultados que possam ser categorizados e comparados a outros estudos. Tal fato está em consonância com o apontado por Choi (2009), de que os métodos qualitativos mostram inconsistências, e o defendido por Coelho Jr e Borges Andrade (2008a) que alegam falta de sistematização do conteúdo e dos achados empíricos das pesquisas e, conseqüentemente, uma dificuldade no progresso da teoria. Por exemplo, ao contrário do verificado por Antonacopoulou (2001) não foi mencionada a questão da autoestima e memória.

A fim de aumentar a compreensão do papel da personalidade como aspecto que influencia a aprendizagem informal foram apresentados, ao final da entrevista, os cinco traços de personalidade. Por um lado, a apresentação do modelo dos cinco grandes fatores de personalidade facilitou o diálogo e por outro, como esperado, enrijeceu e limitou as possibilidades de resposta.

A exposição dos cinco traços de personalidade, Extroversão, Socialização, Neuroticismo, Consciência e Abertura para Experiências, teve como propósito identificar quais

aspectos da personalidade são considerados pelos entrevistados como facilitadores e inibidores da aprendizagem informal no ambiente de trabalho.

A consciência foi um dos fatores mais evidentes nos relatos, o que pode indicar a percepção por parte do indivíduo de uma relação direta entre aprendizado e organização e disciplina. Desse modo, percebe-se que, para os entrevistados, a aprendizagem refere-se, essencialmente, as ações formais, como as atividades em sala de aula, presença em cursos e palestras, e a colocar em prática esse aprendizado, o que, de certa forma, exige pessoas mais focadas. Tal evidência está de acordo com o verificado por Robbins (2002), de que a Consciência é um previsor de desempenho no trabalho.

Assim, ora a Consciência é relacionada entre os traços que facilitam o aprendizado, ora sua falta é citada entre os que dificultam, como mostram os relatos a seguir. Em suma, é identificada como o fator que em excesso ajuda e em falta dificulta o aprendizado, assim, a Consciência é mencionada como o traço que influencia o aprendizado por 5 dos 7 entrevistados.

A que me ajuda eu acho que é a socialização eu gosto de conversar, de conhecer pessoas novas ou trabalho novos e que me prejudica bastante eu acho que é a questão da consciência, eu não sou uma pessoa organizada, assim, além da minha cabeça, então alguém que vá me ajudar, a me auxiliar, pena muito até descobrir o que é que eu estou fazendo, como é que eu me organizo, como é que eu não me organizo, então eu acho que seriam esses dois (Entrevistado 7).

Influencia negativamente neuroticismo. Negativamente, que mais me influencia. E positivamente, consciência. Mais (...). Mas tem outras duas aqui que me atrapalham bastante: a falta de socialização e a questão da extroversão, que eu não sou extrovertida (Entrevistado 2).

Dificulta: Consciência. Ser disciplinada, organizada, acredito que falta (Entrevistado 5).

A que mais ajuda, a consciência, eu acho. E a que mais dificulta, dificultar é sempre, eu acho que tirando a consciência todas elas eu acho que tem um pouco, que eu tenho um pouco e não totalmente, entendeu? (Entrevistado 6).

Desse modo, percebe-se, pelas entrevistas, o predomínio da preocupação com a Consciência para a aprendizagem e uma dificuldade de percepção da aprendizagem fora das atividades formais.

Já o Neuroticismo aparece como um aspecto negativo para a convivência no ambiente de trabalho.

Isso me deixa às vezes, assim, bastante pensativo, como que uma pessoa às vezes assim não consegue controlar o seu emocional, não se dá por conta parece (...), que quem está chegando não tem culpa do que a pessoa está com problema, alguma coisa, que ela está num estado emocional não muito bom (Entrevistado 3).

A Abertura para experiências seguiu a premissa de que, para os indivíduos que se dizem abertos a mudanças a Abertura para experiências é entendida como um impulsionador,

a despeito dos que se sentem menos à vontade em ambientes dinâmicos, que determinam a falta de abertura para experiências como um aspecto negativo.

Abertura para experiências, talvez essa aqui seja a que mais me atrapalha, porque de fato para a questão de novidade assim, para essa questão de gestão e tudo mais, eu sou muito cético (Entrevistado 4).

Ah, eu tenho, não sei se isso aqui para o meu trabalho acaba sendo muito positivo, porque, claro, aí eu sempre quero outras coisas e acho muito chato essas outras coisas aqui (Entrevistado 1).

Desse modo, um baixo escore em Abertura para Experiências pode ser associado a uma resistência a mudança, que foi identificada por Caldeira e Godoy (2011) como uma barreira para a aprendizagem. No entanto, a Abertura para Experiências é um fator que, em altos escores, indica uma tendência a experimentar coisas novas (NATIVIDADE; HUTZ, 2015) e, assim, pode ser considerado um aspecto positivo para a aprendizagem informal.

A Socialização e a Extroversão são entendidas como aspectos que, em demasia, facilitam a aprendizagem, ao passo que, em carência, são percebidas como inibidores. Nas entrevistas, o entendimento senso comum em tratar a socialização e a extroversão em conjunto, pode ter ocasionado essa aproximação da compreensão dos termos.

A primeira, porque eu sou, eu me acho bastante extrovertido. Até vem um pouco de socialização, eu acho que as duas, principalmente. Porque eu me considero um ser bem sociável, nunca tive dificuldade de me comunicar com as pessoas (Entrevistado 3).

A Extroversão é considerada por Robbins (2002) como uma dimensão que influencia positivamente as ocupações que envolvem muita interação social, assim, é considerada determinante para a aprendizagem dentro da perspectiva social.

Os cinco traços de personalidade foram citados pelos entrevistados nas abordagens, desse modo, nenhum traço de personalidade deixou de ser mencionado como influenciador na aprendizagem informal. Desse modo, pode-se presumir que todos os traços de personalidade adotados neste estudo são considerados aspectos que influenciam a aprendizagem informal, ainda que o neuroticismo não tenha se mostrado significativo na análise de regressão, a análise qualitativa indica que este aspecto pode ser reconhecido como influenciador.

#### 4.2.3. Aspectos Organizacionais

A pesquisa qualitativa abrangeu, também, as questões relacionadas aos aspectos organizacionais que são potenciais para o desenvolvimento da aprendizagem. Desse modo, a percepção quanto ao apoio institucional a aprendizagem por parte dos entrevistados, em primeiro momento, é a de desamparo, conforme relatos:

A instituição não ajuda, eu não vejo a instituição ajudando. Eu me sinto apoiada nas pessoas e nas ferramentas que a gente tem dentro do nosso sistema de trabalho (Entrevistado 1).

Na verdade [a instituição] não ajuda muito, é mais uma questão individual assim, de se tu tens vontade de tentar resolver aquela questão, solucionar, ou então tu ter uma outra possibilidade, é tu não tentar resolver e postergar. Mas eu acho que é mais uma iniciativa pessoal do que propriamente um auxílio da instituição, que vai da pessoa (Entrevistado 6).

De acordo com Choi (2009), o suporte organizacional à aprendizagem afeta o modo como os indivíduos se envolvem com a aprendizagem no local de trabalho, assim, representa um importante elemento a ser considerado nas organizações. No entanto, pode-se verificar pelos relatos que os entrevistados não evidenciam políticas positivas ou procedimentos que incentivem a aprendizagem informal na instituição. Coelho Junior e Mourão (2011) afirmam que, “em um ambiente organizacional favorável ao suporte à aprendizagem informal, o indivíduo deve ter maior liberdade de fazer com que seu papel coincida com a expressão de comportamentos sociais” (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011, p. 235). Desse modo, o indivíduo amplia seu papel para além do cargo, expandindo suas interações sociais.

O entrevistado 2 evidencia o papel institucional pela proposição de desafios aos servidores. A afirmação vai ao encontro das experiências de aprendizagem informal verificadas por Reatto e Godoy (2017), que evidenciam a aprendizagem integradas ao trabalho e às rotinas diárias, cujo gatilho geralmente é um choque, um desafio ou uma situação de surpresa.

[As estruturas organizacionais influenciam no meu aprendizado] me dando atividades que eu não sei como fazer, então sou obrigada a aprender (Entrevistado 2).

Por outro lado, o trabalho rotineiro é identificado, em alguns setores, igualmente como uma limitação a aprendizagem, como ressalta o entrevistado 4. Assim, pode-se vislumbrar diferentes percepções a respeito do trabalho, por um a instituição é evidenciada como aquela que propõe desafios, por outro como repetitivo.

A tendência é que a gente fique executando sempre a mesma atividade dentro de um mesmo contexto de trabalho e os nossos colegas cada um na sua caixinha (Entrevistado 4).

O apoio institucional também é identificado por meio dos colegas. Nesse sentido, a referência do entrevistado 3 evidencia o chamado suporte psicossocial à aprendizagem (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011). De acordo com Abbad e Borges-Andrade (2004), o suporte à aprendizagem refere-se ao quanto o indivíduo percebe apoio nos pares, colegas e chefias, em relação a aprendizagem de novos conhecimentos relacionados ao trabalho.

Se formos para o lado que nós, todos servidores, somos instituição, eu já atribuo aos meus colegas mesmo. (...) eu nunca tive dificuldade com os colegas, considerando

que somos nós a instituição, os servidores, eu, é, sempre foi através dos próprios colegas mesmo (Entrevistado 3).

E a influência das estruturas organizacionais no aprendizado é reconhecida pelos entrevistados pelas suas ações e posicionamentos em relação, essencialmente, a aprendizagem formal.

