



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**DISSERTAÇÃO**

**O impacto da anomia organizacional sobre a aprendizagem organizacional: uma análise  
a partir do suporte à aprendizagem e das estratégias de aprendizagem**

LUCIMERE ANTUNES SANTOS

**Seropédica- RJ**

**2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**Impacto da anomia organizacional sobre a aprendizagem organizacional:  
uma análise a partir do suporte à aprendizagem e das estratégias de  
aprendizagem**

**Lucimere Antunes Santos**

*Sob a orientação do Professor, Dr.*  
**Marcos Aguiar de Souza**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, no Curso Mestrado em Psicologia, Área de concentração em Psicologia; da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Seropédica, RJ  
2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia,  
no Curso de Pós-Graduação em Psicologia, área de concentração em Psicologia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29 de abril de 2014

---

Marcos Aguiar de Souza, Dr. UFRRJ (Orientador)

---

Professora Valéria Marques Dr. UFRRJ

---

Professor Rodolfo de Castro Ribas Junior Dr. UFRJ

*Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre!*

Paulo Freire

## AGRADECIMENTOS

Acima de tudo e qualquer coisa, agradeço a Deus, pela saúde, pela Força e pela Luz que sempre estiveram presentes em minha e principalmente, durante esses dois últimos anos.

Aos meus filhos, Fábio Santos Macedo e Raquel Santos Macedo, e irmãos Reginaldo Antunes Santos, Halbert Alves Santos (*in memoriam*), Fernanda Alves Santos e Fernando Alves Santos, pelo carinho, amor e pela paciência para ouvir meus lamentos e pela compreensão da minha ausência em alguns momentos importantes.

Aos meus pais José da Silva Santos e Adecília Alves de Cerqueira, pelo amor incondicional, pela educação exemplar a mim destinada e, por mostrar-me que a educação é um bem inestimável e a melhor herança que se pode deixar a um filho.

À Vânia Lúcia Macedo, minha filha do coração e da Alma, amiga e companheira, que muitas vezes disponibilizou horas para me ouvir e ofereceu sua sabedoria para me acalmar e me encorajar a seguir em frente.

Aos primos Vera Lúcia da Silva Santos e Eduardo Belmonte pelo carinho e paciência em ouvir-me, esclarecer-me dúvidas e apontar caminhos em momentos importantes.

Ao professor Marcos Aguiar de Souza, pela paciência, compreensão e o apoio durante todo período de orientação, me abrindo novos horizontes tanto no caminho da pesquisa, como profissional.

Aos colegas do grupo de pesquisa do laboratório *Transformações Sociais, Cultura e Comportamento* pelo carinho e apoio dado.

A minha norinha, Nathalie Giordano, muito querida, mãe do menino mais lindo desse mundo, Pedro Giorgano Macedo, pela paciência e pela ajuda, tão necessária, com a língua inglesa.

À querida amiga do curso, Tássia Donadello, pelo companheirismo, pelo suporte, pelo carinho e atenção em momentos de dúvidas e inseguranças.

Ao meu chefe Pedro Paulo de Oliveira Silva e os demais colegas de trabalho pelo suporte dado e por terem acreditado no meu trabalho.

A todos os amigos que toleraram meus momentos de ansiedade e angústia e disponibilizaram seu tempo para me divertir e distrair e assim recarregar-me as “baterias” para seguir em frente.

E, aos colegas, servidores da UFRRJ, pela boa vontade em responder o questionário desta pesquisa.

A todos, o meu reconhecimento e o meu muito obrigada!

## SUMÁRIO

	<b>Página</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>001</b>
<b>2 OBJETIVOS DO ESTUDO</b>	004
2.1 Objetivo geral	004
2.2.1 Objetivos específicos	004
<b>3 REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>005</b>
<b>3.1 Aprendizagem organizacional</b>	005
3.1.1 Histórico e conceitos	005
3.1.2 Aprendizagem organizacional: seus conceitos e divergências	006
3.1.3 A aprendizagem e suas consequências no desempenho no contexto das organizações	010
3.1.4 Aprendizagem organizacional x organizações que aprendem	012
3.1.5 Treinamento Desenvolvimento e Educação (TD&E) nas organizações	014
3.1.6 Aprendizagem organizacional e a administração pública	017
<b>3.2 Estratégias de aprendizagem nas organizações</b>	<b>019</b>
3.2.1 Aprendizagem formal e informal e as estratégias de aprendizagem	021
3.2.2 Das estratégias cognitivas às estratégias de aprendizagem	025
<b>3.3 Suporte à aprendizagem organizacional</b>	<b>029</b>
3.3.1 Suporte à transferência, suporte psicossocial e suporte à aprendizagem no trabalho e conceitos afins	031
<b>3.4 A anomia organizacional</b>	<b>037</b>
3.4.1 A anomia e o suicídio de Durkheim	039
3.4.2 A anomia de Merton	042
3.4.3 Anomia na sociedade, nas organizações e no indivíduo	043
3.4.3.1 Anomia e os comportamentos desviantes	035
3.4.3.2 Anomia nas organizações	048
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>053</b>
<b>4.1 Participantes</b>	<b>053</b>
<b>4.2 Instrumentos</b>	<b>053</b>
<b>4.3 Procedimentos</b>	<b>057</b>

<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>059</b>
<b>6 CONCLUSÕES</b>	<b>073</b>
<b>7 REFERÊNCIAS</b>	<b>078</b>

## **ANEXOS**

Anexo I – Escala de Anomia Organizacional

Anexo II – Escala de Suporte à Aprendizagem

Anexo III – Escala de Estratégias à Aprendizagem no Trabalho.

Anexo IV – Autorização do Conselho de Ética da UFRRJ.

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Página</b>
<b>Figura 1</b> Relação entre conceitos de T,D&E, de acordo com a finalidade da ação e respectivas soluções	017
<b>Figura 2</b> Relação entre conceitos de T,D&E, em função da complexidade da estrutura de conhecimento das ações	017
<b>Figura 3</b> Modelo de processamento de informação do aprendiz em seu ambiente (Abbad & Borges-Andrade, 2004)	020
<b>Figura 4</b> Grupos e estratégias de aprendizagem segundo Warr and Allan (1998) <i>in</i> Lins (2011)	026
<b>Figura 5</b> Modelo de suporte psicossocial para as diferentes etapas da aprendizagem informal	036
<b>Figura 6</b> Modelagem de equação estrutural considerando a influência da anomia organizacional sobre o suporte à aprendizagem	063
<b>Figura 7</b> Modelagem de equação estrutural considerando a influência da anomia organizacional sobre as estratégias de aprendizagem	066
<b>Figura 8</b> Modelagem de equação estrutural considerando a influência do suporte à aprendizagem sobre a estratégia de aprendizagem organizacional	069

## LISTA DE QUADROS

	<b>Página</b>
<b>Quadro 1</b> Perspectivas da aprendizagem organizacional de acordo com o enfoque da área de estudo	007
<b>Quadro 2</b> Aprendizagem organizacional <i>versus</i> organizações que aprendem	013
<b>Quadro 3</b> Conceitos de treinamento segundo alguns autores	015
<b>Quadro 4</b> Relação domínios/fontes encontrados por Ostroff e Koslowski (1992) na literatura e os resultados da sua pesquisa	023
<b>Quadro 5</b> Características dos domínios descritos por Ostroff and Koslowski,(1992)	023
<b>Quadro 6</b> Taxonomia de atividades facilitadora da aprendizagem	024
<b>Quadro 7</b> Estratégias de aprendizagem identificadas por Beviláqua-Chaves (2007) em 1978 e 1979	025
<b>Quadro 8:</b> Estudos abordando construção e validação de medidas de estratégias de aprendizagem	027
<b>Quadro 9</b> Descrição dos fatores da estratégia de aprendizagem no trabalho	029
<b>Quadro 10</b> Classificação do conceito de suporte à aprendizagem, segundo fases e tipo de apoio	033
<b>Quadro 11</b> Resultados da pesquisa de Cullen, Parboteeah and Hoegl (2004) <i>versus</i> Teoria da anomia institucional de Rosenfeld e Messner (1997) para preditores de desvios comportamentais	046

## LISTA DE TABELAS

	<b>Página</b>
<b>Tabela 1</b> Número de servidores por sexo e tipo de carreira docentes e Técnico-administrativos	053
<b>Tabela 2</b> Alfa de Cronbach de cada fator, média e desvio padrão dos escores obtidos pelos participantes nas variáveis do estudo	059
<b>Tabela 3</b> Resultados de Lins (2011) relativos estratégias de aprendizagem em três organizações	061
<b>Tabela 4</b> Parâmetros da análise	064
<b>Tabela 5</b> Impacto da anomia organizacional sobre o suporte a aprendizagem	064
<b>Tabela 6</b> Parâmetros da análise do impacto da anomia organizacional sobre as estratégias de aprendizagem	066
<b>Tabela 7</b> Impacto da anomia organizacional sobre o suporte a aprendizagem	066
<b>Tabela 8</b> Parâmetros da análise do impacto do suporte à aprendizagem sobre as estratégias de aprendizagem	068
<b>Tabela 9</b> Impacto do suporte à aprendizagem sobre as estratégias de aprendizagem	068
<b>Tabela 10</b> Resultados da correlação idade e tempo de serviço <i>versus</i> ajuda interpessoal	071
<b>Tabela 11</b> Resultados da comparação entre os níveis de escolaridade médio e superior em relação ao fator reprodução da estratégia de aprendizagem	071
<b>Tabela 12</b> Resultados da comparação entre a carreira de Docentes e os da carreira Técnico-Administrativos	072

## **Impacto da anomia organizacional sobre a aprendizagem organizacional: uma análise a partir do suporte à aprendizagem e das estratégias de aprendizagem**

### **RESUMO**

As intensas e frequentes mudanças que têm caracterizado o ambiente social nas últimas décadas têm ocasionado uma série de demandas para as organizações. Em tal contexto as organizações buscam desenvolver estratégias que contribuam para manter seus membros aptos a lidarem com essas constantes mudanças, tornando essencial pensar em aprendizagem organizacional. Entretanto, diferentes fatores irão impactar de forma positiva ou negativa na aprendizagem organizacional, merecendo destaque a confiança que o trabalhador tem nas normas que guiam o funcionamento da organização, o que leva ao conceito de anomia organizacional. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo testar um modelo explicativo da anomia organizacional sobre o suporte à aprendizagem no trabalho e as estratégias de aprendizagem de trabalhadores de uma IFES do estado do Rio de Janeiro. Participaram desta pesquisa 312 servidores da UFRRJ. Para atingir os objetivos do presente estudo, foram utilizados o programa SPSS 19 (*Statistical Package for Social Sciences*, versão 19) e o módulo AMOS. Os resultados evidenciaram a influência negativa da anomia organizacional sobre as duas variáveis estudadas: suporte a aprendizagem e estratégias de aprendizagem. No que se refere ao suporte a aprendizagem, a maior influência foi encontrada no suporte do setor, seguida por suporte do chefe e por último, suporte os colegas. No tocante às estratégias de aprendizagem, a busca pelo material escrito aparece em primeiro lugar, seguida por reprodução, reflexão intrínseca, depois ajuda interpessoal e a menor influência foi na aplicação prática. O resultado da relação entre o suporte à aprendizagem e as estratégias de aprendizagem, mostrou uma correlação positiva significativa entre o suporte do setor, material escrito, ajuda interpessoal, aplicação prática e reflexão intrínseca e extrínseca e o suporte dos colegas com todos os fatores da estratégia de aprendizagem, material escrito, ajuda interpessoal, aplicação prática, reprodução e reflexão intrínseca e extrínseca. O suporte do chefe não apresentou nenhuma correlação positiva. O tempo de serviço e idade tiveram uma correlação negativa significativa apenas para ajuda interpessoal como suporte à aprendizagem. A comparação entre os participantes de nível médio e superior revelou diferença significativa apenas em relação ao fator reprodução, como estratégia de aprendizagem, tendo o nível médio se destacado por apresentar escores substancialmente superiores aos de nível superior. As conclusões apontam a relevância do fator interpessoal no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem organizacional, bem como a necessidade de desenvolvimento de estudos mais aprofundados visando melhor compreender o impacto negativo da anomia sobre diferentes variáveis no contexto organizacional, tal como evidenciado no presente estudo.

Palavras chave: anomia organizacional, aprendizagem organizacional, suporte à aprendizagem e estratégias de aprendizagem.

## **Impact of organizational anomie on organizational learning: an analysis from the learning support and learning strategies**

### **ABSTRACT**

The intense and frequent changes that have characterized the social environment in recent decades have led to a series of demands for organizations. In this context organizations seek to develop strategies to help keep their members apt to face these modifications, becoming critical in organizational learning. However, different factors will impact positively or negatively on organizational learning, with emphasis in the confidence that employees have in the rules that guide the organizational functioning, which leads to the concept of organizational anomie. In this way, the present study aims to test an explanatory model of organizational anomie on work learning support and learning strategies of workers from a Rio de Janeiro university. The study gathered 312 servers of UFRRJ. To achieve the objectives of this study, the SPSS 19 program (Statistical Package for Social Sciences, version 19) and the AMOS module were used. The results showed the organizational anomie negative influence on two variables: learning support and learning strategies. With regard to learning support, the greatest influence was found in the sector support, followed by the boss support and lastly, colleagues support. Regarding learning strategies, the search for written material appears first, followed by reproduction, intrinsic reflection, and interpersonal help, the less influence was in practical application. The result of the relationship between learning support and learning strategies showed a significant positive correlation between the sector support, written material, interpersonal support, practical application and intrinsic and extrinsic reflection and colleagues support with all learning strategy factors, which are writing material, interpersonal helps, practical application, reproduction and intrinsic and extrinsic reflection. The boss support showed no positive correlation. The time of service and age had a significant negative correlation only for interpersonal support, as support learning. The comparison between the participants of middle and upper level revealed a significant difference only with regards to reproductive factors, such as learning strategies, nevertheless, the middle level stands out due to scores substantially higher than the upper level. The findings point to the importance of interpersonal relation factors in developing the organizational learning strategies, as well as the need to develop further studies to better understand the negative impact of anomie on different variables in the organizational context, as evidenced in this study.

