

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas

**Oportunidades de Aprendizagem em Nível Grupal – um estudo de
caso em uma instituição educacional**

Cintia Yuri Takahashi

São Paulo

2007

Cintia Yuri Takahashi

**Oportunidades de Aprendizagem no Nível Grupal – um estudo de
caso em uma instituição educacional**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Administração de Empresa da
Universidade Presbiteriana
Mackenzie para a obtenção do
título de Mestre em Administração
de Empresa.**

Orientador: Professora Doutora Claudia Simone Antonello

São Paulo

2007

Reitoria da Universidade Presbiteriana Mackenzie

Manassés Claudino Fonteles

Coordenador Geral da Pós-Graduação

Professor Doutor José Geraldo Simões Junior

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas

Professora Doutora Eliane Zamith Brito

Dedico este trabalho aos meus pais, Osmar e
Iaeco, pelo exemplo de vida que são para mim.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho veio acompanhada de alguns desafios pessoais, o que me possibilitou um grande aprendizado e amadurecimento. É uma grande conquista que foi possível com a participação de várias pessoas.

Agradeço a todos que contribuíram com o processo de elaboração:

Aos meus pais, pela criação, pelos ensinamentos, pelo apoio e pelo amor incondicional.

À Professora Doutora Cláudia Simone Antonello, pessoa com profundo conhecimento sobre aprendizagem, com quem muito aprendi e por sua preciosa orientação.

A todos os professores do Mackenzie, os quais me possibilitaram ter um novo olhar sobre a administração, além de desenvolver a minha capacidade crítica.

A todos os meus colegas da turma de mestrado pelo companheirismo e troca. Agradeço, em especial, ao Daniel, pelo incentivo e apoio nos momentos mais difíceis, e à Cristina pela amizade e companhia nas sessões de estudo, em conjunto.

À Dagmar Dollinger, secretária do Curso de Pós-Graduação em Administração, pelo profissionalismo e atenção.

À Professora Doutora Eliane Zamith Brito, coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Administração, pelo apoio e incentivo.

À Professora Doutora Arilda Schmidt Godoy e à Professora Doutora Beatriz Maria Braga Lacombe, membros da banca de avaliação, pelas relevantes sugestões, recomendações e opiniões que contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação.

A todos os colegas, consultores e dirigentes do Senac pelo incentivo e apoio, em especial à Estela pelo incentivo e orientação, ao Marco pela compreensão e apoio e à Cris D´Arce pela inspiração.

Aos quinze funcionários e ex-funcionários do Senac que dedicaram parte do precioso tempo para participar das entrevistas.

A toda a minha família e meus amigos pela torcida e pela compreensão.

Ao Senac e ao Mackpesquisa pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta dissertação.

*Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.*
Paulo Freire

RESUMO

Apesar do aparente consenso de que a aprendizagem em grupo integra o processo de aprendizagem do indivíduo ao da organização (SENGE, 1990; KIM, 1993; ROUSSEAU; HOUSE, 1994; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; EDMONDSON, 2002), entende-se que a aprendizagem nos grupos permanece limitada. (EDMONDSON; 1999). O presente estudo teve como objetivo geral identificar e analisar os fatores envolvidos no processo de aprendizagem em grupo, dos participantes do curso *Mediando a Aprendizagem nas Equipes*, promovido no Senac São Paulo. Para isso, foi conduzido um estudo qualitativo por meio de entrevistas, com 11 participantes, além de entrevista com quatro colegas dos participantes. Identificou-se que os participantes tiveram mais facilidade para ouvir e, quanto aos fatores que influenciaram a aprendizagem nos grupos, foram identificados três tipos: pessoais, estruturais e interpessoais. No ambiente de trabalho, nota-se que esses fatores ocorrem, simultaneamente, estão relacionados entre si e podem tanto facilitar quanto ser um obstáculo à aprendizagem.

Palavras-Chave: Aprendizagem nos grupos; facilitadores para a aprendizagem; obstáculos à aprendizagem.

ABSTRACT

Despite the apparent consensus that group learning integrates the learning process from the individual to the organization (SENGE, 1990; KIM, 1993; ROUSSEAU; HOUSE, 1994; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; EDMONDSON, 2002), our understanding about group learning remains limited (EDMONDSON; 1999). The general objective of this study is to identify and analyze the factors involved in group learning process of the participants of the Mediating Team Learning course promoted at Senac São Paulo. A qualitative study interviewing 11 participants and four of their colleagues was conducted in order to achieve the objective. It was identified that it was easier for the participants to listen and concerning the factors that influenced group learning, three kinds of factors were identified: personal, structural and interpersonal. In the work environment such factors can either enable or be an obstacle to learning and it was found that they occur simultaneously and are interrelated.

Key words: Group learning; facilitating factors for learning; obstacles to learning

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Unidade de análise de publicações brasileiras sobre aprendizagem nas organizações entre 1997 e 2001	13
Figura 2: O processo de desenvolvimento das teorias em uso	31
Figura 3: Modelo de aprendizagem vivencial	32
Figura 4: Um modelo integrado de aprendizagem individual: Ciclo OADI-Modelos Mentais Individuais (MMI)	34
Figura 5: Um modelo integrado de aprendizagem organizacional: Ciclo OAPI-Modelos Mentais Compartilhados (MMC)	35
Figura 6: Espiral de criação do conhecimento organizacional	37
Figura 7: Relação entre os modelos de Nonaka e Takeuchi e Crossan, Lane e White	41
Figura 8: Relação entre grupo, grupo de trabalho e equipe	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparação entre definição de universidade corporativa e educação corporativa	17
Quadro 2: Perspectivas de aprendizagem organizacional - Huysman	27
Quadro 3: Perspectivas de aprendizagem organizacional – Bennett	27
Quadro 4: Aprendizagem/renovação nas organizações: quatro processos por meio de três níveis	39
Quadro 5: Obstáculos para a aprendizagem	47
Quadro 6: Planejamento de coleta de dados	64
Quadro 7: Perfil dos Sujeitos Participantes do Curso	70
Quadro 8: Perfil dos Colegas dos Participantes do Curso	71
Quadro 9: Categorias relacionadas ao processo de aprendizagem em grupo	72
Quadro 10: Resumo dos fatores que emergiram	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 Contextualização: a Educação Corporativa e Universidades Corporativas.....	16
2.2 Aprendizagem nas organizações: abordagens e perspectivas teóricas	23
2.3 Os processos de aprendizagem nas organizações.....	29
2.3.1 Processo de aprendizagem em nível grupal.....	42
2.4 Fatores que influenciam a aprendizagem	46
2.4.1 Obstáculos para a aprendizagem	46
2.4.2 Facilitadores	52
2.5 Práticas de trabalho nos processos de aprendizagem	54
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
3.1 Método de Pesquisa	58
3.2 Estratégia para a coleta de dados	62
3.3 Estratégia para a análise de dados	65
3.4 A organização pesquisada	66
3.4.1 Educação Corporativa	68
3.4.2 O curso.....	68
3.4.3 Os sujeitos da pesquisa.....	69
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	712
4.1 Macrocategoria: Alterações na dinâmica de aprendizagem nos grupos.....	73
4.1.1 Categoria: Mudanças pessoais relacionadas à aprendizagem em grupos.....	73
4.1.2 Categoria: Mudanças no grupo.....	79
4.2 Macrocategoria: Facilitadores e obstáculos para a aprendizagem.....	82
4.2.1 Categoria: Fatores pessoais que influenciam a aprendizagem	82
4.2.2 Categoria: Fatores estruturais que influenciam a aprendizagem.....	87
4.2.3 Categoria: Fatores interpessoais que influenciam a aprendizagem.....	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXO I – INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO	116
ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA-SONDAGEM	118
ANEXO III - ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA	119
ANEXO IV - ROTEIRO DE COLEGAS DE TRABALHO DOS PARTICIPANTES	120

1 INTRODUÇÃO

A noção de aprendizagem organizacional aparece na literatura sobre estudos gerenciais há décadas, mas tornou-se amplamente difundida somente durante os anos 1990 (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001). Essa constatação é revelada em um estudo feito por Crossan e Guatto (1996), que desenvolveram um levantamento dessa literatura e constataram que a quantidade de contribuições acadêmicas, feitas no ano de 1993, foi equivalente ao total da década de 80.

O referencial teórico em aprendizagem organizacional cresceu, desde então, e o principal indício de que não se trata de modismo e que continuará a crescer é a sua forte base teórica nas principais disciplinas das ciências sociais, como Psicologia (MAIER; PRANGE; ROSENSTIEL, 2001); Sociologia (GHERARDI; NICOLINI, 2001) e Estratégia (HUIZING; BOUMAN, 2002; PAWLOWSKY, 2001).

Não somente na literatura, como também nas empresas, nota-se uma crescente preocupação com a aprendizagem. Muitas empresas, interessadas em estimular e promover a aprendizagem, têm promovido iniciativas como a criação de núcleos de educação corporativa ou universidades corporativas. O número de universidades corporativas (UCs), nos Estados Unidos, cresceu de 400, em 1988, para mais de 2000 em 10 anos (MEISTER, 1999).

Porém, promover a aprendizagem ainda é um desafio para as empresas, o que torna necessário conhecer mais sobre o processo de aprendizagem nas organizações.

Vários autores (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; SENGE, 2000; KIM, 1993) afirmam que a aprendizagem individual é a base para a aprendizagem organizacional. Segundo Kim (1993), essa constatação é, ao mesmo tempo, óbvia e sutil – óbvia, porque todas as empresas são compostas de pessoas; sutil, porque as organizações podem aprender, independentemente de algum indivíduo, mas não de todos.

A chave para transformar a aprendizagem individual em organizacional passa pelos grupos. A aprendizagem em grupo é que integra o processo de aprendizagem do indivíduo ao da organização (SENGE, 1990; KIM, 1993; ROUSSEAU; HOUSE, 1994; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; EDMONDSON, 2002).

As empresas, em busca de maior competitividade, estão estimulando, cada vez mais, trabalhos em grupos. Em pesquisa realizada por Chan, Pearson e Entekin (2003), foi identificada uma relação positiva entre a aprendizagem das equipes e sua *performance*. Os resultados melhoraram pela presença da aprendizagem nas e entre as equipes, o que justifica um esforço em entender como ocorre a aprendizagem nos grupo e quais os fatores que a influenciam.

No entanto, para Edmondson (1999), apesar de muito ter sido escrito sobre aprendizagem nas organizações, o entendimento sobre aprendizagem nas equipes permanece limitado. A maioria dos estudos sobre aprendizagem organizacional é de campo, mas as pesquisas empíricas foram, na maior parte das vezes, feitas em laboratório. São raras as pesquisas para entender os fatores que influenciam o comportamento da aprendizagem em equipes de empresas. Para a autora, é importante que a pesquisa seja feita com as equipes de trabalho, uma vez que a história do grupo é relevante para a construção da segurança psicológica e conseqüentemente da aprendizagem.

Easterby-Smith (1997) comenta a dificuldade de obtenção de campo para pesquisa nas empresas, uma vez que os executivos têm receio de que questões confidenciais sejam expostas. O autor chama a atenção para a necessidade de desenvolvimento de mais estudos sobre como a aprendizagem organizacional ocorre na prática e do ponto de vista dos participantes, não da alta gerência. Para o autor, é comum haver estudos patrocinados pelas empresas em busca de ganhos de imagem e, por isso, algumas publicações expõem a visão

unilateral da alta gerência. O autor, ainda, ressalta a necessidade de haver mais estudos qualitativos, tanto de experiências bem-sucedidas, como também de fracassos.

No contexto brasileiro, também, são identificadas lacunas nesses estudos, conforme apontado por Bastos e Loiola (2003), após mapeamento, entre 1997 e 2001, da produção científica nas principais publicações brasileiras, na área de Administração, sobre aprendizagem nas organizações. O mapeamento indicou que a maior parte dos artigos analisados considerou o nível organizacional como base para os estudos, em detrimento do nível microorganizacional e das interações dos indivíduos nos pequenos grupos.

A *Figura 1* aponta a distribuição dos artigos publicados por nível de análise. Os autores sugerem que os pesquisadores não estão atentos a um dos problemas centrais dessa área de pesquisa: como se dá a articulação ou a passagem de processo, essencialmente, do individual para o nível coletivo.

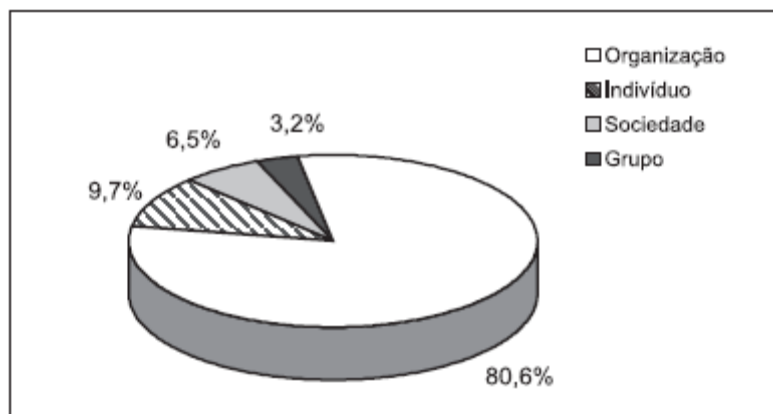


Figura 1 – Unidade de análise de publicações brasileiras sobre aprendizagem nas organizações entre 1997 e 2001.

Fonte: LOIOLA; BASTOS, 2003.

Tendo em vista a escassez de pesquisas e o crescente interesse no tema, foi conduzido um estudo de caso, em uma organização, que possui um núcleo de educação corporativa e um

programa de aprendizagem nos grupos, com o objetivo de responder à questão: Como a aprendizagem nos grupos é influenciada?

A abordagem da pesquisa foi de natureza qualitativa e a pesquisa, realizada no contexto de uma empresa, procurou abordar os fenômenos a partir do ponto de vista dos participantes.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar os fatores envolvidos no processo de aprendizagem nos grupos, com os participantes do curso *Mediando a Aprendizagem nas Equipes*, promovido pelo Senac São Paulo. Para isso, foram definidos dois objetivos específicos:

a) Identificar possíveis mudanças na dinâmica de aprendizagem nos grupos, após a participação de alguns de seus integrantes no curso.

b) Identificar e analisar os fatores que facilitam e dificultam a utilização, pelos pesquisados, dos conceitos abordados, em seu cotidiano de trabalho.

O trabalho tem início com a contextualização teórica sobre Educação Corporativa e Universidades Corporativas, abordando os conceitos e as principais características das iniciativas nas empresas. Em seguida, foram analisadas algumas teorias sobre a aprendizagem nas organizações, as perspectivas e os diferentes níveis em que a aprendizagem ocorre, atribuindo maior ênfase ao nível grupal, além do processo de aprendizagem propriamente dito. Por fim, foram abordados referenciais sobre os fatores que influenciam a aprendizagem, de modo a facilitar ou dificultá-la e sobre as práticas de trabalho, a fim de permitir a análise das conexões sociais que tomam forma entre indivíduos, grupos, organizações e contextos (Gherardi, 2006).

Após o referencial teórico, as opções metodológicas foram detalhadas, considerando tanto as técnicas adotadas para a coleta e análise de dados, como as informações sobre o

campo de pesquisa, que envolvem a empresa, informações sobre o curso e sobre os sujeitos que participaram dela.

No capítulo sobre apresentação e análise dos resultados, a aprendizagem que ocorreu nos indivíduos e grupos foi abordada, além dos fatores que a influenciaram. Com a análise dos relatos, foi possível organizar esses fatores em três categorias:

- Fatores pessoais: interesse em aprender e autoconhecimento.
- Fatores estruturais: organização do trabalho, estrutura física no trabalho, objetivos claros e comuns, políticas e práticas estruturadas de desenvolvimento.
- Fatores interpessoais: segurança psicológica, poder e diferenças na composição dos grupos, papel e comportamento dos gestores.

O último capítulo foi reservado para as considerações finais, incluindo as limitações da pesquisa, as contribuições e sugestões para a prática e para estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contextualização: a Educação Corporativa e Universidades Corporativas

O presente estudo foi realizado em uma organização que possui uma proposta de educação corporativa, da qual fazem parte diversos programas de desenvolvimento de pessoas. Entre eles, foi destacado o programa *Mediando a Aprendizagem nas Equipes*, cujos participantes são os entrevistados deste estudo.

A fim de facilitar o entendimento do contexto em que estão inseridos os entrevistados, os temas Educação Corporativa e Universidade Corporativa serão abordados nesta seção.

Educação Corporativa apresenta, de imediato, um significado de ligação com treinamento e desenvolvimento. Entretanto, segundo Meister (1999), houve uma mudança de paradigma: de treinamento para aprendizagem; de departamento de treinamento para universidade corporativa.

A diferença entre treinamento e universidade corporativa vem sendo abordada por diversos autores (MEISTER, 1999; JANSINK; KWAKMAN; STREUMER, 2005; DEALTRY, 2005; BLASS, 2005). Eles afirmam que os treinamentos são mais reativos e são parte do papel exercido pelas universidades corporativas (UCs). Dessa forma, a educação corporativa evoluiu de uma abordagem orientada para a aquisição de várias qualificações, via treinamento e desenvolvimento, para outra, centrada no desenvolvimento de talentos. A partir dessa transformação, ocorre um redirecionamento da aprendizagem, a fim de atingir metas estratégicas e melhorias no desempenho empresarial (LOPES, 2005).

É importante ressaltar que, na literatura sobre o assunto, dois termos estão presentes: educação corporativa e universidade corporativa. Meister (1999, p. 29) define universidade corporativa como o *guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e educação de funcionários, clientes e fornecedores, com o objetivo de atender às estratégias empresariais*

de uma organização. De acordo com Lopes (2005, p. 141), a educação corporativa, visando à produtividade e à competitividade, objetiva ampliar o conhecimento dos funcionários, clientes, fornecedores e da própria comunidade. Essa abordagem transcende as fronteiras da própria organização e chega à comunidade e, também, a seus clientes.

A diferença entre os conceitos não é claramente estabelecida, conforme pode-se observar no *Quadro 1*. Meister define o objetivo da universidade corporativa como sendo o de *atender às estratégias empresariais*; a conceituação de Lopes sobre educação corporativa é que, em muitos casos, as estratégias empresariais visam à *produtividade e competitividade*. No objetivo voltado ao público-alvo, Meister utilizou termos mais abrangentes do que Lopes, mas aparentemente sem grandes divergências conceituais. Na definição de Lopes, a comunidade é incluída como público-alvo da Educação Corporativa. Contudo, isso não chega a ser uma diferença relevante, pois alguns autores que abordaram o tema universidade corporativa, também, citam a possibilidade de abri-la para a comunidade.

Quadro 1: Comparação entre definição de universidade corporativa e educação corporativa

Conceito	Universidade Corporativa	Educação Corporativa
Autor	MEISTER, 1999	LOPES, 2005
Objetivo relacionado à organização	atender às estratégias empresariais	produtividade e competitividade
Objetivo relacionado ao público-alvo	desenvolvimento e educação	Ampliar o conhecimento
Público	funcionários, clientes e fornecedores	funcionários, clientes, fornecedores e comunidade

Fonte: Elaborado pela autora com base em Meister (1999) e Lopes (2005).

Em geral, a literatura estrangeira utiliza com mais frequência o termo universidade corporativa, enquanto, no Brasil, o termo educação corporativa é utilizado aparentemente com mais frequência. Autores como Eboli (2004) e Teixeira (2001) utilizam-no como sinônimo de universidade corporativa. É curiosa a tradução do título do livro *Corporate Universities*

(MEISTER, 1999); em português, o título é *Educação Corporativa*. Na apresentação brasileira do livro, César Souza cita o termo Educação Corporativa como sendo mais abrangente: *pela sua amplitude me parece mais adequado do que o aspecto restritivo que o título original de Universidade Corporativa poderia sugerir* (p.XV). Por esse motivo, o termo utilizado neste trabalho será preferencialmente *educação corporativa*, embora toda a literatura sobre universidade corporativa seja utilizada como base.

Uma das primeiras universidades corporativas, que se tem registro, surgiu há mais de 50 anos, na *General Electric*. Porém, foi somente no final dos anos de 1980 que surgiu o grande interesse na criação de universidades corporativas. Isso ocorreu tanto nas organizações como no meio acadêmico. O número de universidades corporativas (UCs) nos Estados Unidos cresceu de 400, em 1988, para mais de 2000, em 10 anos (MEISTER, 1999). Se a taxa de crescimento for mantida, estima-se que, em 2010, o número de UCs nos Estados Unidos seja maior do que o de universidades tradicionais (EBOLI, 2004).

No meio acadêmico, os principais estudos surgiram no final da década de 1990 e nota-se que a quantidade de publicações sobre o assunto continua em crescimento. Eboli (2005) afirma que existem hoje, aproximadamente, 100 organizações no Brasil, tanto na esfera pública quanto na privada, que implementaram sistemas educacionais pautados nos princípios e práticas das UCs.

Em pesquisa realizada nos Estados Unidos, foi verificado que grande número não usa o nome *universidade* (MEISTER, 1999, *apud* PRINCE; STEWART, 2002). O uso do termo *universidade* é criticado por alguns autores e defendido por outros. Quando é defendido, a terminologia é utilizada como sinônimo de aprendizagem e define *status* que pode ser importante na constituição da universidade corporativa (MEISTER, 1999).

Os autores que criticam o uso do termo *universidade* argumentam que não se trata de uma universidade real (THOMAS, 1999 *apud* BLASS, 2005) e, isso, deve-se não somente às

regulamentações e cadastros que diferem as universidades de outras iniciativas de aprendizagem na empresa, mas, principalmente, pelo propósito básico das universidades de criar conhecimento, o que nem sempre ocorre nas universidades corporativas.

Na verdade, boa parte das universidades corporativas (UCs), ao invés de trabalhar com pesquisas, possuem atuação voltada totalmente a treinamentos. Jansink, Kwakman e Streumer (2005) afirmam que os treinamentos são importantes para transmitir e distribuir informação, mas não devem ser a única atuação da UC. Há o risco de que o compartilhamento de informação seja um limitador do conhecimento (BLASS, 2005), quando a organização valoriza o que já foi desenvolvido internamente e não se preocupa em estimular novas aprendizagens.

Nota-se, ainda, que as universidades corporativas existentes são bem diferentes umas das outras. Para facilitar o entendimento da variedade das UCs, alguns autores agruparam-nas em diferentes categorias.

Homan e Macpherson (2005) abordam três gerações de UCs. Na primeira geração, as UCs possuem um foco específico em cultura e valores e a aprendizagem é estritamente baseada em sala de aula. Na segunda geração, há uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades funcionais, culturais e de reforço ou correção e a UC é caracterizada por parcerias com funcionários, organizações educacionais e comunidade. A terceira geração de UCs envolve o uso de novas tecnologias e é caracterizada por educação a distância.

Essa classificação não pode ser caracterizada necessariamente como uma evolução das UCs, conforme colocaram os autores. As duas primeiras gerações abordam prioritariamente o conteúdo da aprendizagem, como cultura, valores ou habilidades, considerando que elas ocorrem em sala de aula. Já a terceira geração, na visão de Homan e Macpherson (2005) não trata de temas abordados no curso e sim do meio em que a aprendizagem ocorre: a distância. É possível que tanto a aprendizagem da cultura e valores, quanto as habilidades funcionais

ocorram a distância ou, presencialmente, com o uso de novas tecnologias. Além disso, a utilização ou não de ensino a distância é uma escolha que possui prós e contras que devem ser avaliados.

Outra forma de entender as UCs é proposta por Jansink; Kwakman e Streumer (2005) que as dividem em operacionais, táticas e estratégicas. As operacionais são caracterizadas por atividades fragmentadas de treinamento que visam a melhorar a eficiência operacional. As táticas apresentam como objetivo principal reproduzir e disseminar informação, conectando os objetivos da empresa com o desenvolvimento individual, enquanto que nas estratégicas, o objetivo é fomentar pesquisas. O principal conceito da classificação de Jansink; Kwakman e Streumer (2005) reside na diferença entre as UCs que trabalham com reprodução e disseminação de informação (treinamento) e as que trabalham com pesquisa.

Há, no entanto, uma classificação que contempla a diferença entre treinamento e pesquisa e, ainda, complementa com a vertente de classificação da aprendizagem em local físico e a distância. Taylor e Paton (2002, *apud* HOLLAND; PYMAN, 2006) combinam as duas dimensões que resultam em quatro tipos de UC:

1. Tradicional: oferece treinamento presencial.
2. *E-learning*: oferece treinamento a distância.
3. Universidade tradicional de administração: realiza educação e pesquisa em local físico.
4. Universidade polimorfa: realiza educação e pesquisa a distância.

Essa última classificação, por conter mais informação e, por isso ser mais completa, é útil para analisar o desenvolvimento e o papel das UCs. Contudo, não existem apenas ações de treinamento e ações de pesquisa. Entre elas, há uma série de ações intermediárias que ainda não estão contempladas. Outra questão que deve ser considerada, são os estímulos para a

aprendizagem informal, incluindo a aprendizagem em equipes, que a UC pode fornecer. Em nenhuma das classificações, esse tipo de aprendizagem foi considerado.

A partir da apresentação dos tipos de universidades corporativas, é possível notar que o termo universidade não somente remete à criação de conhecimento por meio da pesquisa, o que muitas UCs não realizam, como também deixa de caracterizar uma variedade de formas de aprendizado, não tradicionais, que ocorre na prática. Mesmo assim, o termo universidade é muito utilizado na literatura.

Quanto aos resultados obtidos pelas universidades corporativas, Dealtry (2005) afirma que variam de sucesso substancial a performances medíocres de curto prazo e alguns fracassos bastante conhecidos. O autor afirma que um dos motivos de fracasso ou baixa performance de várias UCs é proveniente do fato de se tratarem de uma mera área de treinamento e desenvolvimento renomeada e com mais brilho. Outro fator citado por Dealtry (2005) é a síndrome de copiadador, ou seja, empresas que copiam o que outras universidades corporativas fazem, sem a devida análise das diferenças entre as empresas e sem as adequações necessárias. Há ainda um terceiro fator: investimento alto na estrutura, em detrimento dos processos (MEISTER, 1999; PRINCE; STEWART, 2002; EBOLI, 2004; DEALTRY, 2005; HOMAN; MACPHERSON, 2005), o que compromete a questão básica que influencia o sucesso das UCs: o gerenciamento dos processos relacionados aos sistemas de aprendizagem (PRINCE; STEWART, 2002).

Se a gestão dos processos relacionados aos sistemas de aprendizagem é fundamental para o sucesso das UCs, torna-se necessário conhecer mais sobre os aspectos relacionados aos processos de aprendizagem. Apesar de não haver consenso sobre quais são os mais importantes, quatro aspectos podem ser destacados:

1. Estabelecimento de parcerias (MEISTER, 1999; PRINCE; STEWART, 2002; EBOLI, 2004; DEALTRY, 2005; JANSINK; KWAKMAN; STREUMER, 2005), as

quais podem ser tanto internas, visando a obter o apoio de líderes e gestores como externas, com organizações de ensino superior que podem desenvolver programas personalizados para a empresa.

2. Vinculação da UC às principais metas organizacionais (MEISTER, 1999; TEIXEIRA, 2001; BLASS, 2005; JANSINK; KWAKMAN; STREUMER, 2005), visando a fornecer sustentação para os objetivos da organização.

3. Financiamento sustentado (MEISTER, 1999; TEIXEIRA, 2001; EBOLI, 2004), ou seja, preocupação em agregar resultados para o negócio e criar mecanismos para a auto-sustentabilidade financeira, o que pode ser obtido, por exemplo, ao responsabilizar as unidades de negócio pelos investimentos em desenvolvimento.

4. Funcionários responsáveis por sua própria aprendizagem (MEISTER, 1999; DEALTRY, 2005; JANSINK; KWAKMAN; STREUMER, 2005).

Esses quatro aspectos relacionam-se entre si, pois estão vinculados à organização, em especial com os objetivos estabelecidos e com os funcionários. Outro ponto que chama a atenção é a importância de co-responsabilizar os indivíduos por sua própria aprendizagem e as áreas, pelo investimento financeiro em desenvolvimento. Como as pessoas e as áreas somente assumem a responsabilidade quando entendem a importância da aprendizagem, um dos trabalhos da educação corporativa consiste em sensibilizar a empresa para a essa questão e, dessa forma, obter o apoio dos líderes, obter o investimento financeiro e o engajamento dos indivíduos.