[A instituição ajudaria] eu acho que dando treinamento. Vendo, tentando ver a característica de cada servidor, pode ser até apoiada numa avaliação da chefia ou dos próprios colegas. Ah, fulana tem mais habilidade para isso do que para aquilo, então acho que investir aqui ou ali seria mais interessante para essa pessoa e escutar a pessoa (...), envolvida, principalmente (Entrevistado 1).

Eu vou dizer assim, institucionalmente tem uma política interessante de formação do servidor (...), e a gente como técnico administrativo consegue liberação de carga horária, consegue licença para capacitação, na própria carreira a gente tem aquela licença capacitação. Em épocas que a gente teve com o orçamento melhor era bem fácil de conseguir recurso para capacitação. Eu mesmo fiz o mestrado todo custeado pela instituição (...), alguns colegas meus também, e fizeram ainda com licença (...) de carga horária, então eu acho que a organização tem políticas para que a gente se capacite e que a gente resolva dúvidas sobre o nosso trabalho (Entrevistado 4).

Esses relatos vão ao encontro de Eraut (2004), que afirma que a AI é invisível, porque é vista como óbvia ou não é reconhecida como aprendizagem devido à falta de consciência do indivíduo sobre seus processos de aprender e os resultados deles decorrentes. Ou, ainda, de acordo com Flach e Antonello (2010) que afirmam que a AI é de difícil percepção, avaliação e verificação. Dessa forma, o entendimento de aprendizagem e de apoio institucional a aprendizagem está, para alguns dos entrevistados, estritamente relacionada as ações de aprendizagem formal, ainda que afirmem resolver suas questões e dúvidas de trabalho por meio de conversa com os seus pares de trabalho.

[Resolvo problemas] conversando, perguntando e contando das dificuldades daqui e dali de desenvolver determinada tarefa (Entrevistado 1).

[Resolvo dúvidas] conversando, pergunto para os meus colegas de trabalho, converso geralmente com as pessoas que tão mais acima e conversando, com todo mundo (...) (Entrevistado 4).

Dessa forma, os entrevistados relatam a importância do relacionamento com colegas de trabalho para a aprendizagem, tal como observado por Costa (2011). Percebe-se, por meio das falas, que é dada importância do trabalho em grupo e o apoio nos pares de trabalho. Costa (2011) verificou que, por meio do relacionamento com os colegas, os indivíduos conseguem desenvolver melhor seu próprio trabalho, pois, ao se depararem com alguma tarefa nova, buscam alguém que possa ajudá-los, alguém que já tenha vivenciado alguma experiência semelhante. A autora ainda destaca que a aprendizagem acontece no dia a dia, por meio da troca

de experiências e informações entre as pessoas. O entrevistado 6 ilustra essa convergência com a pesquisa de Costa (2011) ao relatar como busca aprendizado.

Através de cursos, de capacitação, quando é possível fazer, porque tem a questão financeira que, muitas vezes, afeta essa possibilidade. Através do contato com pessoas que já tiveram a experiência (...), que já passaram por situações semelhantes, acho que é mais isso, na questão de cursos de capacitação e contato diário com pessoas que tem mais experiência que tu (...), nessa atividade (Entrevistado 6).

Pode-se perceber, pelos relatos, que os entrevistados não conseguem identificar o papel e a influência da instituição na sua busca por aprendizado além do fornecimento de recursos para a capacitação formal.

No momento a gente está sem capacitação, então a gente pesquisa por nós mesmos, assim, na internet, com o que tem disponível primeiro pelo governo (Entrevistado 5).

Caldeira e Godoy (2011) verificaram em seu estudo que entre os elementos considerados facilitadores da aprendizagem por meio do aperfeiçoamento das ações, da compreensão e do conhecimento estão o patrocínio da empresa à formação acadêmica e profissional de seus colaboradores, através de cursos externos e internos, e a contratação de consultorias e palestras, para que se adquiram novos conhecimentos de gestão. Esse resultado assemelha-se ao encontrado, já que no serviço público brasileiro há uma política de formação do servidor. O relato do Entrevistado 4 ressalta essa política ao ser questionado sobre como as estruturas organizacionais influenciam no seu aprendizado.

Eu acho que poderia, eu colocaria como, primeira questão essa política de formação do servidor e a nossa própria carreira como técnico administrativo, porque se tu for pensar bem a gente tem um incentivo super bom para fazer especialização, mestrado, doutorado, então eu acho que em primeiro lugar a carreira como servidor técnico administrativo. Enfim, a carreira está ligada com alguns setores aqui (...), a codepe por exemplo, trabalha com isso (...), eu acho que em outras épocas já foram mais atuantes assim, mas, enfim, eu acho que a carreira e os setores que se envolvem com a discussão da nossa carreira. E as políticas de formação do servidor (Entrevistado 4).

Desse modo, com o mesmo propósito da apresentação dos aspectos pessoais, foram apresentados os 6 (seis) aspectos organizacionais identificados na análise fatorial. Em geral, durante os relatos, os entrevistados acabaram por pontuar os elementos organizacionais em relação ao seu trabalho como um todo e a influência de cada um deles no seu dia a dia. Esse resultado segue a premissa anteriormente revelada, de que os participantes têm dificuldade em relacionar o aprendizado às estruturas organizacionais, por mais que fosse salientada a ligação.

Com relação ao papel do gestor, foi evidenciada a importância do gestor como apoiador e incentivador, como encontrado por Caldeira e Godoy (2011). No estudo de Lima (2013) verificou-se a limitação do gestor público como uma barreira na sua atuação e imposição

de poder, no entanto, esse viés da administração pública não me mostrou evidente nas declarações dos entrevistados.

Então, ele é importante porquê. Porque se tu estás em um lugar de chefia ou de coordenação ou de direção ou, não sei, que tu tens o poder, e tu precisa que essas pessoas que tão subalternas a ti façam determinadas coisas tu tens que ter, além de tu dar apoio para tu tens que dar apoio para elas, para elas te darem o retorno que tu queres, então eu acho importante isso aqui, e às vezes não é bem assim (Entrevistado 1).

E o que eu percebo aí também voltando no papel do gestor, é que a gente não consegue sensibilizar hierarquicamente as pessoas acima da gente para que vejam a importância real do trabalho que está sendo executado dentro dessa coordenadoria (Entrevistado 1).

Papel do gestor a gente até tem uma certa autonomia. Mas também eu acho que a gente tem uma certa autonomia, mas também a gente, falta reconhecimento do nosso papel, acho que assim defesa assim do nosso, da importância do nosso trabalho (Entrevistado 2).

Quanto a perfil matofóbico ou filomático do gestor, mencionado por Antonacopoulou (2001), pode-se perceber uma aproximação ao conceito de matofobia, no entanto, podendo ser melhor descrito como um perfil conservador, cauteloso do que propriamente uma aversão a novas formas de desempenhar o trabalho ou a aprendizagem.

Eles têm poder de decisão, então isso torna eles um pouco receosos assim de tomar decisões e não tendo as informações básicas então acho que eles não são muito inovadores e empreendedores, eles são mais cautelosos. Como a maioria ela não vem de um perfil de gestão, vem da docência e de outras áreas eu vejo que, às vezes, eles sentem um pouco de falta de trato assim com as pessoas, até de saber lidar com algum conflito sabe, tipo acabam levando muito para o lado da vida pessoal do que deveria ser, às vezes, profissional (Entrevistado 7).

O papel do gestor é entendido, pelo entrevistado 4, seguindo a premissa de Antonacopoulou (2001), de que gestores matofóbicos tendem a limitar a aprendizagem ao passo que os filomáticos tendem a facilitar a aprendizagem no ambiente de trabalho. No relato a seguir é dada essa ênfase a figura do gestor como fator determinante da aprendizagem.

Eu acho assim, a que mais assim, tem potencialidade tanto para melhorar quanto para piorar, nos dois sentidos assim, seria, a primeira de todas eu acho que seria o papel do gestor (Entrevistado 4).

Nesse sentido, a partir das entrevistas pode-se perceber que o poder e o controle apresentam-se também como fatores organizacionais, nesse caso, na figura do gestor. Esse resultado está em consonância ao encontrado por Antonacopoulou (2001) e Lima (2013).

A comunicação é indicada por Costa (2011) como um aspecto vital para o compartilhamento de ideais e disseminação de novos processos. A pesquisa de Lima (2013) verificou falhas no diálogo entre os membros e as equipes. A adoção de meios que facilitem a

comunicação é salientada na pesquisa de Caldeira e Godoy (2011). Tais resultados são similares aos encontrados nas entrevistas, nas quais observou-se uma confluência no que se refere aos problemas de comunicação interna.

Essa estrutura que nós temos setorizada, eu acredito que ela seja a mais adequada no serviço público, porém acho que falta, principalmente na nossa instituição, já falei em outras oportunidades, é mais comunicação entre os setores, acho que isso falta (Entrevistado 3).

A comunicação às vezes ela é meio atrapalhada, até em função do que as pessoas, da visão de cada um do mundo, das experiências que cada um teve porque passa por, no meu ponto de vista (...), passa por questões muito pessoais (Entrevistado 1).

A comunicação... falta comunicação um pouco entre os setores, a informação fica atrapalhada, cruzada (Entrevistado 2).

A comunicação, segundo Caldeira e Godoy (2011), é capaz de desenvolver uma visão integrada da organização e facilitar a detecção de erros e acertos, que, conseqüentemente, conforme Argyris e Schon (1978) pode proporcionar a aprendizagem. O papel da comunicação tanto em promover quanto inibir a aprendizagem e a importância da comunicação dentro da instituição é observada, como pode-se verificar por meio da fala do entrevistado 7.