**Keywords :** organizational anomie , organizational learning , learning support and learning strategies.

## 1 INTRODUÇÃO

As mudanças constantes e cada vez mais velozes que ocorrem em nosso entorno, movidas pelas transformações sociais atuais, pelo avanço rápido do conhecimento, da ciência e da tecnologia, gerando novas formas de ver e viver dos homens, levou as organizações, tanto públicas como privadas a reverem seus conceitos e modos de administrar, com o objetivo de acompanhar essas contínuas mudanças e atender aos novos estilos de vida decorrentes dessas transformações permanentes.

Nesse contexto, as pessoas vieram a ser um recurso estratégico e fundamental na competitividade das organizações e as teorias de aprendizagem organizacional passaram a agregar importante papel no seu desenvolvimento (Zangiski, Lima & Costa, 2009) e, conseqüentemente, a aprendizagem passou a ser objeto de constante estudo nas organizações.

Essa questão é confirmada pela pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), a qual mostrou que, em 2012, 22 das 50 maiores empresas brasileiras que investiram em aprendizagem gerencial com programas de treinamentos e que 85% das empresas que investiram em programas de treinamento de executivos, notaram a melhoria do desempenho após o treinamento. O estudo constatou também, em outro levantamento com 30 grandes corporações, que 79% dessas, investiram em educação corporativa em 2012 e 100% pretendem investir em 2013 (Belo, 2013).

A importância dada ao conhecimento e à aprendizagem, apesar de poder, mais claramente, ser atribuída às organizações privadas, dada a grande competitividade que caracterizam seu dia a dia, também tem sido objeto de preocupação de organizações públicas. Essas organizações, tanto quanto as privadas, necessitam acompanhar as mudanças do mundo moderno, e como resultado dessa necessidade, vários estudos têm sido desenvolvidos nessa área.

Na administração pública, a aprendizagem ganhou força a partir das reformas administrativas no setor público, nas últimas quatro décadas, que abrangeu todo o cenário mundial. Essa reforma veio com um novo paradigma de administração, que tem como foco o fortalecimento das estruturas do Estado, para que o governo se torne eficiente e eficaz no oferecimento de seus serviços à sociedade.

As fortes crises econômicas e as transformações sociais são algumas das situações que levou o Estado a buscar novos modelos de gestão. Além disso, a sociedade vem cobrando das organizações públicas a otimização do uso dos recursos públicos de modo a oferecer os melhores serviços com os menores custos. Assim, busca-se um Estado onde haja as competências que o possibilite atingir resultados eficazes para os cidadãos, utilizando com eficiência seus recursos.

Dessa forma, busca-se uma reforma administrativa, com a proposta de grandes transformações na administração pública, que dever sair de um perfil essencialmente burocrático, para uma gestão mais ágil, flexível e inovadora. Para atender a essas mudanças, os processos de aprendizagem, nas organizações, passaram a ser fundamentais na gestão pública, justificando o interesse no desenvolvimento de estudos sobre o tema.

No Brasil, essa reforma administrativa teve início na década de 90 e o importante papel da aprendizagem organizacional nessa reforma motivou o governo brasileiro, no ano de 2006, a publicar o Decreto 5.707/2006, que trata da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, PNDP, na área de gestão de pessoas das organizações públicas. Dentre as diretrizes do Decreto, está a de incentivar e apoiar o servidor público em suas iniciativas de capacitação

voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e individuais.

Algumas organizações públicas vêm atualmente implantando programas de desenvolvimento de pessoas, baseado em gestão estratégica de pessoas. De acordo com o referido decreto, tal esforço deve estar alinhado ao sistema de Gestão por Competência, definido, neste documento, como a “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição”. Observa-se assim, um foco estratégico na definição dos resultados esperados, no planejamento e no monitoramento das ações.

Apesar das diretrizes observadas no Decreto 5.707/2006 seus efeitos parecem não ter atingidos o total das organizações públicas brasileiras. Schikmann (2010), por exemplo, alerta para o fato de que em um grande número de organizações públicas brasileiras, as áreas que cuidam de gestão de pessoas ainda se resumem às ações relacionadas à folha de pagamento, benefícios de aposentadorias, proposição de leis, regras e regulamentos, desenvolvendo também, de forma pontual e em situações de urgência, o treinamento e a capacitação.

É com a perspectiva de analisar o contexto das organizações públicas que estamos propondo este trabalho. O estudo foi realizado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), nos seus três *Campi* (Seropédica, Nova Iguaçu e Três Rios) e na unidade de Campus dos Goytacazes.

A UFRRJ é uma Instituição Pública Federal de Ensino Superior, é uma autarquia ligada ao Ministério da Educação. Em 2013 contou com 2.396 funcionários, sendo 1.167 docentes e 1.229 técnicos administrativos. Tem aproximadamente 19.258 alunos, sendo 16.010 distribuídos em 70 cursos de graduação e 1.363 distribuídos em 31 programas de Pós-graduação; 617 alunos no ensino fundamental e 1.268 no ensino médio (Dados retirados do Relatório de Gestão da UFRRJ de 2013).

A UFRRJ criou em 2009 a Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas (CODEP), cuja finalidade é promover o desenvolvimento de pessoas utilizando a gestão por competência, iniciando sua inclusão na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas definida pelo Decreto 5.707/2006.

A CODEP é a Coordenação responsável pelo desenvolvimento de pessoas. Está vinculada ao Departamento de Pessoal que por sua vez, pertence à Pró-reitoria de Assuntos Administrativos, que está diretamente vinculada a Reitoria. A CODEP, em sintonia com o Decreto 5.707/2006, tem como missão

“viabilizar a formação integral, pessoal e profissional, dos servidores da UFRRJ, visando à qualidade dos serviços prestados a sociedade brasileira, e como objetivo, promover ações contínuas que propiciem o desenvolvimento integral dos servidores da UFRRJ, oferecendo condições favoráveis ao estabelecimento das competências necessárias para que a Universidade atinja as suas metas e estabeleça melhor qualidade dos seus serviços prestados à sociedade” (disponível no site <http://www.ufrj.br/codep/>).

A partir de sua criação a CODEP passou a implementar a capacitação para os servidores da UFRRJ, sistematicamente. Nos dois primeiros anos, houve grande demanda aos cursos oferecidos, porém, nos anos de 2011 e 2012, a procura pelos cursos diminuiu a ponto de inviabilizar o funcionamento de algumas turmas. Entretanto, nada se tem de estudos desenvolvidos, sobre a UFRRJ, na área de aprendizagem, relacionado ao treinamento desenvolvimento e educação (TD&E) ou mesmo relativo à aprendizagem informal. Nesse sentido, no presente estudo o objetivo foi a análise da aprendizagem nas organizações, a partir

das variáveis suporte à aprendizagem e estratégias de aprendizagem e suas relações com a anomia organizacional.

Espera-se alcançar com os resultados desse trabalho, uma contribuição para melhor entendimento da aprendizagem nas organizações, com destaque nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) públicas, e oferecer conhecimentos que poderão servir a CODEP-DP/PROAD da UFRRJ, como subsídios na construção e/ou reformulação das suas ações referentes à aprendizagem, no sentido de atingir seus objetivos colaborando com a UFRRJ na aquisição das competências necessárias para oferecer aos seus usuários um serviço de qualidade.

Embora se encontre, na literatura, várias publicações, cujo teor principal de estudo, é a aprendizagem nas organizações, tais como Burnham et al. (2005); Antonelo e Godoy (2009); Lucena Filho, Villegas e Oliveira (2008); Pantoja e Borges Andrade (2009) e Moraes e Borges Andrade (2010), mais estudo necessitam ser feitos. Coelho e Mourão (2011), por exemplo, apontam para a necessidade de mais pesquisas empíricas na sua relação com “o empreendimento do indivíduo em ações informais no trabalho, a aquisição de competências e seu impacto no desempenho” (p. 230).

Nesta perspectiva, entende-se que para que haja a aprendizagem, deve haver um ambiente que a favoreça, bem como a utilização do conteúdo aprendido em práticas cotidianas. É fundamental para um ambiente favorável à aprendizagem que pelo menos a organização tenha como característica fundamental a presença de normas, regras e regulamentos que proporcionem ao seu pessoal o conhecimento e a previsibilidade mínima sobre sua estrutura, como ela funciona, quais são suas metas e objetivos, quais comportamentos são esperados dos trabalhadores, seja no nível individual ou grupal.

A necessidade de normas que sejam efetivas para a garantia do funcionamento adequado das organizações então nos leva ao interesse da anomia organizacional. Dito de outra maneira. Considera-se que, havendo um ambiente em que as normas organizacionais, de fato, tenham efeito, todo o esforço pela aprendizagem organizacional, incluindo as estratégias e o suporte para aprender, será estimulado.

Inicialmente o trabalho apresentará uma revisão de literatura, começando pela aprendizagem organizacional, abordando um pequeno histórico de seu estudo em organizações; as discussões na literatura sobre seus conceitos; a importância do seu papel para a organização; as principais discussões referentes às etapas de seus processos, desde a aquisição, passando pela retenção, manutenção, generalização e chegando à transferência de novos conhecimentos, os níveis e aprendizagem no contexto organizacional, as diferenças entre aprendizagem organizacional (AO) e organizações que aprendem (OA) e as relações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação no processo de aprendizagem nas organizações.

Em seguida mostra as revisões encontradas sobre as estratégias de aprendizagem, apresentando seus conceitos e sua importância no processo de aprendizagem organizacional e sua relação com a aprendizagem formal e informal no trabalho.

Logo após, apresenta-se os conceitos do suporte à aprendizagem, sua importância nos diferentes processos da aprendizagem organizacional e sua relação com suporte à transferência, suporte psicossocial e suporte a aprendizagem no trabalho e conceitos afins.

A anomia organizacional encerra a revisão bibliográfica, descrevendo desde a origem do seu estudo, por Durkheim, no contexto social, até os mais recentes estudos em organizações. Apresenta discussões sobre seus conceitos e a importância do seu estudo o ambiente organizacional.

Em seguida descreve a metodologia incluindo, público alvo, os procedimentos, a descrição dos instrumentos utilizados e o plano de análise de dados.

Os resultados e conclusões finalizam o trabalho.

## **2 OBJETIVOS DO ESTUDO**

### **2.1 Objetivo geral**

Testar um modelo explicativo da anomia organizacional sobre o suporte à aprendizagem no trabalho e as estratégias de aprendizagem de trabalhadores de uma IFES do estado do Rio de Janeiro.

### **2.2 Objetivos específicos**

- 2.2.1 Investigar a influência da anomia organizacional sobre o suporte à aprendizagem;
- 2.2.2 Investigar a influência da anomia organizacional sobre as estratégias de aprendizagem;
- 2.2.3 Investigar a influência do suporte organizacional sobre as estratégias de aprendizagem
- 2.2.4 Comparar a média de suporte à aprendizagem em grupos constituídos em função das variáveis demográficas.
- 2.2.5 Comparar a média de estratégia de aprendizagem em grupos constituídos em função das variáveis demográficas.
- 2.2.6 Comparar a média de anomia organizacional em grupos constituídos em função das variáveis demográficas.
- 2.2.7 Comparar os escores obtidos por grupos formados em função do sexo, idade, tempo de serviço e tipo de carreira.

# 1 REVISÃO DE LITERATURA

## 3.1 Aprendizagem organizacional

### 3.1.1 Histórico e conceitos

Aprendizagem é um processo mental ativo. Constitui-se como resultado de nossas tentativas de compreender o mundo, portanto, é sempre uma construção e não uma simples réplica da realidade (Burnham, Alves, Moraes & Moraes, 2005).

Braghirolli, Bisi, Rizzon e Nicoletto (2010) afirmam que um dos temas mais estudados pela Psicologia é a aprendizagem, uma vez que quase todo comportamento humano é aprendido. A aprendizagem está intimamente ligada ao desenvolvimento humano e o desenvolvimento humano é compreendido como o resultado de trocas recíprocas ocorridas ao longo da vida, e não como uma consequência de fatores isolados que amadurecem, muito menos de fatores ambientais que atuam sobre o indivíduo controlando seu comportamento. Ela é estudada indiretamente, através do seu efeito sobre o comportamento.

Antonello e Pantoja (2010) conceituam aprendizagem como sendo um processo de mudanças que ocorre no indivíduo, envolvendo três dimensões: afetiva, motora e cognitiva. Tais mudanças se mantêm ao longo do tempo, sendo consequência da interação entre o indivíduo e o meio. As autoras afirmam que a aprendizagem, nas últimas décadas, tem adquirido um importante destaque nas áreas da administração e da psicologia organizacional. Ela tem sido objeto das teorias psicológicas e a ampla base teórica existente tem possibilitado significativas contribuições para os estudos que vêm sendo desenvolvidos em aprendizagem organizacional.

Aprendizagem organizacional tem sido foco de estudo há mais de 30 anos, e a literatura revela que as pesquisas sobre o tema têm aumentado, substancialmente, não só no número de publicações, como também no relacionamento com diferentes variáveis e nos desdobramentos que são sugeridos a partir das conclusões obtidas. E, a partir dos anos 90, o crescimento das pesquisas em aprendizagem organizacional (AO) tem aumentado de forma exponencial (Antonello & Godoy, 2010).

A concepção de AO se reporta aos anos de 1950. Nesse sentido, podemos citar o trabalho *Teoria do crescimento da firma* de Penrose, publicado em 1960 (Pelaez, 2007), que mostra a competição das empresas em relação aos conhecimentos que acumulam internamente, evidenciando, neste período, a noção de que o conhecimento é imperfeito, necessitando ser sempre revisto (Scheidemantel, 2002). Porém, somente a partir da década de 70 é que o tema aparece mais frequentemente na literatura e tem sido cada vez mais objeto de interesse tanto dos estudiosos, como dos consultores e das empresas (Loiola & Bastos, 2003a) sendo bastante discutida nos meios acadêmicos.

Nas décadas de 80 e 90, segundo Scheidemantel (2002), aumentou consideravelmente o risco das empresas que não acompanhavam as mudanças do ambiente, mudanças estas resultantes da rapidez com que os processos econômicos se desenvolveram apoiados no impulso da informática e das telecomunicações. Em resposta a essas mudanças rápidas e constantes, a aprendizagem organizacional foi o mecanismo utilizado para responder com maior eficácia a essas circunstâncias.