Há certo consenso na literatura ao se tratar do papel das universidades corporativas. O maior consenso (MEISTER, 1999; PRINCE; STEWART, 2002; EBOLI, 2004; BLASS, 2005) é que as UCs possuem o papel de difundir a cultura da organização para desenvolver um modo de pensar compartilhado. Cabe ainda ressaltar que a importância da aprendizagem para o indivíduo e para a empresa é um valor fundamental a ser difundido.

Para alguns autores (PRINCE; STEWART, 2002; BLASS, 2005; DEALTRY, 2005), as UCs têm o papel de facilitar mudanças para auxiliar na evolução e gestão de novos meios de pensar e na criação de vários processos de adaptação contínua.

Os papéis da educação corporativa de difundir a cultura da organização e facilitar mudanças estão inseridos em um contexto, que envolve a aprendizagem nas organizações. Simon, Germans e Ruijters (2003) afirmam que tradicionalmente os educadores focavam a aprendizagem individual por meio de treinamentos e os pesquisadores de administração estudavam mudança e estratégia em nível organizacional. No entanto, os pesquisadores e os estrategistas descobriram que não é possível dissociar o indivíduo da organização. De acordo com os autores, não há aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual e para que ocorra a aprendizagem individual é preciso auxílio e contexto organizacional. Para que tais processos de aprendizagem, nas organizações, sejam compreendidos, o tema será abordado a seguir.

2.2 Aprendizagem nas organizações: abordagens e perspectivas teóricas

Neste trabalho, considera-se que as aprendizagens individuais e grupais ocorram no contexto das organizações. Por esse motivo, a aprendizagem nas organizações será estudada, com as diferentes abordagens sobre o tema.

Muito se tem falado sobre aprendizagem organizacional. Diversos autores citam a quantidade de publicações existentes sobre o tema (KIM, 1993; CROSSAN; GUATO, 1996; CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; EASTERBY-SMITH; CROSSAN; NICOLINI, 2000; FRIEDMAN; LIPSHITZ; POPPER, 2005). No meio de tanta informação, aparentemente, a literatura constata que não há consenso sobre o assunto (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; PRANGE, 2001; BENNETT, 2001; HUYSMAN, 2001; FRIEDMAN; LIPSHITZ; POPPER, 2005).

O tema tornou-se tão popular e atraiu pesquisadores de diversos campos, que não foi possível chegar a um consenso até o presente momento. Isso porque a divergência entre os campos de pesquisa é significativa (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Apesar de Easterby-Smith (1997) considerar utopia tentar integrar essas perspectivas, Dierkes et al. (2001) publicaram o *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, em que abordam a aprendizagem organizacional de diferentes perspectivas disciplinares: psicologia, sociologia, administração, economia, antropologia, ciência política e história. Os autores comentam a necessidade da criação de uma linguagem comum para se referir aos conceitos das múltiplas disciplinas. Friedman, Lipshitz e Popper (2005), também, compartilham da mesma opinião sobre os ganhos com a integração multidisciplinar.

Ao se referir à aprendizagem organizacional, Friedman, Lipshitz e Popper (2005), citam a mistificação que existe sobre do tema, com uma aura de mistério e obscuridade. Um dos motivos citados por eles, para essa falta de clareza e para a obscuridade, é a separação do campo de estudo entre visionários e céticos. Os visionários utilizam o termo *organizações que aprendem (learning organization)* como uma visão para orientar as empresas. Seu maior representante é Senge (1990), que popularizou o termo e criou um modelo de quatro disciplinas unidas pelo pensamento sistêmico (quinta disciplina) que uma organização deve adotar. As publicações sobre *organizações que aprendem* logo atraíram o interesse de consultores e gestores, mas, até hoje, as empresas enfrentam dificuldades para transformar-se em organizações que aprendem, conforme as recomendações de Senge (FRIEDMAN; LIPSHITZ; POPPER; 2005).

Para Friedman, Lipshitz e Popper (2005), a literatura sobre *organizações que aprendem* contribuiu para essa mistificação. A imagem do estado desejado é projetada, mas deixa obscuros os passos para alcançá-la. Os visionários fazem declarações inspiradoras, que atraem seguidores, porém, são difíceis de reproduzir na prática.

Friedman, Lipshitz e Popper denominam céticos os acadêmicos que questionam a capacidade de as empresas aprenderem e concentram os estudos nos obstáculos para a aprendizagem. Os acadêmicos preferem usar o termo aprendizagem organizacional ou aprendizagem nas organizações; a diferença é que o foco dos acadêmicos ocorre nos *processos* de como uma organização aprende, ao contrário de como uma organização que aprende *deve ser*. A crítica dos acadêmicos é que a literatura sobre *organizações que aprendem* prescreve métodos e modelos que não são elaborados por meio de pesquisas empíricas e com rigor científico.

Outra crítica dos acadêmicos se refere ao termo *organizações que aprendem*, pois consideram que se trata de uma metáfora equivocada e insuficiente para orientar a aprendizagem organizacional. Critica-se a utilização da teoria da aprendizagem individual para explicar a organizacional, uma vez que a aprendizagem individual não fornece suficientes subsídios para compreensão da aprendizagem organizacional (EASTERBY-SMITH, 1997; TSANG, 1997; EASTERBY-SMITH; CROSSAN; NICOLINI, 2000; EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001; PRINCE; STEWART, 2002; ANTONELLO, 2005; FRIEDMAN; LIPSHITZ; POPPER, 2005).

A separação entre os visionários e os acadêmicos contribuiu para a mistificação ao enfocar os extremos, ao invés de um terreno intermediário. Para acabar com essa dualidade que gera confusão, Friedman, Lipshitz e Popper (2005) e Tsang (1997) sugerem a utilização de um meio termo, em que as pesquisas sobre as organizações que aprendem sigam um rigor científico e, com base nesses dados, possam ser prescritivas, atendendo às necessidades de consultores e gestores.

Há ainda mais uma questão a ser colocada em pauta: a relação entre aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento. Apesar de ambos os conceitos valorizarem o conhecimento para o sucesso da organização, Crossan, Lane e White (1999) afirmam que o

conceito de aprendizagem une ação à cognição, enquanto que a gestão do conhecimento é focada em cognição. Easterby-Smith, Crossan e Nicolini (2000) lembram que o conceito de aprendizagem está presente há décadas, enquanto que a gestão do conhecimento ganhou significância há poucos anos.

Nonaka e Takeuchi (1997), ao tratarem do tema, deliberadamente preferiram usar uma nova expressão: *criação de conhecimento* ao invés de *aprendizagem*. A principal justificativa é que o termo *aprendizagem*, segundo os autores, confia na teoria do estímulo-resposta e estende os modelos de comportamento individual para a organização. Easterby-Smith (2000) argumentam que Nonaka e Takeuchi usam uma definição limitada de aprendizagem organizacional, pois ignoram uma série de estudos já realizados. Além disso, há o perigo de perpetuar a divisão cartesiana entre mente e corpo, ao enfatizar o conhecimento em detrimento da ação. O autor comenta que estudos recentes indicam a falta de atenção, sobre os fatores sociais, dos estudos de gestão do conhecimento.

Na comunidade acadêmica, há sinais de convergência entre gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional. Para os autores, há um crescente reconhecimento de que as duas comunidades compartilham conceitos e problemas similares, apesar de usarem linguagens diferentes para expressar essas questões.

As tentativas de integração da literatura entre gestão do conhecimento e aprendizagem são crescentes. Antonello (2005) integra os dois conceitos e afirma que a ampla gama conceitual sobre a noção de aprendizagem organizacional, indica um caráter de uma nova competência coletiva, que dá à organização a possibilidade de resolver os problemas. Uma conceituação fornecida pela autora é:

A aprendizagem organizacional é um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais e informais – no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações-problema e voltado para o desenvolvimento de competências gerenciais (ANTONELLO, 2005; p.27).

A conceituação da autora aborda a aprendizagem organizacional como um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos em níveis individual, grupal e organizacional. Porém, nem todos os conceitos tratam a aprendizagem organizacional dessa forma.

Para propiciar melhor entendimento sobre a aprendizagem organizacional, alguns autores, entre eles, Bennett (2001) e Huysman (2001), organizaram as escolas de pensamento que abordam os níveis de aprendizagem, ou seja, tentam responder à questão sobre quem aprende. Huysman (2001) considerou quatro perspectivas de aprendizagem organizacional na literatura (*Quadro 2*).

Quadro 2: Perspectivas de aprendizagem organizacional - Huysman

Aprendizagem organizacional	Autores
Ocorre devido aos indivíduos que agem e aprendem dentro da estrutura organizacional	Dogson 1993; March; Olsen, 1976
Organização é local de aprendizagem e que cria estruturas e estratégias para facilitar a aprendizagem	Garvin, 1993; Pedler, 1991; Senge, 1990
Considerada uma metáfora	Argyris; Schön, 1978; Kim, 1993
Ocorre independentemente dos indivíduos	Sandelandas e Stablein, 1987; Huber, 1991

Fonte: Elaborado com base em Huysman (2001).

A abordagem de Bennett (2001) (*Quadro 3*) possui algumas semelhanças com a de Huysman e é diretamente relacionada aos níveis de aprendizagem.

Quadro 3: Perspectivas de aprendizagem organizacional - Bennett

Aprendizagem organizacional	Autores
Determinada pelos indivíduos	Argyris; Schön, 1978; Senge, 1990; McKinley, 1983.
Organização vista como <i>entidade</i>	Hedberg, 1981; Handy, 1993; Hawkins, 1994; Van de Ven; Poole, 1995; Morgan, 1997.
Metáfora para aprendizagem em equipe	Dechant (1993) e Pedlar et al. (1997).

Fonte: Elaborado com base em Bennett (2001)

O que chama a atenção nas abordagens é que ambas possuem duas perspectivas comuns: a aprendizagem organizacional que ocorre devido à ação dos indivíduos e aquela que ocorre, quando a organização, que é vista como uma *entidade*, aprende. Uma perspectiva trata da ação dos indivíduos, os quais são vistos como agentes autônomos, como unidade de análise, enquanto que a outra trata de orientação mais determinista, com foco nas ações estruturais em que a ação ocorre (HUYSMAN, 2001).

A deficiência em considerar somente uma dessas duas perspectivas, é a falta de clareza sobre a compreensão do processo de aprendizagem na organização. Em uma perspectiva mais ampla, integrando os diversos níveis de aprendizagem, será possível compreender a relação entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional.

Diversos autores (SENGE, 1990; KIM, 1993; ROUSSEAU; HOUSE, 1994; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; EDMONDSON, 2002) afirmam que a aprendizagem em grupo integra o processo de aprendizagem do indivíduo ao da organização. Em uma pesquisa quantitativa, realizada com 141 gerentes, Chan, Pearson e Entekin (2003) observaram que a aprendizagem individual, em uma empresa, não estava significativamente relacionada à aprendizagem organizacional. Enquanto a aprendizagem nas equipes estava parcialmente relacionada à aprendizagem organizacional, a aprendizagem entre equipes (*cross functional*) estava, significativamente, relacionada à aprendizagem organizacional.

Se as aprendizagens nas equipes e entre as equipes de fato contribuem para a aprendizagem organizacional, é importante entender melhor como ocorre esse processo. Easterby-Smith, Crossan e Nicolini (2000) notaram que enquanto o debate entre os níveis individuais e organizacionais reduziu-se, o grupal adquiriu papel mais proeminente na discussão e estudos. Mas, como ocorre o relacionamento entre as aprendizagens individuais, grupais e organizacionais?

2.3 Os processos de aprendizagem nas organizações

Inúmeros poderiam ser os autores, aqui apresentados, que procuram descrever e analisar os processos de aprendizagem nas organizações. Dois trabalhos seminais são os de Argyris e Schön (1978) e o de Argyris (1980), os quais apresentam alguns pressupostos envolvidos na aprendizagem organizacional. Para os autores, os indivíduos possuem duas teorias que orientam as suas ações: a teoria esposada e a teoria em uso. A teoria esposada é a forma que o indivíduo acredita que age e utiliza para descrever e justificar as suas ações. A teoria em uso, apesar de também ser criada pelo indivíduo, raramente é congruente com a teoria esposada e refere-se às regras que orientam o comportamento real dos indivíduos.

A diferença entre essas teorias nem sempre é consciente por parte do indivíduo. Muitas vezes, ele acredita agir de um modo que não é o real. De acordo com os autores, as pessoas possuem um programa mental, formado por um conjunto de teorias de ação que as orienta sobre como agir em cada situação.

Um conjunto de teorias em uso que as pessoas possuem, e os autores chamam de Modelo I, tem como base quatro valores principais: atingir determinado propósito; maximizar vitórias e minimizar derrotas; suprimir sentimentos negativos e comportar-se de acordo com o que é considerado racional. Argyris (1999) afirma que, no Modelo I, as pessoas criam defesas que não as permitem questioná-las. Um exemplo, citado pelo autor, trata de um superior com a crença de que a *performance* de seu funcionário estava abaixo da expectativa. O superior pensava que, se ele dissesse isso de uma maneira franca e direta, o funcionário poderia se tornar defensivo e, desse modo, preferiu agir de forma diplomática, minimizando a situação. O funcionário percebeu, mas fingiu não notar a mudança do superior. Ao serem entrevistados individualmente após a conversa, tanto o superior quanto o funcionário afirmaram que, quando sentiram que o outro tornou-se defensivo, preferiram recuar. Ambos acreditavam que,

se fossem totalmente francos, a situação iria piorar. No entanto, cada um reforçou a imagem negativa que tinha do outro e a aprendizagem foi mínima.

Quando as pessoas não questionam seus pressupostos, há a aprendizagem intitulada pelos autores de aprendizagem de circuito simples. *Por aprendizagem de circuito simples nós queremos dizer aprendizagem instrumental que muda as estratégias de ação ou crenças sobre as estratégias, de modo a manter os valores da teoria de ação* (ARGYRIS, SCHÖN, 1996; p. 20). A aprendizagem de circuito simples ocorre sempre que um erro é detectado e corrigido, sem questionamento ou alteração dos valores do sistema. Um dos focos do trabalho de Argyris (1980, 1999) e Argyris e Schön (1978, 1996) é o de buscar formas de tornar o indivíduo consciente da diferença entre teoria esposada e teoria em uso, para possibilitar uma ação mais efetiva sobre a realidade.

Quando os indivíduos são capazes de questionar seus pressupostos, há campo para que ocorra uma aprendizagem de circuito duplo, caracterizada como *aprendizagem que resulta numa mudança de valores da teoria em uso, assim com em suas estratégias e crenças* (ARGYRIS, SCHÖN, 1996; p. 21).

Um conjunto de variáveis governantes e estratégias que permite não só corrigir as ações, em decorrência de conseqüências indesejadas, como também rever seus valores e pressupostos, foi denominado pelos autores de Modelo II. A aprendizagem organizacional somente ocorre se os indivíduos, que a compõem, estiverem engajados em aprendizagem de duplo circuito, conforme exposto pelo Modelo II. A relação entre as variáveis, as ações e as conseqüências com os diferentes ciclos de aprendizagem está exposta na *Figura 2*.

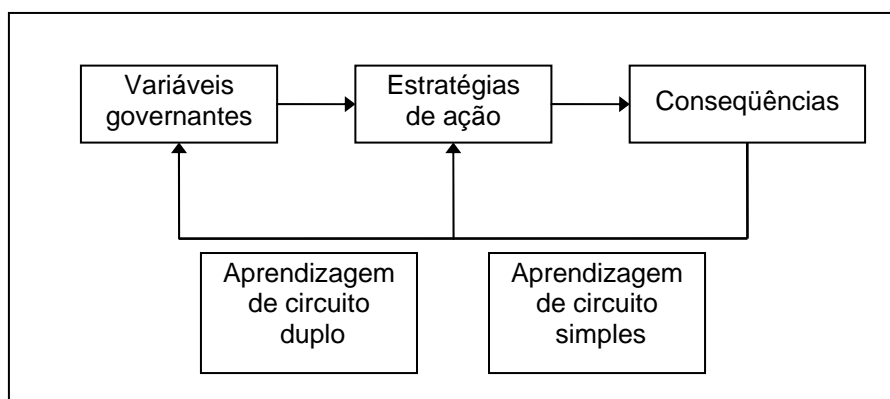


Figura 2 - O processo de desenvolvimento das teorias em uso

Fonte: adaptado de Argyris (1999)

Nos trabalhos publicados por Argyris e Schön (1978, 1996), é possível notar que eles partem da análise individual da aprendizagem para compreender a aprendizagem organizacional. Seguindo essa lógica, Kim (1993) trata a aprendizagem individual como uma metáfora para a aprendizagem organizacional, em linha análoga à de Morgan (2000). Kim acredita que as teorias da aprendizagem individual são cruciais para o entendimento da aprendizagem organizacional, pois são os indivíduos que geram a aprendizagem organizacional e, para isso, baseia-se, entre outras, na abordagem de aprendizagem experiencial proposta por Kolb (1976).

A partir do conceito utilizado na literatura de que a aprendizagem é a aquisição de conhecimentos ou habilidades, Kim (1993) inicia a explicação do processo de aprendizagem. Esse conceito comporta duas questões:

- 1) Aquisição de *know-how*, que são habilidades físicas para tomar uma ação;
- 2) aquisição de *know-why*, a habilidade para articular uma compreensão conceitual, a partir de uma experiência.

Nessa definição, nota-se a ligação implícita entre pensamento e ação, ou conhecimento e experiência. Segundo Kim (1993), as duas dimensões são importantes, pois, adquirir um

conhecimento que gere ação (*know-how*), não é suficiente para utilizar habilidades de maneira efetiva, sem a compreensão dos conceitos e das estruturas coerentes de pensamento (*know-why*). O mesmo acontece em sentido contrário: a existência de *know-why* não permite por si só a ação, pois a ação depende de regras operacionais do *know-how*.

Como mencionado anteriormente, Kim baseou-se na compreensão da aprendizagem individual, a partir do modelo de aprendizagem vivencial, criado por Kolb (1976), que por sua vez inspirou-se nos trabalhos de Lewin sobre treinamento e aprendizagem em laboratório, durante os anos de 1950 e 1960 (*Figura 3*).

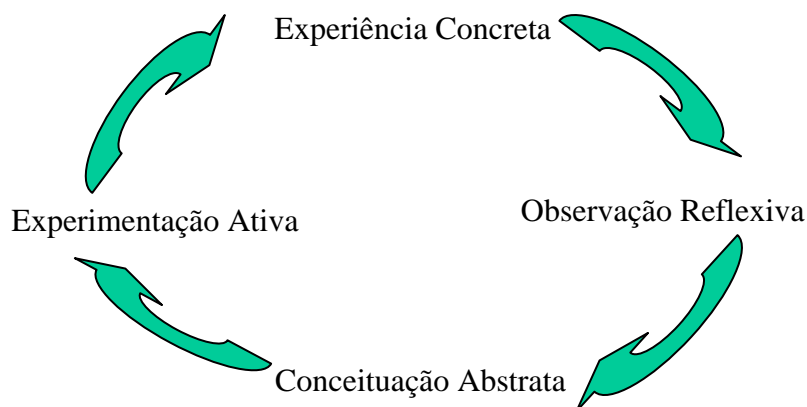


Figura 3: Modelo de aprendizagem vivencial

Fonte: Kolb, 1976, p.22.

Para a aprendizagem ocorrer, os aprendizes passam pela *experiência concreta*, ou seja, precisam ser capazes de envolver-se de maneira completa, aberta e imparcial em novas experiências. Em seguida, passam pela *observação reflexiva*, que é a reflexão sobre essas experiências. O próximo passo é a *conceituação abstrata*, quando os aprendizes criam conceitos que integram suas observações em teorias sólidas e lógicas. Por fim, há a *experimentação ativa*, que é o uso das teorias para tomar decisões e resolver problemas. Apesar da ordem adotada para a explicação, o ciclo pode ter início a qualquer momento.

Nessa definição, é clara a necessidade de processos opostos: ação e reflexão em uma vertente, e abstração e concretização em outra (KOLB, 1976).

Kim (1993) destaca que as explicações do processo de aprendizagem, citadas até agora, são válidas, porém não incluem a memória, que possui um papel fundamental na aprendizagem. O autor comenta que pesquisas, na área da psicologia, fazem uma distinção entre aprendizagem e memória. Enquanto a aprendizagem está relacionada à aquisição, a memória relaciona-se à retenção do que se aprende.

Com base nessa diferenciação, Kim cria um modelo integrado de aprendizagem individual (*Figura 4*), contemplando o inter-relacionamento entre o ciclo da aprendizagem individual – observar, avaliar, projetar, implementar (OADI: *Observe-Assess-Design-Implement*) – e o modelo mental, uma forma especial de memória dinâmica. O termo modelos mentais foi desenvolvido por Johnson Laird, em 1983, que o definiu como esquemas, paradigmas, perspectivas, crenças e pontos de vista que ajudam os indivíduos a perceber e definir seu mundo. Senge (1990, p. 17) popularizou o termo como *idéias profundamente arraigadas, generalizações, ou mesmo imagens que influenciam nosso modo de encarar o mundo e nossas atitudes*. A aprendizagem individual, dessa forma, implica em desafiar, confirmar ou melhorar os modelos mentais do indivíduo. Ao mesmo tempo, os modelos mentais fornecem tanto os esquemas básicos da aprendizagem conceitual (*know-why*), como os roteiros de ação da aprendizagem operacional (*know-how*).

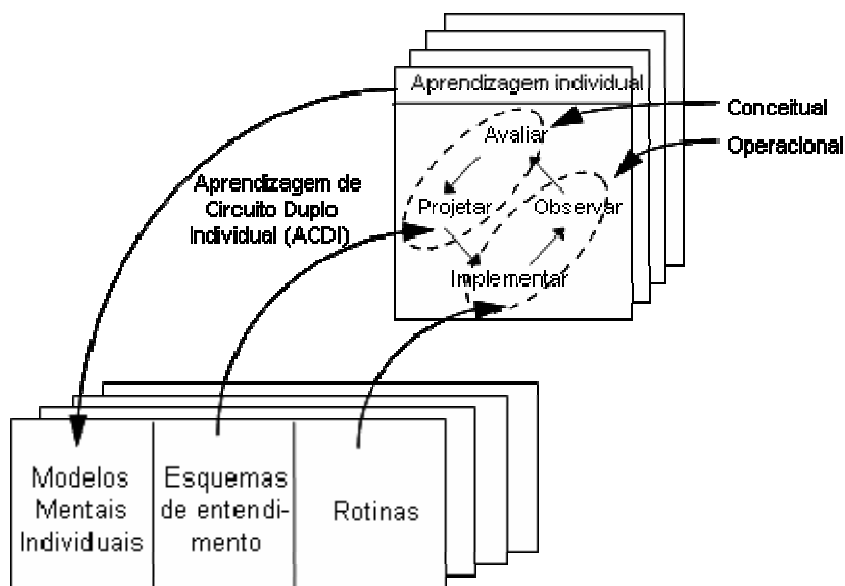


Figura 4 - Um modelo integrado de aprendizagem individual: Ciclo OADI-Modelos Mentais Individuais (MMI)

Fonte: adaptado de Kim, 1993, p. 40.

Segundo Kim (1983), apesar de a definição de aprendizagem individual ter validade para o nível organizacional, os processos são fundamentalmente diferentes. A aprendizagem organizacional é mais do que uma ampliação da aprendizagem individual e, para descrever o processo organizacional, Kim (1993) baseou-se nas teorias que consideram as organizações como sistemas comportamentais (baseado em March; Olsen, 1975) e como sistemas interpretativos (baseado em Daft; Weick, 1983). O autor desenvolveu um modelo para colaborar no entendimento da relação entre os níveis de aprendizagem. Esse processo está esquematizado na *Figura 5*. A ligação entre a aprendizagem individual e a organizacional se dá quando os modelos mentais individuais, responsáveis pela *visão de mundo* e pelas rotinas, são compartilhados. Para que isso ocorra, portanto, não só os indivíduos devem tornar seus modelos mentais explícitos, como modificá-los, mutuamente, para criar modelos mentais compartilhados. O ciclo de aprendizagem passa a ser chamado de OADI-SMM: observar, avaliar, projetar, implementar – modelos mentais compartilhados. Segundo o autor *ao tornar os modelos mentais explícitos e ativamente compartilhados, a base de modelos mentais numa*

organização se expande, e a capacidade da organização para efetivas ações coordenadas aumenta (KIM, 1993, p.48).

Kim esclarece, de forma sistêmica, o inter-relacionamento indivíduo-organização, tomando por base a aprendizagem. Essa é uma demonstração de que o pensamento sistêmico é uma relevante ferramenta para integrar o que é *aparentemente desconexo*. No entanto, Kim não inclui, em sua análise, o nível de análise intermediário: o grupo. O autor argumenta que um grupo pode ser considerado uma mini-organização, do ponto de vista do seu modelo. No entanto, isso exclui a influência dos grupos na aprendizagem global e desconsidera suas implicações em nível político e cultural na organização.

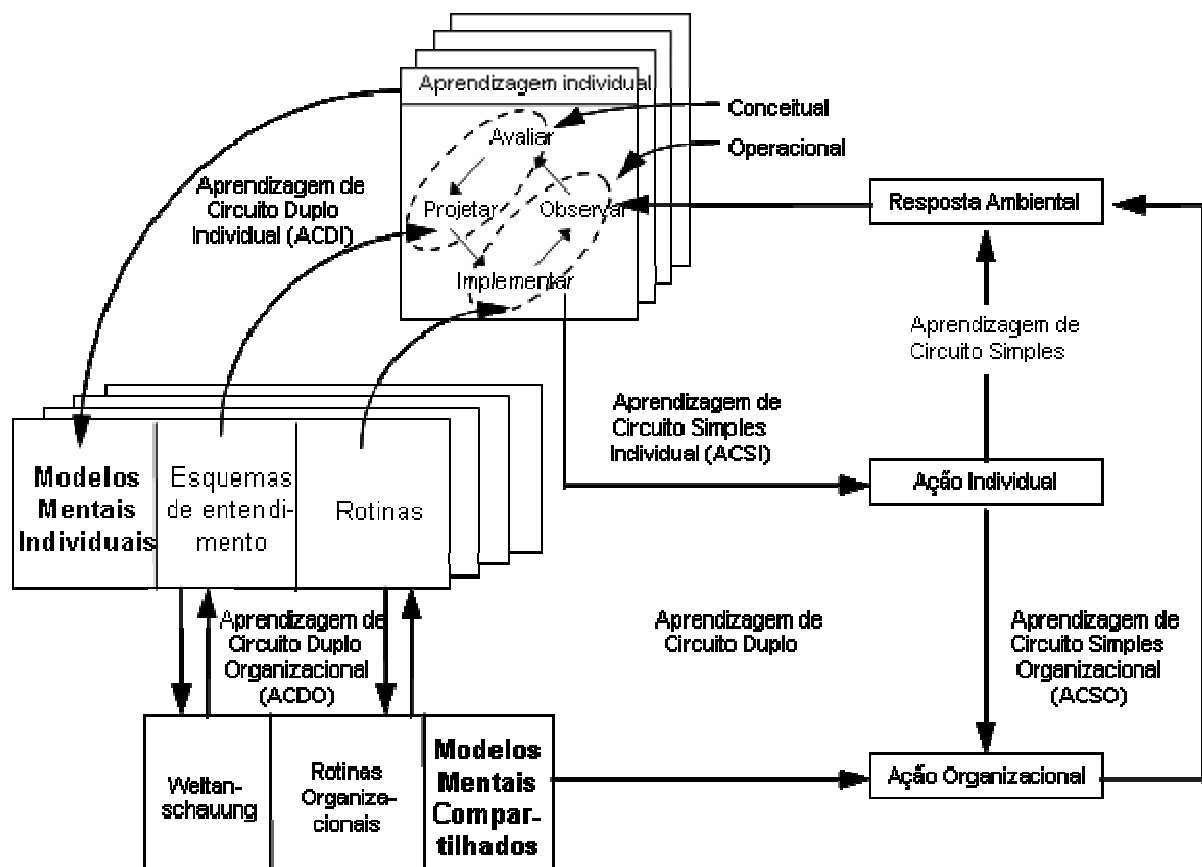


Figura 5 - Um modelo integrado de aprendizagem organizacional: Ciclo OAPI - Modelos Mentais Compartilhados (MMC)

Nonaka e Takeuchi (1997) ampliam os conceitos oferecidos por Kim, descrevendo como ocorre o compartilhamento de modelos mentais e consideram, principalmente, os grupos. Para Nonaka e Takeuchi, os modelos mentais¹ são parte do conhecimento tácito que, assim como boa parte do conhecimento técnico, são difíceis de ser formulados e comunicados. A diferenciação entre conhecimento tácito e explícito foi estabelecida por Polanyi (1966) que considerou óbvio o fato de que as pessoas sabem mais do que podem dizer. Polanyi cita o exemplo de que pode-se reconhecer uma pessoa entre milhões de outras, mas não se pode dizer como isso é feito. Ainda segundo o autor, o conhecimento explícito, traduzido em palavras, é a ponta do *iceberg*; todo o restante seria composto de conhecimento tácito.