Acho que a parte positiva da comunicação, se ela é bem-feita, é que tu consegues gerir de forma mais tranquila, tu consegues tanto comunicar quanto fazer os processos, consegue sanar dúvidas que, às vezes, criam atritos, tu consegues tirar, por exemplo, um aprendizado. Se tu tens uma comunicação desenvolvida tu consegues meios para fazer um trabalho melhor, tipo tu podes não saber fazer, mas tu conheces a pessoa que sabe, vai lá e tenta aprender, pede ajuda, acho que a comunicação é um ponto bem positivo na instituição, tanto interna quanto externa. Mas também acho que ela pode ser o que é mais negativo, porque através da comunicação tu passas várias informações, que podem ser falácias, tu podes inclusive ensinar uma coisa errada e o processo perder milhões como é o caso que às vezes a gente tem, pode criar um clima organizacional muito ruim que tu não consigas ter prazer em trabalhar e tu não consigas efetivar o teu trabalho de uma maneira satisfatória que atrapalhe até a integridade da pessoa física, então acho que a comunicação tem muito poder em todas as áreas, se tu te comunicar bem tu vais conseguir arrumar as outras, tipo vai conseguir conversar com o teu gestor, vai conseguir melhorar as atividades, vai conseguir expor a tua ideia pelo menos para as coisas, então eu acho que a comunicação é o ponto bom e ruim (Entrevistado 7).

No entanto, não foram mencionadas reuniões e conversas formais como um aspecto da comunicação, de encontro ao identificado por Costa (2011), que verificou o predomínio desses processos no seu estudo.

Lima (2013) identificou o que chamou de “arquivamento individual do conhecimento” no desenvolvimento de sua pesquisa, ou seja, a retenção do conhecimento ou do que foi aprendido. A retenção do conhecimento também pode ser observada nos relatos dos entrevistados.

Só acho que a deficiência que tem é que tu fazes um curso e aquele curso lá fica somente, a pessoa que faz o curso somente ela fica com as informações e ela não repassa, não vai para lugar nenhum e muitas vezes aquela informação que ela tem nem é utilizada na prática (...), então acaba morrendo e não tem o retorno que deveria ter, é isso que eu penso (Entrevistado 6).

Em consonância, a posse de informações como poder de barganha foi mencionada. Esse fato também foi identificado por Lima (2013), que afirma a existência de conflitos e diferença de ideias entre as pessoas no que tange a comunicação e as equipes de trabalho. E, assim como Costa (2011), considera-se esse como um fator limitador das interações sociais e, conseqüentemente, da aprendizagem informal. Conlon (2004) também salienta o receio de compartilhamento de informações para manutenção da individualização do cargo como limitador da aprendizagem informal.

Bom, eu creio que as pessoas têm egos, fortes e que atrapalham bastante o aprendizado no sentido de apropriação da informação sabe, eu acho que existe muita apropriação de informação como poder de barganha. Então, tipo, eu sou dono da informação e dou para as pessoas que eu quero que evoluam mais rapidamente, então isso foi uma coisa que eu não esperava e que eu fiquei muito chateada quando eu percebi que funcionava assim e a organização ela não tem nenhum tipo de formalidade para que essas coisas diminuam assim sabe, tu não tens uma capacitação inicial, não tem um momento com os colegas assim que tu possas até expor uma coisa sem parecer ofensivo assim (Entrevistado 7).

No que tange a Dinâmicas das atividades, que se refere ao tempo, a organização do trabalho e valorização de novas formas de executar o trabalho, verificou-se que o tempo para discussão das tarefas é considerado, em geral, escasso. Lohman (2005) já indicava que a intensificação do trabalho restringe a participação dos indivíduos nas atividades de aprendizagem.

Eu acho que ter mais tempo, mais tempo para esse tipo de conversa, de repente parar, por que a gente vive em um trabalho rotineiro, e aí tu ficas focado na rotina e muitas vezes tu não paras para pensar o que tem que fazer, para te planejar, e talvez algum tempo que tu possas ter para conversar, para tentar melhorar o teu relacionamento, o teu trabalho, é importante (Entrevistado 6).

O tempo é pouco para todas as coisas que a gente tem que fazer (Entrevistado 2).

A organização do trabalho, no nosso setor, não estou nem pensando na nossa diretoria (...), no nosso setor ele tem bastante atividade e (...) nós somos poucas pessoas para realizar o trabalho (Entrevistado 1).

Eu acho que está tranquilo, também não passei por dificuldades assim de organização. Organização do trabalho sempre tem, sempre tem o que melhorar (...), sempre tem uma forma para melhorar, acho até que a gente tem sempre que ir buscando isso, por que quando tu melhora a organização do trabalho, tu facilita para todo mundo e para ti mesmo (...). Às vezes a gente tem o tempo curto (...) para resolver certas coisas, certas tarefas, até por vários lugares por onde eu passei (Entrevistado 3).

Ao contrário do identificado por Lima (2013), o espaço físico foi mencionado como um ponto positivo na instituição e, portanto, atuando como um facilitador da aprendizagem informal por possibilitar encontros entre os colegas.

A estrutura física aqui no nosso local de trabalho, eu não tenho a menor queixa, eu tenho acesso a todos os meus colegas, a nossa área de convivência a gente tem mais de uma aqui na instituição, principalmente aqui na reitoria, onde eu trabalho, e acho também que deveria, porque para mim é importante essa questão da convivência (...) do se dar bem com as pessoas, eu acho que isso é importante, que isso facilita no trabalho (Entrevistado 1).

A bem da verdade, no fundo, no fundo, resolve é a estrutura física e seria só (Entrevistado 1).

Esse último relato ainda enfatiza a posição do espaço físico como facilitador, de encontro aos demais aspectos, que foram considerados inibidores. O papel facilitador da proximidade com as áreas de trabalho dos colegas é, também, relacionado por Lohman (2005). No entanto, o espaço físico, ainda que possibilite, não determina a aproximação dos indivíduos, como pode-se observar pelo relato do entrevistado 3.

Tem gente que eu vejo às vezes aí no corredor que eu não conhecia (...), não sei o nome, a minha chefe atual... eu me lembro de encontrar ela no elevador e eu não sabia o nome dela. E aí depois o outro colega me falaram que era ela, quando ela chegou aqui que eu digo: ah, tá! Agora eu sei quem é. Então. E ela a mesma me disse que tem muita gente que ela não conhece também, ainda na reitoria (Entrevistado 3).

No tocante à integração da equipe, verificou-se uma dada importância, por parte dos entrevistados, aos seus colegas de trabalho. Conforme a teoria social da aprendizagem, a integração da equipe determina a aprendizagem (BRANDI; ELKJAER, 2011). O depoimento a seguir demonstra a relação entre ambiente e equipe de trabalho.

Para mim isso é tudo, porque um bom ambiente de trabalho, para funcionar (...), para que as demandas sejam vencidas, tem que ser equipe. Sozinho é complicado. Às vezes a gente tem que fazer alguma coisa sozinho, mas o trabalho em equipe ele é muito mais prazeroso. O ambiente de trabalho se torna mais prazeroso (...), quando tu tens uma equipe (Entrevistado 3).

Em alguns relatos foram verificadas menções a gestão por competências no setor público, que poderia favorecer o ambiente de trabalho e a aprendizagem. Reatto e Godoy (2017) destaca que o servidor técnico administrativo, ao ingressar no serviço público, tem seu histórico anulado, já que não lhe é questionado quem ele é, o que fez, como chegou até ali e quais são suas expectativas de futuro dentro da instituição. Tal situação é evidenciada por esses autores como elementar no processo de desenvolvimento e aprendizagem no ambiente de trabalho. Assim, a percepção por parte dos entrevistados indica uma insatisfação em relação a essa realidade do serviço público brasileiro.

Tentar fazer um trabalho de identificar o perfil de cada um, de ver se a pessoa escolhe um outro setor que se identificaria melhor (Entrevistado 3).

Acho que a gente fica muitas vezes estando no lugar que não era o bem adequado para ti, mas que tu ficas presa na tua escolha profissional ou no cargo profissional que tu acabaste optando (Entrevistado 1).

O clima organizacional, do mesmo modo que identificado por Costa (2011) e Antonacopoulou (2001), foi mencionado no discurso a respeito da Rotina de Trabalho. Um clima organizacional construtivo é considerado por Antonacopoulou (2001) como um estimulador a atitudes positivas em relação a aprendizagem. A qualidade do ambiente de trabalho foi identificada por Choi (2009) como um fator que afeta diretamente a aprendizagem informal, tal qual mencionado pelo entrevistado 3 no relato que segue.

Como que as pessoas estão infelizes, não pode, a gente acaba passando grande parte da nossa vida dentro do ambiente de trabalho, então tem que ser o melhor, o ambiente tem que ser o melhor possível, que tu te sintas bem, que tu te sintas a vontade, que tu confies nos teus colegas, que tu sabes que são pessoas que estão ali para te ajudar, e não tu ficar aquela coisa, aí eu acho terrível quando tem, claro que diferenças sempre vão ter (Entrevistado 3).

Após a exposição dos resultados da pesquisa quantitativa e qualitativa, na seção seguinte é apresentada uma análise conjunta, que tem como propósito articular os resultados das duas etapas da pesquisa.

#### 4.3. ANÁLISE CONJUNTA

A metodologia de pesquisa de triangulação, composta de duas fases de coleta de dados, quantitativos e qualitativos possibilita a realização de uma análise mista dos resultados. A etapa quantitativa consistiu na análise descritiva e multivariada dos dados e a etapa qualitativa permitiu a análise de conteúdo. Deste modo, a análise conjunta representa a última etapa das análises, ao conjugar os pontos latentes na pesquisa, resguardando as devidas ponderações uma vez que as amostras, representatividades e generalizações não são aplicáveis a ambas metodologias.