É importante ressaltar que a aprendizagem organizacional sempre existiu, mesmo antes de ser estudada e formulada suas teorias (Scheidemantel, 2002).

### 3.1.2 Aprendizagem organizacional: seus conceitos e divergências.

Segundo Loiola e Bastos (2003a), muitas são as definições sobre aprendizagem organizacional encontradas na literatura e essas definições, por vezes, são divergentes (Loiola & Bastos, 2003a; Antonello & Godoy, 2009, 2010; Takahashi & Fischer, 2010). Santana (2005) afirma que as divergências são, supostamente, decorrentes da origem variada dos estudiosos do tema, e que isso contribuiu para o aparecimento de vários modelos de aprendizagem organizacional.

Leopoldino e Loiola (2010) corroboram com essa afirmação, quando definem o caráter ambíguo e polissêmico do termo aprendizagem organizacional (AO), como resultado da pesquisa bibliográfica que fizeram com as publicações, sobre AO, coletadas na base de dados do portal de periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na forma de artigos publicados em periódicos, dissertações e teses.

Apesar do aumento de pesquisas em aprendizagem nas organizações nas últimas décadas (Antonello & Pantoja, 2010), a falta de homogeneidade das definições referentes à AO tem dificultado sua pesquisa (Loiola & Bastos, 2003a).

Nesse sentido, Crossan, Lane & White (2008) afirmam que ultimamente, a aprendizagem nas organizações tem crescido dramaticamente, embora haja pouca convergência ou consenso sobre o que se entende pelo termo, ou a sua natureza básica. Em grande parte, não ocorreu convergência porque diferentes pesquisadores têm aplicado o conceito de aprendizagem organizacional, ou pelo menos a terminologia, a diferentes domínios. As pesquisas podem compartilhar algo em comum, a aprendizagem, mas dizem respeito a fenômenos diferentes, por exemplo, alguns estão no domínio do processamento de informação, outros da inovação de produtos ou da racionalidade limitada.

Para Takahashi e Fischer (2010) as variadas abordagens, no que se refere ao conceito de aprendizagem organizacional têm dificultado a formulação de um modelo de aplicação e análise definitiva. Porém, há consenso, por exemplo, de que o conceito de AO é crucial para entender de que forma as organizações se desenvolvem ao longo do tempo, sendo assim um conceito dinâmico, no qual as mudanças são contínuas e estão presentes nos vários níveis organizacionais de forma sistêmica. Assim, em suas palavras, ela deve ser "compreendida como processo contínuo e culturalmente articulada no contexto social" (p.822).

Cardoso (2000) ao referir-se ao conceito de AO, explica que existe uma grande diversidade de abordagens sendo umas com enfoque no nível individual, sem atenção ao coletivo e outras nos processos organizacionais, sem a implicação em aspectos individuais. Entretanto, salienta que a aprendizagem não ocorre nas organizações sem passar pelos indivíduos, embora, esta não seja, necessariamente, a soma da aprendizagem dos indivíduos que a constitui.

Diante das muitas e diferentes publicações nos enfoques em AO, alguns estudiosos tentaram classificar e sistematizar essas publicações em diferentes disciplinas, escola de pensamento ou perspectivas.

Antonello e Godoy (2010), por exemplo, mostram que, segundo literatura por elas revista, a aprendizagem tem enfoques diferentes em função das diferentes perspectivas estudadas, ilustradas no quadro.

**Quadro 1** Perspectivas da aprendizagem organizacional de acordo com o enfoque da área de estudo (Continua)

PERSPECTIVAS	CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
<p><b>Perspectiva psicológica</b></p>	<p>Essa perspectiva é formada por duas visões. Em uma ela é percebida a semelhança da aprendizagem individual, ou seja, a partir da compreensão dos processos de aprendizagem individual poder-se-á compreender o processo de aprendizagem Organizacional. A outra compreende a aprendizagem individual como a base para a AO, assim a aquisição do conhecimento individual seria um indicador de AO.</p> <p>No que se refere à aprendizagem individual, três visões teóricas são apresentadas:</p> <p>A – Comportamental. Refere-se às mudanças nas rotinas e nos sistemas internos causadas em respostas não só as suas experiências, como também as de outras organizações. Apresenta-se em duas vertentes:</p> <p>1 - Modelo evolucionário da firma. As organizações aprendem a partir de sua história e suas rotinas, sendo que essas rotinas não estão apenas relacionadas com os indivíduos que a executam, ou seja, mesmo quando há mudanças de pessoal, as rotinas se mantêm. Baseiam-se na ideia de que todo aprendizado é influenciado pelo passado, dessa forma novas aprendizagens ocorrem a partir da aprendizagem acumulada.</p> <p>2 - Modelo sistema de processamento da informação. Compreende a AO como um processo de interpretação e resposta de informações da organização, sejam elas internas ou externas. Nessa vertente, entende-se que uma organização aprende quando uma de suas unidades obtém conhecimento que seja de alguma forma útil para organização.</p> <p>B – Construção social. Está relacionada à aprendizagem construída pela interação e relação entre indivíduos em situações concretas.</p> <p>C- Psicologia aplicada. Assume que a AO baseia-se na experiência direta e na interação ativa de facilitadores em treinamento e dos consultores, com o objetivo de estimular práticas dos funcionários na organização. Esta é a visão de aprendizagem na ação, é influenciada por Piaget, Lewin Dewey, fundamentando-se na psicologia do desenvolvimento cognitivo.</p>
<p><b>Perspectiva Sociológica</b></p>	<p>Aborda a aprendizagem como processo social. Nessa perspectiva a aprendizagem não ocorre na mente, ela é produzida e reproduzida nas relações sociais dos participantes de uma sociedade, ou seja, ela está integrada no dia a dia do indivíduo. Portanto, no ambiente organizacional a AO é o resultado das interações sociais que nela ocorrem. O foco nesta perspectiva é o processo de participação e interação entre os indivíduos no contexto organizacional. Para a sociologia, a aprendizagem, além de ser um processo associado às relações sociais, envolve também a participação e a reflexão. A perspectiva sociológica parte do pressuposto de que as atividades da vida oportuniza a aprendizagem, em outras palavras, quando se trata de prática, o saber e o fazer estão intimamente ligados. E se toda atividade desenvolvida pelos indivíduos é uma chance para aprendizagem, presume-se que a aprendizagem casual tem papel não menos importante que a aprendizagem formal.</p> <p>Tem como princípio o fato de que é a pessoa que aprende e não a organização. Dessa forma, procura entender e auxiliar a aprendizagem dos indivíduos. Ela relaciona a aprendizagem como a prática de trabalho, com a ideia de que os indivíduos que aprendem adquirem conhecimentos e habilidades quando participam de uma equipe ou grupo onde pode estar presentes vários profissionais.</p>
<p><b>Perspectiva Antropológica</b></p>	<p>A aprendizagem organizacional começou a ser utilizada pela antropologia, partindo de dois princípios o de que o indivíduo realiza a aprendizagem num contexto social e o da concepção da organização como processo e não como uma estrutura. Esta perspectiva está focada na forma como os indivíduos aprendem na estrutura social. E, destaca que a cultura e as diferentes situações podem mudar a natureza e o processo de aprendizagem.</p>
<p><b>Perspectiva da Ciência Política</b></p>	<p>Nesta perspectiva a aprendizagem é vista como processo político, onde as pessoas despendem grandes esforços para influenciar os outros, interpretar a experiência e buscar coalizões internas.</p> <p>Em se tratando do setor público, as pesquisas sobre aprendizagem no campo da ciência política formam um aporte importante para a AO.</p>

**Quadro 1 (Continuação)**

<b>PERSPECTIVAS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>Perspectiva Histórica</b>	Esta perspectiva concebe que a história ou a identidade organizacional é, em parte, formada em função da aprendizagem coletiva dos indivíduos e grupos, no contexto das organizações, ao longo do tempo. Podendo contribuir positivamente ou não.
<b>Perspectiva Econômica</b>	Nesta perspectiva o foco da aprendizagem é a melhoria do desempenho econômico. Dois campos da economia tem sido importantes para AO, a economia de inovação e a teoria da firma. Na literatura, esta perspectiva aborda os insights referentes aos processos de aprendizagem individual e a forma como a aprendizagem individual é transferida para a organização. Além disso, examina como as organizações obtêm e utilizam o conhecimento existente. Também se ocupa em investigar como elas criam novos conhecimentos.
<b>Perspectiva da Ciência da Administração</b>	<p>Nessa perspectiva a AO tem diferentes abordagens. Estas abordagens foram classificadas em seis perspectivas teóricas abaixo relacionadas:</p> <p>A - Perspectiva Cognitiva e do Conhecimento. Fundamenta-se principalmente na noção de os indivíduos de uma organização, mais do que uma caixa que acumula informações passadas, são intérpretes da realidade de acordo com as suas características cognitivas. Concebe a AO como tendo uma base cognitiva onde o conhecimento é acumulado conscientemente. Nesse aspecto a informação é fundamental para a AO. O processo de aprendizagem está inserido na aquisição e disseminação da informação, bem como na interpretação compartilhada.</p> <p>B - Perspectiva da Tomada de Decisão Organizacional e da Adaptação. Baseia no fato de que a organização exibe comportamento adaptável à medida que o tempo passa. Parte do princípio de que, se no nível individual as adaptações dependem da fisiologia humana, a adaptação organizacional depende dos indivíduos que constituem a organização. É uma ideia alinhada a perspectiva Psicológica.</p> <p>C - Perspectiva da Teoria de Sistemas. A AO é entendida como um aporte para solução de problemas potenciais de sistemas sociais. O conceito de aprender está relacionado com a compreensão das relações complexas dos sistemas sociais e a sua dinâmica.</p> <p>D- Perspectiva Cultural. Identificam-se duas vertentes nesta perspectiva. Uma delas entende a AO como a mudança através de um mecanismo de defesa da organização. A segunda, concebe a aprendizagem como um processo coletivo. Assim, a ação é entendida como processo à medida que um grupo ganha conhecimento e habilidades que lhe permite executar suas atividades coletivas.</p> <p>E - Perspectiva da Aprendizagem na Ação. O ponto de partida dessa concepção é a aprendizagem orientada nos processos de aprendizagem. A aprendizagem advém da experiência. E, a experiência dos indivíduos que aprendem, aparece em suas ações.</p> <p>F - Perspectiva Estratégica/Gerencial. A aprendizagem é responsável pelas diferenças entre organizações e oferece oportunidade de uma possível vantagem competitiva. Baseia-se no fato de que a aprendizagem deve estar presente na organização, sendo, porém, importante a rapidez com que ela ocorre, em decorrência do processo competitivo entre as organizações. Identifica os gerentes como fundamentais para a AO, pois consideram que eles viabilizam um ambiente de aprendizagem através da identificação de problemas e tomadas de decisões estratégicas.</p>

Fonte: Organizado a partir das informações de Camillis e Antonello (2010) e Antonello e Godoy (2010).

Em função dessas várias perspectivas e das variadas questões encontradas na literatura sobre AO, Antonello e Godoy (2010) identificaram quatro características de AO que devem ser "*discutidas, incorporadas e/ou resgatadas*" (p.324) para que se possa entendê-la e formular um conceito de AO que dê base para seu estudo empírico. São elas:

1. O *Nível da aprendizagem*, o qual se refere à aprendizagem como produto da interação interpessoal e que, independente do nível que ela ocorra, sempre se reportará ao indivíduo e suas interações, seja ela grupal, intergrupal, organizacional e inter organizacional. Sua análise deve ocorrer a partir dos níveis grupais ou organizacionais, ou seja, não no

indivíduo, mas nas interações destes nos processos que ocorrem nos grupos intra e inter organizacionais.

2. A *Neutralidade da meta* reporta-se a aprendizagem como algo que pode ser positivo ou negativo em função dos resultados do grupo ou da organização. Ela chama atenção que é comum assumir-se na própria definição de aprendizagem, uma relação positiva de aprendizagem, o que banaliza o conceito de AO.

3. A *Noção de mudança* está relacionada ao fato de que aprendizagem nem sempre significa mudança de comportamento. A aprendizagem deve ser vista como algo distinto de mudança organizacional, embora sejam conceitos que devam ser relacionados empiricamente e, essa relação, depende de outros fatores.

4. *Natureza processual da aprendizagem* entende que sendo a aprendizagem um processo, ela deve ser estudada dessa forma. E que os estudos numa dimensão de processos da aprendizagem, podem possibilitar a obtenção de conceitos importantes de AO.

Vale ressaltar que em 2009, ao invés de quatro, Antonello e Godoy apontam cinco características de aprendizagem organizacional (AO) que se relacionam entre si. Essa quinta característica é a "*natureza política da aprendizagem*" (p. 278). Esta se refere à necessidade de compreender, através de estudos, as relações de poder que transitam pelos processos de aprendizagem.

Em relação ao nível de aprendizagem, Camillis e Antonello (2010) consideram o "indivíduo como o sujeito do processo social de aprendizagem, desse modo, é a base para a formação e o compartilhamento de conhecimento e para compreensão dos processos de aprendizagem nas organizações" (p.8).

Ainda segundo essas autoras, inicialmente os estudos da AO focavam os gestores levando em conta as práticas sociais e a sua influência no contexto das organizações. Entretanto, considera-se que é preciso inserir os demais colaboradores (não só os gestores) e dar atenção ao contexto que os envolvem e os processos resultantes. As autoras entendem que a opção pela perspectiva social da AO possibilita ampliar os conhecimentos dos processos de desenvolvimento individual na organização que, conseqüentemente, trarão contribuições aos poucos estudos da aprendizagem nos níveis dos colaboradores. Tais resultados serão também, utilizados como subsídios à equipe que atuam na unidade de gestão de pessoas. Ressaltam que não se deve crer que a transmissão e/ou compartilhamento de conhecimento ocorre em ambientes de treinamento ou em situações em que haja interação entre quem detém o conhecimento e o indivíduo aprendiz, sem considerar a perspectiva social da organização, pois a aprendizagem ocorre também no dia a dia de trabalho no contexto organizacional.