A chave para o processo de criação de conhecimento ocorre, segundo Nonaka e Takeuchi (1997), pela mobilização entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. O processo de transferência dá-se nos seguintes sentidos: 1) tácito-tácito, 2) tácito-explícito, 3) explícito-explícito e 4) explícito-tácito.

A *externalização* acontece quando um conhecimento tácito é transformado em explícito, o que ocorre quando se faz uso de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses e modelos. Na *combinação*, os indivíduos trocam e combinam conhecimento explícito sob a forma de documentos e conversas. Por fim, a *internalização* é a incorporação do conhecimento explícito ao tácito e pode ocorrer quando as pessoas vivenciam a experiência de outras pessoas ou conhecem histórias de sucesso, por exemplo. A *socialização* ocorre quando um indivíduo adquire conhecimento tácito diretamente de outras pessoas e sem a utilização da linguagem. Esses modos de conversão do conhecimento ocorrem em um processo contínuo, criando uma *espiral do conhecimento* na qual a interação entre conhecimento tácito e

¹ Aqui há uma leve divergência de conceitos entre as indicações de Argyris; Schön, Senge e Kim e as de Nonaka. Este último especifica que os modelos mentais são parte do conhecimento tácito, assim como o são as crenças. Para os autores anteriores, tanto as crenças, quanto os esquemas de entendimento e as rotinas fazem parte dos modelos mentais.

explícito tem uma escala cada vez maior e, desse modo, passa pelos níveis individual, grupal, organizacional e interorganizacional (*Figura 6*).

De acordo com Nonaka e Takeuchi, as capacidades de gerar *insights* tácitos e freqüentemente subjetivos, a intuição dos indivíduos e as imagens e metáforas que as pessoas criam e carregam em suas mentes, devem estar disponíveis, para a organização, para teste e uso. A origem desses *insights* e intuições é o indivíduo. Por isso, os autores sugerem que a articulação somente é possível quando há comprometimento pessoal e identificação com a organização e sua missão. Nesse contexto, o papel da administração surge para proporcionar um desenho organizacional, redefinição dos próprios papéis e responsabilidades e práticas de negócio que visem a fomentar o conhecimento. Além disso, há uma necessidade em gerenciar o caos de conhecimento, gerado por uma estrutura organizacional, cujo princípio fundamental é a redundância. Nessa estrutura, o diálogo e a comunicação são encorajados, assim como é fomentado o compartilhamento das informações sobrepostas.

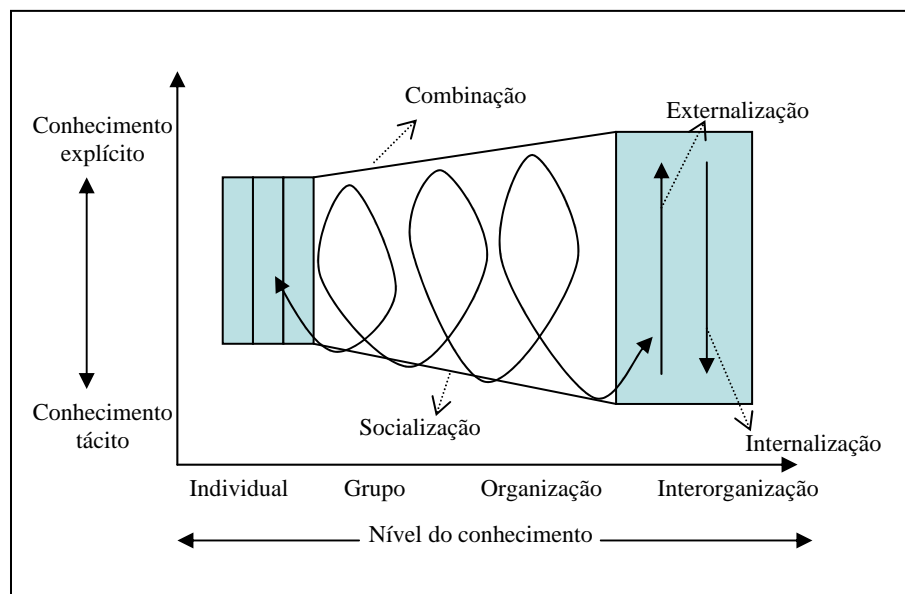


Figura 6: Espiral de criação do conhecimento organizacional

Fonte: Nonaka e Takeuchi, 1997, p. 82.

Aproveitando o conceito da espiral do conhecimento, Nonaka e Takeuchi (1997) criam, também, um *modelo de cinco fases do processo de criação do conhecimento*, incorporando a dimensão tempo à teoria. Segundo os autores, a criação do conhecimento começa com o *compartilhamento do conhecimento tácito*, que pode ser descrito como socialização e compartilhamento de experiências. A segunda fase da criação do conhecimento é a *criação de conceitos*, na qual os modelos mentais são compartilhados por meio de diálogos e reflexões coletivas. O modelo mental tácito é verbalizado e, portanto, essa fase corresponde à *externalização*. Na terceira fase, ocorre a *justificativa de conceitos*, determinando-se a validade dos conceitos recém-criados para a organização e para a sociedade. A quarta fase envolve a *criação de um arquétipo*, ou seja, a transformação do conceito em algo concreto, como produtos e documentos, por exemplo. A quinta fase, chamada de *difusão interativa do conhecimento*, envolve a difusão do conhecimento tanto dentro, como fora da empresa, o que pode gerar um novo ciclo de criação do conhecimento.

Outro exemplo de que as literaturas de gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional possuem muitas convergências é o fato de o modelo de aprendizagem e renovação nas organizações, criado por Crossan, Lane e White (1999), possuir muitas similaridades com o modelo de criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997).

No *modelo de aprendizagem / renovação nas organizações* (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999) (ver *Quadro 4*), os processos de aprendizagem podem ser definidos como intuição, interpretação, integração e institucionalização.

Na intuição ocorre um processo em grande parte subconsciente (tácito). Em nível básico, o indivíduo percebe similaridades e diferenças – padrões e possibilidades. Para um *expert*, o processo de intuição é o reconhecimento de um padrão (passado). Para um empreendedor, o processo de intuição é a exploração de possibilidades (futuro). Como não há linguagem para descrever o *insight* ou descrever a ação desejada, a intuição orienta a ação dos

indivíduos, mas dificilmente pode ser compartilhada com outros (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Quadro 4: Aprendizagem/renovação nas organizações: quatro processos por meio de três níveis

Nível	Processo	Entradas/ Resultados
Indivíduo	Intuição Reconhecimento pré-consciente das possibilidades ou de padrões inerentes ao fluxo pessoal de experiência. Esse processo pode afetar as ações do indivíduo intuitivo, mas afeta somente outros, quando eles tentam (inter)agir com aquele indivíduo.	Experiências Imagens Metáforas
	Interpretação Explicar, por ações ou palavras, um <i>insight</i> ou idéia para si mesmo e para outros. Esse processo vai do pré-verbal ao verbal, resultando no desenvolvimento de linguagem comum.	Linguagem Mapa cognitivo Conversa Diálogo
Grupo	Integração Processo de desenvolver o entendimento compartilhado entre indivíduos e a tomada de ação, coordenada por ajuste mútuo. Diálogo e ação em comum são cruciais ao desenvolvimento do entendimento compartilhado. Esse processo será inicialmente <i>ad hoc</i> e informal, mas se a ação coordenada escolhida está ocorrendo periódica e significativamente, ela será institucionalizada.	Entendimento compartilhado Ajustamento mútuo Sistemas interativos
Organização	Institucionalização Processo de assegurar que as ações de rotina aconteçam. As tarefas são definidas, as ações especificadas, mecanismos organizacionais postos no lugar para assegurar que certas ações aconteçam. Institucionalizar é o processo de inserir a aprendizagem que está ocorrendo nos indivíduos e nos grupos, dentro da organização, e sistemas, estruturas, procedimentos e estratégia	Rotinas Sistemas de diagnóstico Regras e procedimentos

Fonte: CROSSAN; LANE; WHITE, 1999 adaptado por ANTONELLO, 2004.

Indivíduos usam metáforas para explicar sua intuição, para si próprios, e para outros, o que marca o início do processo de interpretação. A interpretação é uma atividade social que cria e refina a linguagem comum, esclarece imagens e cria significado e entendimento compartilhado.

Weick (1979) sugere que as pessoas estão mais propensas a *ver algo em que acreditam* ao invés de *acreditar no que vêem*. Desse modo, as pessoas interpretam o mesmo estímulo de forma diferente, baseando-se em seus mapas cognitivos estabelecidos. Enquanto o foco da interpretação é a mudança nos entendimentos e ações dos indivíduos, o foco da integração é ação coletiva e coerente. Pela conversa entre os membros, pelo entendimento e pela mente coletiva ocorre o ajuste mútuo e ações negociadas.

A quarta fase é a institucionalização, a qual ocorre quando a aprendizagem passa a fazer parte dos sistemas, estruturas, estratégias, rotinas, práticas aconselhadas pela organização e investimentos em sistemas de informação e infra-estrutura.

Outra semelhança que o modelo de Crossan, Lane e White (1999) possui com o de Nonaka e Takeuchi (1995) é que ambos são processos cíclicos (*Figura 6*), que não possuem um fim. Após a institucionalização ou da difusão interativa do conhecimento, o ciclo pode inicializar-se novamente. Mas os investimentos contínuos na aprendizagem individual e na de grupos podem não ser produtivos se a organização não tiver a capacidade de absorver ou utilizar o aprendido. Por esse motivo, Crossan, Lane e White (1999) afirmam que são necessárias pesquisas para entender o fluxo de aprendizagem entre os níveis.

O novo começo do ciclo, intitulado *feedback*, é uma relação citada como problemática por Crossan, Lane e White (1999). O *feedback* não ocorre facilmente, pois intuir em organizações estabelecidas, com alto grau de institucionalização requer um grande esforço, o qual os autores denominam *tensão criativa*. Crossan, Lane e White (1999) também citam uma segunda relação problemática, intitulada *feedforward*, a qual envolve uma mudança de aprendizagem individual para aprendizagem entre indivíduos ou grupos. As dificuldades, nessa relação, não somente são de tornar o mapa mental explícito, como também de traduzir os entendimentos em ações, já que tornar algo explícito, nem sempre significa que o significado é comum e compartilhado (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

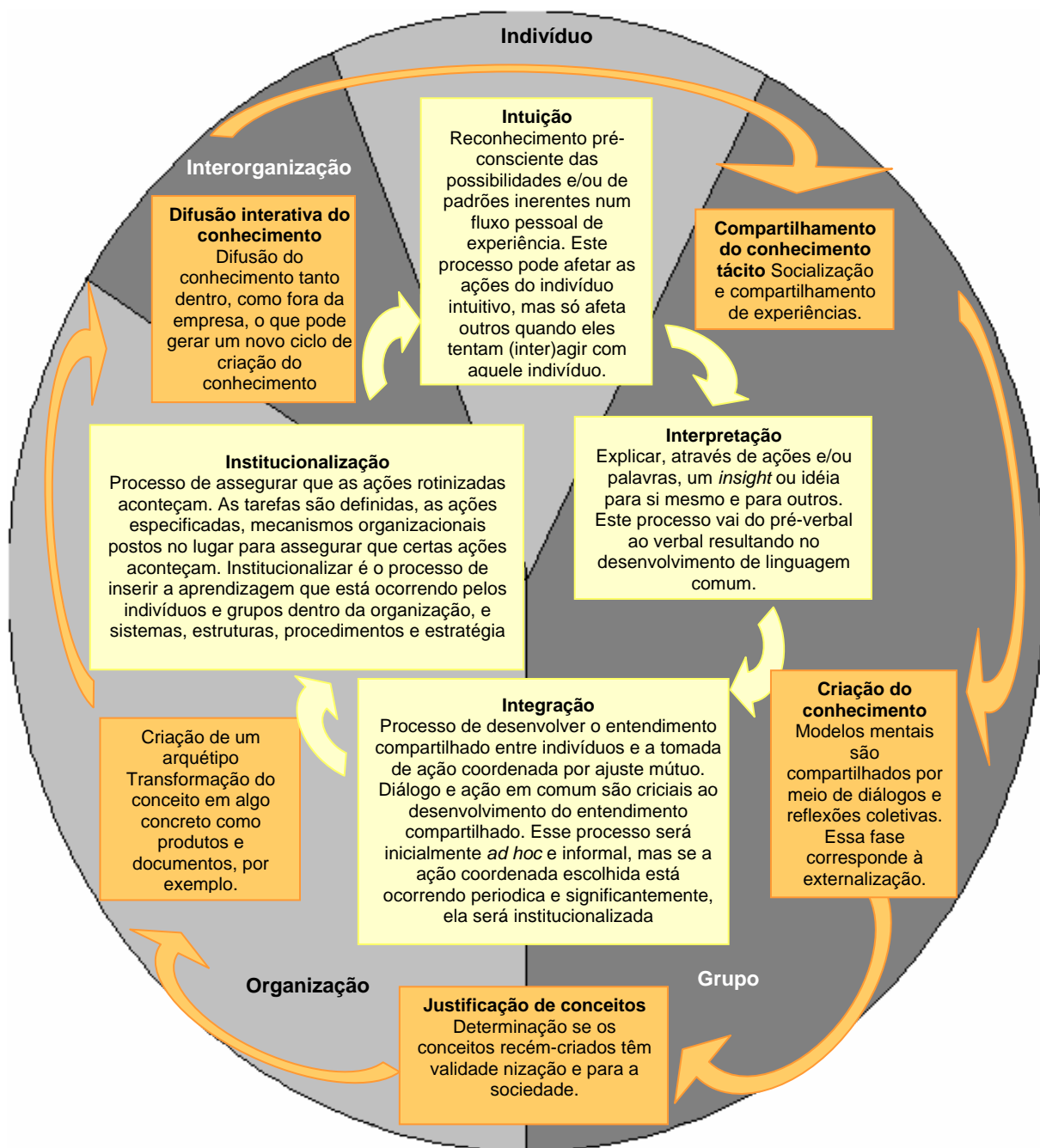


Figura 6: Relação entre os modelos de Nonaka e Takeuchi e Crossan, Lane e White.

Fonte: Elaborado pela autora com base em NONAKA; TAKEUCHI (1997), CROSSAN; LANE; WHITE, (1999) e ANTONELLO (2004).

O que ganha destaque nessas abordagens de Nonaka e Takeuchi (1997), Kim (1993) e Crossan, Lane e White (1999) é o importante papel dos grupos nos processos de aprendizagem nas organizações. Por esse motivo, a aprendizagem em nível grupal será abordada a seguir.

2.3.1 Processo de aprendizagem em nível grupal

A organização do trabalho, que se utiliza de equipes, permite aos funcionários não somente se moverem horizontalmente, assumindo diferentes tarefas em uma determinada operação, mas também assumir algumas ou todas as tarefas de gestão da equipe (MARCHINGTON, 1994).

Para entender melhor a relação entre indivíduo e grupos, torna-se necessário abordar as diferenças entre os termos utilizados, na literatura, sobre aprendizagem nas organizações para referir-se aos agrupamentos sociais citados neste estudo.

Uma questão principal é referente à diferença entre conceitos de grupos e de equipes. Um grupo geralmente é considerado uma associação fraca de pessoas que podem ou não compartilhar objetivos e propósitos comuns (PRESKILL; TORRES, 1998). Guzzo e Dickson (1996, p.308) têm uma definição sobre grupo de trabalho:

Um grupo de trabalho é formado de indivíduos que se vêem e são vistos pelos outros como uma entidade social, que são interdependentes devido às tarefas que realizam como membros de um grupo, que fazem parte de um ou mais sistemas sociais mais amplos e realizam tarefas que afetam outros.

Os grupos de trabalho podem se tornar equipes quando desenvolvem um senso de compromisso compartilhado e trabalham juntos para obter sinergia e resultados positivos (KATZENBACH; SMITH, 1993; LEE-KELLEY, 2005), ver *Figura 8*. Guzzo e Dickson (1996), no entanto, acreditam que, apesar de haver graus de diferença, não há divergências fundamentais. Por esse motivo, os termos equipe e grupo são utilizados, muitas vezes, como referência para o mesmo fenômeno. (GUZZO; DICKSON, 1996).

Apesar da escassez de literatura sobre o assunto, a aprendizagem em nível grupal vem ganhando cada vez mais destaque. As equipes, com suas ações e interações, são fundamentais para a aprendizagem organizacional (PRESKILL; TORRES, 1998; SENGE, 2000; EDMONDSON, 2002).

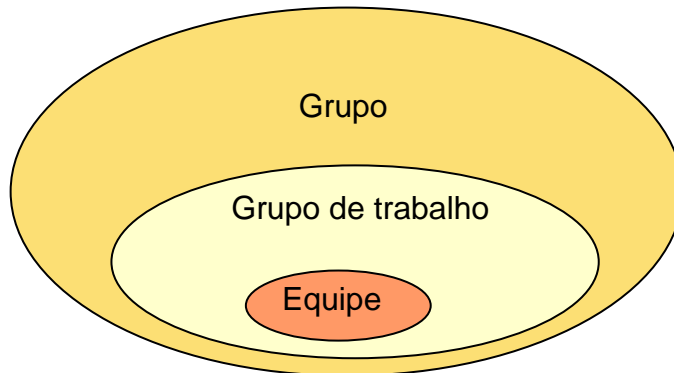


Figura 8: Relação entre grupo, grupo de trabalho e equipe.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Guzzo e Dickson (1996); Katzenbach e Smith (1993) e Lee-Kelley (2005).

Para Kasl, Marsick e Dechant (1997), a aprendizagem em equipe é um processo em que o grupo cria conhecimento para seus membros, para si próprio, como um sistema, e para os outros. Senge (2000, p. 263) possui uma definição diferente e ressalta os resultados esperados: *a aprendizagem em equipe é o processo de alinhamento e desenvolvimento da capacidade da equipe de criar os resultados que seus membros realmente desejam*. Na visão de Edmondson (1999), a aprendizagem – em uma abordagem oposta ao conceito de Kasl, Marsick e Dechant e, diferente de Senge – não está relacionada somente ao resultado desejado, mas também ao resultado inesperado: *aprendizagem no nível grupal é um processo contínuo de reflexão e ação, caracterizado pelo questionamento, busca de feedback, reflexão sobre os resultados e discussão sobre erros ou resultados inesperados das ações* (p. 353).

Nota-se que o uso de equipes no trabalho e, principalmente de equipes compostas por pessoas com vivências diferentes, vem crescendo (KLEINMAN; SIEGEL; ECKSTEIN, 2001). Essas diferenças entre os membros da equipe ocorrem, com destaque, em atributos como cultura, experiência de trabalho, habilidades e educação. Desse modo, Kleinman, Siegel e Eckstein (2001) afirmam que há um tipo de aprendizagem que possui, como fonte de

aprendizagem, a própria equipe. Isso ocorre quando há participação intensa na equipe de trabalho com oportunidades de troca entre os seus membros.

As trocas ocorrem por diálogo, o qual pode ser verificado, segundo Gear *et al.* (2003), como um meio coletivo de abrir julgamentos e crenças para processos de mudança. De acordo com os autores, é difícil questionar crenças, pois isso gera ansiedade e incerteza, mas compartilhar as crenças pode possibilitar às pessoas perceberem que manter seus pontos de vista anteriores podem não fazer mais sentido.

Apesar de ser um ato espontâneo, Ballantyne (2004) afirma que o diálogo reforça a intenção de chegar a um entendimento mútuo ao ouvir e aprender. Esse entendimento pode levar a um significado comum e pode, também, permitir que uma série de interpretações seja possível. É quando se diz que se concorda em discordar. De acordo com Ballantyne, o objetivo do diálogo é atingir níveis mais profundos de entendimento entre os participantes, de modo a reconciliar o que parece contrário.

Um diálogo efetivo, segundo Cordingley (2006), depende tanto de uma escuta ativa quanto de falar e questionar, além de algumas habilidades como: valorizar o silêncio como meio de terminar um pensamento e propiciar reflexões; ouvir o que realmente foi dito; usar linguagem corporal positiva e utilizar das mesmas palavras ditas para valorizar, reformular, desenvolver, analisar ou conferir o significado do que foi falado e, desse modo, propiciar uma conexão entre as pessoas que conversam.

Algumas pessoas confundem discussão com diálogo, mas Ballantyne (2004) explica que, diferente do diálogo, a discussão refere-se à troca de opiniões. Na cultura ocidental, a discussão é muito comum e o foco é mais na imposição de idéias do que no entendimento do outro. Além do diálogo e da discussão, existem as conversas do dia-a-dia, mas seu objetivo é bem diferente e visa a propiciar a socialização pela comunicação.

Para Ballantyne (2004), as interações, com o uso do diálogo, ajudam a construir a confiança entre os participantes, o que facilita a aprendizagem e a geração de conhecimento, como forma de solucionar problemas. Nesse tipo de interação, a checagem de crenças é fundamental para o aprendizado em conjunto e útil para obter mais trocas de valor mútuo. Uma oportunidade de fomentar o desenvolvimento de confiança mútua ocorre nas interações com o uso de diálogos, dada a ênfase na escuta, no questionamento e na reflexão.

Senge (1990) afirma que o propósito do diálogo é ir além do entendimento de uma pessoa e procurar trazer à superfície *insights* que, de outro modo, permaneceriam ocultos. Muito da inspiração de Senge é baseada no trabalho de David Bohm. Segundo Ballantyne (2004), a perspectiva de Bohm sobre o diálogo vai além do que foi disseminado por Senge. Para Bohm, o pensamento é, de certa forma, coletivo e muda da interação para a participação, por um conjunto de significados comuns. No esquema de Bohm, o pensamento, por ser baseado no passado, pode distorcer a representação da realidade atual e deixar de considerar uma percepção, como novos *insights*. Portanto, para que a aprendizagem de fato ocorra, as pessoas devem mudar o pensamento baseado no passado, para um pensamento mais consciente e participativo, capaz de revelar novos conhecimentos.

A aprendizagem nos grupos possui relação direta com os níveis individuais e com o organizacional. Isso significa que a organização e os indivíduos podem facilitar a aprendizagem nos grupos, mas também podem dificultá-la. Teorias como a de Argyris e Schön (1978, 1999), por exemplo, apontam que indivíduos limitam a mudança organizacional, ao deixarem de tratar de situações que poderiam gerar mudança organizacional, por receio de ficar expostos e sofrer algum tipo de represália. Além disso, mesmo quando os indivíduos e grupos aprendem, isso nem sempre resulta em aprendizagem organizacional. A dificuldade em transpor a aprendizagem dos indivíduos para os grupos e dos grupos para a organização ocorre por diversos motivos que serão apresentados a seguir.

2.4 Fatores que influenciam a aprendizagem

Nessa seção, serão disponibilizados estudos e referenciais teóricos sobre os fatores que influenciam a aprendizagem. Os fatores estão separados em facilitadores e obstáculos, pelo fato da maior parte da literatura considerá-los de forma separada.

2.4.1 Obstáculos para a aprendizagem

O processo de aprendizagem nas organizações é dificultado por alguns fatores que estão sendo pesquisados, a partir de diferentes enfoques. Existem estudos envolvendo obstáculos criados ou impostos aos indivíduos (ex.: ARGYRIS, 1980, 1999) e nota-se uma concentração maior nos obstáculos à aprendizagem individual relacionada às lideranças (ex.: MACNEIL, 2004; MCCRACKEN, 2005; ANTONACOUPOULOU, 2001). Outros estudos abordam os obstáculos impostos pelas organizações (ex.: MATZDORF; PRICE; GREEN, 2000) e pelos grupos (ex.: EDMONDSON, 1999) (ver *Quadro 5*).

Os motivos para a existência de obstáculos à aprendizagem são vários. Steiner (1998) cita alguns: as metáforas usadas por funcionários não são entendidas ou consideradas pela gerência; as visões que os funcionários têm sobre o futuro da organização e sobre si próprios não estão consistentes com as visões da gerência; as diferenças de poder e estruturas de comunicação não mudam para apoiar a nova ideologia; estilos de gerência não mudam de acordo com as transformações na ideologia da gerência; normas de comportamento oficiais e não-oficiais refletem a ideologia passada e não a ideologia de aprendizagem organizacional.

Quadro5: Obstáculos para a aprendizagem

Tipo de obstáculo	Steiner 1998	Antonacopoulou 2001	Antal, Lenhardt e Rosenbrock 2005
Indivíduo	<p>Obstáculos individuais e de fluxo no grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - língua falada pela gerência - níveis insuficientes de competência - proficiência insuficiente - falta de habilidade para pensar, falar e ver as mesmas coisas que a gerência - dificuldade em falar a verdade para os gerentes e para o próprio grupo - os funcionários não querem tomar parte do processo decisório da empresa. 	<p>Fatores pessoais</p> <ul style="list-style-type: none"> - percepção sobre a necessidade de aprender - percepção sobre a habilidade de aprender - valores culturais e crenças - emoções - sentimentos / reações - atitude com respeito à atualização - capacidade intelectual-mentalidade - memória - habilidade de comunicação 	<p>Culturais e psicológicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - rotinas defensivas (Argyris 1990, 1991, 1993) - ansiedade como obstáculo (Schein, 1993) - autoconfiança muito grande (Antal et al., 1999) - idéias testadas e abandonadas antes de adquirir experiência necessária para ser usada com sucesso (Levintal; March 1993) - crenças tácitas e altamente compartilhadas podem ser filtros para a aprendizagem (Schein, 1993) - membros de subculturas diferentes podem não se entender (Schein, 1996)
Grupo			
Gerente	<p>Obstáculos de ações gerenciais</p> <ul style="list-style-type: none"> - os dilemas dos funcionários não são entendidos ou considerados pela gerência. 		<p>Estruturas organizacionais e liderança</p> <ul style="list-style-type: none"> - foco local ao invés de organizacional (Morgan 1986) - estruturas centralizadas (Fiol; Lyles, 1985) - líderes insuficientes ou com comportamentos que não favorecem a aprendizagem (Sadler, 2001)
Organização	<p>Obstáculos estruturais da organização</p> <ul style="list-style-type: none"> - hierarquia - divisão de trabalho 	<p>Fatores organizacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> - organização interna do trabalho - sistemas organizacionais (ex. treinamento) - cultura e clima - processos de tomada de decisões - comunicação e <i>feedback</i> - política de aversão ao risco - posição econômica, competição - poder e controle 	
Processos			<p>Processos de aprendizagem interrompidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre crença e ação; indivíduo e grupo; conclusão errada sobre o impacto no ambiente; ambiente ambíguo (March; Olsen, 1975) - a aprendizagem ocorre, mas é esquecida ou não codificada para uso posterior; um ator ou unidade aprende, mas a organização não (Kim, 1993) - a desaprendizagem lenta - conhecimento fica obsoleto (Hedberg, 1981)

Fonte: Adaptado pela autora com base em Steiner (1998), Antonacopoulou (2001) e Antal, Lenhardt e Rosenbrock (2005).