Por meio da literatura, determinou-se o modelo teórico da pesquisa, que é estruturado em 2 (duas) macro categorias: aspectos pessoais e organizacionais. A análise descritiva das questões do instrumento de pesquisa permitiu evidenciar médias, pontos altos e baixos. Nesse prisma, pode-se perceber, pela análise de respostas faltantes que há uma dificuldade, ou dúvida, mais proeminente às questões sobre aspectos pessoais em comparação às questões sobre aspectos organizacionais, sugerindo uma hesitação particular maior em observar características

próprias.

A análise fatorial na pesquisa quantitativa determinou 5 (cinco) elementos pessoais – Extroversão, Neuroticismo, Consciência, Socialização e Abertura para Experiências, tal qual a teoria, e reorganizou 6 (seis) elementos organizacionais – Dinâmica das Atividades, Papel do Gestor, Integração da Equipe, Espaço Físico, Comunicação e Rotina de Trabalho. A análise de regressão indicou a significância de cada fator em relação a aprendizagem informal. Desse modo, foram realizadas entrevistas em profundidade com o intuito de explorar melhor os resultados da análise quantitativa e expandir o conhecimento.

Pode-se verificar, a partir da análise dos dados quantitativos, que os aspectos pessoais considerados significantes por meio da análise de regressão foram Abertura para Experiências, Socialização, Extroversão e Consciência, nessa ordem, ao passo que o elemento Neuroticismo não se mostrou significativo.

A análise das entrevistas na fase qualitativa demonstrou que o sentimento de ansiedade é recorrente e permeia a vida de alguns, dessa forma, pode-se sugerir que o Neuroticismo não se mostra significativo, pois trata-se de uma constante na vida do indivíduo, não sendo potencialmente capaz de influenciar ou determinar a aprendizagem informal. O Neuroticismo é o fator com menor correlação linear com a aprendizagem informal. Desse modo, pode-se dizer que tanto na análise qualitativa, quanto quantitativa, o resultado mostra-se coerente.

A Consciência demonstrou-se o elemento mais indicado entre os entrevistados, no entanto, não é o elemento considerado mais significativo na análise quantitativa. Esse fato pode ser reflexo de um entendimento dos entrevistados em relação à aprendizagem, como essencialmente relacionada às ações de aprendizagem formal, o que exigiria maior disciplina e organização individual. Lembrando que a preocupação em fazer um bom trabalho foi a questão com maior média entre os respondentes (4,78). Esse resultado é semelhante ao apontado por Robbins (2002), de que a Consciência é o traço de personalidade predictor de desempenho de todos os grupos ocupacionais por vários estudos, indicando que indivíduos confiáveis, cuidadosos, organizados e persistentes tendem a apresentar um desempenho superior no trabalho na maioria das ocupações.

Os traços Extroversão e Socialização não sofrem da problemática de associação e sinonímia na pesquisa quantitativa e, ainda assim, apresentam coeficientes Beta aproximados. Já a compreensão de cada um deles, em separado, a partir das entrevistas é dificultada. O que se pode sugerir é a existência de uma noção de proporcionalidade entre os traços, ou seja, quanto mais extrovertido, mais sociável é o indivíduo e o contrário também se verifica, quanto mais sociável, mais extrovertido. Além disso, são considerados traços que facilitam a aprendizagem,

ou seja, influenciam positivamente, por proporcionar um maior relacionamento interpessoal. Por meio da análise descritiva, pode-se observar que a maioria dos respondentes considera-se bastante sociável. A questão com menor média é desse grupo de questões, a que determina o quão “antipática” a pessoa considera-se.

Os fatores Abertura para Experiências, Extroversão e Socialização foram evidenciados na análise quantitativa como preditores da aprendizagem informal, tal qual relatados com ênfase nas entrevistas, principalmente pelos indivíduos que priorizam as conversas e interações sociais no aprendizado. Dessa forma entende-se que os indivíduos que possuem altos escores em Extroversão, Consciência, Socialização e Abertura para Experiências estão mais propensos a aprendizagem social. Nesse sentido, pode-se resgatar o entendimento de Robbins (2002) de que a Extroversão é indicada como a dimensão da personalidade que pode prever o desempenho em ocupações envolvem muita interação social, bem como está de acordo com a evidência verificada em crianças por Pacheco e Sisto (2003), de que a Extroversão facilita a aprendizagem por descoberta.

Por outro lado, na análise dos aspectos organizacionais pode-se verificar, por meio da análise dos dados quantitativos, que os aspectos organizacionais considerados significantes na análise de regressão foram Integração da Equipe, Rotina de Trabalho, Espaço Físico, Papel do gestor e Comunicação, nessa ordem, ao passo que a Dinâmica das atividades não se mostrou significativa.

A interação da equipe, tanto na análise quantitativa quanto qualitativa, se mostra significativa e evidente, o que colabora com a vertente social da aprendizagem. Uma vez que a aprendizagem informal é parte de uma prática social, está relacionada a equipe e aos colegas de trabalho. Desse modo, organizações com equipes mais integradas impactam positivamente no desenvolvimento do processo de Aprendizagem Informal.

Com relação a Rotina de Trabalho, de acordo com a análise descritiva pode-se observar que as pessoas não deixam de buscar aprendizado, ainda que isso implique em mais atribuições. Entretanto, a limitação de pessoal é mencionada em todas as entrevistas. Assim, pode-se inferir que instituições que distribuem melhor o seu quadro de pessoal e fornecem materiais e recursos em boas condições influenciam positivamente a aprendizagem informal.

O espaço físico é indicado como um fator facilitador da aprendizagem, já que permite o acesso aos pares de trabalho e colegas de outros setores. No entanto, a partir das entrevistas, pode-se observar que este fator é facilitador, mas não determinante para a aprendizagem, uma vez que outras formas de contato com os colegas são utilizadas, como telefone e internet.

O gestor é considerado um elemento relevante tanto na análise quantitativa quanto qualitativa. Desse modo, percebe-se que as estruturas verticalizadas e os múltiplos níveis de hierarquia do setor público (PIRES; MACEDO, 2006) determinam que as pessoas sigam o ritmo do gestor. Assim, a partir dos resultados obtidos pode-se verificar que gestores mais participativos e flexíveis influenciam positivamente o desenvolvimento da aprendizagem informal, já gestores mais conservadores e menos incentivadores influenciam negativamente o processo de aprendizado informal.

A comunicação não se mostra como o fator de maior impacto na aprendizagem na pesquisa quantitativa. No entanto, na análise descritiva, as questões sobre comunicação apresentaram as menores médias, o que indica problemas na comunicação. Ainda, a partir das entrevistas pode-se sugerir que a comunicação formal apresenta falhas e dificulta a consolidação de informações, entretanto, a comunicação informal segue seu curso, a partir da interação entre os colegas. As disfunções da comunicação, como poder de barganha e retenções de informações não foram questionadas no instrumento quantitativo, logo, esse fato, provavelmente, determinou o caráter ambíguo desse construto na análise quantitativa. Em uma análise conjunta pode-se verificar que a comunicação nos institutos federais merece maior cuidado, já que barreiras a comunicação são identificadas como dificultadores da aprendizagem informal por Costa (2011) e Antonacopoulou (2001).

A dinâmica das atividades como um construto que não influencia a aprendizagem informal pode ser entendida pelo relato dos entrevistados ao mencionarem a questão do tempo, principalmente. Ainda que mencionada a falta de momentos para a interação entre os colegas, entende-se que o processo de aprendizagem se desenvolve pela necessidade, ou seja, sugere-se que o tempo atua como um limitador, mas não como um determinante, pois a aprendizagem desenvolve-se apesar da restrição de tempo.

Ademais, nos discursos a respeito da Dinâmica das atividades e a Rotina de Trabalho é dada ênfase a sobrecarga de trabalho, falta de tempo, excesso de tarefas, quadro de pessoal limitado. Quadro considerado habitual no setor público brasileiro. Desse modo, pode-se entender que, os servidores não estão em contato com uma realidade de sobra de tempo, o que dificultaria ponderar esse aspecto como facilitador ou inibidor.

Por fim, no que se refere ao processo de aprendizagem informal pode-se inferir que as conversas interpessoais e buscas na internet são as mais evidenciadas, tanto na análise descritiva das questões quanto nos relatos dos entrevistados.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi identificar e analisar os aspectos que influenciam a aprendizagem informal dos técnicos administrativos em educação em dois institutos federais de ensino situados no Rio Grande do Sul. Para que o objetivo deste estudo fosse alcançado realizou-se uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa. Por meio da dupla abordagem foi possível atender ao objetivo proposto.

A aprendizagem informal foi versada à luz da teoria social da aprendizagem que determina a aprendizagem como uma construção social que emerge nos processos coletivos e na prática do trabalho. Esta pesquisa identificou que o processo de aprendizagem informal dos técnicos administrativos dos institutos federais acontece a partir da interação entre os indivíduos, essencialmente por meio de conversas e colaborações com os colegas de trabalho, bem como por pesquisas na internet, em consonância com os conceitos norteadores utilizados neste estudo.

A partir de evidências teóricas verificou-se que o desenvolvimento do processo de aprendizagem informal sofre a influência de alguns elementos. A exploração, primeiramente, teórica, evidenciou 2 (dois) pontos a serem considerados como influenciadores da aprendizagem informal, que podem ser entendidos como macro categorias, os aspectos pessoais e os aspectos organizacionais.