No que diz respeito ao processo, Coelho e Mourão (2011) salientam que aprendizagem nas organizações refere-se a um processo psicológico individual relacionado "à aquisição, retenção, manutenção, generalização e transferência de novos conhecimentos, habilidades e competências" utilizada nas rotinas de trabalho (p.225).

Já para Stoyko (2004) a aprendizagem organizacional não é a soma de aprendizagem dos indivíduos que compõem uma organização. Ela consiste na maneira pela qual os membros de uma organização aprendem juntos para alcançar um objetivo comum.

Loiola e Bastos (2003b) consideram como desafio a questão do "tratamento simultâneo" das várias possibilidades de níveis de aprendizagem organizacional, e assim responder: como ocorre a transformação do conhecimento individual em conhecimento organizacional? E, seguindo a teoria construtivista, como várias pessoas podem construir o mesmo conhecimento? E, se cada pessoa pensa diferentemente a mesma situação, como os grupos sociais podem organizar suas ações? E concluem afirmando que a aprendizagem no contexto das organizações requer estudo de profissionais de várias áreas do conhecimento e enfatiza que há, ainda, muito de conhecimento científico a se produzir.

Essa questão é levantada por Bido e Godoy (2010), onde relatam que Argyris e Schön (1996) e Kim (1998) alegam que, é o indivíduo o responsável por levar a aprendizagem à organização, e que, tomando isso como verdade, o que precisa entender é “como a aprendizagem individual é transformada em aprendizagem organizacional” (p. 72). Relatam ainda que são de fundamental importância as interações dos membros de uma organização no processo de aprendizagem individual, bem como o compartilhamento da aprendizagem em todos os níveis da organização (coletivo, grupal e organizacional). Para os autores enquanto, na literatura, um grupo (tais como Argyris & Schön, 1996 e Kim, 1998) dá destaque à aprendizagem individual e sua relação com a AO; outro grupo, tais como Edmondson (1996, 1999 e 2002) e Pawlowsky (2001), prioriza a relevância da aprendizagem no nível do grupo para o nível organizacional, justificando que os grupos além de ser uma ligação entre a organização e o indivíduo, é onde ocorrem as interações sociais, que beneficiam a aprendizagem e acontece o compartilhamento do que se aprende.

Bido e Godoy (2010) ao citar Edmondson, afirmam que a “aprendizagem, na perspectiva do grupo, ocorre por meio de um processo contínuo que envolve reflexão e ação, com base na compreensão e na experiência compartilhada” (p. 74). Além dessas questões, é preciso desmistificar que a AO é apenas um fenômeno intra-organizacional, pois tanto as organizações públicas quanto as privadas são sistemas abertos e sofrem influências internas e externas, sofrendo interferência de ensinamentos vindos também de ambientes externos (Madureira & Rodrigues, 2006).

### **3.1.3 - A aprendizagem e suas consequências no desempenho no contexto das organizações.**

Antonello e Pantoja (2010) ao tratarem de aprendizagem, tendem a enfatizar menos a informação ou aquisição de habilidades e deslocam seu foco de atenção para o desenvolvimento de novos e complexos processos cognitivos na aquisição e desenvolvimento de competências. Ressaltam que merece destaque a abordagem de aprendizagem na ação e designam aprendizagem como sendo o “processo pelo qual o indivíduo constrói, assimila e aperfeiçoa conhecimentos e novas competências, por intermédio do qual suas representações, seus comportamentos e suas capacidades de ação podem ser modificadas” (p. 55)

Fleury e Fleury (2006) formulam a ideia de que a competência pode ser entendida como fonte de valor para indivíduo e fonte de valor para a organização. Dutra, Fleury e Ruas (2008), ao se referirem à definição de competência como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs), afirmam que esse conceito tem uma abordagem pouco instrumental, pois apesar das pessoas possuírem o CHA, isso não garante que ocorrerá agregação de valor a organização. Afirmam ainda, que essa agregação de valor se refere a algo que a pessoa entrega de forma efetiva à organização e que permanecerá independente da presença dessa pessoa.

As competências são percebidas em três níveis da organização, no individual, no grupal e na organizacional. Todavia, as competências organizacionais não são a soma das competências individuais e sim a interação e sinergia entre elas (Takahashi & Fischer, 2010). Para esses autores a competência organizacional é resultado da mistura e integração dos recursos em produtos e serviços, sendo consequência da aprendizagem coletiva da organização.

Com base em suas análises, Takahashi e Fischer (2010) confirmaram três pressupostos relativos à competência:

“o de que competências organizacionais são dinâmicas e desenvolvidas por meio da articulação dos recursos (P1); o de que a aprendizagem

organizacional envolve mudanças significativas nos recursos, é coletiva e se dá na interação social do trabalho, e implica a institucionalização dos conhecimentos criados e utilizados (P2); e o de que há uma relação coerente entre processos de aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências organizacionais (P3). Produtos (cursos) representam a manifestação das competências (ofertar os cursos), assim como competências podem ser moldadas em uma variedade de produtos... Usando de uma metáfora, verificou-se que as competências de uma organização representam o DNA da aprendizagem organizacional. Isso implica ver as competências em movimento, mudando no tempo e no contexto da organização, de acordo com os eventos e com suas mudanças de objetivos, propósitos e estratégias” (p.831).

Entende-se dessa forma que, segundo os autores acima citados, a aprendizagem organizacional está associada ao desempenho organizacional. O que vai ao encontro dos resultados de Leopoldino e Loiola (2010), uma vez que em todos os artigos por eles revisados, evidenciaram uma relação positiva entre a aprendizagem organizacional e o desempenho organizacional. Essa relação acontece de duas formas: sendo uma a relação direta, onde os indicadores de aprendizagem estão diretamente relacionados com as “métricas de desempenho” e a outra relaciona a aprendizagem com a prática e comportamento que conduz a um desempenho superior.

Outro ponto que merece destaque em relação à aprendizagem organizacional é o modo como as mudanças ocorrem nas organizações considerando a forma como novas competências vão se construindo e se desconstruindo quando não são mais desejadas pela organização.

Quando se refere à AO, a aprendizagem está relacionada a mudanças do conteúdo das memórias organizacionais, podendo ser algo construtivo ou destrutivo (Scheidemantel, 2002). Algumas vezes é necessário mudar os mecanismos tradicionais de fazer e organizar e que, portanto, é necessário desaprender quando o conhecimento compartilhado já incorporado na organização se mostrarem indesejáveis e/ou inúteis (Loiola & Bastos, 2003a).

Nessa perspectiva, Takahashi e Fischer (2010) se referem ao processo de aprendizagem organizacional como algo que pode construir ou desconstruir competências em função das mudanças necessárias às organizações, institucionalizando ou desinstitucionalizando o conhecimento. Ou seja, no processo de mudança de uma organização, alguns conhecimentos e práticas vão perdendo sua importância, ao mesmo tempo em que se progride na aquisição e aplicação de novos conhecimentos que desenvolvam novas e desejadas competências organizacionais, que vão ganhando força ao longo do tempo. Dessa forma, afirmam os autores, que as competências em uma organização podem ser construídas, alavancadas e mantidas, como também podem ser descartadas ou atrofiadas.

Nessa mesma perspectiva, Remor, Miranda, Santos, Steil e Remor (2010) utilizam o termo “esquecimento organizacional” para designar a falha de memória da organização, entendendo a organização como um “ente que possui memória” (p.673) trazendo e correlacionando o conceito do campo individual (esquecimento no indivíduo) para o organizacional (esquecimento na organização). Identificaram, em seus estudos, autores que distinguiam dois tipos de esquecimentos organizacionais, o *esquecimento acidental*, normalmente prejudicial à organização, que acontece quando a organização não consegue reter algum conhecimento novo que ainda não foi integrado a sua memória ou perde acidentalmente um conhecimento que já havia incorporado; e o *esquecimento proposital*, quando a organização, de forma deliberada, retira o conhecimento novo antes deste alcançar a

sua memória ou retira um conhecimento que já está retido na memória organizacional. Dessa forma os autores entendem a aprendizagem organizacional, não apenas como uma aquisição de conhecimento, mas, sobretudo, “como funcionamento, conservação e descarte de memória do conhecimento” (p 674).

Madureira e Rodrigues (2006), mostrando um conceito semelhante, relata que na década de 60 postulava-se a existência de três fases em um processo de mudança nas organizações: o *descongelamento*, a *mudança* e o *congelamento*. Na década de 80 desenvolveu-se o significado de cada fase, sendo o *descongelamento* o mecanismo que remove ou destrói crenças, valores, atitudes e comportamentos dos indivíduos até aquele momento. É a fase em que se prepara o comportamento e estimula o indivíduo para a mudança. A segunda fase, a *mudança*, refere-se ao processo sócio cognitivo, afetivo e comportamental e ela não ocorrerá se não houver uma real motivação por parte do indivíduo. A terceira e última fase, de *recongelamento* é o momento de consolidar as mudanças, é quando se deve reforçar estímulos, valores e comportamentos para evitar o retrocesso nas mudanças e deve ocorrer nos níveis pessoal e relacional, consolidando e partilhando os novos valores.

Para fins deste estudo, baseado em Coelho e Mourão (2011), aprendizagem organizacional é “um conjunto de processos que ocorrem a partir do indivíduo e da sua interação social e ambiental, no contexto das organizações, relacionados à aquisição, retenção, manutenção, generalização e transferência de novos conhecimentos, habilidades e competências”.

O estudo também entende que a aprendizagem nas organizações pode ocorrer de duas formas: *Induzida/formal/proposital*: quando é planejada formalmente, como por exemplo, em programas de TD&E e *Natural/informal/espontânea*: quando ocorre através da interação com seu grupo de trabalho (Abbad & Borges-Andrade, 2004), e diz respeito “à busca por novos conhecimentos e habilidades pelo indivíduo de modo não planejado ou estruturado, que emergem a partir de alguma demanda ou necessidade associada às suas tarefas” (p. 229); e que a aprendizagem formal e a informal se complementam entre si, não sendo, portanto, excludentes (Coelho & Mourão, 2011).

Considera-se ainda, como defendido por Coelho, Abbad e Todeschini (2005), que quem aprende nas organizações são os indivíduos, através da aprendizagem formal (que compreende o treinamento, desenvolvimento e educação - TD&E) ou informal e que essa aprendizagem conduz a novas habilidades, influenciando o desempenho do grupo, da equipe e da organização.

### **3.1.4 Aprendizagem organizacional x organizações que aprendem**

A aprendizagem nas organizações tem sido considerada a partir de duas vertentes: a *aprendizagem organizacional* e as *organizações que aprendem*. A aprendizagem organizacional (AO) está relacionada à habilidade e ao processo de construção e utilização do conhecimento, possibilitando a ocorrência do conhecimento concreto da aprendizagem no contexto da organização. A vertente das organizações que aprendem (OA) tem origem nas correntes da área de administração com foco na economia, de sistema de informação e da psicologia aplicada (Camillis & Antonello, 2010). Ela foca o resultado e está relacionada ao ajuste das ferramentas metodológicas dirigidas ao diagnóstico e avaliação, com o objetivo de identificar, promover e avaliar a qualidade do processo da aprendizagem, tendo a finalidade de subsidiar a normalização e prescrição necessária para que aconteça aprendizagem dos membros da organização (Bastos, Godim & Loyola, 2004).

Camillis e Antonello (2010) afirmam que as organizações que aprendem - OA diz

respeito à linha a *linha pragmática* da aprendizagem nas organizações e está relacionada aos modelos normativos e metodologias com o objetivo de criar mudança e desenvolver processos de aprendizagem mais adequados. Ao passo que a AO refere-se à *linha processual*, cujo eixo está no estudo dos processos de aprendizagem.

Organizações que aprendem podem ser reconhecidas por sua agilidade nas mudanças para se relacionar com o mundo externo e a forma como conduz suas operações internas. Internamente ela é reconhecida pela sua capacidade de aprender a partir de desafios e reconhecem que, embora os resultados bem sucedidos sejam muito importantes, os seus sucessos muitas vezes são resultados de erros iniciais e que as pessoas aprendem com os erros. E a aprendizagem não ocorre apenas com os próprios erros, mas também com os erros dos outros. Os erros devidamente analisados geram conhecimentos tão importantes como um treinamento formal. Portanto, uma organização que reconhece a importância da aprendizagem através do erro, é uma organização que aprende (Sugarmen, 2001).

Ainda segundo Sugarmen (2001) organizações que aprendem tem bom desempenho em dois tipos de aprendizagem: têm boa *performance* na criação de novas soluções e compartilham o conhecimento com outros membros que dele necessitam. Deve haver abertura para ideias novas, de onde quer que elas venham e a partilha de novos conhecimentos. Não deve haver, entre as pessoas, constrangimento para partilhar erros ou relutância em pedir ajuda a outra pessoa. Quando os funcionários não temem ser penalizados, pelo chefe, revelarão seus erros ou procurarão ajuda diante de um problema difícil, possibilitando a aprendizagem organizacional e promovendo mais e melhores soluções a serem compartilhadas. Entende-se assim, que não são apenas as atitudes individuais que devem mudar, são também as políticas e padrões de gestão de comportamento. E, para que se aprendam novas formas de comportamento dos colaboradores, é preciso, primeiro, que seus chefes aprendam novas formas de gestão de pessoas.

Segundo Loiola e Bastos (2003a), entre as perspectivas AO e OA existem “Tensões, limitações e potenciais de análise” (p.182), que estão descritas resumidamente no quadro 2.

**Quadro 2** Aprendizagem Organizacional *versus* Organizações que Aprendem

	<b>Aprendizagem organizacional</b>	<b>Organizações que aprendem</b>
<b>Principais tópicos</b>	Pesquisadores acadêmicos.	Consultores e pesquisadores orientados para a transformação organizacional
<b>Base para construção teórica</b>	Teorização com base na investigação empírica.	Teorização com base em experiências básicas de sucesso.
<b>Foco da análise</b>	Processo: como as organizações estão aprendendo.	Atributo: o que as organizações devem fazer para aprender.
<b>Orientação da literatura</b>	Descritiva, crítica e analítica.	Prescritiva e normativa
<b>Orientação normativa</b>	Preocupada também em encontrar respostas acerca de as possibilidades concretas de as organizações aprenderem.	Apoiada na ausência de questionamentos de as possibilidades de as organizações aprenderem

Fonte: Loiola e Bastos (2003)a.