Em pesquisa realizada na Grã Bretanha, Matzdorf, Price e Green (2000) identificaram obstáculos ao aprendizado que apresentam razão para existir, mas devem ser explicitadas e trabalhadas:

- a) Aprendizagem é igual a treinamento: percebe-se a aprendizagem como algo que ocorre em eventos organizados, em um modelo estruturado.
- b) A aprendizagem revela uma falta de conhecimento ou qualificação: a aprendizagem é algo que ocorre antes de uma qualificação (ex: carta de motorista). Portanto, alguém que precisa aprender não é confiável, nem tão qualificado quanto alguém que já sabe tudo.
- c) Uma noção de profissionalismo não precisamente definida, mas amplamente presente: a noção de profissionalismo estar relacionada à tradição.
- d) Competição: impede as pessoas e empresas de cooperação e comunicação entre si. A complexa – ou até contraditória – natureza dos profissionais: Ex: tensão entre colegas e competidores.
- e) Regras não escritas: Tradições profissionais e situações contribuem para a criação de padrões aceitos pelo grupo e impedem a aprendizagem organizacional.
- f) Estrutura tradicional hierárquica: A hierarquia é muito forte e a estrutura de poder permanece não desafiada.
- g) Aprendizagem como fator de custo ao invés de investimento: Como a aprendizagem é vista de forma diferente e separada do trabalho, é necessário tempo e despesas extras.
- h) Experiências individuais de aprendizagem: Algumas pessoas tiveram uma experiência de aprendizado difícil e dolorosa. Outros possuem uma visão positiva de aprendizagem. Essa diferença de experiências pode levar à falta de entendimento mútuo.

Dentre os obstáculos individuais para a aprendizagem, destacam-se os estudados por Chris Argyris (1980, 1990, 1999), que podem afetar tanto indivíduos, como também grupos e organizações.

Segundo Argyris, algo muito comum nas organizações é a existência de rotinas defensivas. *Rotinas defensivas são qualquer ação, política ou prática que impede os participantes de passar por constrangimento ou ameaça e, ao mesmo tempo, evita que se identifique as causas do constrangimento ou ameaça.* (Argyris, 1990; p.56). As rotinas defensivas são usadas como forma de proteção para ocultar erros. Se os indivíduos mostram a sua incompetência ou a de outros, podem ser punidos. Dessa forma, o modo encontrado para sobreviver é não falar sobre esses erros, tornando-os *não discutíveis*. Argyris comenta que o problema das rotinas defensivas é que elas impedem as pessoas de analisar os erros e corrigi-los, a fim de melhorar a eficiência na organização.

Argyris (1999) relata um exercício, em grupo, que realizou, com o objetivo de tornar alguns conceitos mais claros e para que as pessoas passassem a conhecer melhor sobre as suas rotinas defensivas.

Em princípio, Argyris solicitou às pessoas que descrevessem um problema organizacional que vivenciaram, do modo como o enxergavam. Em seguida, os participantes foram orientados a redigir uma conversa fictícia, com qualquer pessoa da organização, para resolver o problema selecionado. Só que, ao redigir, as informações foram divididas em duas colunas. Na coluna do lado direito, os participantes escreveram o que falariam para começar a conversa e o que pensavam que o outro responderia. O diálogo deveria apresentar, aproximadamente, duas páginas, ou seja, na coluna direita, as pessoas escreveram um diálogo o mais parecido com o que ocorreria na realidade. Na coluna do lado esquerdo, os participantes incluíram qualquer idéia ou sentimento, não comunicado na coluna da direita por qualquer motivo.

Com a criação desses casos, os executivos, que participaram do exercício, perceberam que as pessoas colocavam seus pontos de vista de forma suavizada, não sendo influenciadas pelo interlocutor. Além disso, notaram que culpavam somente os outros pelas dificuldades. Após essa análise, os participantes foram convidados a reescrever seus diálogos, expondo, ao interlocutor, a sua coluna da esquerda. Essa atividade proporcionou, aos participantes, uma reflexão sobre suas próprias ações, ao explicitar as rotinas defensivas que impediram a comunicação e a aprendizagem.

Schein (1993) também aborda as rotinas defensivas que os indivíduos possuem. O autor comenta que, quando não se pode resolver um problema devido a sua complexidade, há frustração e ansiedade, o que ele chama de *ansiedade 1*. Esse sentimento é associado à falta de habilidade ou vontade de aprender, simplesmente, porque a aprendizagem parece difícil. Para evitar esse tipo de ansiedade, as pessoas negam, distorcem ou projetam o problema para outra pessoa, de forma defensiva, para não ter que aprender. Para superar essa barreira, é necessário haver outro tipo de ansiedade, que culmine em aprendizagem.

Conforme colocado por Schein, na *ansiedade 2*, os indivíduos possuem medo, vergonha ou culpa associados à falta de aprendizagem de algo novo. Esses fatores podem ser gerados, por exemplo, quando o indivíduo percebe que o emprego ou a segurança deixa de ser estável. A *ansiedade 2*, de forma exagerada, também pode impedir a aprendizagem. Somente quando o indivíduo se sente psicologicamente seguro, ele consegue aprender.

Outro obstáculo à aprendizagem é o fato de as pessoas não conhecerem o suficiente sobre si próprias. Muitas pessoas acreditam que agem de um jeito que não é o real. Argyris (1980, 1990, 1999) argumenta que as pessoas possuem um conjunto de regras para projetar e implementar seu próprio comportamento e para entender o comportamento dos outros. A isso, ele chama de teorias de ação. Existe uma teoria consciente, a teoria esposada, em que o indivíduo acredita e afirma que possui. As pessoas normalmente agem sem notar a

contradição entre sua teoria esposada – como afirmam agir - e sua teoria em uso – a forma com que realmente agem.

Argyris (1999) comenta que parece haver uma tendência humana universal para projetar a ação de uma pessoa de acordo com quatro valores básicos: permanecer no controle unilateral; maximizar *vitórias* e minimizar *derrotas*; reprimir sentimentos negativos e ser tão *racional* quanto possível – isto é, definir claramente os objetivos e avaliar seu comportamento, em função de tê-los alcançado ou não. Esses valores existem a fim de evitar constrangimentos ou ameaças caso o indivíduo sinta-se vulnerável ou incompetente. A dificuldade dessa tendência humana é que, ao deixar de analisar os fatos reais, as pessoas perdem a oportunidade de aprender.

Em nível grupal, as coisas não são mais fáceis. Ancona e Caldwell (1992) distinguem os grupos, quanto à dificuldade de aprendizagem pelo grau de atividade fora do grupo, pelo comportamento e pelos resultados. Entre os grupos com grande atividade externa, destacam-se as *equipes embaixadoras*, as quais obtêm boas avaliações gerenciais, no início e, por essa razão, tornam-se muito confiantes e coesas, diminuindo a probabilidade de obter *feedbacks* necessários. Outro tipo de grupo que enfrenta dificuldade de aprender e gerar resultados são as *equipes de exploração técnica*, que buscam continuamente novas abordagens e obtêm informações tão conflitantes, que não conseguem chegar a um consenso e aprender como um grupo.

Por outro lado, as equipes muito fechadas em si, que ignoram o mundo externo, podem levar um choque e desestruturar-se, quando entram em contato com visões de fora do grupo.

Mesmo quando os obstáculos para a aprendizagem dos grupos são superados, pode não haver uma aprendizagem. Os grupos podem não convencer outras pessoas da organização a adotar novos meios de trabalho (EDMONDSON, 2002). Além disso, as pessoas invejam o

sucesso e a atenção recebida pelos grupos selecionados para os esforços de mudança e, nesses casos, elas acabam por atrapalhar e rejeitar as mudanças propostas pelo grupo. Impedem, assim, a aprendizagem em nível organizacional (WALTON, 1975).

Outra dificuldade para gerar a aprendizagem ocorre pelos próprios aspectos estruturais da organização. Segundo Steiner (1998), a estrutura organizacional, principalmente a hierarquia, impede a aprendizagem devido ao controle que impõe nas pessoas e grupos. Além disso, a própria divisão de trabalho, por áreas, dificulta o fluxo de informação e torna a aprendizagem lenta ou inviabilizada. A criação de áreas de *expertise*, em uma organização, geralmente, ocorre devido à necessidade de eficiência, mas elas se tornam sistemas de controle e um obstáculo à comunicação (BALLANTYNE, 2004).

Uma questão ainda não respondida refere-se a como superar esses obstáculos e propiciar a aprendizagem nas organizações.

2.4.2 Facilitadores

Em artigo publicado por Sambrook e Stewart (2000) sobre os fatores que influenciam a aprendizagem em organizações européias, verificou-se que determinados fatores podiam tanto apoiar quanto dificultar a aprendizagem. Se por um lado a falta de motivação foi considerada, no estudo, como inibidor da aprendizagem, a motivação, aliada ao entusiasmo e ao envolvimento, foi considerada facilitadora da aprendizagem. Outro fator que influi na aprendizagem é a própria cultura no local de trabalho. Há locais em que o *modus operandi* é valorizado de tal modo que a aprendizagem fica inibida. Ao contrário, em locais em que há uma cultura de aprendizagem, apoiada pela alta gerência, a aprendizagem é estimulada.

Sambrook e Stewart (2000) comentam que a área de recursos humanos também afeta a aprendizagem na organização. Nesse caso, a aprendizagem é facilitada quando a área de recursos humanos tem clareza de seu papel e é considerada parceira estratégica para promovê-

la; ao contrário, quando não há clareza de papel e a área é vista somente como suporte, a aprendizagem é inibida. Outros fatores identificados no estudo, que influenciam a aprendizagem, são o tempo e os recursos que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem.

Apesar de os resultados obtidos por Sambrook e Stewart (2000) indicarem os mesmos fatores como facilitadores e inibidores da aprendizagem, a literatura sobre o assunto geralmente segue duas linhas diferentes: os fatores inibidores, já abordados anteriormente, e os facilitadores da aprendizagem, que serão vistos a seguir.

De acordo com Englehardt e Simmons (2002), um ambiente propício para a aprendizagem pode ser construído por uma combinação de fatores, com algumas características gerais: cultura de compartilhamento e experimentação com informações e recursos necessários; ênfase em participação diversa e interativa que pode ser feita, por exemplo, com a criação de locais que facilitem ampla interação; organização de eventos que permitam trocas e compartilhamento de informações; incentivos e reforços que providenciem pressão para tirar as pessoas da zona de conforto; prevenção de influências negativas e medo; existência de poucos controles e procedimentos, substituindo-os por limites permitidos para a atuação e por orientações gerais, como a ética e as legais, a visão e missão da empresa e uma ampla definição do que é aceitável.

Simons, Germans e Ruijters (2003) consideram que os gerentes devem estar preparados para promover a aprendizagem nas organizações e, para isso, citam alguns novos papéis gerenciais. Para os autores, não basta os gestores apoiarem a aprendizagem individual, uma vez que a aprendizagem nas equipes é uma importante parte da aprendizagem nas organizações. Para eles, a aprendizagem está relacionada a aspectos como: suporte e a criação de oportunidades para aprender; estímulo à aprendizagem nos grupos; contribuição mútua para promover a integração das habilidades de aprendizagem no trabalho; *feedback* e recompensa ao grupo por sua aprendizagem, além da colaboração e suporte mútuos durante a

aprendizagem. Um indício, também citado pelos autores para facilitar a aprendizagem nas equipes, é promover uma comunicação livre entre os seus membros, o que pode ocorrer pelo diálogo.

Outra questão-chave para entender os fatores que facilitam a aprendizagem envolve o estudo dos grupos nas organizações. Kasl, Marsick e Dechant (1997) comentam que existem algumas condições para que a aprendizagem ocorra em nível grupal:

- a) Apreciação do trabalho em equipe, que diz respeito à abertura para ouvir e considerar as idéias dos outros;
- b) expressão individual, que é a oportunidade para contribuir com a missão e objetivos da equipe, influenciar a operação e sentir-se confortável em expressar as objeções;
- c) princípios de operação: organização da equipe em torno do estabelecimento de crenças, valores, propósito e estruturas comuns. A pesquisa, realizada pelos autores, mostrou indícios de que a primeira condição, a apreciação do trabalho em equipe, possui uma grande influência sobre as duas outras condições.

O estudo sobre os fatores que facilitam e que dificultam a aprendizagem é importante para o entendimento do processo. Até este momento, no entanto, foram descritas as teorias sobre como a aprendizagem ocorre e sobre os fatores que a influenciam. Para pesquisar sobre a aprendizagem em nível grupal, é necessário, também, abordar outro conceito: o de práticas de trabalho.

2.5 Práticas de trabalho nos processos de aprendizagem

Quando se consideram os locais de trabalho como ambientes legítimos de aprendizagem, é necessário transformar o discurso atual da aprendizagem no trabalho (BILLET, 2004). Segundo Billet, descrever os locais de trabalho como ambientes de aprendizagem informais, não formais ou não estruturados pouco contribui para o

entendimento do local de trabalho como um espaço de aprendizagem. A ausência de professores qualificados, interações em sala de aula ou de um planejamento formalizado, remetem à crença de que a aprendizagem no local de trabalho é mais fraca do que a aprendizagem em organizações educacionais.

Entender como a aprendizagem ocorre no ambiente de trabalho pode ajudar a desenvolver novos meios de sustentar e estimular os processos de aprendizagem (EASTERBY-SMITH; CROSSAN; NICOLINI, 2000).

Matos e Ipiranga (2004) comentam que, ao estudar o fenômeno da aprendizagem organizacional em uma perspectiva processual e analítica, é crucial o foco em sua ligação com as práticas de trabalho, considerando que o entendimento da aprendizagem vai além do conhecimento sobre os processos cognitivos individuais e envolve, em sua análise, uma série de variáveis contextuais, as quais influenciam como as pessoas vêem o mundo e atribuem significados a determinados eventos.

A aprendizagem não é uma atividade totalmente individual e vários autores afirmam que grande parte da aprendizagem dos indivíduos nas organizações acontece por meio de interações sociais (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; RICHTER, 1998). Essa perspectiva não considera o aprendiz apenas como um agente que recebe e transforma a informação, mas que simultaneamente ele está interagindo de forma ativa em um contexto sociocultural, em que participa na criação da realidade (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

A noção de aprendizagem como parte de um processo social e organizacional sugere que a ênfase atual no indivíduo, na equipe formalizada ou na organização institucionalizada, como unidade de análise, pode ser menos apropriada (EASTERBY-SMITH; CROSSAN; NICOLINI, 2000). Segundo Gherardi (2006), a ênfase na prática é mais adequada, pois

permite a análise das conexões sociais que tomam forma entre indivíduos, grupos, organizações e contextos.

Uma definição simples e objetiva da prática foi elaborada por Gherardi (2006, p.34) *um modo, relativamente estável em tempo e socialmente reconhecido, de organizar itens heterogêneos em um conjunto coerente*. A partir dessa definição, Gherardi especifica uma série de elementos. Uma atividade passa a ser considerada prática, quando toma forma em um contexto específico. A autora cita o exemplo de uma solicitação de reembolso, que é considerada uma prática quando, na mesma organização, sabe-se que um colega solicitará o reembolso da mesma forma ou de maneira muito parecida. Outro aspecto da prática é relacionado com a temporalidade, pois a atividade deve ser repetida diversas vezes até que seja reconhecida socialmente como modo comum de fazer as coisas. E esse reconhecimento social provém da negociação entre as pessoas sobre os julgamentos normativos. A forma de organizar o mundo é outro aspecto da prática, citado por Gherardi, uma vez que os meios, para realizar as atividades, formam uma rede de práticas interligadas uma às outras.

A prática no local de trabalho contribui para o entendimento do trabalho e para a aprendizagem de circuito duplo. Os processos formais, desenhados pela organização, não conseguem abranger tudo o que acontece na prática e, além disso, a espontaneidade na busca das soluções dos problemas é uma fonte que pode contribuir para o aprendizado organizacional (BROWN; DUGUID, 2001; MATOS; IPIRANGA, 2004). Pfeffer e Sutton (1999) afirmam que a experiência é uma parte do aprender fazendo, fundamental e poderosa, e deveria ser apoiada em ambientes que aceitam erros. Os autores afirmam que os conceitos de transferência de conhecimento, na literatura, enfocam somente a coleta e distribuição de formas explícitas de conhecimento, desconsiderando as formas tácitas. O conhecimento que as pessoas aplicam, na prática, inclui os elementos explicitamente codificados e, também o conhecimento tácito essencial. De acordo com Richter (1999, p.44), a soma das experiências

de trabalho de um indivíduo é que o leva a *mudanças de consciência ou novas idéias a respeito da realidade do trabalho e de sua ação.*

De acordo com Billet (2004), como os locais de trabalho são a principal fonte de conhecimento necessário para o trabalho, o entendimento de como as oportunidades de participar estão distribuídas entre trabalhadores e *cohorts* (grupo de semelhantes) é importante. Segundo Spencer (2002), aprendizagem, no local de trabalho, pode não resultar na celebração do *empowerment* e autonomia do funcionário como é freqüentemente dito, mas, ao contrário, em um entrincheiramento das relações de poder.

Billet (2004) destaca que, ao considerar-se a aprendizagem como participação no trabalho, a adesão e o que é aprendido, nas práticas socialmente definidas, não são determinados somente pela prática social. São os indivíduos que decidem como participar e os que aproveitam e aprendem das experiências vivenciadas.

A aprendizagem no local de trabalho, portanto, depende tanto de fatores ambientais como os de interesse e poder, quanto de fatores baseados, principalmente, nas vivências do próprio indivíduo. Billet (2004) comenta que é comum os trabalhadores resistirem em participar de uma equipe de trabalho, se há um conflito cultural. Quando o treinamento compromete suas opções de trabalho ou se novos contratados ignoram ou negam o apoio a sua participação, por exemplo, quando o novo funcionário considera-se mais competente do que o seu mentor designado no trabalho, a aprendizagem acaba sendo prejudicada.

Dessa forma, *participação e aprendizagem devem ser vistos como processos interdependentes nos quais os indivíduos exercitam sua ação, o que chamamos de práticas participativas* (BILLET, 2004; p.317). Especialmente no estudo sobre a aprendizagem em nível grupal, a prática mostra-se fundamental, uma vez que se trata de um aspecto tangível da aprendizagem.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por finalidade explicitar os procedimentos metodológicos que nortearam a condução do presente estudo.

3.1 Método de Pesquisa

O método selecionado para a pesquisa é de natureza qualitativa. Godoy (1995) explica que uma pesquisa qualitativa é caracterizada por quatro principais fatores.

Em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e exige um trabalho intensivo de campo para a coleta de dados, pois os pesquisadores qualitativos consideram que *um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte* (GODOY, 1995, p. 62). Além disso, o próprio pesquisador é considerado instrumento fundamental e que afeta diretamente a confiabilidade dos dados obtidos.

Em segundo lugar, ao contrário da pesquisa quantitativa, que trabalha mais com números, a qualitativa é descritiva e considera, principalmente, dados textuais como transcrição de entrevistas, anotações de campo, além de fotografias, vídeos e vários outros tipos de documentos. O motivo disso é que, em uma pesquisa qualitativa, acredita-se que o ambiente e as pessoas, que fazem parte dela, devem ser analisados globalmente e não reduzidos a variáveis. Godoy, ainda, comenta que os pesquisadores qualitativos preocupam-se com o processo e não somente com os resultados ou o produto. É por esse motivo, também, que todos os dados são considerados e devem ser examinados.

Em terceiro lugar, os pesquisadores, que adotam a pesquisa qualitativa, buscam entender os fenômenos que estão estudando na perspectiva do participante. Nesse ponto, o papel do pesquisador é fundamental e uma técnica para minimizar possíveis riscos na

precisão, é testar os dados com os próprios informantes ou confrontando os dados com outros pesquisadores.

Por fim, outra característica da pesquisa qualitativa, citada por Godoy, é que os pesquisadores não iniciam a pesquisa com hipóteses que serão checadas. Diferentemente, partem de questões amplas que se tornam mais diretas e específicas à medida que a pesquisa avança. Os pesquisadores geralmente partem do enfoque indutivo para a análise dos dados.

Gephart (2004), também aponta algumas características da pesquisa qualitativa. Uma delas é a variedade de métodos que normalmente é empregada, em conjunto.

Outro fato para o qual Gephart (2004) observa é que, mesmo diante de dados qualitativos, muitos acadêmicos consideram a análise quantitativa dos dados qualitativos, uma pesquisa quantitativa. O autor resume os benefícios da pesquisa qualitativa como um meio capaz de fornecer *insights, os quais* são difíceis de produzir em pesquisas quantitativas. Ele, ainda, acrescenta que uma pesquisa qualitativa pode oferecer descrições detalhadas de situações reais que mantêm o significado que os eventos têm para seus atores. Além disso, Gephart comenta que o potencial da pesquisa qualitativa oferece para humanizar a pesquisa e a teoria, ao destacar as interações e significados.

O presente estudo, portanto, pode ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa, pois abrange todas as questões acima mencionadas. O trabalho foi realizado em uma organização, tendo o ambiente natural como fonte direta de dados. O fenômeno foi estudado na perspectiva do participante, utilizando-se o enfoque indutivo para a análise dos dados. Trata-se de uma pesquisa descritiva, preocupada com o processo e significados para os envolvidos, e não só com os resultados ou o produto do processo de aprendizagem.

Outra característica da presente pesquisa é que ela pode ser considerada um estudo de caso. Para Gephart (2004, p.458), um estudo de caso é *uma pesquisa que descreve um único evento ou unidade de análise determinada pelo pesquisador*. No caso deste trabalho, foi

selecionada uma organização educacional que apresenta o enfoque de estimular a aprendizagem entre seus funcionários. Dessa forma, a unidade de análise selecionada foi um grupo de funcionários que participou do curso *Mediando a aprendizagem nas equipes*.

Chetty (1996) afirma que o estudo de caso envolve uma variedade de formas de coleta de informações, entre as quais incluem-se as entrevistas, documentos, observação direta e artefatos físicos, principalmente. Conforme será abordado posteriormente, o presente estudo contou com mais de uma forma de coleta de dados, utilizando-se de entrevistas e análise de documentos.

A possibilidade de explicar eventos e lidar com eles, por um período de tempo, ao invés de uma frequência de eventos, é outra característica do estudo de caso (CHETTY, 1996). O estudo, também, ocorreu de acordo com essa característica, pois os indivíduos que participaram do curso, em questão foram entrevistados em duas ocasiões, permitindo que houvesse um espaço de tempo no estudo do mesmo fenômeno.

No entanto, os estudos de caso ainda sofrem uma série de preconceitos e desentendimentos, que Flyvbjerg (2006) procura esclarecer:

- a) Acredita-se que o conhecimento teórico e geral seja mais valioso do que o conhecimento prático e específico de uma situação. Isso não é real por dois motivos. O primeiro é que o conhecimento sobre a prática é importante para o desenvolvimento mais profundo sobre determinado assunto. Os chamados *experts* não só possuem conhecimento generalizado e teórico, como também conhecimento sobre inúmeros estudos de caso. Outro motivo, segundo o autor, é que não há e, provavelmente, nunca existirá uma teoria que preveja os acontecimentos na ciência social.
- b) O fato de não se poder generalizar algo, a partir de um único caso, também, é um mito. Diversas teorias surgiram a partir de experimentos, como por exemplo, a lei da gravidade.

- c) Outra crença é a de que o estudo de caso é útil somente para criar hipóteses, a qual representa o primeiro passo para gerar uma pesquisa, enquanto que os demais métodos é que poderiam testar hipóteses e construir teorias. Um estudo de caso, além de possibilitar a geração de hipóteses, também, possibilita o estudo de desvios, de variações máximas, entre outras. Um estudo de caso, com empresas selecionadas, pode ser mais efetivo do que fazer um estudo com uma amostra aleatória.
- d) A crença de que o estudo de caso é mais tendencioso e leva a confirmar noções preconcebidas pelo pesquisador também é falsa, pois a influência do pesquisador pode ocorrer em qualquer tipo de pesquisa.
- e) A dificuldade em resumir e gerar proposições gerais e teorias, com base em estudos de caso específicos, é outra crença sobre o método. O autor comenta que é real a dificuldade em resumir os estudos de caso, fato que não ocorre quando se trata de seus resultados. As dificuldades ocorrem com mais frequência pelas propriedades do estudo, do que pelo método em si. Flyvbjerg afirma que bons estudos deveriam ser lidos como uma narrativa, e não de forma resumida.

Desse modo, observa-se que o estudo de caso, apesar de ser realizado sobre um fenômeno específico, dentro de uma única organização, tem potencial para contribuir com maior consistência de conhecimento, além de ser base para a construção de novas teorias.

Merriam (1988) aprofunda a relação entre o estudo de caso e a teoria e afirma que o estudo de caso pode tanto testar, quanto clarificar, refinar, ampliar e até desenvolver nova teoria. A autora explica que há diferenças significativas na forma de planejar e conduzir o estudo, dependendo de seu objetivo. Um estudo de caso, com a proposta de testar a teoria, normalmente começa com a própria teoria. É a partir dela que as deduções são feitas, ou seja, quando os eventos ocorrem de determinada forma, o pesquisador deduz que a teoria é válida.

Já, os estudos de caso, feitos para criar teoria, usam uma forma indutiva de pensar sobre os problemas e analisar os dados.

O presente estudo teve como objetivo identificar e descrever os fatores envolvidos no processo de aprendizagem em grupo, dos participantes do curso *Mediando a Aprendizagem nas Equipes*, promovido pelo Senac São Paulo e, dessa forma, explorar como o processo de aprendizagem ocorre nos grupos.

3.2 Estratégia para a coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas em profundidade e documentos sobre a empresa estudada.

Entrevistas são interações situadas, frente a frente, em que os pesquisadores fazem perguntas aos entrevistados (GEPHART, 2004). Roesch (1999, p. 159) afirma que a entrevista tem como objetivo *desenvolver a compreensão sobre o 'mundo' do respondente*. Na pesquisa qualitativa, o acesso verbal, tem um significado especial, pois (...) *eles mesmos (os entrevistados) são, inicialmente, os experts de seus próprios conteúdos e significâncias* (MAYRING, 2002, p. 66).

A escolha da técnica de entrevista em profundidade pode ser justificada pelo fato de este estudo ser de natureza qualitativa, o que é confirmado pelo pensamento de Roesch (1999, p.159), pois esta *é a técnica fundamental da pesquisa qualitativa*. Ainda, segundo a autora, o principal objetivo da entrevista em profundidade é entender os significados que os entrevistados atribuem a questões e situações em contextos que não foram estruturados anteriormente, a partir de suposições do pesquisador.

Mayring (2002) comenta que há diferentes tipos de entrevista, de acordo com o seu grau de estruturação. A opção pela técnica de entrevista semi-estruturada parece ser a mais adequada neste caso, pois serão utilizadas questões abertas que permitirão, ao entrevistador,

entender e captar a perspectiva dos participantes. Entrevistas sem estrutura, de acordo com Roesch (1999), não são aconselháveis por resultar em volume de informações difíceis de analisar, perdendo-se a visão da perspectiva do entrevistado.

Assim, será utilizado um roteiro composto de uma série de tópicos que conduzirão a entrevista. Além disso, Triviños (1990) ressalta que a entrevista semi-estruturada apresenta melhor resultado quando se trabalha com grupos diversos, como neste caso. Em pesquisas descritivas, que utilizam entrevistas em profundidade, podem existir perguntas descritivas dirigidas para obter informação sobre as *experiências* do sujeito, permitindo atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais em questão.

Para este estudo, foi selecionada uma turma do curso *Mediando a Aprendizagem nas Equipes*, realizado em agosto de 2006, do qual 11 participantes foram pesquisados. As entrevistas foram realizadas em dois momentos. O primeiro, ocorreu até 60 dias após o término do curso, pois, embora as questões fossem recentes, havia necessidade de um prazo para conciliar as agendas dos entrevistados. O segundo momento, quando foram novamente entrevistados, ocorreu de quatro a cinco meses após o término do curso, a fim de oferecer um tempo maior para que ocorressem as mudanças ou falta de mudanças, nas práticas em grupo desenvolvidas no local de trabalho. Além dessas, foram realizadas entrevistas com quatro colegas de trabalho dos participantes para complementar a pesquisa na perspectiva de outros sujeitos envolvidos no mesmo contexto.

Essas entrevistas foram gravadas e transcritas para possibilitar uma análise mais profunda. No caso de três entrevistas realizadas, parte das gravações foi perdida e, imediatamente, o pesquisador realizou as anotações de campo.

A pesquisa utilizou-se, conforme já mencionado, de documentos da empresa estudada para a obtenção de informações. Entre os materiais consultados, destacam-se a página da empresa na *internet* com dados referentes ao porte e outros, além do plano de aula do curso.

Mayring (2002) afirma que a pesquisa qualitativa não pode ser algo vago. Segundo o autor, os procedimentos devem ser abertos e sistemáticos, a fim de utilizar os dados de maneira sensata e apropriada. Por esse motivo, disponibilizou-se, abaixo, o *Quadro 6* com o planejamento para a coleta dados.