No primeiro objetivo específico esta pesquisa buscou identificar os aspectos pessoais dos servidores técnico administrativos dos institutos federais que influenciam a aprendizagem informal. Desse modo, para garantir a avaliação dessa categoria, pontuou-se norteadores, assim, com base na teoria, foi determinada a personalidade como um parâmetro de melhor adequação. Por meio da aplicação de um questionário estruturado com base no modelo dos cinco grandes fatores de personalidade, determinou-se que os aspectos pessoais considerados na pesquisa são: Extroversão, Socialização, Neuroticismo, Consciência e Abertura para Experiências.

No segundo objetivo específico esta pesquisa visou identificar os aspectos organizacionais que influenciam a aprendizagem informal no contexto dos institutos federais do RS. A investigação teórica evidenciou 6 (seis) aspectos a serem considerados. Para avaliação desses aspectos foi necessária a elaboração do instrumento de pesquisa no âmbito da aprendizagem informal, recorrente sugestão de autores nacionais (REATTO; GODOY, 2017). Esse instrumento permitiu identificar, mensurar, avaliar e descrever os processos de AI, bem como possibilitou ressignificar o modelo teórico. Desse modo, os aspectos organizacionais

identificados foram: Papel do Gestor, Integração da Equipe, Comunicação, Espaço Físico, Dinâmica das Atividades e Rotina de Trabalho.

No terceiro objetivo específico esta pesquisa buscou verificar o quanto os aspectos pessoais e organizacionais influenciam a aprendizagem informal. Os resultados da pesquisa quantitativa associados aos da pesquisa qualitativa permitiu realizar uma análise conjunta e, desse modo, atender tal objetivo.

O modelo obtido a partir da análise de regressão indica que, para se tenha a aprendizagem informal, tem-se uma maior dependência da Integração da Equipe e Rotina de Trabalho. O impacto das características pessoais na aprendizagem informal pela análise de regressão identificou os traços de Abertura para experiências e Socialização como os de maior influência sob a aprendizagem informal. A análise qualitativa permitiu destacar o suporte nas equipes de trabalho como um aspecto que beneficia a aprendizagem, bem como as características de Extroversão e Socialização. Portanto, em uma análise conjunta, constata-se que a Integração da Equipe e a Socialização são os elementos de maior influência no desenvolvimento do processo de aprendizagem informal no âmbito dos institutos federais pesquisados.

O quarto objetivo específico intentou investigar as relações entre os aspectos pessoais e organizacionais. A confluência entre a disposição individual e as condições organizacionais promovem o desenvolvimento da aprendizagem informal. Assim, a partir dos resultados obtidos neste estudo, pode-se verificar que a premissa de que as organizações mais flexíveis tendem a promover a aprendizagem informal com mais facilidade, ao passo que organizações com estruturas rígidas tendem a inibir esse processo (ANTONACOPOULOU, 2001; NILSSON; RUBENSON, 2014), se mostra justificada. De fato, os fatores que facilitam a aprendizagem estão relacionados a aspectos que atribuem plasticidade às organizações, como a qualidade do relacionamento entre as equipes, um bom espaço físico, uma rotina de trabalho flexível, um gestor apoiador. No que tange aos aspectos pessoais, observa-se um quadro semelhante, as pessoas mais propensas às ações de aprendizagem informal são aquelas consideradas mais flexíveis, ou ainda, mais abertas a novas situações. Nesse sentido, observa-se que a Extroversão, a Socialização e a Abertura para Experiências mostram-se aspectos de maior relevância. Sendo assim, pode-se constatar que tanto os aspectos pessoais quanto os aspectos organizacionais facilitadores relacionam-se com a flexibilidade e a abertura para aprendizagem, já os aspectos inibidores estão relacionados a barreiras a essa elasticidade.

A aprendizagem informal, por tratar-se de um fenômeno complexo, não é priorizada ou observada nas instituições, em especial as públicas, pela falta de orientação quanto aos

aspectos que poderiam influenciar como facilitador ou inibidor. Nesse sentido, esta pesquisa, ao pontuar quais aspectos devem ser analisados pelas organizações na promoção e incentivo a aprendizagem informal, traz contribuições relevantes para as instituições. A partir dos resultados obtidos pode-se inferir que institutos que buscam potencializar a aprendizagem informal devem, primeiramente, considerar as características pessoais dos servidores, atentando para a formação de equipes com indivíduos com personalidade mais extrovertida, sociável e aberta a experiências; bem como forneçam meios para que as equipes se comuniquem sem barreiras, disponham de espaço físico adequado, incentivem a formação e integração das equipes, distribuam o tempo e as tarefas adequadamente, incitem a valorização de novas formas de organizar o trabalho, desenvolvam gestores mais participativos e incentivadores. Em outras palavras, este estudo fornece parâmetros e indicadores para que as organizações possam verificar e otimizar seus processos a fim de que promovam a aprendizagem informal.

Desse modo, pode-se inferir que instituições que oferecerem melhores condições para a aprendizagem, com equipes mais integradas, e maior suporte organizacional e psicossocial, ao encontrarem servidores com maior disposição e facilidade para relacionamentos interpessoais tendem a desenvolver melhor o processo de aprendizagem. Esse encontro é ilustrado na figura 7.

Sendo assim, os resultados desta pesquisa indicam que a promoção de ações de integração e socialização entre os servidores técnicos administrativos nos institutos federais pode potencializar a aprendizagem informal. A socialização e a integração no setor público mostram-se como uma alternativa viável e concreta tanto para retificar e aprimorar equipes de trabalho quanto no desenvolvimento e refinamento de certos traços individuais de personalidade, como a Socialização, Extroversão e Abertura para Experiências. As ações de socialização e integração, além da melhoria da ambientação e satisfação dos servidores públicos, podem ser gerenciadas estrategicamente a fim de maximizar o desempenho dos indivíduos no trabalho.

Alguns aspectos mostraram-se evidentes na pesquisa, como o tempo e a ansiedade, elementos considerados influentes no desenvolvimento da aprendizagem informal, mas não determinantes, já que a escassez de tempo dentro do serviço público e o sentimento de ansiedade mostram-se permanentes no dia a dia de trabalho.

A hesitação, tanto no instrumento quantitativo, quanto no qualitativo, em relação às características pessoais evidencia que há uma tendência humana em observar melhor o ambiente do que a si próprio, em especial no que se refere a características socialmente consideradas negativas.

Como limitações do estudo pode-se elencar a ausência de parâmetros sobre aspectos pessoais e organizacionais relacionados a aprendizagem informal, fato que compeliu a pesquisa a determinar fatores que careceram de uma sustentação teórica maior. Outrossim, a escassez de escalas a qual determinou que um período da pesquisa fosse dedicado a desenvolver um instrumento para viabilizar essa mensuração que, em parte, também foi desprovido de bases validadas e testadas. Em contrapartida, pode-se dizer que esta representa uma importante contribuição da pesquisa, o desenvolvimento e validação de uma escala para aspectos facilitadores e inibidores da aprendizagem informal que contempla elementos pessoais e organizacionais.

Outro ponto que pode ser destacado como limitador é a investigação em aprendizagens genéricas ou abstratas, que depende da abstração e memória do respondente. Também, a não participação do IF Farroupilha, que restringiu a amostra aos servidores técnicos administrativos do IFRS e IFSul.

Como sugestões para pesquisas futuras pode-se apontar a investigação a respeito do impacto do medo e da ansiedade no ambiente de trabalho, já que foram sentimentos evidenciados nas entrevistas. Outra questão tangente a aprendizagem informal e que pode representar uma possibilidade a ser investigada refere-se aos aspectos da comunicação interpessoal dentro do ambiente de trabalho como variável dependente. E, também, sugestionase a segregação da investigação da comunicação no aspecto informal e formal, a fim de possibilitar maiores constatações a respeito dessa dimensão. Ainda, pesquisas futuras podem agregar outros elementos pessoais e organizacionais que não foram contemplados nesta pesquisa.

Em tempo, ressalta-se que os resultados desta pesquisa convergem para o sustentado na pesquisa de Brandi e Elkjaer (2011), que determina que o conhecimento é resultado da participação do indivíduo nas práticas e rotinas organizacionais e de uma complexa rede de relacionamentos, e Marsick e Watkins (2001), que verificam que a AI é motivada, direcionada e sustentada pelos interesses e intenções próprios dos indivíduos (MARSICK; WATKINS, 2001).

Dada a importância da aprendizagem informal no contexto de trabalho, espera-se que as contribuições deste estudo abram uma possibilidade de enfrentamento às barreiras para a aprendizagem, estimulando as organizações, em especial as públicas, a fugirem do modelo tradicional mecanicista de trabalho, apostando em processos dinâmicos e furtivos e ampliar e fortalecer mecanismos de desenvolvimento de pessoas.

## REFERÊNCIAS

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

ABBAD, G.; et.al. Medidas de suporte em avaliação de TD&E. In.: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (org.). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, p. 395-421, 2006.

ALBUQUERQUE, F. J. B.; PUENTE-PALACIOS, K. E. In.: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, p. 357-379, 2004.

AMARO, R. A. A aprendizagem profissional em uma empresa de comunicação: Um estudo à luz da aprendizagem informal. **Revista de Administração da UNIMEP**. v. 12, n. 2, p. 59-84, 2014.

ANTONACOPOULOU, E. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem: o caso de três grandes bancos varejistas. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (Org.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, p. 263-292, 2001.

ANTONACOPOULOU, E. Individuals' responses to change: the relationship between learning and knowledge. **Creativity and Innovation Management**, v. 8, n. 2, p. 1-22, 2002.