Camillis e Antonello (2010) afirmam que na literatura, a AO centra-se na observação e na análise dos processos presentes, tanto da aprendizagem individual quanto da coletiva, no

contexto das organizações e tem duas vertentes, a aprendizagem como *processo técnico* e como *processo social*.

A visão do *processo técnico* defende que a organização aprende se houver aprendizagem, potencialmente utilizável, em qualquer de sua unidade. Considera que a aprendizagem acontece quando os erros são detectados e corrigidos, ou quando ocorrem mudanças que impactam na organização. Ressaltam que nesse contexto, é necessário atentar para duas questões, a de que não se tem referência de quais mudanças estão vinculadas à aprendizagem e que o comportamento dos indivíduos e das organizações podem não ser o esperado ou previsto.

O processo com *perspectiva social* concebe a aprendizagem como oriunda das interações sociais. Ou seja, ela é socialmente construída como um processo político e cultural. Tem como foco a forma como as pessoas significam suas experiências de trabalho, oriunda de informações tanto das *fontes explícitas*, como relatórios, que abarcam não somente um conjunto de processos de coletas de dados, mas também o significado dos dados colhidos; quanto de *fontes tácitas*, que estão relacionadas a práticas estabelecidas, observação, emulação e socialização. Na visão social, os dados somente terão significado quando as pessoas determinarem o que representam, além disso, considera que a política na organização é inevitável e ocorre naturalmente em qualquer processo social (Camillis & Antonello, 2010).

### **3.1.5 Treinamento desenvolvimento e educação (TD&E) nas organizações**

Muitos são os conceitos e definições encontrados na literatura relacionados a Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), o que sugere consideráveis estudos na área (Zerbini, 2007).

Segundo Vargas (1996), treinamento e desenvolvimento ocorrem há milênios, desde o início da civilização, quando os homens da caverna transmitiam, aos seus descendentes, conhecimentos necessários a sua sobrevivência. Mas foi a partir da Segunda Guerra Mundial, que se reconheceu a importância do treinamento e desenvolvimento. Até a década de 80, observou-se bastante esforço de pesquisa nessa área, porém, foi a partir dos primórdios da década de 90 que as pesquisas se intensificaram.

O treinamento, no início do século XX, quando a Escola Clássica de Administração era predominante, tinha a forma de adestramento, enfocando a dimensão física do trabalho. Com o surgimento da Escola das Relações Humanas, ampliou-se o conceito de treinamento, que passou a envolver características psicossociais do indivíduo; com a finalidade de capacitar as pessoas não só para desempenho de suas atividades laborais, como também para melhorar as suas relações no trabalho e a integração do indivíduo a organização (Gil, 1994).

No que se refere a publicações em TD&E, Alvim (2008) afirma que em 1971, já tem publicação de estudos de revisões em bibliográficas, na *Review of Psychology*, na área de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E). Segundo o autor, a expressão Treinamento Desenvolvimento e Educação, foi criada a partir da expressão Desenvolvimento de Recursos Humanos.

No Brasil, inicialmente usou-se o termo treinamento e desenvolvimento e o termo educação foi introduzido na década de 1990, em consequência do aparecimento do modelo de educação e universidade corporativas.

Zerbini (2007) relata que o termo passou a ser mais usado na década de 2000, quando Jairo Borges-Andrade e Gardênia Abbad, ambos professores da Universidade Federal de Brasília (UnB), o utilizou em suas publicações e nas dissertações e teses dos seus orientandos.

Para Martin (2011) o “treinamento é um processo de aprendizagem voltado para o condicionamento da pessoa, preparando ela para a execução de tarefas, já o desenvolvimento

é um processo de aprendizagem voltado para o crescimento da pessoa em nível de conhecimento, habilidade e atitude" (p. 3).

Segundo Vargas (1996) treinamento está relacionado ao processo de obtenção sistemática de conhecimentos, através da internalização de novos conceitos, valores ou normas e da aprendizagem de novas habilidades que oferecem uma mudança na forma de ser e pensar do indivíduo, em um pequeno ou longo espaço de tempo.

Como se observa, treinamento tem uma variedade de conceitos. Dessa forma, é comum encontrar na literatura numa única publicação sobre o tema, vários conceitos para treinamento. O exemplo disso é a publicação de Campos, Barduchi, Marques, Ramos, Santos e Becker (2004), que conforme mostra o quadro 3, citam seis diferentes conceitos para treinamento.

**Quadro 3** Conceitos de treinamento segundo alguns autores

<b>Conceitos relativos a treinamento</b>	<b>Autores</b>
Treinamento é um “processo que auxilia o empregado a adquirir eficiência no seu trabalho presente ou futuro, através de apropriados hábitos de pensamento, ação, habilidades, conhecimentos e atitude”. (p. 436)	Carvalho e Nascimento (1997)
Treinamento pode ser visto como “um instrumento administrativo de vital importância para o aumento da produtividade do trabalho, e também como um fator de autossatisfação do treinando, constituindo-se um agente motivador comprovado. Abrange uma somatória de atividades que vão desde a aquisição de habilidade motriz até o desenvolvimento de um conhecimento técnico complexo, incluindo também a assimilação de novas atitudes, bem como modificações de comportamentos em função de problema sociais amplos”. (p. 436)	Magalhães e Borges-Andrade (2001)
Treinamento “é um processo de formação e aperfeiçoamento profissional”. (p. 436)	Ferreira (1993)
Treinamento é “um processo contínuo, que prepara o indivíduo em sua totalidade, uma vez que as mudanças sociais são constantes e o homem é o agente responsável pela implementação destas mudanças na sociedade”. (p. 436)	Davis e Newstrom (1992)
Em relação a treinamento, “as organizações tiveram que mudar a visão de treinamento como algo separado e sozinho, para um evento completamente integrado com as estratégias da organização” (p. 436).	Salas e Cannon-Bowers (2001)
“Treinamento nas organizações tem sido desenvolvido com diferentes enfoques”. (P. 436)	Gil (1994)
Treinamento como uma “aquisição sistemática de atitudes, conceitos, conhecimentos, regras ou habilidades que resultem na melhoria do desempenho no trabalho, obtidos por meio da análise de tarefas e princípios da tecnologia instrucional” (p. 78, Lacerda & Abbad, 2003).	Goldstein (1991)
Treinamento é visto como “um esforço planejado de uma organização para facilitar a aprendizagem de comportamentos exigidos pelo trabalho” (p.78, Lacerda & Abbad, 2003).	Wexley (1984)
Treinamento como um “conjunto de atividades interdependentes ou como um subsistema organizacional, no qual o levantamento das necessidades de treinamento fornece informações que viabilizam o planejamento, que, por sua vez, orientará a execução e a avaliação do evento instrucional” (p.79, Lacerda. & Abbad, 2003).	Borges-Andrade (1982)

Fonte: definições retiradas de Campos, Barduchi, Marques, Santos e Backer (2004) e Lacerda e Abbad (2003).

Campos, Barduchi, Marques, Santos e Backer (2004) concluem que “atualmente o treinamento vem sendo utilizado pelas empresas com o objetivo geral de desenvolver pessoas,

tanto na aprendizagem de novas habilidades quanto na ampliação daquelas já existentes, que as organizações utilizam o treinamento com a finalidade desenvolver pessoas” (p.436). Observa-se, então, pela conclusão dos autores sobre os conceitos de treinamento que, o desenvolvimento é consequência do treinamento.

Lacerda e Abbad (2003) defendem que o treinamento faz parte de um conjunto de intervenções que interferem no desempenho dos indivíduos na organização, e que dela faz parte o levantamento de necessidade e o diagnóstico do treinamento.

Segundo Borges-Andrade e Abbad (1996) a definição de treinamento se refere ao esforço que as organizações empregam para oferecer condições de aprendizagem aos seus trabalhadores, com a função de identificar e superar as deficiências do trabalhador, bem como prepará-los para novas funções e o desenvolvimento está relacionado às ações das organizações para promover o crescimento pessoal do seu pessoal, não implicando necessariamente o aprimoramento do seu desempenho atual ou futuro.

Nadler (1984) se refere ao desenvolvimento de recursos humanos como sendo o resultado da experiência a partir da aprendizagem organizada, em um definido período temporal, com o objetivo de propiciar a melhoria da *performance* no trabalho e o crescimento individual. Preferindo o termo Desenvolvimento de Recursos Humanos por julgar que esse pode substituir TD&E.

Abbad (1999) afirma que o treinamento está relacionado à melhoria do desempenho do trabalhador no seu cargo. A educação se reporta a possibilidade dada pela organização, de desenvolver o potencial dos seus funcionários, para que adquiram, por meio de aprendizagem, novas habilidades para assumirem novos cargos. O desenvolvimento pessoal refere-se às condições oferecidas, pela organização, no sentido de oportunizar o crescimento pessoal dos seus funcionários e, dessa forma, o empregado é capaz de aprender, sem a intenção de direcioná-lo a nenhum caminho distinto e deliberado. Ele refere-se ao treinamento como um sistema contendo elementos ou subsistemas que sustentam uma forte relação de interdependência entre si mesmo e com o ambiente externo. Elenca esses elementos como sendo os seguintes subsistemas: *Avaliação de necessidade de treinamento*, o *planejamento de treinamento* e a *avaliação de treinamento*. Afirma, ainda, que o subsistema avaliação do treinamento é a principal ferramenta para aprimorar o sistema de treinamento e que os sistemas de treinamento interferem no ambiente organizacional e por ele é afetado. Dessa forma, mudanças ocorridas no sistema organizacional podem interferir nas ações de treinamento e na avaliação de treinamento.

Nessa mesma linha, Meneses, Zerbini e Abbad (2010) afirmam que o que diferencia os conceitos de treinamento, desenvolvimento e educação é a sua finalidade no contexto da organização. Ressaltam que as organizações precisam planejar e executar TD&E, mantendo um fluxo de informações e essas informações são decorrentes da concepção do TD&E, como um processo integrado, com necessidade de avaliação inicial e final, que alimentarão o processo. Definem o processo de TD&E como sendo “ações organizacionais que utilizam da tecnologia instrucional na promoção do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes para suprir lacunas de desempenho no trabalho e preparar os colaboradores para novas funções” (p.16).

Entre os conceitos relacionados ao TD&E, os autores acima acrescentam a *Tecnologia instrucional* que definem como sendo o “conjunto de atividades interdependentes que permitem com que as necessidades de desempenho individual e organizacional sejam identificadas, transformadas em planos executivos, e entregues a determinados grupos profissionais” (p.16). E entendendo *instrução* como sendo os mecanismos sistemáticos que formulam os objetivos e a metodologia de ensino de acordo com os módulos ou unidade de conteúdo. Referem-se aos módulos ou unidades organizadas de conteúdo, como sendo a

informação.

Dessa forma, compreendem-se cinco conceitos que se relacionam no processo de TD&E. Essas relações variam ou de acordo com a finalidade da ação (Figura 1) conforme discutido acima, ou em função da complexidade da estrutura de conhecimento das ações, (Figura 2) onde a educação tem maior abrangência.



**Figura 1** Relação entre conceitos de T,D&E, de acordo com a finalidade da ação e respectivas soluções  
Fonte: Meneses, Zerbini e Abbad (2010)



**Figura 2** Relação entre conceitos de T,D&E, em função da complexidade da estrutura de conhecimento das ações  
Fonte: Meneses, Zerbini e Abbad (2010).

A divergência sobre a abrangência das ações de educação e de desenvolvimento parece ser em decorrência da percepção conceitual dada para educação. Porém, hoje, é consenso entre a maioria dos estudiosos do assunto, que, nos ambientes organizacionais, os limites conceituais entre os termos *treinamento*, *desenvolvimento* e *educação* estão cada vez mais fracos (Brandão, 2009).

Dessa forma, embora dentro do conceito de TD&E estejam envolvidos vários conceitos tais como, a informação, a instrução, o treinamento, o desenvolvimento e a educação; e que as suas ações são formadas por diferentes e importantes etapas (Diagnóstico das necessidades, planejamento das ações, execução e avaliação dos processos de TD&E), conforme visto até o presente momento, ele tem sido usado frequentemente para designar (Brandão, 2009) (e pode ser definida como) um conjunto de ações das organizações, que promovem a aprendizagem aos funcionários com o objetivo de melhorar seu desempenho.

### 3.1.6 Aprendizagem organizacional e a administração pública

A grande crise econômica dos anos 80 teve como causa fundamental a crise do Estado, e, segundo Bresser Pereira (1997) está implícito: a crise fiscal do Estado, a crise do modo como o Estado intervém economicamente e socialmente e a crise da forma burocrática de administrar o Estado. Para o autor está claro que a coordenação do sistema econômico do capitalismo contemporâneo não deve ser realizada apenas pelo mercado, mas, também pelo Estado. Onde se entende que o mercado coordena a economia por meio de trocas e o Estado o faz utilizando transferências aos setores que não alcancem suas remunerações adequadas, segundo o conceito político social. Resumindo, o autor afirma que "Quando há uma crise importante no sistema, sua origem deverá ser encontrada ou no mercado, ou no Estado" p.9.

Para Madureira e Rodrigues (2006) a intervenção do estado para resolver ou minimizar os problemas econômicos surgidos principalmente após a segunda guerra mundial, com o objetivo de gerar estabilidade, manter o crescimento econômico e proteger os cidadãos contra a exclusão social e econômica, acarretou ao Estado um aumento na despesa pública.

Na década de 70, a crise do estado foi agravada devido à crise do petróleo, desencadeando um grande problema, pois no momento de estagnação mundial o estado assumia o modelo de aumento de despesa. Esse contexto resultou na falência eminente do estado, que o levou a buscar novas formas de administração pública, que, mais tarde, vai ser consolidada como reforma administrativa (Madureira & Rodrigues, 2006).