Quadro 6: Planejamento de coleta de dados

Objetivos específicos	Macrocategorias	Operacionalização coleta de dados	Questões do roteiro de entrevista com participantes 1	Questões do roteiro de entrevista com participantes 2	Questões do roteiro de entrevista com colegas
Identificar possíveis mudanças na dinâmica de aprendizagem nos grupos, após a participação de alguns de seus integrantes no curso selecionado.	Alterações na dinâmica de aprendizagem nos grupos	Entrevistas com participantes do curso e seus pares.	O que você pretende aplicar nos grupos dos quais faz parte?	Você identificou alguma mudança em você, após ter participado do curso? O que mudou? Se sim: O que aconteceu para você mudar? O que contribuiu? Você acha que as outras pessoas da equipe perceberam essa mudança? Você identificou alguma mudança na dinâmica do trabalho no grupo de agosto até agora?	Você identificou alguma mudança na dinâmica do grupo, nesses últimos cinco meses? Conte um exemplo.
Identificar e analisar os fatores que facilitam e que dificultam a aplicação dos conceitos abordados no cotidiano de trabalho.	Facilitadores e obstáculos para a aprendizagem	Entrevistas com participantes do curso e seus pares.	O que você imagina ser mais fácil de utilizar no cotidiano de trabalho? Por quê? E o mais difícil? Por quê?	O que aconteceu no grupo para que a dinâmica fosse alterada? O que você viu no curso que não colocou em prática? Quais os motivos de não ter colocado em prática?	Como você acredita que aprende? E nos grupos de que você participa? Como isso ocorre?

O planejamento sobre a coleta de dados foi importante para o desenvolvimento do roteiro de entrevista. As entrevistas foram baseadas nas questões disponíveis no *Quadro 6*. Outras questões foram agregadas para permitir uma contextualização do sujeito, em seu ambiente de trabalho. Os roteiros completos das entrevistas estão disponíveis nos ANEXOS II, III E IV.

Existem diversas estratégias que os pesquisadores podem adotar para aumentar a validade interna de um estudo. Merriam (2002) comenta que talvez a mais conhecida seja a triangulação. Denzin (1970, *apud* MERRIAM, 2002), identifica quatro tipos de triangulação: múltiplos investigadores; múltiplas teorias; múltiplas fontes de dados ou múltiplos métodos para confirmar os dados obtidos. Segundo Merriam (2002), triangulação com o uso de múltiplas teorias é rara, mas as outras formas de triangulação, especialmente a de métodos é muito adotada.

Neste trabalho, houve triangulação de métodos, pois foram utilizados tanto documentos da empresa como entrevistas com participantes do curso. Mas a triangulação de método não foi a única utilizada neste trabalho. Serrano (1994) cita outras formas de triangulação, como a de tempo e de níveis combinados. Ambas as formas foram utilizadas neste estudo. A triangulação de tempo ocorreu pelo fato de a pesquisa ser realizada em dois momentos. Essa opção foi feita visando a reduzir a subjetividade da entrevista. Houve ainda a triangulação de níveis combinados, pois a pesquisa envolveu a aprendizagem em nível individual e grupal. Além disso, foram entrevistados alguns indivíduos que trabalham diretamente com os participantes do curso.

3.3 Estratégia para a análise de dados

Merriam (1998) descreve a análise de dados como o processo de fazer sentido, a partir dos dados. A autora comenta que, para fazer com que os dados tenham um sentido, é necessário consolidar, reduzir e interpretar o que as pessoas disseram e o que o pesquisador já viu ou leu.

Uma característica das pesquisas qualitativas é que a análise de dados aplica-se, desde as primeiras fases da coleta e desenvolvem-se durante todo o processo de investigação (GIL, 1994).

Após a análise individual das entrevistas, os dados coletados, nessa pesquisa, foram agrupados de acordo com os temas similares encontrados. Segundo Lincoln e Guba (1985, *apud* MERRIAM, 1998), cada agrupamento deve atender a dois requisitos: revelar informações importantes ao estudo, de modo a estimular o leitor a pensar além do grupo de informação, e deve ser do menor tamanho possível para possibilitar a interpretação sem a necessidade de outras informações.

Em seguida, as categorias criadas foram nomeadas. Segundo Merriam (1998), a criação dos nomes pode partir de pelo menos três fontes: do pesquisador, dos participantes ou de fontes externas ao estudo, como por exemplo, nomes já presentes na literatura. No presente estudo, as categorias foram criadas a partir da combinação das três fontes. Algumas mais marcadamente provenientes da literatura, outras, dos relatos dos participantes, e, por fim, por nomes que a pesquisadora considerou representativos.

Em uma pesquisa qualitativa básica, a interpretação geral é um entendimento do pesquisador sobre a visão dos participantes a respeito do fenômeno de interesse (MERRIAM, 2002).

3.4 A organização pesquisada

O Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – foi criado em 10 de janeiro de 1946, pelos Decretos-lei 8.621 e 8.622, que autorizaram a Confederação Nacional do Comércio a instalar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem comercial. Para viabilizar essa tarefa, a legislação que deu origem ao Senac e ao Sesc – Serviço Social do Comércio – determinou que o comércio contribuísse com o valor correspondente a 1% de sua folha de pagamento para a manutenção do Senac e com 1,5% para o Sesc. Por ter sido criado por decreto-lei, é comum pensar que o Senac seja uma organização governamental. Entretanto, trata-se de uma organização de direito privado, cuja organização e administração

estão delegadas, por lei, à Confederação Nacional do Comércio, órgão máximo de representação sindical patronal, do setor de comércio e serviços.

Com mais de 60 anos de atividade, o Senac São Paulo tem como missão *proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social* e oferece serviços e programas educacionais em dezenas de áreas e em diversos níveis: básico (cursos de curta e média duração), técnico e de graduação (cursos superiores de tecnologia e bacharelados), pós-graduação (cursos de aperfeiçoamento, especialização e mestrado profissional e acadêmico) e de extensão.

Fazem parte do Senac São Paulo mais de 50 unidades operacionais, uma editora, três campi, além dos Hotéis-Escola Senac: Grande Hotel São Pedro e Grande Hotel Campos do Jordão, que, além de formar pessoas especializadas na área de Hotelaria, são, também, locais de estágio para os alunos.

A visão de futuro consiste em *Até 2010, o Senac São Paulo ser reconhecido como referência de organização educacional e do terceiro setor, diferenciada pela ação inovadora, diversificada e socialmente solidária.*

3.4.1 Educação Corporativa

Em 2000, o Senac implementou o Núcleo de Educação Corporativa, com o objetivo de otimizar e ampliar as ações voltadas à educação e desenvolvimento de seus funcionários e colaboradores externos.

De acordo com dados disponíveis na página eletrônica da organização, o Senac investe o valor correspondente a 2,5% da folha de pagamento no desenvolvimento de seu próprio pessoal e, até o final do ano de 2005, houve mais de 24 mil atendimentos, em cursos promovidos pelo Núcleo de Educação Corporativa. Além disso, mais de 8.700 funcionários, dependentes e colaboradores receberam bolsa integral nos programas oferecidos pela organização e que são abertos ao mercado, no ano de 2004. A organização também financia os estudos dos funcionários em educação formal, como ensino fundamental, técnico, graduação e pós-graduação.

3.4.2 O curso

O curso *Mediando a Aprendizagem nas Equipes* foi criado para estimular a aprendizagem nas equipes de trabalho. Assim como os demais cursos da Educação Corporativa, são os próprios funcionários que se inscrevem pela *intranet* e nas turmas que têm interesse. Depois de inscritos, os gerentes aprovam as inscrições e a unidade em que o funcionário atua assume o valor da participação.

O objetivo do curso é propiciar melhor desempenho e aproveitamento nas reuniões dos grupos de aprendizagem, identificando formas de aperfeiçoar o comprometimento do diálogo com a objetividade e com a busca de resultados, a partir de discussões com base no conhecimento dos modelos mentais, da escuta ativa e da ação-reflexão.

Para melhor entendimento da proposta, há no ANEXO I, um exemplar do Plano de Curso, incluindo as competências que serão desenvolvidas durante o programa:

- Apoiar o processo de trabalho e a aprendizagem, nas reuniões dos grupos de aprendizagem, auxiliando-os na análise de seus modelos mentais e na compreensão dos elementos essenciais da escuta ativa e do diálogo, visando a estabelecer relacionamentos produtivos e geradores de resultados superiores aos regularmente obtidos;
- consolidar e conduzir a formação de grupos de trabalho.

Para desenvolver tais competências, o curso propõe abordar temas relacionados tanto à comunicação quanto ao julgamento das pessoas. Alguns eixos temáticos, que constam do plano de aula são: diálogo; modelos mentais; escuta ativa; apreciação do outro; suspensão do julgamento; escada de inferência; qualidade da expressão e da indagação; coluna da esquerda e a expressão justa no diálogo.

Como público-alvo, estão incluídos funcionários com função de gestão e que possuem cargos de gerentes, coordenadores, chefes de setores, analistas e *trainees*.

O curso é normalmente oferecido três vezes ao ano e participam cerca de 15 pessoas por turma.

3.4.3 Os sujeitos da pesquisa

Para obter uma maior profundidade no estudo, foi selecionada uma turma do curso, sendo que 11 dos 15 participantes foram entrevistados. Quatro pessoas que trabalhavam com os participantes do curso, também, foram entrevistadas. Dessa forma, foi possível analisar grupos de funcionários que trabalham juntos.

No *Quadro 7*, constam o perfil dos 11 entrevistados e informações sobre quem são os entrevistados que fazem parte do mesmo grupo de trabalho.

Quadro 7: Perfil dos Sujeitos Participantes do Curso

	S1	S2	S3	S4	S5	S6*	S7	S8	S9	S10*	S11*
Gênero**	M	F	F	M	M	F	M	F	F	F	F
Área / Atuação	Sistemas	Sistemas	Trainee (várias áreas)	Comercial e educação	Educação	Educação	Manutenção	Administração	Educação	Secretaria Escolar	Jornalista
Tempo na empresa (em anos)	7	1	2	5	2	Mais de 10	3	2	4	9	2
Alteração de atividade ou função entre a primeira e segunda entrevistas	Não	Não	Mudou o local de trabalho	Não	Foi promovido para a vaga de sua antiga superior.	Foi promovida e atua hoje em outra área.	Foi demitido	Não	Não	Não	Saiu da empresa por questões pessoais e mora em outro estado.
Participou da segunda entrevista	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Grupo do qual participa	Grupo A (com S2 e S12)	Grupo A (com S1 e S12)	não foram entrevistadas pessoas que trabalham com ela	Grupo B (com S13)	Grupo C (com S6 e S14)	Grupo C (com S5 e S14)	Grupo D (com S8)	Grupo D (com S7)	Grupo E (com S15)	não foram entrevistadas pessoas que trabalham com ela	não foram entrevistadas pessoas que trabalham com ela

* As gravações dos sujeitos 10 e 11 foram totalmente perdidas e a segunda gravação do sujeito 6 foi parcialmente perdida. Nesses casos, foram utilizadas as anotações de campo para a análise das entrevistas.

** Gênero: F (feminino), M (masculino)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

No *Quadro 8*, estão disponíveis informações sobre o perfil dos colegas dos participantes, que, também, foram entrevistados. Assim como no quadro anterior, estão disponíveis, abaixo, informações sobre os entrevistados que fazem parte do mesmo grupo de trabalho.

Quadro 8: Perfil dos Colegas dos Participantes do Curso

	S12	S13	S14	S15
Gênero**	F	F	F	F
Área / Atuação	Sistemas	Educação	Educação	Educação
Tempo na empresa (em anos)	1	8	Mais de 10	2
Grupo do qual faz parte	Grupo A (com S1 e S2)	Grupo B (com S4)	Grupo C (com S5 e S6)	Grupo E (com S9)

** Gênero: F (feminino), M (masculino)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir das transcrições das entrevistas, foi possível realizar as análises individuais de cada entrevista. Os trechos das transcrições foram agrupados por temas que emergiram das próprias entrevistas, dando origem às categorias, as quais sofreram alterações enquanto a análise evoluía. Após realizar diversas alterações e adaptações nos nomes e na abrangência das categorias, chegou-se à forma atual, conforme o quadro a seguir:

Quadro 9: Categorias relacionadas ao processo de aprendizagem em grupo

Macrocategorias	Categorias	Fatores que emergiram
Alterações na dinâmica de aprendizagem nos grupos	Mudanças pessoais relacionadas a aprendizagem nos grupos	Ouvir e controlar o diálogo interno
		Compartilhamento de modelos mentais
	Mudanças no grupo	Tempo
Facilitadores e obstáculos para a aprendizagem	Fatores pessoais	Interesse em aprender
		Autoconhecimento
	Fatores estruturais	Organização do trabalho
		Estrutura física no trabalho
		Objetivos claros e comuns
		Políticas e práticas estruturadas de desenvolvimento
	Fatores interpessoais	Segurança psicológica
		Poder e diferenças na composição dos grupos
		Papel e comportamento dos gestores

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

Conforme mencionado anteriormente, Sambrook e Stewart (2000), em um estudo sobre os fatores que influenciam a aprendizagem em organizações europeias, verificaram que determinados fatores podiam tanto apoiar quanto dificultar a aprendizagem. Se por um lado, a falta de motivação foi considerada, no estudo, como um inibidor da aprendizagem, a motivação aliada ao entusiasmo e ao envolvimento, foi considerada facilitadora da aprendizagem. No presente estudo, verificou-se o mesmo fenômeno e, por esse motivo, os

fatores facilitadores e os obstáculos para a aprendizagem foram analisados de forma integrada, como parte de uma única macrocategoria.

Assim, a opção foi analisar primeiro as mudanças que ocorreram entre os sujeitos e os membros dos grupos para, posteriormente, estudar os motivos que facilitaram ou dificultaram tais mudanças.

4.1 Macrocategoria: Alterações na dinâmica de aprendizagem nos grupos

Para desenvolver a análise sobre a aprendizagem nos grupos, baseou-se nos modelos propostos por Nonaka e Takeuchi (1997) e Crossan, Lane e White (1999). Segundo os autores, a alteração dos modelos mentais do grupo ocorre pela alteração dos modelos mentais individuais.

Por esse motivo, a primeira categoria de análise será referente a mudanças pessoais, as quais podem influenciar a aprendizagem nos grupos, seguida da segunda categoria de análise sobre as mudanças no grupo.

4.1.1 Categoria: Mudanças pessoais relacionadas à aprendizagem em grupos

Conforme abordado por Crossan, Lane e White (1999), uma relação problemática, no processo de aprendizagem nas organizações, ocorre no *feedforward*, que envolve uma mudança de aprendizagem individual para aprendizagem entre indivíduos ou grupos. As dificuldades, nessa relação, incluem tornar o mapa mental explícito, além de chegar a um entendimento comum e compartilhado.

As entrevistas realizadas reforçaram o papel do diálogo para a aprendizagem nos grupos, consoante com a literatura disponível sobre o tema (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; CROSSAN; LANE, 1999; GEAR *et al.*, 2003; BALLANTYNE, 2004; CORDINGLEY, 2006).

Foram dois os fatores significativos que emergiram das entrevistas: ouvir e controlar o diálogo interno e compartilhamento de modelos mentais. Ambos os fatores mostraram-se importantes para o sucesso do diálogo e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Ouvir e controlar o diálogo interno

Pelo fato de o controle do diálogo interno influenciar na capacidade de o indivíduo ouvir, a análise foi feita em um tópico integrado.

A mudança na escuta foi o fator mais citado pelos sujeitos. Dos 11 entrevistados que participaram do curso, apenas dois afirmaram não ter alterado a maneira de escutar as pessoas. Alguns chegaram a identificar mudanças desde o primeiro dia de curso, como as falas transcritas abaixo.

O que eu aprendi? Eu aprendi a escutar as pessoas, eu faço, hoje em dia eu presto muita atenção e paro tudo o que eu faço, o que eu estou fazendo quando alguém vem conversar comigo. (S9)

Foi uma mudança tão drástica que as pessoas até estranharam. Tive duas oportunidades, por telefone e foi legal porque assim, eu ficava, eu sentia uma necessidade de fazer isso pelo menos umh, ahã, porque parece que, é uma prática já nossa que se alguém do outro lado não expressa alguma coisa parece que ou caiu a linha ou a pessoa não está ali, não está conversando com você e aí eu senti isso e aí o meu namorado falou assim [S9],_está tudo bem? (risos), está tudo bem? Hoje você não está falando muito, porque direto ele fala para mim posso falar agora? (S9)

Os trechos, acima, ilustram algumas das atitudes citadas como importantes para a efetivação de um diálogo, mencionada por Cordingley (2006): valorização do silêncio como meio de terminar um pensamento e propiciar reflexões; escuta ao que realmente foi dito; uso de linguagem corporal positiva e utilização das mesmas palavras ditas para valorizar, reformular, desenvolver, analisar ou conferir o significado do que foi falado e, desse modo, propiciar uma conexão entre as pessoas que conversam.

Porém, nem sempre as mudanças que ocorreram na escuta, logo após o curso, foram duradouras. Dois sujeitos relataram, na segunda entrevista, que já não realizavam o mesmo

tipo de escuta em comparação às semanas imediatamente posteriores ao curso, o que é ilustrado pelo trecho a seguir.

[...] Eu até te confesso que, no início, eu tava mais... assim... por exemplo: *logo, nas primeiras semanas, eu tava assim: não, deixa eu escutar... eu, inclusive, prestava atenção no outro.* Às vezes, um diálogo entre outras pessoas eu pensava: nossa, mas uma pessoa não tá ouvindo nada da outra! Olha aí que... que... que engraçado, como isso acontece mesmo! Uma pessoa fala uma coisa e outra entende outra, responde outra coisa que nada tem a ver e... assim... eu tentei me policiar para conseguir ouvir, pra parar, pra entender, pra tentar, por exemplo, numa reunião colocar uma opinião mais, assim, de forma clara, conseguir organizar o meu raciocínio pra que as outras pessoas entendessem. E, assim, *no início, logo lá nas duas primeiras semanas, eu lembro que eu tava tentando mesmo. Agora dei uma esquecida, sabe? Você vai largando, e, quando você vê... sabe, não tá praticando aquilo.* Eu acho que até uma tendência normal, que diz que todo mundo, sabe, lembrando, voltando aos conceitos, aos exemplos do curso pra poder praticar e *para que se incorporar na sua vida mesmo, nas suas práticas, porque acho que essa é a parte mais difícil.* Tava mais acostumada com o jeito de ser, de lidar, de expor a sua opinião. E aí, você conseguir quebrar esse modelo já estruturado e mudar que é a parte mais difícil, né? O acostumar com o... o outro jeito. Aquela idéia, né, assim...você mudar, você até consegue. Agora, você ficar com o outro jeito para sempre que é difícil, né? *Dando exemplo do regime, emagrecer é fácil, agora, manter é mais complicado. Mantendo que é a chave da questão em minha opinião.* (S3)

Um senso comum verificado é que a qualidade e a efetividade da escuta dependem do interesse sobre o tema da conversa. Segundo Wheelless (1998), apesar de o interesse no assunto oferecer um incentivo para estar atento, as pessoas estão limitadas pelo grau de desenvolvimento da habilidade de escuta. Existem distrações, problemas, preocupações e questões mais importantes na cabeça das pessoas do que ouvir o que o outro fala. A não ser que elas escolham, conscientemente, deixar os problemas de lado e escolher ouvir, a mente, de modo geral, segue o fluxo das preocupações internas (WHEELESS, 1998). O controle do diálogo interno, por influenciar a escuta, mostra-se um importante fator para a efetivação do diálogo.

A preocupação com o controle do diálogo interno foi citada por diversos sujeitos. Enquanto alguns tiveram dificuldade em exercer esse controle, outros conseguiram melhorar, da primeira para a segunda entrevista realizada, conforme o exemplo abaixo.

Às vezes a gente não percebe, assim... Em alguns momentos, alguns momentos que assim eu acho que eu tenho mais controle. Então tem hora que eu me distraio mesmo e me distraio com responsabilidade, estou pensando em outra coisa. Mas

assim melhorou bastante eu acho que, eu acho que eu consigo controlar bem a questão da minha atenção, eu não deixava o diálogo interno entrar e me perturbar, eu tenho conseguido me controlar, sabe? Às vezes eu deixo ele entrar numa boa e é aquela coisa se ficar olhando para lá e pensando na coisa, mas eu sei o que eu estou fazendo, eu não estou fazendo inconsciente não, eu estou percebendo. E *quando realmente tem que parar e prestar atenção e tal eu consigo já, eu melhorei assim.* (S9)

O colega de trabalho de um dos sujeitos que participou da turma selecionada, já havia feito o mesmo curso, há cerca de dois anos. Ele comenta que havia sido uma novidade aprender a conscientizar-se sobre o seu diálogo interno e que, até hoje, presta atenção nisso.

Um negócio que eu não me esqueço e que eu presto atenção a todo instante e que eu gostei bastante, foi a coisa que eu mais gostei do curso que eu não conhecia *é a questão do diálogo interno* que eu achei bárbaro isso. [...] *Aquela conversa que você tem com você mesmo* e eu achei muito legal isso, então acho que *foi a parte que mais, mais ficou.* (S14)

Eu tento aplicar e prestar atenção porque antes eu não prestava atenção no que era, por exemplo, *o diálogo interno*, eu tinha assim, conversava, *tinha o hábito de conversar e eu nunca entendia porque eu não me lembrava nada depois.* (S14)

Além do controle do diálogo interno, outro fator mostrou-se importante para que um diálogo seja bem-sucedido. Analisar se o que foi escutado era o que a pessoa realmente teve a intenção de dizer, ou seja, verificar o significado do que foi falado (CORDINGLEY, 2006), foi mencionado por alguns sujeitos que têm incorporado isso no cotidiano de trabalho. O Sujeito 4, esclarece que procura analisar se entendeu a informação para que não seja mal entendido e para que a conversa seja clara para ambos os lados.

[...] Outra coisa, aquele exercício que a gente faz de um diálogo que não deu certo e depois você tem que fazer como é que seria melhor proceder com esse diálogo para que ele funcione. O que eu tenho procurado *às vezes...* eu percebo que as conversas estão... o que você está fazendo, quer queira ou não, *está sentindo uma coisa e falando outra* em cima do que o outro está falando, enfim, *a conversa às vezes vai para outro lado*. Eu tenho procurado ter mais clareza nesses diálogos assim de *não estou entendendo* ou *confirmar se a minha impressão é de fato o que a pessoa quis dizer, checar um pouco se o que eu falei foi compreendido*, isso eu acho que também é uma coisa que está caminhando. (S4)

Eu acho que pra quem trabalha em equipe é muito importante saber o que se passa, entender. Não simplesmente entrar por um ouvido e sair pelo outro. Eu passei a ser um ouvinte, com muito mais critério. *Ultimamente, entrava por um ouvido e sair pelo outro. Hoje, paro para ouvir. Se eu não entender, peço para repetir.* Antes era assim: entendeu? Ah não, claro, vamos ver como vamos fazer... depois, aí, esquece. Hoje, quando eu não entendo, digo: você pode repetir? Desculpe, eu estou perdido, perdi o foco... Aí, volta... Ah, tá bom! Então, isso eu passei a fazer com mais frequência. (S5)

Nota-se, portanto, que a maior parte dos sujeitos teve uma preocupação em escutar e notou melhorias pessoais. Dos onze entrevistados, sete afirmaram notar melhorias na própria escuta, após a participação no curso. No entanto, uma parte deles não conseguiu monitorar-se para escutar da mesma forma, após o curso. Da primeira para a segunda entrevista, foi observado que quatro não se monitoravam da mesma forma para ouvir. Apenas dois sujeitos afirmaram ter uma melhor escuta da primeira para a segunda entrevista. Dos demais sujeitos, dois já afirmavam ter uma boa escuta, mesmo antes de participar do curso e dois sujeitos não notaram melhorias em si próprios.

Compartilhamento de modelos mentais

O compartilhamento de modelos mentais é definido como uma conexão profunda que, segundo Crossan, Lane e White (1999), ajuda a integrar os mapas cognitivos do grupo, desenvolvendo um entendimento mútuo.

Tal compartilhamento ocorre, em grande parte, com o diálogo, o qual, ao contrário da discussão, busca o entendimento do outro, ao invés de somente trocar opiniões, visando a impor as próprias idéias (BALLANTYNE, 2004). Os dois exemplos, a seguir, indicam que, após participar do curso, os sujeitos começaram a procurar entender o modelo mental das outras pessoas.

Então, no meu, lembro do trabalho, não é pessoal não, mas do trabalho eu lembro que eu tive um caso de reclamação de aluno, que o aluno veio e “ah porque o docente é isso, o docente é aquilo”, talvez acho que em outros momentos eu devia chegar no docente questionando, “porque você fez isso e etc e tal”. Na realidade eu lembrei claramente que quando eu fui conversar com ele eu inverti, “aconteceu alguma coisa na turma? Você teve algum problema? Você está tendo alguma dificuldade?” e aí fazendo um relato ele me explicou que ele tinha uma pessoa que era problemática e começou, que chegava atrasado e tal e a pessoa que ele me relatou era a pessoa que veio reclamar, ou seja, a pessoa que veio reclamar ela tinha um problema, ela não cumpria horário, ela faltava muito então o professor era ruim. Não sei se o professor era ruim, ela não ficava em sala para saber se ele era ruim, chegava atrasada não conseguia acompanhar o conteúdo. Então ele não sabe passar, se ela acompanhar nos horários como todo mundo está acompanhando, talvez ela

acompanhasse normalmente. *Então aí antes de tomar qualquer ação eu fui me informar e descobri que o problema era o aluno e não o docente. Então eu consegui assim, de certa maneira, de certa forma mediar isso, eu poderia chegar simplesmente indagando a pessoa, “olha você errou, não pode fazer isso, fazer aquilo”, mas eu não sei se é isso mesmo, então eu consegui perceber que o problema era o aluno e não o docente.* (S5)

Uma das coisas que uma vez conversando com um dos meninos gravou e ficou legal, eu tenho que fazer os seus olhos, no meu caso eu tenho que fazer os seus olhos ver o que eu estou vendo, eu tenho que descrever para você situações [...] eu tenho que dar riqueza de detalhes para que você consiga ver o que eu estou vendo e qual é a melhor maneira disso? Muitas vezes é perguntar o que você está vendo, por que você está achando que isso é isso e aquilo é aquilo, entendeu? Então o porque é nessa linha, não é fazer com que a sua opinião ou o que você acha prevalecesse antes. Hoje é ver o que a pessoa está vendo para você moldar o que você precisa naquela pessoa, você tem que mostrar para a pessoa ver qual o seu lado. Porque muitas vezes eles estão vendo a mesma coisa, só que um está vendo daqui para lá e o outro está vendo de lá para cá. (S7)

Esses exemplos mostram como o entendimento do modelo mental permitiu que houvesse conhecimento sobre a situação (S5) e como esse entendimento é importante para a obtenção de consenso (S7).

Mas, se por um lado, é necessário querer ouvir, demonstrar interesse e verificar a compreensão, por outro é necessário que a pessoa queira expor o seu modelo mental. Desentendimentos podem surgir, quando as pessoas falam o que de fato pensam, porém, o desentendimento é uma oportunidade para buscar o consenso, e, também, outros caminhos criativos, não vistos antes (BURSON, 2002), resultando em aceleração da aprendizagem individual (KIM, 1993). Entretanto, conforme, citado anteriormente, Argyris (1999) notou que as pessoas tendem a suavizar o que pensam, com o objetivo de evitar conflitos, o que dificulta o compartilhamento dos modelos mentais.

Para quase todos os entrevistados, expor o modelo mental, de modo a falar o que realmente pensam, foi o aspecto mais difícil de colocar em prática. Alguns não o fazem por receio, como o caso de um sujeito que prefere não correr o risco de se expor e ser mal interpretado, conforme relato, a seguir.

Normalmente muitas coisas que eu penso eu não falo, às vezes vai se meter na vida da pessoa e algumas vezes até me parece que tenham pedido. Não, às vezes até me parece que tenham pedido para que você fale, mas que ele não é verdadeiro, você fala e entorta tudo, então às vezes eu prefiro deixar seguir. (S4)

Alguns sujeitos, mesmo cientes de que expor a coluna da esquerda, ou seja, falar o que realmente pensam, sem bloqueios, pode ajudá-los a atingir seus objetivos, ainda têm dificuldades em falar o que realmente pensam, conforme os trechos a seguir.