ANTONELLO, C. S. O autodesenvolvimento e a perspectiva da aprendizagem organizacional. In.: BITENCOURT, C. e colaboradores. **Gestão Contemporânea de Pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, p. 31-56, 2010.

ANTONELLO, C. S. Contextos do Saber: a aprendizagem informal. In.: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, p. 139-159, 2011.

ANTONELLO, C.; AZEVEDO, D. Aprendizagem organizacional explorando o terreno das teorias culturais e das teorias baseadas em práticas. In.: ANTONELLO, C.S.; GODOY, A.S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, p. 89-113, 2011.

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

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 2, p. 310-332, 2010.

- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Aprendizagem Organizacional e as raízes de sua polissemia. In.: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, p. 31-50, 2011.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **A theory of action perspective**. Addison-Wesley Publishing Company, 1978.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning II: Theory, method and practice**. Reading: Addison-Wesley, 1996.
- BARTHOLOMEU, D.; NUNES, C. H. S. S.; MACHADO, A. A. Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. **Psico-USF (Impr.)**, v. 13, n. 1, p. 41-50, 2008.
- BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional *versus* organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Revista de Administração**, v. 39, n. 3, p. 220-230, 2004.
- BERG, S.; CHYUNG, S.Y. Factors that influence informal learning in the workplace. **Journal of Workplace Learning**, v. 20, n. 4, p. 229-244, 2008.
- BIEHL, K. Grupos e Equipes de Trabalho: Uma estratégia de gestão. In.: BITENCOURT, C. e colaboradores. **Gestão Contemporânea de Pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, p. 103-114, 2010.
- BORGES, L. O.; YAMAMOTO, O. H. O Mundo do Trabalho. In.: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, p. 24-62, 2004.
- BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E. Desenvolvimento e validação de uma escala de estratégias de aprendizagem no trabalho. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 3, p. 448-457, 2011.
- BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational Learning Viewed from a Social Learning Perspective. In.: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. Oxford: Wyley, p. 23-42, 2011.
- BRITO, L. M. P.; OLIVEIRA, P. W. S.; CASTRO, A. B. C. Gestão do conhecimento numa instituição pública de assistência técnica e extensão rural do Nordeste do Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 5, p. 1341-1366, 2012.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational Learning: Observations Toward a Theory. **Administrative Science Quarterly**, v. 10, n. 2, p. 175-203, 1991.
- BUENO, J. M. H.; OLIVEIRA, S. M. S. S.; OLIVEIRA, J. C. S. Um estudo correlacional entre habilidades sociais e traços de personalidade. **Psico-USF**, v. 6, n. 1, p. 31-38, 2001.

- CALDEIRA, A.; GODOY, A. S. Barreiras e incentivos à aprendizagem organizacional: um estudo de caso. **Revista de Gestão**, v. 18, n. 4, art. 9, p. 513-530, 2011.
- CAMILLIS, P. K.; ANTONELLO, C. S. Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 11, n. 2, p. 4-42, 2010.
- CASTRO, L.; LOIOLA, E. Aprendizagem em organizações: uma discussão conceptual baseada em Lev Vygotsky. **Caderno de Pesquisa em Administração**, v. 10, n. 4, p. 9-16, 2003.
- CHIVA, R.; ALEGRE, J.; LAPIEDRA, R. Measuring organisational learning capability among work force. *International Journal of Manpower*, v. 28, n. 3/4, p. 224-242, 2007.
- CHOI, W. Influences of formal learning, personal characteristics, and work environment characteristics on informal learning among middle managers in the Korean banking sector. Tese de Doutorado. The Ohio State University. 2009.
- CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. **Cadernos EBAPE BR**, v. 8, n. 1, p. 20-37, 2010.
- COELHO JUNIOR, F. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. **Paidéia**, v. 18, n. 40, p. 221-234, 2008a.
- COELHO JUNIOR, F. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Re-validação de Escala de Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho. Trabalho apresentado no XXXII Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração (Enanpad), Rio de Janeiro, 2008b.
- COELHO JUNIOR, F. A.; MOURÃO, L. Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho: uma Proposta de Articulação Conceitual. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 6, p. 224-253, 2011.
- CONLON, T. J. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v. 28, n. 2/3/4, p. 283-295, 2004.
- COOK, S. D. N.; YANOW, D. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 2, n. 4, p. 373-390, 1993.
- COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 12.ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.
- CORREIA-LIMA, B. C.; LOIOLA, E.; LEOPOLDINO, C. B. Revisão bibliográfica de escalas de aprendizagem organizacional com foco em seus processos e resultados, em seus enablers ou em aprendizagem e desempenho. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 24, n. 82, p. 509-536, set. 2017.

COSTA, L.A. Ambiente Organizacional e sua influência no processo de aprendizagem dos indivíduos. In.: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, p. 301-328, 2011.

CROSSAN, M.; LANE, H.; WHITE, R. An organizational learning framework: from intuition to institution. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.

D'AMICO, S. M.; MONTEIRO, J. K. Características de Personalidade e Qualidade de Vida de Gestores no Rio Grande do Sul. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 16, n. 3, p. 381-396, 2012.

DONGO-MONTOYA, A.O. Resposta de Piaget a Vygotsky: convergências e divergências teóricas. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 271-292, 2013.

DOORNBOS, A. J.; BOLHUIS, S.; DENESSEM, E. The relation between work domains and work-related learning: The case of the Dutch police. **International Journal of Training and Development**, v. 8, n. 3, p. 174-190, 2004.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem Organizacional: Oportunidades e Debates Atuais. In.: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: Desenvolvimento na Teoria e na Prática**. São Paulo: Atlas, p. 15-38, 2001.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. The Evolving Field of Organization Learning and Knowledge Management. In.: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. Oxford: Wiley, p. 1-22, 2011.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. Atlas: São Paulo, p. 100-118, 2001.

ELKJAER, B. Organizational learning: the “third way”. **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 419-434, 2004.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. A Teoria sobre Aprendizagem Informal e suas implicações nas organizações. **Revista eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 8, n. 2, p. 193-208, mai.\ago., 2010.

FLACH, L.; ANTONELLO, C.S. Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas. **Cadernos EBAPE BR**, v. 9, n. 1, p. 155-175, 2011.

FONSECA, V. **Aprender a aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GHERARDI, S. From organizational learning to practice-based knowing. **Human Relations**, v. 54, n. 1, p. 131-139, 2001.

GHERARDI, S. Knowing and learning in practice-based studies: an introduction. **The Learning Organization**, v. 16, n. 5, p. 352-359, 2009.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations: the notion of situated curriculum. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. Cartografia da aprendizagem organizacional no Brasil: uma revisão multiparadigmática. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, p. 51-77, 2011.

GONÇALO, C. R.; BORGES, M. L. A Gestão do Conhecimento Organizacional. In.: BITENCOURT, C. e colaboradores. **Gestão Contemporânea de Pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, p. 57-78, 2010.

HAIR, J.F. Jr; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L.; BLACK, W.C. **Análise Multivariada de Dados**. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAUCK, N., MACHADO, W. L., TEIXEIRA, M. A. P., BANDEIRA, D. R. Evidências de validade de marcadores reduzidos para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 4, p. 417-423, 2012.

HILGARD, E. R. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1973.

ILLERIS, K. A model for learning in working life. **Journal of Workplace Learning**, v. 16, n. 8, p. 431-441, 2004.

JOHN, O.; SRIVASTAVA, S. The Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives. University of California at Berkeley. In.: PERVIN, L. A.; JOHN, O. P. (Eds.), **Handbook of personality: Theory and research**. New York: Guilford Press. v. 2, p. 102-138, 1999.

KOLB, D.A. **Experimental learning: experience as the source of learning**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

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

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget. In.: LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, J. O. Aprendizagem e desenvolvimento de competências coletivas na Secretaria de Recursos Humanos (SRH) da Universidade Federal de Campina Grande. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 151 f., 2013.

LOHMAN, M. C. A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. **Human Resource Development Quarterly**, v. 16, n. 4, p. 501-527, 2005.

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

LOIOLA, E.; NÉRIS, J. S.; BASTOS, A.V.B. Aprendizagem em organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos. In.: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (org.). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, p. 114-136, 2006.

LOIOLA, E.; PEREIRA, M. E.; GONDIM, S. Aprendizagem e mecanismos de aprendizagem de trabalhadores em empresas da fruticultura irrigada do Baixo Médio São Francisco. **Gestão & Produção**, v. 18, n. 1, p. 91-104, 2011.

LOIOLA, E.; ROCHA, M. C. F. Aprendizagem no processo de seleção da ferramenta case para o Estado da Bahia. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 6, n. 2, p. 145-166, 2002.

LUCION, C. S.; FROTA, P. R.; SILVA, R. Teorias da aprendizagem: contribuições para a prática docente em Ciências Naturais. **Revista Linhas**, v. 13, n. 2, p. 181-199, 2012.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Informal and incidental learning in the workplace, 1990.

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

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

MARSICK, V.J.; YATES, J.L. Informal Learning and Complex Problem Solving of Radiologic Technologists Transitioning to the Workplace. In: HOU, H. **New Research on Knowledge Management Applications and Lesson Learned**. Croatia: InTech. 2012. p.171-194.

MEC. Ministério da Educação. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 10 de maio de 2017.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2011.

NATIVIDADE, J. C.; HUTZ, C. S. Escala Reduzida de Descritores dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade: Prós e Contras. **Psico**, v. 46, n. 1, p. 79-89, 2015.

NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista**, v. 1, n.2, p. 1-10, 2006.

NILSSON, S.; RUBENSON, K. On the determinants of employment-related organised education and informal learning. **Studies in Continuing Education**, v. 36, n. 3, p. 304-321, 2014.

NOE, R. A.; TEWS, M. J.; MARAND, A. D. Individual differences and informal learning in the workplace. **Journal of Vocational Behavior**, v. 83, p. 327-335, 2013.

NOGUEIRA, R. A.; ODELIUS, C. C. Aprendizagem: Evolução no contexto das teorias organizacionais. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 5, n. 1, p. 3-18, 2015.

NUNES, C. H. S. S.; HUTZ, C. S. Construção e validação de uma escala de extroversão no modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. **Psico-USF**, v. 11, n. 2, p. 147-155, 2006.

NUNES, C. H. S. S. & HUTZ, C. S. **Escala Fatorial de Socialização – Manual técnico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

PACHECO, L.; SISTO, F. F. Aprendizagem por interação e traços de personalidade. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 7, n. 1, p. 69-76, 2003.

PANTOJA, M. J.; BORGES-ANDRADE, J. E. Estratégias de aprendizagem no trabalho em diferentes ocupações profissionais. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 3, n. 1, 2009.

PASSOS, M. F. D.; LAROS, J. A. Construção de uma escala reduzida de Cinco Grandes Fatores de personalidade. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 1, p. 115-123, 2015.

PEREIRA, C.L. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 2, p. 277-286, 2012.

PIAGET, J. **A gênese do número na criança**. Tradução por Christiano Monteiro Oiticica. 1981.

PIRES, J. C. S.; MACEDO, K. B. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 81-105, 2006.

POLANYI, Michael. **The Tacit Dimension**. Gloucester: Peter Smith, 1983.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias. In.: EASTERBYSMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e**

**organização de aprendizagem:** Desenvolvimento na Teoria e na Prática. São Paulo: Atlas, p. 41-63, 2001.

REATTO, D., GODOY, A. S. A produção sobre aprendizagem informal nas organizações no Brasil: mapeando o terreno e rastreando possibilidades futuras. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 80, n. 1, p. 57-88, 2015.

REATTO, D.; GODOY, A. S. Aprendizagem Informal no Setor Público: Foco nas Interações Sociais e Contexto Organizacional Informal. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 1, p. 17-36, 2017.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROBBINS, S. P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Prentice-Hall, 2002.

SCHERMERHORN Jr., J.; HUNT, J.; OSBORN, R. **Fundamentos de Comportamento Organizacional**. Porto Alegre: Bookman, 1999.

SCHULZ, M; ROßNAGEL, C.S. Informal workplace learning: An exploration of age differences in learning competence. **Learning and Instruction**, v. 20, p. 383-399, 2010.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**. São Paulo: Editora Best Seller, 1990.

SEVERINO, A.J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 65-71, 2000.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, I. B.; NAKANO, T. C. Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: Análise de pesquisas. **Avaliação Psicológica**, v. 10, n. 1, p. 51-62, 2011.

SOUZA, D. L. *et al.* Teorias da aprendizagem e gestão do conhecimento: um alinhamento teórico. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 7, n. 4, p. 42-57, 2013.

THOMPSON, M. Structural and Epistemic Parameters in Communities of Practice. **Organization Science**, v. 16, n. 2, p. 151-164, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2009.

TSANG, E.W.K. Organization learning and the learning organization; a dichotomy between descriptive and prescriptive research. **Human Relations**, v. 50, n. 1, p. 73-89, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAHAB, M. S. A.; SAAD, R. A. J.; SELAMAT, M. H. A survey of work environment inhibitors to informal workplace learning activities amongst Malaysian accountants. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Kuala Lumpur, Malaysia, v. 164, p. 409-414, 2014.

WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. Dimensions of the learning organization. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization, 1997.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In.: Blackmore, C. (Ed.). **Social learning systems and communities of practice**. London, UK: Springer, p. 179-198, 2010.

WENGER, E. C.; SNYDER, W.M. Comunidades de prática: a fronteira organizacional. In: Harvard Business Review (Org.). **Aprendizagem Organizacional**. Tradução de Cássia Maria Nasser. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

YANG, B.; WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. The construct of the learning organization: dimensions, measurement, and validation. *Human resource development quarterly*, v. 15, n. 1, p. 31-55, 2004.

## APÊNDICE I – Escala de Aspectos Organizacionais antes da Banca de Avaliadores

Aspectos Organizacionais		
Máscara	Questão	Autor(es)
DA1	Na minha unidade, há tempo e recursos destinados para a busca de novas formas de executar o trabalho	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
DA2	Na minha unidade, há autonomia para organizar o trabalho	Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
DA3	Na minha unidade, há abertura a críticas quando alguém aplica novas habilidades	Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
DA4	Na minha unidade, cada membro é incentivado a expor o que pensa e buscar novos conhecimentos voltados ao trabalho	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
QP1	As chefias redistribuem as tarefas do setor, de modo a viabilizar a liberação de subordinados para treinamento	Abbad <i>et al.</i> (2006)
QP2	As tarefas que executo não são exclusivas do meu cargo, o que me permite discutir a execução do meu trabalho com outra (s) pessoa (s).	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
QP3*	Para melhor execução do meu trabalho, procuro seguir sempre os mesmos procedimentos	Brandão e Borges-Andrade (2011)
QP4	As atividades do meu grupo são organizadas de forma a facilitar o processo de aprendizagem no trabalho	Abbad <i>et al.</i> (2006)
IE1	Meus colegas/pares de trabalho me incentivam a propor novas ideias para a execução das tarefas	Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
IE2	Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto colegas de outras áreas da empresa	Brandão e Borges-Andrade (2011)
IE3	Meus colegas/pares de trabalho me elogiam quando aplico minhas novas habilidades	Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
IE4	Busco ajuda dos meus colegas quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho	Brandão e Borges-Andrade (2011)
CO1	No meu grupo de trabalho, há incentivo a interação entre as pessoas para que elas aprendam	Abbad <i>et al.</i> (2006)
CO2	No meu grupo de trabalho não há barreiras a comunicação	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
CO3	Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho não me sinto inibido a conversar com outro colega	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
CO4	No meu grupo de trabalho, as informações são obtidas e repassadas por canais informais de comunicação	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
EF1	Tenho acesso a informações disponíveis sobre o meu trabalho como internet, manuais, relatórios, etc.	Adaptada de Brandão e Borges-Andrade (2011) e Lohman (2005).
EF2	A disposição física do meu setor de trabalho facilita o acesso aos meus colegas de trabalho	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
EF3	A disposição física dos setores de trabalho facilita meu acesso a outros setores quando preciso consultar outros colegas de trabalho	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
EF4	Os equipamentos, máquinas e/ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso	Abbad <i>et al.</i> (2006)
PG1	Na minha unidade, há autonomia para questionar as ordens dadas pelo chefe/supervisor	Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
PG2	Na minha unidade, há autonomia para agir sem consultar o chefe/superior	Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
PG3	Meu chefe/superior imediato leva em conta minhas ideias quando diferente das dele	Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
PG4	Meu chefe/supervisor imediato valoriza minhas sugestões de mudança	Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)

Fonte: Desenvolvido pela autora

## APÊNDICE II – Escala de aspectos organizacionais após a banda de avaliadores e antes do pré-teste

Aspectos Organizacionais		
Máscara	Questões	Autor(es)
DA1	Tenho tempo disponível para buscar novas formas de executar o trabalho	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
DA2	Tenho liberdade para organizar o meu trabalho	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
DA3	Sou incentivado(a) a buscar novas formas de executar o trabalho	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
DA4	Novas ideias são valorizadas no meu trabalho	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
QP1	A quantidade de pessoas do meu setor de trabalho facilita minha liberação para buscar novos conhecimentos	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
QP2	As pessoas do meu setor têm capacidade para discutir a execução das tarefas	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
QP3*	Busco novos conhecimentos mesmo que tenha mais atribuições	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
QP4	A limitação do quadro de pessoal não me impede de buscar novas formas de executar o meu trabalho	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
IE1	Meus colegas me incentivam a propor novas ideias para a execução das tarefas	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
IE2	Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto colegas de outros setores da instituição	Adaptada de Brandão e Borges-Andrade (2011)
IE3	Meus colegas me elogiam quando aplico minhas novas habilidades	Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
IE4	Quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho, busco ajuda dos meus colegas de setor	Adaptada de Brandão e Borges-Andrade (2011)
CO1	Na minha instituição, as pessoas se comunicam regularmente para que as informações sejam conhecidas entre todos	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
CO2	Na minha instituição, não há barreiras formais a comunicação entre colegas (como regras, normas, falta de canais)	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
CO3	Na minha instituição, não há barreiras informais a comunicação entre colegas (constrangimentos, repressões)	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
CO4	Na minha instituição, as informações são obtidas e repassadas também por canais informais de comunicação	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
EF1	A instituição dispõe de local (espaço) de convivência com colegas	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
EF2	A disposição física (layout) do meu setor de trabalho facilita o acesso aos meus colegas	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
EF3	A disposição física (layout) dos setores de trabalho facilita meu acesso a outros setores	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
EF4	A instituição fornece materiais (equipamentos, máquinas e/ou recursos) em boas condições de uso	Desenvolvida a partir de Lima (2013)
PG1	Meu chefe imediato me dá autonomia para questionar suas decisões	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
PG2	Meu chefe imediato me dá autonomia para agir sem consultá-lo	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
PG3	Meu chefe imediato leva em conta minhas ideias quando são diferentes das dele	Adaptada de Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)
PG4	Meu chefe imediato valoriza minhas sugestões de mudança	Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b)

Fonte: Desenvolvido pela autora

### **APÊNDICE III – Roteiro de Entrevista**

Apresentação.