Nessa direção, Bresser Pereira (1997) menciona que a crise dos anos 80 exigiu do Estado, entre outras coisas a reforma administrativa para que o mesmo pudesse manter seu estado de governança, abalado pela crise. O autor afirma que no período capitalista, até o momento, só existiram duas reformas administrativas no setor público. A primeira refere-se à substituição de uma administração patrimonialista por uma burocrática, importante, na época, para combater o nepotismo e a corrupção. No Brasil aconteceu na década de 30. No final do século XX, porém, em decorrência do crescimento do Estado, a administração burocrática já não mais atendia aos novos papéis por ele assumidos, agora, necessitando de uma gestão que acompanhasse os avanços tecnológicos. Que, portanto, exigia um Estado com mais agilidade, descentralizado, direcionado mais ao controle de resultados do que ao controle de procedimentos, acompanhando o avanço da democracia no mundo, a qual exige uma participação, de forma direta, cada vez maior da sociedade na gestão pública.

Nesse contexto, ainda segundo Bresser Pereira (1997), surge a segunda reforma consistindo na implantação de uma administração gerencial, que no Brasil, iniciou na década de 90, com a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995).

A gestão gerencial tem como base a Escola Managerial, que estabeleceu, no setor público, princípios que nortearam as reformas tais como: 1) *a descentralização*, de grande relevância para alavancar o potencial criativo e inovador da organização e reduzir os níveis hierárquico; 2) *a desregulação*, que facilita a intervenção dos gestores na gestão dos recursos, humanos e materiais e financeiros, alcançando, dessa forma, os objetivos da organização; e 3) *a delegação de competências*, que permite o poder político se distanciar das preocupações corrente e da implementação das políticas (Madureira e Rodrigues, 2006).

Para a reforma administrativa é fundamental a utilização de instrumentos de avaliação para melhoria da gestão governamental; o estabelecimento de um eficiente, constante e crescente, controle da sociedade, para atender os desafios que enfrentam a administração pública. Como por exemplo, atender, com eficiência, rapidez e de modo satisfatório, as demandas da sociedade quanto aos serviços prestados pelo Estado, uma vez que os contribuintes têm cobrado do Estado melhor investimento social das suas contribuições. Esta reforma busca levar a administração pública, uma gestão mais parecida a das organizações privadas (Santos & Cardoso, 2001).

Para Madureira e Rodrigues (2006), a reforma administrativa é uma:

“nova via de administração que olha para si mesmo, como parte de uma sociedade global que evolui, mas que não perde de vista os propósitos basilares da coisa pública.... A Administração do presente deve pois constituir-se como uma organização aprendente, responsável pela sistematização de uma diversidade institucional e comportamental no contexto da prestação do serviço público” (p.158).

Na perspectiva, de organização pública aprendente, a aprendizagem ganhou grande importância e motivou o governo brasileiro, no ano de 2006, publicar o Decreto 5.707/2006, que trata da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), na área de gestão de pessoas das organizações públicas. Dentre as diretrizes do Decreto, está a de incentivar e apoiar o servidor público em suas iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e individuais.

Gestão por competência refere-se a um contínuo processo, que começa pela definição da estratégia da organização, onde ela define sua missão, visão de futuro e seus objetivos estratégicos. Em função dessas definições, a organização identifica suas competências necessárias e as competências existentes. A diferença entre elas forma um “gap” ou lacunas de competências, que são as competências desejáveis, mas não existentes na organização. Para excluir ou minimizar essas lacunas, a organização tem dois caminhos: o de *captação*, que no nível individual se dá na forma de recrutamento e seleção e o de *desenvolvimento*, que se refere ao aperfeiçoamento das competências internas por meio de aprendizagem, quando se tratar do nível individual. Assim a aprendizagem (individual ou coletiva, formal ou informal) é a ferramenta que desenvolve as competências humanas no trabalho (Carbone, Brandão, Leite & Vilhena, 2009).

### 3.2. Estratégias de aprendizagem nas organizações

As investigações tanto sobre a aprendizagem de modo geral, como sobre a aprendizagem organizacional de forma mais específica, têm revelado que as pessoas desenvolvem diferentes estratégias para aprender. Tal fato ratifica a importância de maiores investigações sobre o tema, buscando principalmente entender como as estratégias de ensino (treinamento, desenvolvimento e educação) adotadas pela organização estão relacionadas às estratégias utilizadas pelos trabalhadores para aprenderem. (Pantoja, 2004)

As estratégias de aprendizagem têm sido investigadas mais profundamente no contexto do ensino formal, ou seja, em instituições formais de educação como escolas e universidades. Nas organizações pouco se tem de pesquisa, quando comparado ao ensino formal. Contudo, os estudos do tema no contexto organizacional têm sido mais comuns em função dos avanços tecnológicos e as novas exigências profissionais que o mercado vem exigindo (Beviláqua-Chaves, 2007).

Abbad, Corrêa e Meneses (2010), seguindo o mesmo raciocínio, ressaltam que embora o estudo das estratégias de aprendizagem seja importante no ambiente organizacional, uma vez que as mesmas estão relacionadas à eficácia da aprendizagem nas organizações, as maiores contribuições para seu entendimento têm origem no ambiente escolar, tornando clara a necessidade de investigações mais detalhadas e aprofundadas no contexto organizacional.

A importância do tema estratégias de aprendizagem nas organizações pode ser confirmada pela diversidade de estudos e variáveis a ela relacionadas, sendo encontrados na literatura vários estudos que fazem menção a estratégias de aprendizagem nas organizações tais como Beviláqua-Chaves (2007), Pantoja e Borges-Andrade (2009) e Lins (2011), dentre outros.

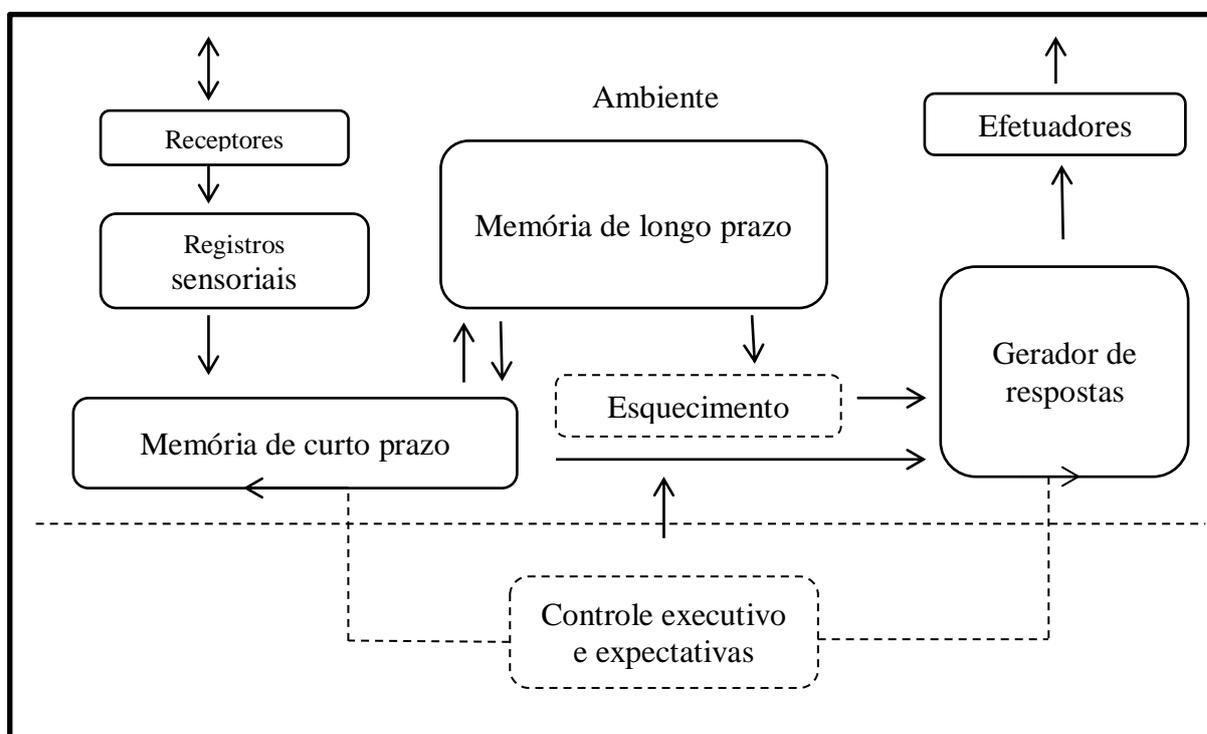
As estratégias para aprendizagem no trabalho referem-se às várias formas e mecanismos que o trabalhador utiliza para aprender e se apropriar do conhecimento necessário ao seu trabalho, ou seja, trata-se das práticas informais que os indivíduos utilizam para auxiliar a aquisição de conhecimentos e habilidades em seu próprio local de trabalho (Moraes & Borges-Andrade, 2010). Esses autores consideram que o estudo das variáveis envolvidas na aprendizagem acontece associado ao trabalho, ressaltando as variáveis individuais, em sua maioria, como consequência da iniciativa do próprio empregado e do processo no qual ele está envolvido.

Os termos *estratégias de aprendizagem*, *estilos de aprendizagem* e *hábitos de estudos* são constructos similares, sendo que as *estratégias* dizem respeito às condutas utilizadas pelos indivíduos para serem bem sucedidos nos vários processos de aprendizagem. Os *estilos* referem-se aos aspectos contextuais favoráveis ao indivíduo e a forma como estuda. Já o *hábito de estudo*, está associado aos procedimentos que se utiliza para fazer a integração entre

o contexto e as atividades de aprendizagem, com objetivo de aprimorar a aquisição e retenção. Os *estilos de aprendizagem* tendem a ser mais estáveis do que as *estratégias de aprendizagem* e, por serem mais maleáveis que os *estilos*, as *estratégias* se ajustam em função da necessidade do que deve ser aprendido, para que se alcance maior efetividade da aprendizagem (Lins, 2011).

*Estratégia de aprendizagem* é um conceito que se popularizou na psicologia cognitiva e seus pressupostos estão fundamentados no modelo de processamento de informações (Beviláqua-Chaves, 2007). Apesar do avanço do estudo das estratégias de aprendizagem no contexto da psicologia cognitiva, é importante considerar que o tema tem sido investigado com base em outras abordagens.

Um esquema do funcionamento desse modelo é oferecido por Abbad e Borges-Andrade (2004). Esse sistema de processamento de informações está dividido em componentes. Cada componente tem uma entrada e saída por onde fluem as informações do ambiente para o aprendiz e do aprendiz para o ambiente (Figura 3).



**Figura 3:** Modelo de processamento de informação do aprendiz em seu ambiente (Abbad & Borges-Andrade, 2004).

No modelo, os estímulos são oferecidos pelo ambiente e recebidos pelos órgãos sensoriais e conduzidos à memória de longo prazo. Aí, eles são interpretados de acordo com os padrões de conhecimentos já adquiridos. Em seguida, tais informações são levadas a memória de curto prazo, onde são repetidas e codificadas para serem mais facilmente lembradas. Dessa forma, as informações armazenadas na memória de longo prazo serão codificadas de modo a se adequar ao conteúdo pré-existente e assim, as informações são otimizadas, dando-lhe um significado. Depois desses processos, as informações passam a ter um caráter diferente, sendo acionadas em função da situação existente. Quando o indivíduo é

estimulado, a informação que foi armazenada na memória de longo prazo é transferida para a memória de curto prazo através do gerador de respostas, que por sua vez, aciona os efetadores (aparelho vocal, auditivo, pernas, braços) que apresentam o comportamento. O sistema é retroalimentado e reforçado se a resposta do ambiente ao indivíduo for positiva (apropriada) ao seu entendimento.

O modelo mostra que o fluxo de entrada e saída de informação de um sistema para outro é um processo cognitivo. O estímulo inicial impulsiona o processo cognitivo de alerta (ou de atenção) do indivíduo. A percepção seletiva da informação é conduzida à memória de curto prazo, onde, com o auxílio da repetição, para que não haja esquecimento, será armazenada. Ao ser enviada a memória de longo prazo, o processo cognitivo de codificação é acionado. Quando essa informação é recuperada, ela já se tornou conhecimento. Quando o conhecimento que é conduzido à memória de curto prazo, aciona o gerador de respostas, o desempenho é organizado e o efetador é acionado.

Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), há dois processos que podem interferir o fluxo de informações. O *controle executivo* também chamado de *metacognição*, que se refere ao aprendizado do indivíduo ao longo da sua vida e tem o papel de regular as diferentes etapas de aprendizagem; e as *expectativas* que dizem respeito ao que o indivíduo acredita que se espera dele.

Para Beviláqua-Chaves (2007), esse modelo sintetiza a base da estrutura das Estratégias de Aprendizagem, por estarem relacionadas ao modo como os indivíduos armazenam, codificam, recuperam e aplicam o conhecimento adquirido.

### **3.2.1 Aprendizagem formal e informal e as estratégias de aprendizagem**

A aprendizagem nas organizações pode ocorrer de duas formas (Brandão, 2009; Osbi, 2007; Brandão & Borges-Andrade, 2009; Pantoja e Borges-Andrade, 2009): *formal, induzida ou explícita* que normalmente se apresenta com a presença de um instrutor e contínuas avaliações do processo e a *informal ou natural*, que ocorre em qualquer momento em função do interesse pessoal e de acordo com ritmo de desenvolvimento e estilo específico para cada indivíduo, sendo de suma importância as interações sociais no dia a dia do trabalho.

Coelho, Abbad e Vasconcelos (2008) diferenciam a aprendizagem formal da informal afirmando que “na aprendizagem informal, considera-se que o ambiente organizacional, por si só, funciona como importante fonte de aprendizagem, ao passo que, na aprendizagem formal, espera-se que, por meio de TD&E, os indivíduos sejam capacitados a aplicar novos conhecimentos e habilidades no trabalho” (p. 91).

Flach e Antonello (2010) afirmam que o a execução de tarefas na rotina diária dos trabalhadores, a resolução de problemas, as intervenções assertivas e a cooperação encontrada entre os colegas de trabalho funcionam como ponto de partida da teoria da aprendizagem informal. Assim, é no processo das relações entre os indivíduos e o contexto em que estão inseridos que se desenvolve a aprendizagem informal. As autoras salientam que um importante conceito referente à aprendizagem informal é a *aprendizagem situada* que na teoria da aprendizagem aborda uma perspectiva social, propondo que os indivíduos aprendem através da observação e interação com os demais indivíduos do grupo. Essa aprendizagem tem como característica fundamental o impacto das interações sociais no processo de aprendizagem e não apenas o que se passa na mente do sujeito.