Mas eu tentei até, tem essa coluna da esquerda, da direita e o que eu percebi é, o mínimo que eu tentei e deu resultado, mas mesmo assim continua sendo difícil, percebi que é bom para mim quando você usa menos a coluna da direita para bloquear essa coluna da esquerda que você quer falar mesmo porque é melhor para mim. (S1)

Eu já tive experiência aqui de ter um diálogo extremamente franco, assertivo, e o resultado foi muito positivo.[...] Então foi o momento que eu coloquei no nível técnico, assim, nada pessoal, mas discordava de alguns assuntos que eu não poderia compactuar com algumas coisas, porque eu estaria mentindo para as pessoas, foi uma conversa meio que, assim, meio que... E foi bem legal, porque houve maturidade do técnico, do gerente na época... no sentido que eu... Obviamente, fui mudado de equipe, mas que não tomaram a coisa como agressão que não sei o que. (Murmura) Mas eu saí...é...mas quem não passou por isso?...É...eu gostaria de fazer mais... (S4)

As mudanças pessoais, citadas pelos entrevistados, referentes ao compartilhamento dos modelos mentais foram limitadas. Apenas três sujeitos afirmaram questionar mais as pessoas, a fim de entender o modelo mental delas. Quanto a expor os modelos mentais, duas pessoas afirmaram que já haviam desenvolvido a capacidade de falar o que realmente pensam, no decorrer da vida profissional. Três pessoas afirmaram haver muita dificuldade em falar o que realmente pensam, sendo que duas buscam desenvolver-se para falar mais o que pensam e uma acredita que pode ser prejudicada ao falar o que de fato pensa.

4.1.2 Categoria: Mudanças no grupo

Os locais de trabalho podem ser considerados ambientes legítimos de aprendizagem (BILLET, 2004) e em que ela ocorre, por meio de interações sociais (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; RICHTER, 1998). No entanto, apesar de os indivíduos terem incorporado parte dos conceitos aprendidos no curso, em seu cotidiano de trabalho, principalmente na escuta, a mudança não refletiu nos grupos em que atuam. Em nenhum dos

grupos estudados (vide *Quadros 7 e 8*) houve melhorias na forma de aprender, em decorrência da participação no curso, o que impediu mudanças significativas nas práticas de trabalho.

No caso de três grupos, A, B e C, os participantes reuniram-se com os outros membros da equipe e falaram sobre o que aprenderam no curso. Mesmo assim, não houve mudança na prática.

Acho que não, acho que não, não percebo. Acho que, assim as pessoas entenderam, mas tem aquela coisa entenderam só na mente, às vezes ainda não reagem. Entenderam, concordaram, até identificaram algumas questões, mas não percebo. (S4)

O comentário do Sujeito 4 reforça a afirmação de Matos e Ipiranga (2004) de que o entendimento da aprendizagem vai além do conhecimento sobre os processos cognitivos individuais e envolve, em sua análise, uma série de variáveis contextuais que influenciam como as pessoas vêem o mundo e atribuem significados a determinados eventos.

No caso de dois grupos, não houve alteração na forma como as pessoas do grupo interagiam para aprender, pois a dinâmica já era considerada adequada, como ilustra o trecho a seguir.

A equipe não necessariamente porque como eu assumi a equipe há pouco tempo eu acredito assim, ela vinha já num ritmo e uma coisa que eu fiz questão de fazer quando eu assumi a coordenação há um mês é manter tudo como estava. Eu acredito que seria um grande choque para a equipe eu chegar e propor uma série de mudanças. A equipe já vem num ritmo, a sinergia, eu acho que não é legal. (S5)

Nota-se que os grupos, que afirmavam ter uma interação favorável, haviam desenvolvido algumas práticas, como o exemplo abaixo.

Vamos fazer a programação dos cursos do último bimestre do ano, novembro e dezembro. Antes era centralizado numa pessoa. Então, era uma pessoa que nem era do nosso grupo. Ela fazia todo processo e, aí, depois, quando saía, dizia: Pô, esse curso neste horário? Esse cara não vende! Esse cara é ruim! Pô, não tenho docente para este horário! Isso era uma eterna briga. Porque, às vezes confirmava o curso e vamos correr atrás do professor, e agora? E aí, mudou. Agora, essa pessoa que fazia esse lançamento sozinha que tem muito conhecimento, por sinal, deste trabalho, passou a integrar o nosso grupo para essa atividade. Então, na hora de fazer o lançamento, ele falou: olha, acho que esse horário é bom para um curso de Windows, por exemplo. Aí, quem coordena, fala assim: nesse horário, não temos docente. Eu tenho notado que as três últimas turmas não têm fechado para este horário. Então, os coordenadores começaram a trabalhar junto com esta pessoa. Mas todo mundo junto, mesmo que, de repente, seja um curso que não coordeno eu participo. (S4)

No caso de um sujeito, apesar de não ter ocorrido mudanças na dinâmica de aprendizagem no trabalho, ele afirmou encontrar um ambiente mais favorável na faculdade em que estuda, e notou que as pessoas reagem à forma diferente de ele se comunicar.

E você percebe, antigamente você entrava na discussão do trabalho, hoje eu deixo a discussão rolar e fico quieto na minha, observando o que cada pessoa fala e, lógico que sempre direcionando a discussão. [...] Então está todo mundo discutindo, você está discutindo e ninguém está ouvindo, você está falando, está todo mundo falando, então você quer, você ouve as pessoas, cada uma das pessoas, você consegue ouvir, você fica quieto. E na hora que você vai falar é engraçado que você fala, “posso fazer um comentário?” e todo mundo fica quieto e só você fala. Então parece que a pessoa presta mais atenção em você porque é só você que está falando nesse momento. (S1)

A forma com que o Sujeito 1 passou a se comunicar, era diferente dos demais membros do grupo, porém o grupo somente reagia de forma diferenciada, ou seja, as pessoas deixavam de falar ao mesmo tempo e passavam a ouvir, como uma reação ao comportamento do Sujeito 1. Não há indícios, portanto, de que o grupo aprendeu com o Sujeito 1.

Apenas um sujeito afirmou ter notado uma mudança na dinâmica do grupo de trabalho, ao afirmar que as pessoas começaram a sentir maior liberdade para perguntar questões, muitas vezes, desagradáveis. No entanto, o sujeito atribuiu a mudança devido ao maior tempo de convivência entre os membros do grupo e não pelo fato de dois dos três membros do grupo terem participado do curso.

Eu acho que entre nós três mesmo, o convívio vem melhorando cada vez mais, mas eu acho que talvez porque a gente está ficando mais amigo. [...] No começo eu ficava um pouco acanhada às vezes de ficar toda hora perguntando alguma coisa, você sente que “ah vou atrapalhar a pessoa, toda hora pentelhando ali; oh me fala tal coisa, como que faço isso? Como é que eu faço aquilo? E aí você vai convivendo mais e você vai ficando mais amigo e tal, você tem mais liberdade para perguntar, às vezes pergunta de uma maneira, sei lá, faz alguma brincadeira para poder perguntar uma coisa que é meio chata. Então acho que, que isso melhorou, mas não sei se é por causa do curso né, não da para fazer essa ligação, eu acabo fazendo outra ligação. (S14)

O tempo de convivência não pode ser considerado um fator que influencia a aprendizagem, pois os demais grupos, também, conviveram pelo mesmo período de tempo e não identificaram mudanças na dinâmica de aprendizagem. Os reais motivos, pelo qual o

tempo de convivência facilitou a melhoria da dinâmica do grupo e os motivos que impediram uma mudança na dinâmica de aprendizagem, serão apresentados a seguir.

4.2 Macrocategoria: Facilitadores e obstáculos para a aprendizagem

Conforme mencionado anteriormente, os fatores, que emergiram das entrevistas como influências para a aprendizagem, puderam ser considerados tanto facilitadores quanto obstáculos à aprendizagem, dependendo se os fatores estão ausentes, presentes ou do modo como eles se apresentam.

Para facilitar a análise, os fatores foram agrupados nas seguintes categorias: pessoais, estruturais e interpessoais.

4.2.1 Categoria: Fatores pessoais que influenciam a aprendizagem

A literatura aborda diversos fatores que influenciam a aprendizagem. Muitos deles, tais como capacidade intelectual-mental e idade (ANTONACOPOULOU, 2001) não surgiram nas entrevistas, devido ao perfil da organização e dos entrevistados. Por outro lado, outros fatores pessoais foram citados, como o interesse em aprender e o autoconhecimento. Esses fatores serão aprofundados a seguir.

Interesse em aprender

Antonacopoulou (2001) define como um fator pessoal, que influencia a aprendizagem, a percepção do indivíduo sobre a necessidade de aprender. Porém, além da dificuldade tangível dessa percepção, um sujeito que conseguiu mudar suas práticas, após o curso, comentou ter interesse pelo tema, apesar de não ver muita necessidade de aprendizagem, no momento, conforme o trecho a seguir.

Bom, *sou fanático por equipe, eu gosto*. Coordenar as equipe. Eu já trabalho com isso há 5 anos, mais ou menos. Eu sempre gostei muito de estudar comportamento. Estudar, assim, no sentido de... putz, eu tenho que aprender o comportamento da pessoa para poder trabalhar com ela. Então, eu sinto que preciso elucidar essas questões de administração de equipes. Esse treinamento, eu não tenho uma equipe grande, tenho poucos docentes [...] Então, o que mais motivou mesmo é... fazer esse curso é saber... ter uma postura mais adequada mediante a algumas situações. E eu penso também no amanhã. Acho que amanhã, de repente, eu saindo para outros cargos mais estratégicos, isso vai ser fundamental. Eu acho que o líder precisa saber como agir com a equipe, né? Então, *eu acho que hoje, talvez eu não faça muito uso. Mas muita coisa eu aproveitei já*. Mas acho que amanhã vai ser muito útil. Então, o que me chama atenção, é justamente essa coisa. Já que eu tenho muita afinidade para trabalhar com equipes, seja eu inserido nela ou coordenando ela, eu acho que algumas coisas com essa postura eu queria pegar e aprender. Acho que isso foi o que mais me motivou a procurar o curso. (S5)

Por esse motivo, o termo utilizado, neste trabalho, é o interesse em aprender, o que engloba tanto a percepção sobre a necessidade de aprender, como as afinidades, em geral, pelo tema.

Conforme recomendado na literatura sobre educação corporativa, a empresa deve criar instrumentos para tornar os funcionários responsáveis por sua própria aprendizagem, o que pode ser tangível na oferta de cursos promovidos por ela. Quando os funcionários selecionam os cursos e inscrevem naqueles que desejam participar, a aprendizagem, em geral, é mais efetiva (MEISTER, 1999; DEALTRY, 2005; JANSINK; KWAKMAN; STREUMER, 2005).

No Senac, o processo de inscrição, nos cursos de educação corporativa, prevê que o funcionário escolha os cursos de seu interesse. Três entrevistados citaram o curso *Mediando a Aprendizagem nas Equipes* como concorrido, pelo fato de terem tentado inscrever-se, em outras ocasiões, sem sucesso. Dois deles (colegas dos participantes) ainda não conseguiram participar, mas o sujeito que conseguiu, após algumas tentativas frustradas (S11), foi um dos que mais conseguiu aplicar os conceitos aprendidos no curso.

De todos os entrevistados participantes do curso, apenas um (S10) não fez a sua própria inscrição. O Sujeito 10 teve a sua participação definida, na última hora, uma vez que uma pessoa que havia feito a inscrição, não poderia participar. Por não haver tempo hábil para

o cancelamento, a área em que trabalham teria que arcar com as despesas da vaga no curso, estando preenchida ou não.

Na entrevista, foi possível notar que o Sujeito 10 teve dificuldades para explicar os conceitos, apesar de ser o único a portar a apostila do curso durante a entrevista.

Em outras atividades de desenvolvimento promovidas na organização, como grupos de trabalho e de aprendizagem, foi notada a mesma diferença entre as pessoas com interesse no tema e pessoas que não demonstraram tanto interesse. No trecho transcrito a seguir, um sujeito explica o motivo de um grupo específico ter aprendido, ao contrário de outros grupos dos quais faz parte.

[...] às vezes a pessoa é convidada a participar de um grupo e ela não quer participar daquele grupo, ela não quer, às vezes não é a praia dela, ela não está a fim porque a primeira coisa é você querer, então qual é a diferença? O grupo de responsabilidade social as pessoas elas, a participação delas não foi imposta, elas foram, todo mundo da unidade foi convidado a participar, as pessoas se voluntariaram. Assim “ah eu quero participar, é um assunto que me interessa”, se na primeira, segunda reunião a pessoa via que não era bem aquilo ou que ela não podia, não ia poder se dedicar de forma como queria à coisa, saía, tinha toda a liberdade para sair. Então agora, existem grupos de trabalho que você é obrigado a estar lá. Então você não está nem aí. Então tem essa questão do querer, quando você quer e está pré disposto a receber e a atender e a compartilhar. (S14)

Foi possível observar, portanto, que as pessoas que demonstravam interesse em participar de atividades, como cursos ou grupos de trabalho, estavam aptas e propensas para aprender. No caso do sujeito que participou do curso sem interesse, a aprendizagem, mesmo considerando apenas o aspecto cognitivo, ficou comprometida. A falta de interesse em participar de grupos de trabalho, também, foi citada pelos entrevistados como um obstáculo para a aprendizagem.

Outro fator, considerado no interesse pela aprendizagem, é o grau de severidade em caso de erro. Uma percepção do custo do erro facilita a aprendizagem, como demonstram vários exemplos de aprendizagem organizacional ocorridos em tempos de crise ou em ambientes de alto risco (ELLIS; CARIDI; LIPSHITZ; POPPER, 1999).

A preocupação com o risco, em caso de não aprendizagem, pode ser ilustrada pelo depoimento, a seguir, de um sujeito que lidera um grupo de brigada de incêndio e nota que as pessoas estão mais comprometidas e mais dispostas a incorporar as práticas de segurança, provavelmente, porque a atividade envolve risco de saúde.

Tem outra equipe que eu participo, assim eu sou chefe da brigada de incêndio e que são pessoas desvinculadas da minha área de trabalho. Tem gente de todas as áreas e eu não sei se é em função da característica do trabalho que eu percebo que é uma equipe que tem mais facilidade de assimilar a necessidade de mudança. Até porque é uma atividade que envolve risco [...]. (S4)

[...] Teve um dia desses que surgiu um cheiro muito forte de queimado aqui e a gente estava tentando identificar de onde era, mas assim, sem ter que dar o comando quando eu sai, em todos os andares já estavam os membros da brigada checando para ver se tinha alguma coisa irregular, checando e já informando para as pessoas, não sei o que. Então falei “Pô que legal, os funcionários assimilaram a prática, a responsabilidade e tudo”. Agora na equipe nossa ali do dia-a-dia aí eu não sinto muito isso, as pessoas resistem bravamente [...]. (S4)

Apesar de os participantes afirmarem não perceber pressão ou risco em não aprender, por parte da organização, em um grupo, no qual havia risco à saúde, os funcionários assumiram a responsabilidade e mudaram a prática.

Autoconhecimento

Um obstáculo à aprendizagem, conforme mencionado anteriormente, refere-se ao fato de as pessoas não se autoconhecerem. Segundo Argyris (1980, 1990, 1999), as pessoas acreditam e afirmam que agem de determinada forma, sem notar a contradição entre a sua teoria esposada – como afirmam agir – e a sua teoria em uso – a forma como realmente agem.

Argyris (1999) comenta que há uma tendência humana para projetar a ação, de modo a permanecer no controle unilateral; maximizar *vitórias* e minimizar *derrotas*; reprimir sentimentos negativos; ser tão *racional* quanto possível – isto é, definir claramente os objetivos e avaliar seu comportamento, em função de tê-los alcançado ou não. Essas

tendências existem para que o indivíduo não se sinta vulnerável ou incompetente, porém acabam por dificultar a aprendizagem.

Nas entrevistas, foi possível identificar um caso que ilustra as teorias de Argyris (1980, 1990, 1999). Um sujeito, que participou do curso, afirmou não ter notado mudanças em si próprio, pois já agia do modo como o curso orientava, conforme relato abaixo.

Então... é... muito do que foi trabalhado no curso, né, já faz parte da minha prática no cotidiano de trabalho... é... Então, nesse sentido, talvez ele não tenha apresentado, representado uma grande inovação, né? [...] Então, a... o que é proposto no curso, de certa forma, já faz parte do meu cotidiano profissional e pessoal, né? Então, eu já exercitava a mediação antes de ser aluna desse curso, né? (S6)

Sua teoria esposada era de que já praticava o que foi trabalhado; porém, ao ser solicitado a dar exemplos ou falar de situações em que houve aplicação dos conceitos, o sujeito alegou que a prática já estava internalizada e era inconsciente; por esse motivo, era incapaz de fornecer exemplos. Outra pessoa do mesmo grupo de trabalho possuía uma percepção sobre o Sujeito 6.

Eu não sei porque assim, a pessoa que eu ouvi comentando ela, não sei... Ela dizia que a [referindo-se à docente do curso] tinha feito tudo menos mediação, agora eu não sei o que se entende por mediação [...]. Que quando você faz, você medeia, que é o verbo, você, não existe certo ou errado. E você vai trabalhando aquele determinado assunto até que se chegue não num consenso, mas se quem estiver batendo, insistindo em algum assunto esteja totalmente fora do que está sendo trabalhado, você fazer um resgate dessa pessoa, trazer ele para o foco do assunto que está sendo discutido e o mediador não impõe a sua vontade. Ele tem que fazer com que as pessoas cheguem em um consenso ou compreendam do que se está falando ou cheguem em um entendimento do foco da conversa. E assim, a pessoa que comentou, até onde eu conheço essa pessoa [referindo-se ao sujeito 6] gosta um pouco de impor, fala assim olha você pode expor a sua opinião, fala as coisas desde que as pessoas concordem com o que ela está falando, sabe? (S14)

Na segunda entrevista, a postura do Sujeito 6 mudou e ele mesmo assumiu ter dificuldade em assumir erros ou ver o lado negativo das coisas. Ele trouxe alguns exemplos de como mediava a equipe, porém, quando alguém o contradizia, ele afirmou ignorar a pessoa para não desviar o foco da reunião.

Esse caso ilustra uma pessoa (S6) que possuía uma diferença entre a sua teoria esposada e a teoria em uso e que não estava ciente dessa diferença.

Participar de cursos foi citado como um fator que, em alguns casos, facilitou a tomada de consciência sobre si próprio. O relato abaixo demonstra algumas reações, nem sempre explicitadas.

Eu achei assim, dos cursos que eu fiz, algumas pessoas não gostam, talvez até pela questão de você dar uma remexida lá por dentro, sabe? De você enxergar algumas coisas que você não quer enxergar de você. É como o PEI [Programa de Enriquecimento Instrumental – outro curso de Educação Corporativa] também, o PEI as pessoas amam ou odeiam por quê? Porque te dá uma remexida total. Ele mexe com você, ele mexe. (S14)

As entrevistas ilustraram as teorias de Argyris (1980, 1990, 1999), ao indicar que os indivíduos possuem rotinas defensivas, as quais os impedem de enxergar a si próprios, impedindo, conseqüentemente a aprendizagem. Após participar do curso, alguns sujeitos conscientizaram-se da diferença que havia entre a teoria esposada e a teoria em uso. Isso não ocorreu com todos os participantes.

4.2.2 Categoria: Fatores estruturais que influenciam a aprendizagem

Para alguns autores, (POPPER; LIPSHITZ, 1999; ELLIS; CARIDI; LIPSHITZ; POPPER, 1999), uma das formas pela qual a aprendizagem organizacional pode ser estudada é por uma abordagem estrutural. Segundo a literatura, a abordagem estrutural considera mecanismos de aprendizagem organizacional, estruturas institucionais e procedimentos que permitem às empresas, de forma sistemática, poder coletar, analisar, armazenar, disseminar e utilizar informações.

Os fatores estruturais que emergiram das entrevistas realizadas foram: organização do trabalho; estrutura física no trabalho; objetivos claros e comuns; políticas e práticas estruturadas de desenvolvimento. Serão detalhados a seguir.

Organização do trabalho

Trabalho tem, tradicionalmente, sido definido como um conjunto de tarefas desenhadas para ser desempenhadas por um funcionário ou por um conjunto de funcionários. Tal definição, somente como um conjunto de tarefas, ignora o fato de que os trabalhos são criados com uma rede de arquitetura elaborada, que afetam as interações interpessoais e as conexões entre os funcionários (GRANT, 2007).

O foco do trabalho ainda está centrado na coordenação de atividades, como velocidade do fluxo e de atendimento ao cliente (STEINER, 1998). Em busca de um aumento na produtividade, as organizações dividem as tarefas e especializam os trabalhos (MINTZBERG, 1995). No entanto, essa divisão de tarefas pode tornar-se uma barreira à aprendizagem (STEINER, 1998), conforme foi visto nas entrevistas realizadas.

Em algumas áreas pesquisadas, foi verificada uma rígida divisão de tarefas, o que diminuiu a possibilidade de interação e de trocas, conforme os relatos a seguir. Menciona-se também a ausência de reuniões do grupo.

É bem difícil até ter muita divergência de idéias porque assim quando o assunto é pessoa jurídica a [referindo-se ao sujeito S14] expõe alguma coisa daí a gente fala “é legal” ou a gente dá palpite, mas... ela estava muito mais a frente então a gente fala “é legal”, beleza então jóia. No caso de integração é a mesma coisa, no caso o que o [referindo-se ao sujeito S1] cuida... Então assim, por mais que a gente está preparado em alguns pontos, [...] em outros, é muito raro assim briga mesmo de falar “eu não concordo, faz assim ou não faz assim”. (S2)

Então, a gente tem avaliação de graduação, avaliação de pós-graduação, avaliação de extensão e para cada uma...para cada um desses...desses direcionamentos, existe uma equipe...existe uma pessoa só para isso. Então, a gente...a equipe de avaliação, mas cada pessoa cuidando de uma modalidade de ensino diferente. Então, é bastante individualizado [...] Não existe uma reunião, onde cada um conta o que faz...Então, a gente acaba sabendo mais ou menos por escutar uma conversa de telefone... porque a gente tá sentada uma do lado da outra. Então, fica sabendo o que a outra pessoa faz, mas não diretamente: sentar, pedir opinião pra enriquecer, isso não acontece. (S3)

Outro caso relacionado à organização do trabalho, foi verificado na área de sistemas, em que os funcionários trabalham focados no computador, com baixa interação entre os

colegas. É uma situação diferente do trabalho de outras pessoas ou grupos que exige reuniões com mais frequência.

Nós, da Gerência de Sistemas, *também lidamos com pessoas, mas grande parte do nosso trabalho, pelo menos da nossa equipe, da equipe do CRM é focada no projeto mesmo, de estar lá fazendo as coisas. Então muitas vezes a gente não precisa se comunicar, fazer reunião. De vez em quando a gente até brinca, “mais reunião, não vai dar tempo de trabalhar”, porque tem coisa que não tem jeito, que é a gente e o computador mesmo.* (S2)

As entrevistas realizadas reforçam a teoria, ao mostrar que a organização do trabalho pode dificultar a aprendizagem, quando há divisão de tarefas e especialização do trabalho.

Estrutura física no trabalho

Tradicionalmente, reunir equipes significa tornar disponíveis novos espaços físicos para alocar as pessoas, de modo a oferecer proximidade e possibilitar que novos relacionamentos sejam criados (BRADLEY; HOOD, 2003). Para Englehardt e Simmons (2002), a criação de locais que facilitem uma ampla interação é um dos fatores que contribuem para a construção de um ambiente propício à aprendizagem.

Nas entrevistas realizadas, foi possível verificar a importância da proximidade para a interação entre as pessoas. Os sujeitos comentaram que estar na mesma sala facilita a troca de opiniões e de experiências, como ilustra a fala abaixo.

Bom, aqui nós temos um relacionamento muito legal, você está vendo que a nossa sala é bem pequena e nós somos em vários coordenadores então aqui até a gente tem uma... Como ficamos todos juntos, escutamos os problemas de cada um, levantamos uma questão, por exemplo, “gente como é que eu resolvo tal situação? Está acontecendo isso no meu curso, um aluno fez isso, uma turma fez isso, como é que a gente resolve isso?”. Então sempre um coordenador aqui tem uma situação que ele já passou por isso e aí a gente consegue aqui colher várias opiniões. Então isso às vezes ajuda muito na decisão de uma turma, na decisão de uma troca de professor. (S13)

Destaca-se que a informalidade do local facilitou a interação entre as pessoas e, mesmo com falta de equipamentos ou suporte físico, a aprendizagem não foi inibida, conforme os relatos a seguir de locais propícios a aprendizagem.

Eu acho assim, eu não sei como estão as outras unidades hoje, agora, mas aqui *o nosso espaço físico é ruim, no sentido de que às vezes a gente não tem onde por a bolsa* de tantos professores que tem aqui e professores carregam mala, você sabe disso. Então às vezes a gente não tem espaço, *às vezes não tem um computador* para usar naquele momento, por outro lado a gente, todo mundo junto aqui faz essa troca, entendeu? [...] Só assim, *é desconfortável porque às vezes não tem um lugar para sentar*, então. (S13)

[...] *na maioria das vezes eu vou até onde eles estão e sento com eles*, fico no mesmo nível que eles e vamos ver. [...] *Eu fiz questão de pegar as minhas coisas e ir lá para a sala dos docentes no meio de todo mundo, maior bagunça lá*, sentar lá no meio deles e “e aí como é que a gente faz? Vamos sentar, um por vez” e aí sentava no meio deles lá porque lá onde eles trabalham, eles ficam lá a maior parte do tempo e onde eu ficava também e é bacana isso porque *quebra, sabe aquela resistência de “ah vou na sala não sei de quem”, a mesa é um problema* né porque você está na mesa e tem alguém atrás, você está atrás e alguém na frente é horrível. Senta um do lado do outro ninguém precisa ver e vamos fazer, eu acho que *isso faz com que eles se sintam mais a vontade* para a qualquer momento passar qualquer problema para você ou compartilhar qualquer situação. (S5)

Fica evidente que a estrutura física pode facilitar ou dificultar a aprendizagem. O último exemplo fornece indícios de que a separação física é um obstáculo que pode ser superado, dependendo de outros fatores, como por exemplo, no caso citado, do comportamento da pessoa que estava em sala separada.

Objetivos claros e comuns

Quando os indivíduos acreditam que seus objetivos estão positivamente relacionados, ou seja, que podem atingir seus objetivos enquanto outros também atingem os objetivos deles, existe cooperação entre os indivíduos (TJOSVOLD; YU; HUI, 2004). Ao contrário, quando os objetivos são competitivos, as pessoas tendem a trabalhar de forma isolada e a não se comunicarem satisfatoriamente, criando obstáculo ao aprendizado (MATZDORF; PRICE; GREEN, 2000).

Conforme foi observado nas entrevistas, um fator que contribuiu para que houvesse aprendizagem em grupo foi de haver um objetivo comum no local em que os sujeitos trabalham, conforme os exemplos a seguir.

Acho que comunicação, *a vontade também de ter um único objetivo, querer transformar, fazer com que esse Centro Universitário seja auto-sustentável, a gente caminha pelo mesmo objetivo*, a gente vai batalhar para isso então discussão do que a gente pode fazer, onde a gente pode seguir, é isso basicamente. (S8)

O grupo de coordenadores daqui, nós somos em nove no total, porque a área de informática é muito grande, né? Então, *não fica uma única pessoa cuidando disso*. Então, como é que funciona? Pra cada coordenador, a gente divide algumas tarefas, mas todas elas são compartilhadas. Então, *o resultado a gente compartilha em grupo*. Ah! *Conseguimos este mês fechar x turmas, por exemplo*. Isso é um trabalho do grupo. *Pode ser que a área que coordeno pode ter fechado mais e outra tenha fechado menos*. Enfim, mas no todo, a reunião é sempre com o grupo. As ações: Ah! O que vamos fazer? Grupo. Tudo em grupo para um trabalho de monte. *Algumas atividades, algumas tarefas são individualizadas. Mas as ações, as estratégicas são sempre em grupo*. Nunca a gente fala: Ah, eu vou fazer isso porque acho e vai dar certo. Isso a gente compartilha com o grupo e alguém opina, critica, elogia, a gente chega num consenso. (S5)

No caso de um grupo pesquisado, as condições para aprendizagem não estavam satisfatórias, pois faltavam orientações para o grupo, conforme o trecho a seguir. Com a falta de direção, o grupo ficou sem ação, o que causou impacto na aprendizagem.