Vamos supor que, ao chegar ao seu ambiente de trabalho, hoje, lhe seja proposto o desenvolvimento de uma tarefa que, em primeiro momento, lhe pareça nova e, portanto, seja um desafio. Imagine a situação, qual o seu sentimento em relação a isso?

Que características pessoais você acredita que possam te ajudar a executar essa nova tarefa? Quais poderiam dificultar?

De que forma você troca experiências com seus colegas de trabalho? O que poderia melhorar?

Quando você tem alguma dúvida com relação ao seu trabalho, como você resolve?

Como a instituição te ajuda a resolver essa dúvida?

De que forma as estruturas organizacionais influenciam na sua busca por aprendizado?

Se você tivesse que apontar uma entre essas 5 características pessoais (apresentar as características), qual você elegeria como a que mais te influencia (ajuda ou dificulta) na busca por aprendizado?

Se você tivesse que apontar uma entre essas 6 características organizacionais (apresentar as características), qual você elegeria como a que mais te influencia (ajuda ou dificulta) na busca por aprendizado?

## APÊNDICE IV – Questionário

### Pesquisa Acadêmica sobre Aprendizagem Informal

O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar os aspectos que influenciam a aprendizagem informal entre os Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) das Instituições Federais de Ensino situadas no Estado do Rio Grande do Sul. Portanto, os dados fornecidos têm como propósito auxiliar na descoberta desses aspectos.

Os dados fazem parte da pesquisa de dissertação de Mestrado em Administração da Universidade Federal do Rio Grande - FURG da acadêmica Tiele Silveira Carrasco, sob orientação da Prof. Dr.ª Francielle Molon da Silva.

As respostas não serão identificadas e será mantida a confidencialidade e sigilo de qualquer informação que possa servir como identificação. Todos os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

As questões não têm resposta correta ou ideal, o que importa é a sua opinião.

O questionário está estruturado em 03 seções e o tempo estimado de dedicação às questões é de 15 minutos.

A sua participação é de extrema importância!

Ao final do questionário você poderá deixar sua crítica!

Obrigada!

### Seção 01 :: Aspectos Pessoais

Esta seção tem como objetivo identificar os aspectos pessoais, ou seja, características que poderiam ser atribuídas a você.

#### Sou uma pessoa...

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1) Comunicativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Tímida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Calada / Reservada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Extrovertida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Sou uma pessoa...

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
5) Simpática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Que é, em alguns momentos,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

rude com os  
outros

7) Gentil e que gosta de ajudar os que estão com dificuldades	<input type="radio"/>				
8) Antipática	<input type="radio"/>				

### Sou uma pessoa...

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
9) Esforçada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Motivada no trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Que tende a ser desorganizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Preocupada em fazer um bom trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Sou uma pessoa...

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
13) Deprimida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) Emocionalmente estável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15) Ansiosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16) Calma e tranquila	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Sou uma pessoa...

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
17) Aberta a novas experiências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18) Curiosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19) Que não gosta de mudanças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20) Que gosta de  
artes e  
filosofia

## Seção 02 :: Aspectos Organizacionais

Esta seção tem como objetivo identificar situações que ocorrem no seu ambiente de trabalho em uma escala de 1 a 5, no qual:

- 01 - Discordo Totalmente
- 02 - Discordo Parcialmente
- 03 - Nem concordo e nem discordo
- 04 - Concordo Parcialmente
- 05 - Concordo Totalmente

### 1) Tenho tempo disponível para buscar novas formas de executar meu trabalho

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

### 2) Tenho liberdade para organizar o meu trabalho

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

### 3) Sou incentivado (a) a buscar novas formas de executar o trabalho

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

### 4) Novas ideias são valorizadas no meu trabalho

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

### 5) A quantidade de pessoas no meu setor de trabalho facilita minha liberação para buscar novos conhecimentos

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

### 6) As pessoas do meu setor têm capacidade para discutir a execução das tarefas

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

7) Busco novos conhecimentos mesmo que isso implique em mais atribuições

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

8) A limitação do quadro de pessoal não me impede de buscar novas formas de executar o meu trabalho

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

9) Meus colegas me incentivam a propor novas ideias para a execução das tarefas

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

10) Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto colegas de outros setores da instituição

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

11) Meus colegas me elogiam quando aplico minhas novas habilidades

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

12) Quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho, busco ajuda dos meus colegas de setor

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

13) Na minha instituição, as pessoas se comunicam regularmente para que as informações sejam conhecidas entre todos

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

- 14) Na minha instituição, não há barreiras formais a comunicação entre colegas (como regras, normas, falta de canais de comunicação)

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

- 15) Na minha instituição, não há barreiras informais a comunicação entre colegas (como constrangimentos, repressões)

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

- 16) Na minha instituição, as informações são obtidas e repassadas também por canais informais de comunicação

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

- 17) A instituição dispõe de local (espaço) de convivência com colegas

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

- 18) A disposição física (layout) do meu setor de trabalho facilita o acesso aos meus colegas

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

- 19) A disposição física (layout) dos setores de trabalho facilita meu acesso a outros setores

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

20) A instituição fornece materiais (equipamentos, máquinas e/ou recursos) em boas condições de uso

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

21) Meu chefe imediato me dá autonomia para questionar suas decisões

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

22) Meu chefe imediato me dá autonomia para agir sem consultá-lo

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

23) Meu chefe imediato leva em conta minhas ideias quando são diferentes das dele

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

24) Meu chefe imediato valoriza minhas sugestões de mudança

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

### Seção 03 ... Caracterização

Esta seção tem como objetivo identificar quais atividades são adotadas na busca de um novo aprendizado e caracterizar a amostra.

De acordo com as minhas características pessoais e as condições atuais do meu ambiente de trabalho, quando preciso aprender algo novo no trabalho faço essas atividades:

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem concordo e nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Converso com outras pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboro com outras pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observo outras pessoas	<input type="radio"/>				
Busco materiais e recursos com outras pessoas	<input type="radio"/>				
Busco na internet	<input type="radio"/>				
Busco em revistas, manuais ou jornais oficiais	<input type="radio"/>				
Tentativa e erro	<input type="radio"/>				
Reflico sobre minhas ações	<input type="radio"/>				

Qual a sua instituição de trabalho? \*

Instituto Federal Farroupilha  
 Instituto Federal do Rio Grande do Sul  
 Instituto Federal Sul-rio-grandense

Other:

Assinale o seu tipo de vínculo:

Docente  
 Técnico Administrativo em Educação

Other:

Sexo:

Feminino  
 Masculino  
 Prefiro não dizer

Qual a sua faixa etária?

De 18 a 30 anos  
 De 31 a 45 anos  
 De 46 a 60 anos  
 Mais de 60 anos

Qual a sua lotação? \*

IF Farroupilha - Reitoria  
 IF Farroupilha - Campus Alegrete  
 IF Farroupilha - Campus Frederico Westphalen  
 IF Farroupilha - Campus Jaguari  
 IF Farroupilha - Campus Júlio de Castilhos  
 IF Farroupilha - Campus Panambi

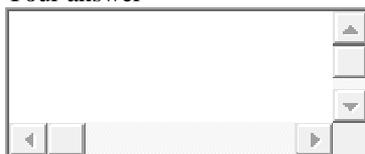
IF Farroupilha - Campus Santa Rosa  
IF Farroupilha - Campus Santo Ângelo  
IF Farroupilha - Campus Santo Augusto  
IF Farroupilha - Campus São Borja  
IF Farroupilha - Campus São Vicente do Sul  
IFRS - Reitoria  
IFRS - Campus Alvorada  
IFRS - Campus Bento Gonçalves  
IFRS - Campus Canoas  
IFRS - Campus Caxias do Sul  
IFRS - Campus Erechim  
IFRS - Campus Farroupilha  
IFRS - Campus Feliz  
IFRS - Campus Ibirubá  
IFRS - Campus Osório  
IFRS - Campus Porto Alegre  
IFRS - Campus Restinga (Porto Alegre)  
IFRS - Campus Rio Grande  
IFRS - Campus Rolante  
IFRS - Campus Sertão  
IFRS - Campus Vacaria  
IFRS - Campus Veranópolis  
IFRS - Campus Viamão  
IFSul - Reitoria  
IFSul - Campus Bagé  
IFSul - Campus Camaquã  
IFSul - Campus Charqueadas  
IFSul - Campus Gravataí  
IFSul - Campus Avançado Jaguarão  
IFSul - Campus Lajeado  
IFSul - Campus Avançado Novo Hamburgo  
IFSul - Campus Passo Fundo  
IFSul - Campus Pelotas  
IFSul - Campus Pelotas Visconde da Graça  
IFSul - Campus Santana do Livramento  
IFSul - Campus Sapiranga  
IFSul - Campus Sapucaia do Sul  
IFSul - Campus Venâncio Aires  
Outro

Tempo de atuação no IF:

Menos de 05 anos  
De 06 a 10 anos  
De 11 a 15 anos  
De 15 a 20 anos  
Mais de 21 anos

Este espaço é destinado a comentários, críticas, sugestões ou recomendações sobre a pesquisa:

Your answer



Por fim, gostaria de convidá-lo (a) a participar da próxima etapa dessa pesquisa que consiste em entrevistas individuais que serão conduzidas nos próximos meses. Caso tenha disponibilidade, sinalize e deixe seu contato (telefone, e-mail, Whatsapp, Skype, o que preferir).