Stoyko (2004), desfazendo mitos sobre a aprendizagem no trabalho, afirma que a aprendizagem não está reduzida aos programas de TD&E, nem ao estudo e nem às soluções de nível tecnológico. E afirma que o trabalho é fonte de grande valor para novas lições; a aprendizagem acontece com muito mais frequência nas relações dentro de um grupo por meio

de diálogos; que em uma organização, todos são professores e aprendizes; que não existe o melhor ou melhores meios para aprender, pois cada indivíduo tem seu estilo para aprender, assim existem diferentes formas e maneiras preferenciais e que melhores se ajustam a cada sujeito.

Nesse sentido, Osbi (2007) considera que o ambiente informal das organizações possibilita, dentre outras coisas, a reflexão das atividades desenvolvidas, a busca de material escrito. Pode-se concluir, segundo o autor, que as estratégias de aprendizagem no trabalho estão associadas a uma perspectiva de aprendizagem, a qual valoriza o “indivíduo como ativo e construtor do seu conhecimento” (p. 34) além de ser, ele mesmo, capaz de controlar o que aprende.

A aprendizagem informal não está confinada a quatro paredes, não acontece isoladamente das atividades laborais e não é, muito menos, um processo com início e fim, ou seja, ela é um processo contínuo que ocorre no contexto do trabalho, baseado na cultura, na socialização e nas práticas dos trabalhadores (Flach & Antonello, 2010).

Para Coelho e Borges-Andrade (2008) conhecer a diferença entre as formas de aprendizagem natural e a formal, e seus efeitos no indivíduo e na organização é de grande importância para o ato de planejar e executar as ações referentes à capacitação dos indivíduos nas rotinas de trabalho.

A aprendizagem formal é normalmente intencional, sistematizada e planejada em torno de objetivos de ensino previamente determinados (Coelho, 2009). Tem como intuito proporcionar condições favoráveis à aprendizagem, de modo que várias pessoas aprendam a mesma coisa e apliquem o aprendido em momentos distintos. Na aprendizagem informal o aprendiz resolve como ocorrerá o processo e o aplica imediatamente. Embora não seja sistematizada, nem tenha a presença de um facilitador, ela pode ter apoio das pessoas do grupo em momentos de necessidade de solução de problemas no ambiente de trabalho. Lins (2011) cita a “participação de trabalhos em grupo, atividades lado a lado com outros, contatos com clientes ou ao lidar com desafios” (p. 63) como exemplo de situações de apoio para aprendizagem informal. Ela ressalta que na aprendizagem informal nem todos os indivíduos são beneficiados e, por ela não ser planejada, nem sempre atende às necessidades individuais ou mesmo da organização.

Nesta mesma perspectiva, Coelho (2009) concebe a aprendizagem informal no contexto das organizações, como a consequência da necessidade do indivíduo, em função de alguma tarefa ou o seu interesse na aquisição de novos conhecimentos, sobre algo relacionado às suas atividades laborais. Segundo o autor, essa aprendizagem surge naturalmente e espontaneamente, principalmente em condições ambientais em que haja atitudes dos colegas de trabalho e chefias que a favoreçam.

A aprendizagem informal pode ocorrer intencionalmente ou não (Flach & Antonello, 2010). As formas intencionais são aquelas que podem ser observadas, pesquisadas e descritas mais facilmente, citando como exemplo a aprendizagem auto direcionada, o fazer perguntas, estabelecer redes de relacionamentos. As não intencionais acontecem quando da realização de tarefas diárias, como aprender com os erros ou tentativas e erros, ocorrendo normalmente associadas ao trabalho (Lins, 2011).

No que se refere às estratégias de aprendizagem, Ostroff e Kozlowski (1992) afirmam que, segundo a literatura, várias são as estratégias para aprender. Para obter uma compreensão das características relevantes da organização, novos funcionários recorrem a fontes de informações disponíveis, incluindo fontes interpessoais como supervisores, colegas e orientadores e fontes não interpessoais, tais como material escrito, observação indireta e experimentação. Os autores citam que o processo de socialização dos indivíduos na organização é contínuo e as fontes de informação e processos de aprendizagem são múltiplos.

Diferentes fontes são instrumentos suscetíveis para interpretar e aprender diferentes domínios, mas não há evidências sobre quais fontes afetariam mais fortemente determinados domínios. Os resultados do estudo sobre socialização organizacional como processo de aprendizagem de Ostroff e Koslowski (1992) mostraram que as fontes de informação são diferencialmente importantes para o conhecimento ou domínio, bem como para os resultados comportamentais.

O Quadro 4 mostra a relação entre as fontes e os domínios encontrados por Ostroff e Koslowski (1992) na literatura e os resultados do seu trabalho com funcionários recém-chegados na organização.

**Quadro 4** Relação domínios/fontes encontrados por Ostroff e Koslowski (1992) na literatura e os resultados da sua pesquisa.

Fontes	Domínios	
	Na literatura	Para recém-chegados segundo Ostroff e Koslowski (1992)
Colegas de trabalho	Fonte mais adequada para a escolha de informações sobre os processos do grupo de supervisores uma vez que os membros do grupo são os atores principais que definem os processos de grupo.	Ambas são mais propensas a oferecer benefícios em termos de resultados de atitudes positivas, tais como a satisfação, compromisso e sentimentos de ajuste.
Supervisores	Fornecer mais informações sobre o papel do trabalho de colegas de trabalho, pois são os supervisores que definem o papel apropriado de comportamento.	
Observação de outros	Pode fornecer melhores informações sobre a interação do grupo e as práticas e políticas organizacionais.	Ambas parecem ser mais importantes para a tarefa e o domínio papel do que outros
Experimentação	Usada para o domínio da tarefa	
Material escrito	Fundamental para executar as tarefas e se engajar no seu papel comportamental apropriado.	

Fonte: Construída pela autora a partir de dados de Ostroff and Koslowski, (1992).

A título de ilustração e para melhor compreensão do Quadro 4, o Quadro 5 mostra as características dos domínios relevantes citados por Ostroff and Koslowski, (1992).

**Quadro 5** Características dos domínios descritos por Ostroff and Koslowski, (1992).

DOMINIOS	CARACTERÍSTICAS
Domínio tarefa	Refere-se, por exemplo, aos deveres, compreensão de tarefas, atribuições, prioridades, como usar o equipamento, como lidar com os problemas de rotina.
Domínio papel	Centra-se nos limites de autoridade e responsabilidade, as expectativas de comportamentos adequados para a posição.
Domínio grupo	Está relacionado com a interação com o colega de trabalho, normas e valores do grupo e a estrutura normativa do grupo de trabalho.
Domínio organizacional	Concentra-se na política, poder e instalações de valores do sistema organizacional, sua missão, estilo de liderança, linguagens especiais.

Fonte: Construída pela autora a partir de dados de Ostroff e Koslowski, (1992).

Neste mesmo sentido Beviláqua-Chaves (2007) mostra uma taxonomia de atividades que possibilita a aprendizagem informal do indivíduo no contexto do trabalho proposta por Day (1998) onde apresenta a forma “como os empregados aprendem, o que aprendem e quais fatores contextuais afetam a aprendizagem” (p.12) (Quadro 6).

**Quadro 6** Taxonomia de atividades facilitadora da aprendizagem

<b>Taxonomia</b>	<b>Conteúdo da aprendizagem</b>	<b>Tipos de aprendizagem</b>	<b>Ocasões da aprendizagem</b>
Habilidades práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos e habilidades específicas de trabalho;</li> <li>- Habilidades e competências técnicas;</li> <li>- Questões de segurança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Treinamento no trabalho;</li> <li>- Supervisão;</li> <li>- Acompanhamento;</li> <li>- Mudança de grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação de superiores</li> <li>- Aconselhamento e pares de trabalho;</li> <li>- Resposta a questionamentos;</li> <li>- Socialização;</li> <li>- Rotação de tarefa;</li> <li>- Reflexão social;</li> <li>- Rede de relacionamentos</li> </ul>
Habilidades intrapessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de Problemas;</li> <li>- Pensamentos críticos;</li> <li>- Aprendizagem sobre processos alternativos no trabalho;</li> <li>- Limites de risco;</li> <li>- Autoestima;</li> <li>- Gerenciamento do estresse;</li> <li>- Priorização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar em equipes;</li> <li>- Supervisão;</li> <li>- Encontros;</li> <li>- Interação entre clientes;</li> <li>- Aconselhamento e execução de um trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interação com pares, subordinados e superiores;</li> <li>- Expansão do escopo de trabalho assumindo novas responsabilidades;</li> <li>- Internalização das políticas da organização;</li> <li>- Antecipação das questões;</li> <li>- Observação reflexiva.</li> </ul>
Habilidades interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades interativas (entre pares, comunicação subordinado-superior, habilidades formais de apresentação, dinâmicas de time de trabalho e resolução de conflitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Treinamento no trabalho;</li> <li>- Interação entre clientes;</li> <li>- Encontros;</li> <li>- Trabalhos de equipe;</li> <li>- Aconselhamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho coletivo na produção de metas;</li> <li>- Instrução de outros;</li> <li>- Dar e receber retroalimentação e conselhos.</li> </ul>
Consciência Cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmicas de times de trabalho;</li> <li>- Progresso profissional;</li> <li>- Normas sociais;</li> <li>- Entendimento das normas organizacionais;</li> <li>- Operação de negócios;</li> <li>- Métricas dos produtos;</li> <li>- Padrão de qualidade;</li> <li>- Expectativas e prioridades da organização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aconselhamento;</li> <li>- Trabalho em equipe;</li> <li>- Comunicação direcionada pares;</li> <li>- Interação entre os clientes internos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação dos pares e superiores;</li> <li>- Socialização;</li> <li>- Mudança de cargo;</li> <li>- Exploração.</li> </ul>

Taxonomia do que pode ser aprendido com a aprendizagem informal. ( Day, 1998) in Beviláqua-Chaves (2007).

Beviláqua-Chaves (2007) pondera que aprendizagem formal e informal não são independentes e que o elo que as liga é o indivíduo, “pois é nele que se processam as atividades de aquisição, retenção, generalização e transferência do aprendido, que seja por meio de aprendizagem formal ou informal” (p.15). Seguindo o mesmo raciocínio, Flach e Antonello (2010) apesar de considerarem fortemente a aprendizagem informal no contexto do trabalho, afirmam que não se pode desconsiderar os processos formais, pois o aprendizado e a inovação acontecem por causa da união de ambas as formas de aprendizagem.

Dessa forma, as estratégias de aprendizagem, normalmente ajustam-se a aprendizagem

formal e informal, porém, no contexto do trabalho elas costumam se adequar àquelas que ocorrem no dia-a-dia. Portanto, é na aprendizagem informal que a estratégia de aprendizagem mais se relaciona. Deve-se, porém, entendê-las como complementares e abordá-las integradamente, pois, embora a aprendizagem informal seja fundamental, ela sozinha não atende a demanda dos conhecimentos necessários à organização (Lins, 2011).

### 3.2.2 Das estratégias cognitivas às estratégias de aprendizagem

Os primeiros trabalhos com uma abordagem voltada para estratégias de aprendizagem, segundo Beviláqua-Chaves (2007), se deram sob o enfoque do ensino nos ambientes formais de educação, realizados por Robert Gagné, ao propor uma *Taxonomia de Aprendizagem*, onde Gagné enfatizava cinco domínios de aprendizagem: *habilidade motora, informação verbal, habilidade intelectual, estratégias cognitivas e atitudes*. Sendo a *estratégia cognitiva* definida por ele, como sendo "as capacidades internamente organizadas das quais o aluno faz uso para guiar sua própria atenção, aprendizagem, memorização e pensamento" (p.21). O que liga as estratégias cognitivas às estratégias de aprendizagem é o fato de que ao identificar o estímulo e antes da emissão de resposta, o organismo processa cognitivamente a informação que recebeu, baseada fundamentalmente nas informações armazenadas, para só então apresentar uma resposta.

A autora mostra um quadro (quadro 7) que descreve, resumidamente, as estratégias de aprendizagem identificadas por pesquisadores nos anos de 1978 e 1979, por ela estudados.