[...] *vamos supor que todo mundo da equipe tivesse feito o curso, todo mundo tivesse aprendido bastante e tivesse praticado tudo o que a gente aprendeu*. Hoje em dia a gente não estaria muito além do que a gente está hoje.[...] A gente teria evoluído até um certo ponto, mas a partir desse ponto a gente *dependeria de mais coisas que estão além da gente*. [...] *Decisões importantes que a gente não pode tomar*. Então a gente já expôs alguns cenários e aí a gente espera as decisões desses cenários. *Para onde a gente vai? A gente não tem muita definição do caminho certo*. A gente só aponta “olha pode fazer assim, assim, assado”, quem tem que tomar essa decisão. A gente não pode tomar essa decisão principalmente quando envolve valores, quando envolve contratos com fornecedores externos. *Então muitas coisas que a gente poderia ter andado mais a gente não andou*. Tanto também por conta disso. (S2)

As entrevistas indicam a importância da existência de objetivos claros e comuns. Os grupos que compartilhavam de um mesmo objetivo citaram a motivação (S8) e a interação (S5) entre as pessoas do grupo. Não foram identificadas situações em que objetivos diferentes geraram competição, conforme cita a literatura sobre o assunto. No entanto, um fator que emergiu das entrevistas foi a falta de um objetivo claro poder tornar-se obstáculo à aprendizagem. Isso ocorreu quando os indivíduos ficaram sem ação, por não saber qual o caminho a seguir.

Políticas e práticas estruturadas de desenvolvimento

Na literatura sobre treinamento e aprendizagem no local de trabalho, identifica-se que políticas e práticas de desenvolvimento são necessárias para promover oportunidades de aprendizagem, de modo a atender às necessidades do indivíduo e da organização (CLARKE, 2005). Antonacopoulou (2001) afirma que a existência de políticas de desenvolvimento faz diferença nas expectativas, crenças e intenções dos indivíduos em relação à aprendizagem, mas um fator importante a considerar é como essas políticas são operadas na prática.

Para os sujeitos, a possibilidade de participar de cursos favorece a aprendizagem. Os sujeitos relatam que aprendem questões técnicas, as quais facilitam a prática posterior, além de propiciar uma oportunidade de autoconhecimento e reflexão, conforme relatos a seguir.

Porque eu acho assim que quando você tem uma, eu acho assim que *o curso* ele te chama atenção para, para esses assuntos e *te mostram um caminho mais técnico*, um caminho talvez mais fácil de observar ou de resolver certos assuntos, por isso, eu acho eu o *curso sempre ajuda*. Você resolver pelos próprios conhecimentos é complicado, quando você tem uma coisa mais estudada, focada para aquilo eu acho que é mais fácil. (S15)

No curso eu lembro que eu fiquei, *chega a ficar até com a mente fervilhando porque é tanta coisa que ela fala e que você às vezes não está, você começa a pensar e fala é verdade essa história que você sempre tem aquele pré julgamento*, que você já vai meio que preparada para poder, ela começa a falar eu já começo a pensar e sai com a cabeça do tamanho de um bonde né. Tanto que acabou o curso e de fato, eu estava esgotada mesmo. *Adorei, mas fez a gente refletir, me fez refletir muito sabe, em diversos pontos*. (S8)

Os entrevistados citaram o Senac como uma organização que oferece muitas oportunidades de aprendizagem, o que pode ser identificado pelos trechos a seguir.

Eu já rodei por algumas empresas e nunca vi isso. A gente tem disponibilidade. Por exemplo, eu fiquei aqui dez dias fora fazendo um curso de gerenciamento. Entendeu? *A instituição bancou*. Não só da Educação Corporativa, cursos... banca faculdade, tem gente que tem mestrado, tem uma série de coisas. Você não vê isso no mercado. (S7)

[...] eu também *nunca vi nos outros lugares que trabalhei esse incentivo ou essa abertura pra que...pra que você sempre se recicle*, ter treinamentos diferentes. Então a gente tem treinamentos específicos pra você, específico para quem é gestor de alguma coisa. (S5)

O fato de a empresa oferecer cursos para seus funcionários facilita, porém não é o único fator necessário para a aprendizagem, o que pode ser identificado, no trecho citado

abaixo, de um sujeito, ao comentar que o curso não o mudou, mas complementou o que já vinha buscando.

[...] eu não posso dizer necessariamente que é “ah olha o curso mudou o meu jeito de ser, etc e tal”. Na verdade ele complementa o que você vem buscando então eu acredito que ele contribui muito sim. Mas não foi necessariamente o treinamento, só ele que fez toda uma mudança, acho que é um processo que vem acontecendo. (S5)

Os relatos indicam que a empresa pesquisada possui políticas e práticas favoráveis à aprendizagem. Entretanto, conforme emergiu das entrevistas e conforme consta na literatura (BROWN; DUGUID, 2001; MATOS; IPIRANGA, 2004), os processos formais desenhados pela organização não conseguem abranger tudo o que acontece na prática. Nesse contexto, a análise das relações interpessoais torna-se necessária para um entendimento amplo de como a aprendizagem ocorre nos locais de trabalho.

4.2.3 Categoria: Fatores interpessoais que influenciam a aprendizagem

A última categoria definida para abordar os fatores que influenciam a aprendizagem é a dos interpessoais, ou seja, da relação entre duas ou mais pessoas. Consiste em: segurança psicológica, poder e diferenças na composição dos grupos e o papel e comportamento dos gestores.

Segurança psicológica

Um ambiente propício à aprendizagem, em geral, é caracterizado pela prevenção de influências negativas e medo (ENGLEHARDT; SIMMONS, 2002). A crença comum de que o grupo não irá punir, rejeitar ou constranger alguém por falar algo é essencial para a aprendizagem nos grupos. Edmondson (1999) chama de segurança psicológica, esse senso comum de apoio, respeito e confiança nos grupos.

Em uma pesquisa realizada por Edmondson (1999), notou-se que, nas equipes com alto grau de aprendizagem, os erros eram analisados buscando melhorias e os *feedbacks* eram considerados importantes. Assim como a empresa pesquisada por Edmondson, o Senac é composto de diversos tipos de grupos, sendo alguns relatados como de alta aprendizagem e outros de baixa aprendizagem.

Uma das entrevistadas atua em diferentes unidades da organização e afirma que, na unidade em que trabalha, na maior parte do tempo, não existe preocupação em ocultar os erros cometidos. Pelo contrário, eles contam aos demais para servir de experiência ou até para receber *feedback*, ao contrário do que ocorre em outras unidades.

Eu sei assim, aqui *quando tem um erro o que eu acho interessante aqui*, assim quando tem um erro aqui na, algum curso, de algum coordenador então o que eu percebo assim, é que *o pessoal não fica preocupado em esconder, em estar com a sua área perfeita. Então às vezes aqui nessa sala a gente consegue falar assim “gente, mas me aconteceu uma desgraça, aconteceu isso, aconteceu”, então conta, conta, não fica aquela coisa guardada, aquele medo de aparecer, não, aqui não.* (S15)

Esse ambiente propício à aprendizagem, também, foi caracterizado pela autonomia que as pessoas tinham para agir e tomar decisões, mesmo com risco de cometer erros, o que pode ser identificado a seguir.

Então, é um trabalho de sinergia fantástica, porque nada é feito sozinho. Só para alguns casos, por exemplo: passa por uma situação, precisa resolver agora e não tem alguém aqui, não tem tempo para uma reunião, é *uma ação que tem que ser tomada já. Aí, a gente toma ação, mas depois replica para todo mundo...* fiz isso, tal. Faz um... dá um “feedback” para o grupo do que foi feito. *Muitas vezes, dá certo e quando não dá, compartilhar: acho que não foi legal, podia fazer de outra maneira.* Mas foi uma situação que precisa achar uma solução imediata. Então, *a gente tem autonomia para isso. A gente vai e resolve, mas sempre compartilha sempre com o grupo.* (S5)

Quando a empresa, ao contrário do exemplo acima, possui uma política de aversão ao risco, a aprendizagem é dificultada (ANTONACOPOULOU, 2001).

Além da autonomia, a liberdade para se expressar, tanto sobre questões profissionais quanto pessoais, também, foi citada como presente em ambientes com alto grau de aprendizagem.

Eu acho, eu acho que *aqui a gente tem mais liberdade para falar de certas coisas, não tem assim, eu acho que a liberdade ela vai assim desde conversar qualquer assunto até um assunto profissional e a gente tem a liberdade dos dois, da vida pessoal, de falar e fala e todo mundo dá palpite, é assim.* (S15)

Outro fator que influencia na segurança psicológica é, segundo Edmondson (1999), relacionado à história da equipe, já que as expectativas sobre como os outros irão reagir são estabelecidas com o tempo. O trecho citado a seguir é um exemplo de um sujeito que presenciou a demissão de uma pessoa que falava o que pensava e, por esse motivo, foi demitida. Por presenciar tal situação, o sujeito acredita que é melhor calar, dependendo da pessoa com quem se fala, ilustrando a importância da história da equipe.

[...] tinha uma pessoa que dominava toda a unidade e que falava o que queria, falava de trabalho, tanto que foi, foi demitida depois. Então assim, aí mais uma vez prova que nem sempre você deve falar o que pensa. Dependendo da maneira você não deve falar mesmo, sabe? Dependendo com quem você está, esquece, é melhor você se calar e ficar mais na sua. Mas no Senac em geral eu acho que não é nem no Senac, deve ser em tudo sempre assim, é difícil uma pessoa que se expõe, que vai e fala, que critica e tudo do jeito que ela realmente gostaria, sempre essa pessoa tenta ter um jogo de cintura para falar de uma forma mais, não sei qual é a palavra, a forma mais amena assim. Esse medo também de agredir o outro e da pessoa não entender direito e levar para o pessoal, tem uma série de outras questões. Mas eu acho que tendo um mínimo de bom senso a pessoa começa medir mais o que ela fala. (S3)

A história da equipe, também, pode influenciar positivamente, e isso ocorre, segundo Ganesan (1994, *apud* BALLANTYNE 2004), quando as partes fazem julgamentos positivos uns sobre os outros, no decorrer do tempo e, desse modo, o desejo de cooperação aumenta.

Pelas experiências de trabalho que vivenciaram e pelas relações que desenvolveram, os indivíduos do Grupo A de entrevistados (ver *Quadros 7 e 8*) fizeram julgamentos sobre os demais membros do grupo e sobre os membros externos do grupo, conforme as falas transcritas abaixo.

Se eu estou com pessoas que eu tenho confiança e, que eu tenho confiança e convivo é mais fácil, não tem problema, você pergunta da opinião e tal, depois de reunião sai cada um para um cantinho. Então assim, eu mesmo saio, falo com a minha equipe e tal e na reunião mesmo eu não comento. (S1)

Eu acho que entre que entre nós três da equipe de CRM mesmo o convívio vem melhorando cada vez mais, mas eu acho que talvez porque a gente está ficando mais

amigo então, principalmente eu que estou aqui há um ano só, eu sinto que é isso. (S12)

No começo eu ficava um pouco acanhada às vezes de ficar toda hora perguntando alguma coisa, você sente que ah vou atrapalhar a pessoa, toda hora pentelhando ali (...). E aí você *vai convivendo mais e você vai ficando mais amigo e tal, você tem mais liberdade para perguntar*, às vezes pergunta de uma maneira, sei lá, faz alguma brincadeira para poder perguntar uma coisa que é meio chata. (S12)

As entrevistas com os sujeitos do Grupo A (ver *Quadros 7 e 8*) indicam que eles compõem um grupo coeso. Edmondson (1999) ressalta que há diferença entre segurança psicológica e coesão do grupo, pois a união pode reduzir a probabilidade de o grupo discordar e desafiar a visão dos demais. Essa diferença pode ser ilustrada pelo depoimento abaixo, de um sujeito que afirma ter medo de *machucar* seus amigos, ao dizer o que realmente pensa.

[...] Agora em outra relação, bom você até tem muita coisa a perder em todos os lados, mas não sei por que na minha vida pessoal eu consigo ser mais assim, falar mais o que pensa, o que quer, *nas amizades até um pouco menos, eu também tenho medo de machucar o outro*, eu tenho muito medo quando é amigo, *mas quando é namorado eu não tenho tanto, eu não tenho muito medo de machucar não. Talvez seja até uma forma de auto-proteção*, não sei sabe? Querer se mostrar mais, mais assim, falar o que pensa para mostrar que é uma pessoa forte, não sei se tem alguma coisa a ver, pode ser que tenha. (S3)

Apesar de coesão do grupo e segurança psicológica serem fatores diferentes, algumas características parecem ser comuns a ambos. Nas entrevistas, o relacionamento estabelecido em situações informais mostrou-se importante para o estabelecimento da segurança psicológica e da coesão do grupo.

Não, a gente *não ficava com clima estranho não porque a gente tem um apego, a gente tem um respeito, entendeu? Então ele é uma pessoa extremamente querida. Quando a gente vai comer alguma coisa a gente chama ele* para convidar e tal, mas ele também acho que a gente apontou muitas coisas para ele e ele se (...), entendeu? Então essa coisa de ser muito enfático porque ele era muito enfático, *a gente pontuou*, a gente porque não só eu, outras pessoas da equipe que quando ele pegava uma coisa *ele se colocava muito como dono da palavra* e pa, pa, pa. Então que isso tem jeito pra fazer, que desencadeia uma reação no outro, uma reação negativa e tal. A gente conversou muito, muito, muito, *ele aceitou, ele reviu uma série de coisas, uma pessoa muito querida e é uma pessoa muito respeitada* aqui dentro. (S13)

Normalmente era nesse bate papo informal. *É na informalidade que você consegue expor mais as suas idéias*. Na formalidade, ele bloqueia um pouco. *É tomando um café, é comendo um bolacha lá da mesa “me passa uma bolacha, e tal” é desse jeito que você consegue algumas informações*. Ou muitas vezes até pelo messenger. Acho que isso aí também facilitou bastante. E mesmo você tendo uma mesa aberta, às vezes as pessoas não querem falar para outros não ouvirem. Acho que isso facilitou bastante essa comunicação. (S1)

A segurança psicológica, portanto, é um fator de grande influência na aprendizagem. Os dados coletados, em campo, mostraram-se convergentes com a literatura sobre o tema e uma questão que emergiu das entrevistas é que a informalidade também tem o seu papel para o estabelecimento da segurança psicológica.

Poder e diferença de vivência na composição dos grupos

É crescente o uso de grupos de trabalhos compostos por pessoas com vivências diferentes, principalmente em atributos como cultura, experiência de trabalho, habilidades e educação (KLEINMAN; SIEGEL; ECKSTEIN, 2001). A diferença na vivência pode ser tanto um desafio quanto uma oportunidade. Vista como oportunidade, a diferença pode promover a aprendizagem, quando os membros mais experientes compartilham conhecimentos e habilidades com os menos experientes ou quando membros com conhecimento em áreas diferentes são combinados para promover *insights* e gerar aprendizagem. Por outro lado, a diferença pode se tornar um desafio, considerando a relação de poder e *status* que existe no grupo (VAN DER VEGT; BUNDERSON; OOSTERHOF, 2006).

Easterby-Smith, Crossan e Nicolini (2000) afirmam que as questões relativas ao poder eram negligenciadas no passado, mas deixar de abordar essas questões pode impedir um entendimento, não só do motivo pelo qual a aprendizagem ocorre, como, mais importante, o motivo pelo qual ela não ocorre.

As entrevistas realizadas aprofundam o contexto de poder e *status*, citado pelos autores. Quando o grupo era composto por pessoas que não tinham conhecimento sobre o tema, por mais que fosse um grupo considerado heterogêneo pelo sujeito, o conhecimento era nivelado e não havia uma diferença de poder relevante, o que possibilitou uma aprendizagem nos grupos, conforme o ilustrado no relato a seguir.

A semana de inclusão ela foi construída em grupo. Assim, a gente aprendeu junto como fazer, o que fazer, como buscar. Então a gente se reunia, no começo a cada uma semana, depois a cada dez dias, quinze dias. Mas foi algo assim, a gente aprendeu junto porque a gente não tinha idéia de como construir aquilo então aquilo foi surgindo a partir de idéias. E era um grupo heterogêneo, era um grupo composto por docentes, por pessoal do atendimento, por gente do apoio, da secretaria, da equipe técnica, então foi algo que assim, a situação, aquilo foi um momento bastante rico de aprendizagem porque as pessoas iam trazendo experiências delas. E assim, a partir daquela experiência dela a gente foi transformando aquilo. Então, uma coisa que ela trouxe da experiência, mas que ela na hora que a gente começou a conversar ela “ah, mas eu podia ter feito de outra forma” então aquela pessoa que trouxe também estava aprendendo junto então foi um momento bastante rico para a gente de construção coletiva mesmo. Todos os títulos das palestras surgiram dali e tudo, do coletivo, a estrutura da semana, de como a gente ia fazer, de como ia divulgar, sabe? Aquilo foi e foi uma aprendizagem mesmo porque nunca ninguém tinha feito nada parecido então a gente aprendeu junto. (S14)

Porém, para os entrevistados, quando o nível de especialização entre os membros dos grupos era alto, foi considerado muito mais uma barreira do que uma oportunidade, pois as pessoas, por conta do *status* e poder que detinham, não se mostraram propícias a entender outros pontos de vista e a mudar seus modelos mentais.

Talvez seja, nesse curso eu estava vendo uma coisa muito legal que eu notei que... quanto maior o nível de especialização maior é a dificuldade de interação. Porque todo mundo é meio dono da verdade, sabe muito e acha que a sua verdade é a maior. E na brigada meio que quase ninguém sabia nada, ninguém é especialista nisso, tem até mais experiência o que eu, tem mais experiência em brigada. Mas ninguém no dia-a-dia, fora que a brigada também ela não tem essa característica intelectual que o cargo de docente tem. Então eu acho que o nível de especialização meio que dá um status de Deus para todo mundo e é mais difícil do que interagir. (S4)

Então quando você tem muitos especialistas em um grupo é complicado porque cada um fica no seu mundo. Eles não trocam, eu participei de um grupo muuuito difícil há bastante tempo atrás, nooossa senhora. Ele é assim, um grupo formado por doutores, por mestres, esse tipo de coisa era ter-rí-vel, terrível, terrível, tinha dia que eu saía com a cabeça explodindo daqui. Cada um queria manter o seu ponto de vista e não conseguia enxergar além daquilo que sabia, entendeu? E aí queria levar aquilo para o âmbito geral e muitas vezes não combina, as coisas não, não dava, então era muito complicado, as pessoas não queriam, eram resistentes, sabe? Inflexível, a questão da flexibilidade, de você estar aberto a ouvir, até a mudar o seu ponto de vista, se a outra pessoa te der argumentos, te der, mas não, é resistente, só por causa do ego, fala assim “ah não, mas”. Até às vezes eu percebia que a pessoa, que o outro, estava concordando com o outro, mas só para não dar o braço a torcer continuava a briga, entendeu? Então é a resistência mesmo, a resistência ao novo, quando a pessoa está acostumada naquele ritmo, naquela sistematização e sai um pouco fora daquilo já, ou acaba se perdendo ou as pessoas colocam barreiras. (S14)

A literatura indica que, quando os grupos são compostos por pessoas com diferentes vivências, a aprendizagem pode ser inibida pelas relações de poder existentes entre os membros. Por meio dos relatos, observou-se que, quando as pessoas são reconhecidas como

especialistas: *mestres e doutores, equipe top*, a aprendizagem ficou comprometida, pois os membros do grupo não se mostravam dispostos a entender outros modelos mentais ou a mudar os seus próprios modelos mentais. Portanto, fica evidente nos relatos que, mais importante do que a composição do grupo por pessoas que possuem diferentes vivências, o *status* e a forma como são reconhecidas podem ser um obstáculo à aprendizagem.

Papel e comportamento dos gestores

Simons, Germans e Ruijters (2003) consideram que os gerentes devem estar preparados para promover a aprendizagem, não apenas apoiando a aprendizagem individual, mas também a aprendizagem nos grupos. Muitas decisões passaram a ser delegadas ao grupo e são tomadas com base na comunicação e diálogo, diferente do modo tradicional de tomar decisões baseada na hierarquia (STEINER, 1998).

Uma entrevistada ilustra essa afirmação, ao comentar que, quando o gestor possui uma idéia formada e simplesmente comunica, a equipe fica sem vontade de crescer e aprender.

É, porque geralmente é assim, eu, na minha opinião, a equipe que se manifesta, que coloca as suas idéias tem um gestor mais liberal, um gestor que realmente dá autonomia, deixa as pessoas caminharem e escuta o que o colaborador tem a dizer e deixa bem claro para ele dando um feedback, “olha não por isso e sim por aquilo”. Agora aquele gestor que simplesmente vem já com a idéia formada e só comunica “olha nós vamos implantar tal procedimento e vai ser assim”, acabou a equipe simplesmente vai ter que aceitar mesmo, não existe aquela mediação de gente, “nós vamos ter que colocar determinado procedimento, vocês concordam? O que vocês acham que a gente podia contribuir?”. Então não abre, já vem com a coisa pronta. Então, na verdade a equipe acaba ficando uma equipe desmotivada, que não tem porque crescer, não tem vontade de crescer e de aprender, fica uma equipe pacata, uma coisa morta. (S8)

Outro exemplo semelhante é o relato sobre um gestor que, após trazer uma idéia pronta, abre para perguntas, porém a equipe percebe que não foi uma abertura real.

[...] muitas vezes uma reunião que você vê que é uma reunião com interesses pessoais e não interesse para a instituição. Por exemplo, tem um determinado, tem que entregar um determinado relatório, por exemplo, aí marca uma reunião e tal, bate papo e aí você está com o seu gerente, seu coordenador, seu chefe e você percebe que no final ele fala, fala, fala que tem que fazer isso, isso e aí você não concorda, mas você percebe... E aí no final ele fala “alguma pergunta?”. Então é assim, o tom da pergunta que ele fez parece que ele não quer ouvir alguma coisa

que ele seja contrariado, ele não quer ouvir, ele não quer ouvir as perguntas, algumas dúvidas. Então assim, você percebe que parece mais uma armadilha, “eu quero ver quem aqui quem que vai fazer pergunta”. (S1)

Não, não e eu percebo que, pelo menos na minha gerência, eu percebo que, isso que é interessante, todas as reuniões com o meu gestor no final quando ele faz a pergunta “alguém tem alguma dúvida? Alguém quer falar alguma coisa?”, ninguém fala nada. Eu percebo que se alguém, que se ninguém fala nada, alguma coisa está errada porque não é possível, a gente faz uma reunião de duas horas sobre novos projetos para o ano que vem, para esse ano, o que vai mudar e ele fala “alguém quer dar uma opinião para alguma coisa?”. Eu percebo que ninguém fala nada. (S1)

O Sujeito 1, posteriormente, comentou que nunca questionou seu gestor, mas já viu pessoas questionando-o *eu já vi gente confrontando com ele e não muda. Você percebe que não muda, é raríssimo, raríssimas vezes.* Por esse e outros relatos, nota-se que o gestor também parece influenciar a segurança psicológica das pessoas. No relato a seguir, identifica-se a importância da abertura da gestora para falar de problemas e a confiança e autonomia propiciadas por ela para a sensação de segurança e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um ambiente de troca e aprendizagem.

Eu acho, eu acho que é por causa da liderança, dos cabeças que talvez deixem a gente mais a vontade, a gerente aqui ela é muito assim, aberta para conversar, para discutir os problemas, o que você quiser. É que a gente respeita a hierarquia então tem coisas que eu não preciso levar para a minha gerente, é um absurdo isso então vai para a Ana e a Ana leva para ela, mas a gente tem essa liberdade se precisar falar tem essa liberdade de falar. E isso eu acho legal. E outra coisa que eu acho legal é assim, é a confiança, eu acho assim a confiança que eles têm na equipe eu acho que favorece isso porque eu, por exemplo, eu preciso fazer uma cotação de produtos, eu preciso comprar então eu não preciso ficar preocupada com o que a minha gerente vai achar se eu estou gastando muito, sabe? Eu acho assim, ela confia naquela cotação que eu estou fazendo, na clareza e autoriza né dentro da autonomia dela ela autoriza, então eu acho que a confiança também, a gente fica livre, a vontade. (S15)

Os relatos dos entrevistados, em consonância com o que foi afirmado por Steiner (1998), indicam que a aprendizagem é facilitada quando as decisões são delegadas ao grupo e tomadas com base na comunicação e no diálogo. São dificultadas, quando as decisões estão prontas e acabadas. Notou-se nos relatos a influência dos gestores principalmente na segurança psicológica, pelo fato de eles propiciarem a *autonomia* e fornecer *feedback*, abertura para *discutir os problemas e confiança na equipe*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou responder a pergunta sobre como a aprendizagem nos grupos é influenciada. Por meio da realização, apresentação e análise de entrevistas com os participantes do curso, em dois momentos, e com seus colegas de trabalho, o objetivo geral da pesquisa foi atingido: identificar e analisar os fatores envolvidos no processo de aprendizagem nos grupos, com os participantes do curso *Mediando a Aprendizagem nas Equipes*, promovido pelo Senac São Paulo.

Visando a atingir o primeiro objetivo específico *Identificar possíveis mudanças na dinâmica de aprendizagem nos grupos após a participação de alguns de seus integrantes no curso selecionado* e, considerando que a alteração dos modelos mentais do grupo ocorre pela alteração dos modelos mentais individuais (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; CROSSAN; LANE; WHITE, 1999), a pesquisa abordou as mudanças nos comportamentos individuais e nos grupos. Observou-se que houve aprendizagem individual, muito relacionada ao *ouvir*, o que facilitou o entendimento do modelo mental das pessoas com as quais os participantes conviviam. Alguns sujeitos relataram passar a questionar com mais profundidade, além de ouvir, para uma melhor compreensão do modelo mental. Porém, notou-se uma grande dificuldade por parte dos entrevistados em expor seus modelos mentais. Esse pode ter sido um dos motivos pelo qual os participantes não notaram mudanças no processo de aprendizagem do grupo.

Os fatores que ocasionaram a falta de aprendizagem, nos grupos atuais, foram objeto de estudo explicitado no segundo objetivo específico: *Identificar e analisar os fatores que facilitam e que dificultam a aplicação dos conceitos abordados em seu cotidiano de trabalho*. Para enriquecer a análise, foram considerados, também, os grupos com alto grau de aprendizagem (EDMONDSON, 1999), dos quais os sujeitos fizeram parte. As entrevistas apontaram diversos fatores envolvidos no processo de aprendizagem nos grupos, que puderam

ser agrupados em três grandes categorias: fatores individuais, fatores estruturais e fatores interpessoais.

Apesar de parte considerável da literatura abordar, separadamente os facilitadores dos obstáculos à aprendizagem, optou-se por utilizar a mesma lógica adotada por Sambrook e Stewart (2000), ao analisar fatores que podem influenciar a aprendizagem tanto facilitando-a, quanto tornando-a mais difícil.

Para facilitar a visualização do resumo de como os fatores podem desenvolver-se, como facilitadores ou como obstáculos à aprendizagem, ver *Quadro 10*, a seguir.

Quadro 10: Resumo dos fatores que emergiram

Categorias	Fatores que emergiram	Facilitador	Obstáculo
Fatores pessoais	Interesse em aprender	presente, motivado pela afinidade com o tema e pela percepção do risco	ausente
	Autoconhecimento	presente	ausente
Fatores estruturais	Organização do trabalho	trabalho que exige reunião e trocas	divisão de tarefas ou trabalho apenas técnico
	Estrutura física no trabalho	proximidade com os membros do grupo	distância dos membros do grupo
	Objetivos claros e comuns	presentes	ausentes
	Políticas e práticas estruturadas de desenvolvimento	presentes	ausentes
Fatores interpessoais	Segurança psicológica	presente para falar sobre erros, autonomia para agir e correr riscos	ausente quando há falta de autonomia ou histórico de punições passadas no grupo por falar o que pensam
	Poder e diferenças na composição dos grupos	grupo homogêneo em poder e <i>status</i>	diferenças de poder e <i>status</i> entre os membros do grupo
	Papel e comportamento dos gestores	fornece autonomia, <i>feedback</i> é aberto para colocar problemas	não abre idéias e decisões para discussão nas equipes

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

Conforme o quadro anterior, o interesse em aprender foi facilitado, quando as pessoas possuíam afinidade com o tema ou quando percebiam que havia risco por não aprender. Uma forma de avaliar o interesse em aprender foi considerar o modo como as pessoas inscreveram-se no curso. Notou-se que o único sujeito que não participou do curso por iniciativa própria, também, foi o único a não reter nem mesmo os aspectos conceituais explorados.

A pesquisa, portanto, reforçou a literatura, em alguns casos até prescritiva, sobre educação corporativa, ao fornecer indícios de que quando as próprias pessoas inscrevem-se nos programas de educação corporativa, existe maior chance de incorporação e transferência de aprendizagem, pois elas possuem interesse em aprender.

O autoconhecimento foi outro fator pessoal que emergiu das entrevistas. A partir dos relatos, foi possível ilustrar como as rotinas defensivas (ARGYRIS, 1980, 1990, 1999) impediram o autoconhecimento e, conseqüentemente tornaram-se obstáculos à aprendizagem. Foi identificado, também, que os cursos contribuem para melhorar o autoconhecimento, quando promovem oportunidades de reflexão, o que demonstra a inter-relação entre os fatores estruturais e pessoais.

Sobre as políticas e práticas estruturadas de desenvolvimento, os relatos indicam que a organização possui tais políticas e práticas e isso facilita a aprendizagem. Porém, como já citado anteriormente, esse fator não garante a aprendizagem. O interesse do funcionário em aprender é fundamental para que as iniciativas da empresas causem efeito.

A organização do trabalho, conforme disponível no *Quadro 10*, é outro fator estrutural que influencia a aprendizagem e foi identificado nas entrevistas como um obstáculo, quando havia uma rígida divisão de tarefas e poucas reuniões em grupo, reforçando o que havia sido afirmado por Steiner (1998). Esse obstáculo, que torna a interação entre as pessoas difícil, pôde ser superado quando alguns facilitadores estavam presentes. Por meio dos relatos,

surgiram indícios de que tanto a segurança psicológica quanto o espaço físico podem interferir positivamente na superação dessa barreira.

Assim como identificado por Englehardt e Simmons (2002), também, observou-se que a estrutura física foi um dos fatores que contribuem para a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Mesmo quando a estrutura não se apresentava como a mais adequada para o desempenho do trabalho, como a já citada falta de cadeiras e de computadores, foi possível desenvolver um ambiente propício à aprendizagem. Desse modo, a proximidade física entre as pessoas e a informalidade foram identificadas como facilitadoras da aprendizagem, deduzindo-se que a falta de equipamentos não interferiu na aprendizagem. Porém, quando a estrutura física separava as pessoas, esse fator mostrou-se um obstáculo à aprendizagem.

As análises sobre a existência de objetivos claros e comuns, também, se mostraram alinhadas com a literatura. Quando os objetivos estavam claramente definidos e eram comuns, havia incentivo para a aprendizagem. Um fator que emergiu, foi que a falta de objetivos claros acabou por paralisar um dos grupos estudados, o que impediu a aprendizagem.

Foram organizados em três itens, os fatores interpessoais que emergiram das entrevistas: segurança psicológica; poder e diferenças na composição dos grupos; papel e comportamento dos gestores.

A segurança psicológica mostrou-se um fator de relevância para a aprendizagem, conforme Edmondson (1999) havia apontado. Na organização pesquisada, foi notado que, quando há segurança psicológica, os indivíduos falam espontaneamente sobre erros, adquirem autonomia, correm riscos e, desse modo, aprendem uns com os outros. No entanto, foram citados casos em que não havia segurança psicológica, os quais foram caracterizados por falta de autonomia delegada às pessoas e por histórias de punição àquelas que falavam o que pensavam ou que cometiam erros.

Edmondson (1999) ressalta a diferença entre coesão de grupo e segurança psicológica, o que foi observado nos relatos dos entrevistados. Um tema que emergiu das entrevistas, relacionado tanto à coesão quanto à segurança psicológica, é a informalidade. Nos casos citados, as situações informais como *tomar um café, conversa de corredor, comendo uma bolacha* facilitaram não só a coesão como também a sensação de segurança, uma vez que os sujeitos sentiam-se à vontade para falar de certos assuntos.

A questão de poder nas relações interpessoais vem tomando proeminência nos últimos tempos (EASTERBY-SMITH; CROSSAN; NICOLINI, 2000). Nos relatos, observou-se que, quando as pessoas são reconhecidas e consideram-se especialistas, a aprendizagem ficou comprometida, pois esses membros do grupo não se mostravam dispostos a entender outros modelos mentais ou a mudar os seus modelos mentais. Portanto, fica evidente nos relatos que, mais importante do que a composição do grupo com pessoas que possuem diferentes vivências, o *status* que possuem e a forma com que são reconhecidas podem ser um obstáculo à aprendizagem.

Por fim, um fator que emergiu das entrevistas como influenciador da aprendizagem, foi o papel e comportamento desempenhados pelo gestor. O fato de os gestores fornecerem autonomia e *feedback* à equipe, além de se mostrarem dispostos a conversar sobre problemas, foi identificado como facilitador à aprendizagem. Ao contrário, os gestores centralizadores, que não envolviam as equipes nas decisões, mostraram-se obstáculo à aprendizagem. A influência dos gestores pode repercutir em outros fatores citados anteriormente, principalmente, na segurança psicológica.

Limitações do estudo

O estudo de caso foi realizado com participantes de um curso oferecido pela empresa a seus funcionários. Assim, foi possível aprofundar o conhecimento sobre os fatores envolvidos, em casos de pessoas que tinham interesse no tema. Porém, por selecionar apenas os participantes de um determinado curso e alguns colegas, o estudo não pode ser generalizado para outras situações de aprendizagem.

A escolha metodológica por um estudo longitudinal, ou seja, pela realização das entrevistas com os participantes do curso, em dois momentos diferentes, enriqueceu a coleta de dados, porém, pode ter influenciado os sujeitos para que aplicassem os conceitos, o que, talvez, não ocorreria se não houvesse essa interferência.

Contribuições e recomendações

É crescente o número de universidades corporativas (MEISTER, 1999) e as empresas têm investido quantias consideráveis em programas de desenvolvimento de seus funcionários. Porém, mesmo quando esses programas estão alinhados às estratégias da organização e seguem os princípios de educação corporativa, nem sempre a aprendizagem é transferida para a prática de trabalho.

O presente estudo trouxe à tona os diversos fatores envolvidos na aprendizagem nas empresas. Aquelas que desejam implementar programas de desenvolvimento de funcionários precisam investir no desenvolvimento de programas e, também levar em consideração fatores pessoais e interpessoais que interferem na aprendizagem, além de fatores estruturais, que se mostram relevantes na transferência da aprendizagem para o cotidiano de trabalho.

A preocupação com os fatores que facilitam ou impedem a aprendizagem deve ser constante. Destaca-se que o acompanhamento dos participantes, após a realização dos cursos, pode fornecer subsídios para entender os fatores que influenciam a aprendizagem no cotidiano

de trabalho e, também, propiciar a reflexão dos próprios participantes sobre o curso e as práticas no trabalho.

A pesquisa, também, possibilitou ilustrar alguns conceitos teóricos presentes na literatura, além de destacar temas que emergiram nas entrevistas. Esses temas podem ser objeto de futuras pesquisas sobre aprendizagem nas equipes, como por exemplo, coesão x segurança psicológica, e identidade pessoal.

As situações de informalidade no trabalho e interação fora do trabalho, como almoço ou cafezinho, facilitam a coesão do grupo e, no caso dos relatos, também, propiciaram a segurança psicológica, uma vez que as pessoas afirmaram sentir-se à vontade, nessas situações, para tratar de assuntos desagradáveis. Portanto, uma sugestão de pesquisa futura seria explorar e aprofundar as diferenças entre coesão e segurança psicológica e como elas desenvolvem-se nos grupos.

Ao analisar a influência da composição dos grupos para a aprendizagem, identificou-se que existem relações de poder e *status*, conforme mencionado por Van der Vegt, Bunderson e Oosterhof (2006). Porém, nas entrevistas, notou-se que, em alguns grupos, o docente era considerado superior por sua *característica intelectual*, enquanto que, em outros grupos, ele era considerado membro do grupo, como os demais. O conceito de identidade social, portanto, pode traduzir, de forma adequada, a relação entre a diferença na composição do grupo e a aprendizagem. Considerando-se que a aprendizagem ocorre por interações sociais, um melhor entendimento sobre o papel da identidade social na aprendizagem, torna-se de grande relevância.

Outra recomendação é que mais estudos como o desta dissertação, sobre os fatores que influenciam a aprendizagem, sejam conduzidos, buscando integração entre a teoria e a prática e explorando melhor as relações entre os fatores que influenciam a aprendizagem. Uma forma de conduzir tal estudo poderia ser pela seleção prévia de grupos que possuem alto grau de

aprendizagem e grupos com menor propensão à aprendizagem, possibilitando comparação entre eles.

Acredita-se que isso contribuiria para o aperfeiçoamento das relações sociais e de aprendizagem nos grupos dentro das empresas e, conseqüentemente, com a melhoria das práticas nas organizações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCONA, Deborah G.; Caldwell, David F. Bridging the boundary external activity and performance in organizational teams. *Administrative Science Quarterly*, n. 37, p. 634-665, 1992.

ANTAL, Ariane B.; LENHARDT, Uwe; ROSENBROCK, Rolf. *Barriers to Organizational Learning*. In: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J. NONAKA, I. *Handbook of Organizational Learning; Knowledge*. Great Britain: Oxford, 2003.

ANTONELLO, Claudia S. *Alternativas de articulação entre programas de formação gerencial e as práticas de trabalho: uma contribuição no desenvolvimento de competências*. 2004. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

_____. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS et al.. *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANTONACOPOULOU, E. Desenvolvendo Gerentes Aprendizes dentro de Organizações de Aprendizagem. In: EASTERBY-SMITH, M; ARAUJO, L.; BURGOYNE, J. (Organ.) *Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001.

ARGYRIS, Chris. Single-Loop and Double-Loop Models in Research on Decision Making. *Administrative Science Quarterly*, v.21, n.3, p. 363-375, Set. 1976.

_____. Some limitations of the case method: experiences in a management development program. *The Academy of Management Review*, v.5, n.2, p.291-298, Apr. 1980.

_____. *On organization learning*. 2. ed. UK: Blackwell Business, 1999.

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. *Organisational learning: a theory of action perspective*. Massachusetts: Addison Wesley, 1978.

_____. *Organizational learning II: theory, method and practice*. Massachusetts: Addison Wesley, 1996.

BALLANTYNE, David. Dialogue and its role in the development of relationship specific knowledge. *The Journal of Business; Industrial Marketing*, n. 19, v. 2, 2004.

BENNETT, Janette. The relationship between team and organisational learning. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, v. 14, n. 1, p. 14-20, 2001.

BILLET, Stephen. Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, v. 16, n. 5-6, p. 312-324, 2004.

BLASS, Eddie. The rise and rise of the corporate university. *Journal of European Industrial Training*, v. 29, n. 1, p. 58-74, 2005.

BOOTH, W.C.; COLOMB, W.C.; WILLIAMS, J.M. *A Arte da Pesquisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BROWN, John Seely; DUGUID, Paul. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, v. 2, n. 1, p. 40-57, February 1991.

CHAN, Christopher C.A.; PEARSON, Cecil; ENTREKIN, Lanny. Examining the effects of internal and external team learning on team performance. *Team Performance Management*, v. 9, n.7-8, p. 174-181, 2003.

CHETTY, S. The case study method for research in small-and-medium-sized firms. *International Small Business Journal*, v. 15, n. 1, p. 73-85, 1996.

CLARKE, Nicholas. Workplace learning environments and its relationship with learning outcomes in healthcare organizations. *Human Resource Development International*, v. 8, n. 2, Jun 2005.

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

CROSSAN, Mary M.; LANE, Henry W.; WHITE, Roderick E. An Organizational learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review*, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.

DAFT, R. L.; WEICK, K.F. Toward a model of organization as interpretation system systems. *Academy of Management Review*, v. 9, n. 2, p. 284-95, 1983.

DEALTRY, Richard. Achieving integrated performance management with the corporate university. *Journal of Workplace Learning*, v. 17, n. 1-2, p. 65-78, 2005.

DIERKES, Meinolf; ANTAL, Ariane B.; CHILD, John; NONAKA, Ikujiro. *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. New York: Oxford University Press, 2001.

EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. *Human Relations*, v. 50, n. 9, Sep.1997.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAÚJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; ARAÚJO, L.; BURGOYNE, J. *Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001

EASTERBY-SMITH, Mark; CROSSAN, Mary; NICOLINI, Davide. Organizational Learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies*, 37:6, Sep. 2000.

EBOLI, Marisa. *Educação Corporativa no Brasil – mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

EBOLI, Marisa. Educação corporativa no Brasil: princípios de sucesso e melhores práticas. In: BAYMA, Fátima (Org.). *Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

EDMONDSON, Amy C. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, v. 44. n. 2, p. 350-383, June 1999.

_____. The local and variegated nature of learning in organizations: a group-level perspective. *Organization Science*, v. 13, n. 2, p. 128-146, March-April 2002.

ELLINGER, Andrea D. Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: the case of “reinventing itself company”. *Human Resource Development Quarterly*, v.16, n.3, Fall 2005.

ENGLEHARDT, Charles S.; SIMMONS, Peter R. Creating an organizational space for learning. *The learning Organization*, v. 9, n. 1, p. 39-47, 2002.

FLYVBJERG, Bent. Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, v.12, n. 2, Apr. 2006.

FRIEDMAN, Victor J.; LIPSHITZ, Raanan; POPPER, Micha. The Mystification of Organizational Learning. *Journal of Management Inquiry*, v. 14, n. 1, p. 19-30, Mar. 2005.

GEAR, Tony; VINCE, Russ; READ, Martin; MINKES, A. Leonard. Group enquiry for collective learning in organizations. *Journal of Management Development*, v. 22, n. 2, p. 88-102, 2003.

GEPHART, Robert. Qualitative research and the Academy of Management Journal. *Academy of Management Journal*, v. 47, n. 4, p. 454-462, 2004.

GHERARDI, Silvia. *Organizational knowledge: the texture of workplace learning*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The Sociological Foundations of Organizational Learning. In: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J. NONAKA, I. *Handbook of Organizational Learning; Knowledge*. Great Britain: Oxford, 2003.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*, London, Sage Publications, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

GIL, J. Aproximación interpretativa al contenido de la información textual. In: *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU, p. 65-107, 1994.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GUZZO, Richard A.; DICKSON, Marcus W. Teams in organizations: recent research on performance and effectiveness. *Annual Review Psychology*, n. 47, p.307-338, 1996.

HOLLAND, Peter; PYMAN, Amanda. Corporate universities: a catalyst for strategic human resource development? *Journal of European Industrial Training*, v. 30, n. 1, p. 19-31, 2006.

HOMAN, Gill; MACPHERSON, Allan. E-learning in the corporate university. *Journal of European Industrial Training*, v. 29, n. 1, p. 75-90, 2005.

HUIZING, A.; BOUMAN, W. Knowledge and learning, markets and organizations. In: CHOO, C. W.; BONTIS, N. *The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge*. New York: Oxford, 2002.

HUYSMAN, Marleen. Contrabalançando tendenciosidades: uma revisão crítica da literatura sobre aprendizagem organizacional. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYONE, John; ARAUJO, Luis. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001. p.81-99.

JANSINK, Femke; KWAKMAN, Kitty; STREUMER, Jan. The knowledge-productive corporate university. *Journal of European Industrial Training*, v. 29, n. 1, p. 40-57, 2005.

KASL, Elizabeth; MARSICK, Victoria J.; DECHANT, Kathleen. Teams as learners: a research-based model of team learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, V. 33, n. 2, p. 227-246, June 1997.

KATZENBACH, Jon R.; SMITH, Douglas K. The discipline of teams. *Harvard Business Review*, v. 71, n. 2, Mar/Apr.1993.

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

KLEINMAN, Gary; SIEGEL, Philip; ECKSTEIN, Claire. Teams as a learning forum for accounting professionals. *Journal of Management Development*, v. 21, n. 6, p. 427-460, 2001.

KOLB, D. *Management and the learning process*. California Management Review, Spring, v. 180, n. 3, 1976.

LEE-KELLEY, Liz; BLACKMAN, Deborah. In addition to shared goals: the impact of mental models on team innovation and learning. *International Journal of Innovation and Learning*, v. 2, n.1, p. 11-25, 2005.

LOPES, Neyde Vernieri. Treinamento e Educação Corporativa. In: Oliveira, Fátima Bayma de; Fátima Bayma de Oliveira (org). *Educação Corporativa: Desenvolvendo e Gerenciando Competências*. Pearson Education. São Paulo: Pearson Education, 2005.

LYNCH, Richard; LEO, Soon; DOWNING, Kevin. Context dependent learning: its value and impact for workplace education. *Education & Training*, v. 48, n.1, 2006.

MAIER, G.; PRANGE, C.; ROSENSTIEL, L. Psychological Perspectives of Organizational Learning. In: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J. NONAKA, I. *Handbook of Organizational Learning; Knowledge*. Great Britain: Oxford, 2003.

MARSCH J.G.; OLSEN, J.P. The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity. In: MARCH, J.G. *Decisions and organizations*. Oxford: Blackwell, 1975.

MARSHALL, Catherine; ROSSMAN, Gretchen. *Designing qualitative research*. 3.ed. Thousand Oaks, Sage Publications: 1999.

MATOS, José Lindoval A. M.; IPIRANGA, Ana Silvia R. Da Aprendizagem Grupal à Organizacional: uma análise sob a ótica das práticas de trabalho. In: *ENANPAD*, 2004, Curitiba: ANPAD, 2004.

MATZDORF, Fides; PRICE, If; GREEN, Mike. Barriers to organizational learning in the chartered surveying profession. *Property Management*, v. 18, n. 2, p. 92-113, 2000.

MAYRING, Philipp. *Introdução à Pesquisa Social Qualitativa: uma introdução para pensar qualitativamente*. 5. ed. Wenheim: Beltz , 2002.

MACNEIL, Christina Mary. Exploring the supervisor role as a facilitator of knowledge sharing in teams. *Journal of European Industrial Training*, v. 28, n. 1, 2004.

MARCHINGTON, Mark. Job redesign. In: MABEY, Christopher; ILES, Paul (ed.). *Managing Learning*. London: Routledge, p.188-196, 1994.

MCCRACKEN, M. Towards a Typology of Managerial Barriers to Learning. *Journal of Management Development*, v. 24, n. 6, p. 559-575, 2005.

MEISTER, Jeanne C. *Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. Tradução Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

MERRIAM, S. B. *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

_____. *Qualitative research and case study: applications in education*. San Francisco: Jossey Bass, 1998.

_____. *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey Bass, 2002.

MORGAN, Gareth. *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas, 2000.

NONAKA, I. TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PAWLOWSKY, P. The Treatment of Organizational Learning in Management Science. In: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J. NONAKA, I. *Handbook of Organizational Learning; Knowledge*. Great Britain: Oxford, 2003.

PFEFFER, Jeffrey; SUTTON, Robert I. *Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge into Action*. Boston: Harvard Business School Press Books, Oct. 1999.

POLANYI, M. *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday, 1966.

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

PRANGE, C. Aprendizagem Organizacional: Desesperadamente em Busca de Teorias. In: Easterby-Smith, M.; ARAUJO, L.; BURGOYNE, J. (org.) *Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001.

PRINCE, Christopher; STEWART, Jim. Corporate universities - an analytical framework. *Journal of Management Development*, v. 21 n. 10, p. 794-811, 2002.

RICHTER, I. Individual and organizational learning at the executive level. *Management Learning*, London, v. 29, n. 3, p. 299-316, 1998.

ROESCH, S. M (a). *Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROUSSEAU, Denise M.; HOUSE, Robert J. Meso organizational behavior: avoiding three fundamental biases. *Journal of Organizational Behavior*, v.1, p. 13-30, 1994.

SAMBROOK, Sally; STEWART, Jim. Factors influencing learning in European learning oriented organisations: issues for management. *Journal of European Industrial Training*, v. 24, n. 2-4, p. 209-219, 2000.

SCHEIN, Edgard H. On Dialogue, Culture, and Organizational Learning. *Organizational Dynamics*, v. 22, Summer 1993.

SENAC São Paulo. Página institucional. Disponível em: <<http://www.sp.senac.br>>. Acesso em: 27 ago. 2006.

SENGE, Peter M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem*. 7. ed. São Paulo, 1990.

SERRANO, G.P. *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla: Madrid, v. 1, 1994.

SIMONS, P.R.J.; GERMANS, J.; RUIJTERS, M. Forum for organisational learning: combining learning at work, organisational learning and training in new ways. *Journal of European Industrial Training*, v. 27, n.1, p. 41-48, 2003.

SOUZA, Cesar. Apresentação da Edição Brasileira. In: MEISTER, Jeanne C. *Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

SPENCER, Bruce. Research and the pedagogics of work and learning. *Journal of Workplace Learning*, v. 14, n. 7, p. 298-305, 2002.

STEINER, Lars. Organizational dilemmas as barriers to learning. *The Learning Organization*, v. 5, n. 4, p. 193-201, 1998.

TEIXEIRA, Andrea. *Universidades Corporativas x Educação Corporativa: o desenvolvimento do aprendizado contínuo*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

TJOSVOLD, Dean; YU, Zi-you; HUI, Chun. Team learning from mistakes: the contribution of cooperative goals and problem-solving. *Journal of Management Studies*, v. 41, n. 7, Nov. 2004.

TORRES, Rosalie T.; PRESKILL, Hallie. Evaluation and Organizational Learning: Past, Present, and Future. *American Journal of Evaluation*, Vol. 22 Issue 3.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1990.

TSANG, Erick W. K. Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, v. 50, n.1, Jan.1997.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. *Guia do orientando, 2003*. São Paulo.

YANH, Jen-Shou; CHEN, Chin-Yi. Sytemic design for improving team learning climate and capability: a case study. *Total Quality Management*, v.16, n. 6, Ago. 2006

WALTON, Richard E. The diffusion of new work structures: explaining why success didn't take. *Organizational Dynamics*, v. 3, n. 3, 1975.

WEICK, Karl. *The social psychology of organizing*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1979.

ANEXO I – INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO

Plano de Curso

Mediando a aprendizagem nas equipes

Objetivo do Curso

- Propiciar melhor desenvoltura e aproveitamento nas reuniões dos grupos de aprendizagem, identificando formas de otimização do diálogo, comprometimento com a objetividade e a busca de resultados, a partir dessas discussões e com base no conhecimento dos modelos mentais, da escuta ativa e da ação-reflexão.

Público-Alvo

- Grupo de Gestores do Senac, incluindo: Gerentes; Coordenador da CVH; Assessores; Gerentes de Hotel; Técnicos; Técnicos de Educação Hoteleira; Jornalista Pauteiro; Chefes dos Setores Administrativos; Assistentes de Gerência; Analistas; Chefes, Coordenadores, *Trainee* da área hoteleira e Coordenadores Administrativos.

Competências a desenvolver

Ao final do programa o participante estará apto a:

- Apoiar o processo de trabalho e aprendizagem, nas reuniões dos grupos de aprendizagem, auxiliando-os na análise de seus modelos mentais e na compreensão dos elementos essenciais da escuta ativa e do diálogo, visando a estabelecer relacionamentos produtivos e geradores de resultados superiores aos regularmente obtidos.
- Consolidar e conduzir a formação de grupos de trabalho.

Eixos temáticos

- Fundamentos da aprendizagem em equipe.
- Teoria da Ação-Reflexão nos grupos de aprendizagem.
- A Organização que aprende e as ferramentas de Ação-Reflexão.
- O processo de mediação nos grupos de aprendizagem.
- As habilidades essenciais do mediador de processos de aprendizagem em grupos de ação-reflexão.
- Modelos mentais e seu impacto nas relações interpessoais.
- A escuta ativa como uma questão de intenção.
- A apreciação do outro e do que ele fala como essência da escuta ativa.
- A suspensão do julgamento: conceitos e práticas.
- A qualidade da expressão e da indagação.
- A coluna da esquerda e a expressão justa no diálogo: conceitos e práticas.
- Escada de inferências e a escuta: conceitos e práticas.
- O Diálogo e a qualidade de resultados obtidos nas equipes.
- Fundamentos teóricos do diálogo.

Situações de Aprendizagem

- Exposição dialogada
- Atividade individual
- Atividade em grupo
- Atividade prática em grupo
- Atividade prévia
- Vídeos e filmes

Carga Horária 16 horas

Coordenação Executiva Núcleo de Educação Corporativa
Coordenação Estratégica Gerência de Pessoal

ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA-SONDAGEM

Aplicada até 60 dias após a realização do curso

Data:

Horário:

Nome:

Idade:

Unidade:

Cargo:

Formação:

Quando fez o curso:

Roteiro da entrevista

1. Explique brevemente o seu trabalho hoje na empresa.
2. De que grupos de trabalho você faz parte hoje? Explique o papel de cada. Possuem metas? Prazos? Como foi a criação do grupo?
3. O que levou você a se inscrever neste curso? Comente.
4. Quais eram as suas expectativas e sentimentos em relação ao curso?
5. O curso atendeu as suas expectativas? Por quê? Como ele atendeu?
6. O curso forneceu subsídios para aplicação no trabalho?
7. Em que você acredita que este curso irá contribuir sua atividade profissional?
8. O que você aprendeu no curso?
9. Como você pretende aplicar nos grupos das quais faz parte? Exemplifique.
10. O que você imagina que será mais fácil de utilizar no cotidiano de trabalho? Por quê?
11. E o mais difícil? Por quê?
12. Quais os momentos mais significativos de mudança e transição que você vivenciou no Senac? O que você tirou disso?
13. Como você acredita que aprende? E nos grupos de que você participa? Como isso ocorre?
14. Quais as oportunidades de aprendizagem que o Senac lhe oferece?
15. Você acha que existe uma cultura de aprendizagem no Senac? Ou seja, a aprendizagem no dia-a-dia de trabalho no Senac ocorre de forma mais frequente do que em outras empresas? Por quê?

ANEXO III - ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA

A aplicada de quatro a cinco meses após a realização do curso

Data:

Horário:

Nome:

Unidade:

Cargo:

Roteiro de entrevista

1. O seu trabalho hoje na empresa é o mesmo da entrevista passada?
2. Os grupos de trabalho do qual faz parte são os mesmos da entrevista passada?
Explique o papel de cada um no grupo.
3. Mais alguém do grupo fez o curso?
4. Vocês conversaram, trocaram idéias sobre ele? Como foi?
5. Você identificou alguma mudança em você mesmo após ter participado do curso?
O que mudou?
5.a. Se sim: O que aconteceu para você mudar? O que contribuiu?
- 5.b. Se sim: Você acha que outras pessoas do grupo perceberam essa mudança?
6. Você identificou alguma mudança na dinâmica do trabalho do grupo de agosto até agora? Investigar se melhorou, piorou, sem mudanças.
7. O que aconteceu no grupo para que a dinâmica fosse alterada?
8. O que você viu no curso que não colocou em prática?
9. Quais os motivos de não ter colocado em prática?

ANEXO IV - ROTEIRO DE COLEGAS DE TRABALHO DOS PARTICIPANTES

A ser aplicada com pessoas que trabalham diretamente com os participantes do curso de quatro a cinco meses após a realização do curso

Data:

Horário:

Nome:

Idade:

Unidade:

Cargo:

Formação:

Quando fez o curso:

Roteiro de entrevista

1. Explique brevemente o seu trabalho hoje na empresa.
2. Você já ouviu falar do curso *Mediando a Aprendizagem nas Equipes*? O que ouviu falar?
3. Já fez o curso?
4. Alguém daqui fez o curso?
5. Vocês conversaram, trocaram idéias sobre ele? Como foi?
6. De que grupos de trabalho você faz parte hoje? Explique o papel de cada grupo. Possuem metas? Prazos? Como foi a criação do grupo?
7. Qual o papel de cada um no grupo?
8. Você identificou alguma mudança na dinâmica do grupo nesses últimos cinco meses? Conte um exemplo.
9. Como você acredita que aprende? E nos grupos de que você participa? Como isso ocorre?
10. Quais as oportunidades de aprendizagem que o Senac lhe oferece?
11. Você acha que existe uma cultura de aprendizagem no Senac? Ou seja, a aprendizagem no dia-a-dia de trabalho no Senac ocorre de forma mais freqüente que em outras empresas? Por quê?