**Quadro 7** Estratégias de aprendizagem identificadas por Beviláqua-Chaves (2007) em 1978 e 1979.

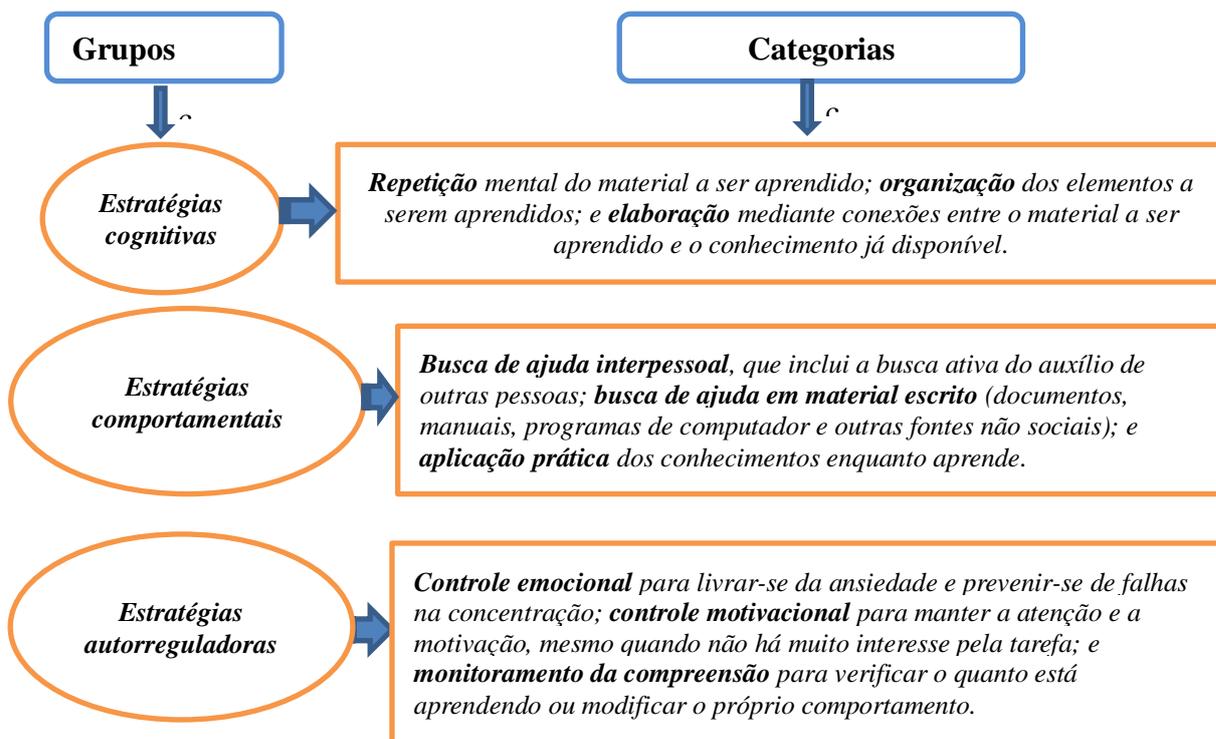
<b>Autor</b>	<b>Tipos de estratégias identificadas</b>
Dansereau (1978)	Estratégias primárias: compreensão, retenção, recuperação, utilização. Estratégias de Manutenção: atitude positiva, concentração e monitoramento.
Rigney (1978)	Estratégias cognitivas de orientação para tarefas. Estratégias cognitivas de uma ou mais capacidade de retenção, seleção ou autodirecionamento.
Singer (1978)	Estratégias primárias: uso de imagens, técnicas mnemônicas, análise. Estratégias secundárias: técnicas de relaxamento, estruturação do incentivo, promoção da atenção.
Weinstein and cols. (1979)	Estratégias de rotinas. Estratégias físicas. Estratégias de elaboração de imagens mentais. Estratégias de elaboração verbal. Estratégias de agrupamento.

Fonte: Beviláqua-Chaves (2007).

As estratégias de aprendizagem no trabalho podem ser classificadas em dois grupos. Em um deles, identificam-se três categorias: *as comportamentais, as analíticas ou cognitivas e as autorregulatórias*. No outro, encontram-se duas categorias: *as estratégias cognitivas*, relativas ao ensaio ou memorização, elaboração, organização e *as estratégias metacognitivas*

que abarcam o planejamento, monitoramento, controle e a regulação da aprendizagem (Beviláqua-Chaves, 2007). É no primeiro grupo que se identifica o principal modelo de estratégias de aprendizagem (Lins, 2011).

Citando Warr e Allan (1998), Lins (2011) descreve as estratégias de aprendizagem em três grupos, como mostra a figura 4.



**Figura 4** Grupos e estratégias de aprendizagem segundo Warr and Allan (1998) in Lins (2011)

Em 2000, a partir desse modelo, outro estudo foi realizado, contendo oito estruturas, que uniu as estratégias cognitivas de organização e elaboração, como o nome de reflexão ativa. Mais tarde, segundo a mesma autora, Holman, Epitropaki e Fernie (2001) considerando somente as estratégias cognitivas e comportamentais, chegaram a uma estrutura com seis fatores. Sendo três estratégias comportamentais idênticas às de 1998, e para as cognitivas, foi mudado o nome, que passou a se chamar reprodução relacionada a repetição das informações obtidas; reflexão intrínseca, que se refere a identificação dos elementos que constituem as ações de trabalho e a forma como estes se agrupam ou estão relacionados; e reflexão extrínseca que significa a identificação das possíveis conexões entre as várias partes que compõem o sistema intra e extra organizacional, com a finalidade de agregá-las às ações laborais.

No Brasil, os primeiros estudos de estratégias de aprendizagem partiram de estruturas semelhantes às de Holman, Epitropaki e Fenier (2001), contendo os mesmos fatores ou agrupando alguns fatores. Como é o caso de Pantoja (2004), que em pesquisa com profissionais de diferentes ocupações, validou no Brasil uma escala de estratégia de aprendizagem com trinta itens, encontrando cinco categorias distintas. No estudo, a autora não utilizou a estratégia de autorregulação e uniu as estratégias aplicação prática e reflexão

intrínseca em um só fator. No estudo de Beviláqua-chaves (2007) trabalhou-se com um instrumento contendo cinco dimensões, pois uniu-se a reflexão intrínseca com a aplicação prática. Brandão (2009) considerou como dimensão única a reflexão extrínseca e a reflexão intrínseca e Souza (2009) encontrou quatro fatores. No estudo, uniu reflexão extrínseca com a extrínseca e a estratégia de aplicação prática não foi confirmada (Lins, 2011).

No estudo realizado com gerentes de banco, por Brandão (2009), as estratégias de aprendizagem foram relacionadas a competências no trabalho, sendo consideradas como indicadoras de desempenho.

Souza (2009), em estudo com equipe de trabalho que não abrangeu gestores, constatou que todas as estratégias (*busca de ajuda interpessoal, busca de ajuda em material escrito, reprodução, reflexão extrínseca e intrínseca*) foram preditoras da competência *trabalho em equipe*. Já a competência *trabalho estratégico* foi predita pelas estratégias *reflexão extrínseca e intrínseca, busca de ajuda interpessoal e reprodução*, sendo que em ambos os casos a *reprodução* mostrou-se numa relação inversa com a competência.

Pantoja (2004) relata que estudos realizados mostram significativas relações entre *estratégias cognitivas* com eficácia da aprendizagem e constatou um efeito significativo entre *aplicação prática* e eficácia da aprendizagem, no entanto, a *busca de ajuda interpessoal e a busca de ajuda em material* obtiveram resultados ambíguos.

Moraes e Borges-Andrade (2010) apresentam um levantamento de propostas de instrumentos de mensuração das estratégias de aprendizagem no contexto organizacional (Quadro 8), incluindo estudos nacionais e internacionais.

**Quadro 8:** Estudos abordando construção e validação de medidas de estratégias de aprendizagem (continua).

<b>Autor</b>	<b>Amostra</b>	<b>Resultados</b>
Warr e Downing (2000)	288 participantes de curso preparatório na área de mecânica de automóveis 190 Estudantes universitários de cursos de Artes e Ciências.	Análise Fatorial Exploratória: Estrutura empírica composta de oito fatores: Repetição, Reflexão Ativa, Busca de Ajuda Interpessoal, Busca de Ajuda em Material Escrito, Controle Emocional, Controle da Motivação e Monitoramento da Compreensão. Todos os fatores apresentaram índices de confiabilidade razoáveis e bons que variaram de 0,73 a 0,90.
Holman et al. (2001)	Amostra Total: 628 técnicos de call center Foi realizada validação cruzada considerando, para a análise exploratória, uma amostra de 399 e, depois, para a análise confirmatória, uma amostra de 319 profissionais.	Análise Fatorial Exploratória: Estrutura empírica composta de seis fatores: Reprodução, Reflexão Intrínseca, Reflexão Extrínseca, Busca de Ajuda Interpessoal, Busca de Ajuda em Material Escrito e Aplicação Prática. Os fatores apresentaram índices de confiabilidade razoáveis e bons, variando de 0,72 a 0,82. Análise Fatorial Confirmatória: Os seis fatores de primeira ordem foram explicados por dois constructos latentes denominados estratégias cognitivas e comportamentais.- Qui-quadrado (182, n =319) = 365.73, NNFI = 0.94, CFI = ,95, RMSEA = 0,06.
Pantoja (2004)	380 profissionais de organizações que atuavam em diferentes segmentos: telecomunicações, hotelaria, energia elétrica e mobiliário e financeiro.	Análise Fatorial Exploratória Estrutura empírica composta de seis fatores: Reprodução, Reflexão Intrínseca, Reflexão Extrínseca, Busca de Ajuda Interpessoal, Busca de Ajuda em Material Escrito e Aplicação Prática. Todos os fatores apresentaram índices de confiabilidade razoáveis e bons que variaram de 0.65 a 0,86.

**Quadro 8** (continua)

<b>Autor</b>	<b>Amostra</b>	<b>Resultados</b>
Zerbini (2003)	1.860 gestores de pequenas e médias empresas.	Análise Fatorial Exploratória Estrutura fatorial composta de três fatores: Busca de Ajuda Interpessoal, Elaboração e Aplicação prática, Reprodução, Organização e Busca de Ajuda em Material Escrito. Os índices de confiabilidade variaram de 0,75 a 0,85.
Pantoja (2004)	906 profissionais de diferentes áreas e níveis de atuação	Análise fatorial exploratória: Estrutura fatorial composta de 5 fatores: Busca de Ajuda em Material Escrito, Reprodução, Busca de Ajuda Interpessoal, Reflexão Extrínseca, Aplicação Prática e Reflexão Intrínseca. Índices de confiabilidade variaram entre 0,80 e 0,87.
Ribeiro (2005)	Total de 1007 alunos de pós-graduação, de diferentes áreas de atuação, formação acadêmica e cargos, utilizando duas sub-amostras em validação cruzada.	Análise fatorial confirmatória: Estrutura fatorial composta de 1 fator geral primário contendo e 5 fatores de segunda ordem: Busca de Ajuda em Material Escrito, Busca de Ajuda Interpessoal, Reflexão Extrínseca, Aplicação Prática e Reflexão Intrínseca. Índices de confiabilidade variaram entre 0,76 e 0,87.
Zerbini, Carvalho e Abbad (2005)	1860 participantes de curso técnico à distância.	Análise fatorial exploratória: Estrutura fatorial composta de 3 fatores: Busca de Ajuda Interpessoal; Elaboração e Aplicação Prática do Conteúdo; e Repetição, Organização e Ajuda do Material. Índices de confiabilidade variaram entre 0,75 e 0,85.
Bevilacqua-Chaves (2007)	467 servidores de quatro organizações públicas.	Análise fatorial confirmatória: Estrutura fatorial composta de 5 fatores: Busca de Ajuda em Material Escrito, Reprodução, Busca de Ajuda Interpessoal, Reflexão Extrínseca, Aplicação Prática e Reflexão Intrínseca. Índices de confiabilidade variaram entre 0,78 e 0,81.
Zerbini e Abbad (2008)	993 participantes de curso técnico a distância.	Análise fatorial exploratória: Estrutura fatorial composta de 7 fatores: Controle da Emoção; Busca de Ajuda Interpessoal; Repetição e Organização; Controle da Motivação; Elaboração; Busca de Ajuda ao Material Didático; Monitoramento da Compreensão. Índices de confiabilidade variaram entre 0,75 e 0,89.
Carvalho-Silva (2008)	394 sujeitos entre funcionários de uma empresa pública federal e servidores de um órgão da administração direta federal.	Análise Fatorial Exploratória: Estrutura empírica composta de seis fatores: Busca de Ajuda Interpessoal e em Material Escrito, Reflexão Extrínseca, Reprodução, Reflexão Intrínseca/ Aplicação Prática. Os fatores apresentaram índices de confiabilidade razoáveis e bons, variando de 0,73 a 0,88. Análise Fatorial Confirmatória: Os cinco fatores de primeira ordem foram explicados por um constructo latente denominado Estratégias Gerais de Aprendizagem no Trabalho. Qui-quadrado = 0,80 com cargas fatoriais variando de 0,55 a 0,88.

**Quadro 8** (continua)

<b>Autor</b>	<b>Amostra</b>	<b>Resultados</b>
Brandão (2009)	Análise fatorial exploratória: 311 gestores de instituição bancária. Análise fatorial confirmatória: 926 gestores de instituição bancária.	Análise fatorial exploratória: Estrutura fatorial composta de 6 fatores: Reflexão Intrínseca e Reflexão Extrínseca, Busca de Ajuda Interpessoal, Busca de Ajuda em Material Escrito e Aplicação Prática, Reprodução a, reprodução b. Índices de confiabilidade superiores a 0,70. Análise fatorial confirmatória: Estrutura fatorial composta de 5 fatores: Reflexão Intrínseca e Reflexão Extrínseca, Busca de Ajuda Interpessoal, Busca de Ajuda em Material Escrito e Aplicação Prática, Reprodução. Índice de confiabilidade variando de 0,79 a 0,92.

Fonte: Moraes e Borges-Andrade (2010).

A escala de estratégia de aprendizagem utilizada neste estudo é composta de cinco fatores: aplicação prática, busca de ajuda em material escrito, busca de ajuda interpessoal, reflexão extrínseca e intrínseca e reprodução, descritas no quadro 9.

**Quadro 9** Descrição dos fatores da estratégia de aprendizagem no trabalho (continua)

<b>Estratégia</b>	<b>Descrição</b>
<b>Cognitivas</b>	
Reprodução	Procedimento de repetir para si mesmo o material que está sendo aprendido. Não envolve reflexão sobre o significado do material, nem sua alteração, ou a visão de como ele poderia estar relacionado com outro material. O ponto principal é a repetição central ou cópia de informações, usualmente da mesma forma como foram apresentadas.
Reflexão intrínseca	Reflexão com vistas a identificar elementos centrais componentes do seu trabalho, bem como criação de esquemas mentais que agrupam e relacionam tais elementos constituintes.
Reflexão extrínseca	Reflexão sobre implicações e conexões possíveis entre as diferentes partes componentes do sistema intra e extra-organizacional visando integrar tais informações ao desenvolvimento das atividades profissionais
Busca de ajuda interpessoal	Procedimentos de busca ativa, por parte do indivíduo, de auxílio de outras pessoas como pares e professores, para aumentar o seu entendimento sobre o material a ser aprendido, indo além do recebimento rotineiro da instrução.
Busca de ajuda em material escrito	Compreende a pesquisa e localização pelo indivíduo de informações em documentos, manuais, programas de computador e outras fontes não sociais.
Aplicação prática	Refere-se às tentativas do aprendiz de colocar em prática os próprios conhecimentos enquanto aprende.

Fonte: Pantoja (2004), Brandão (2009), Moraes e Borges-Andrade (2009).

### 3.3 Suporte à aprendizagem organizacional

A globalização impôs às organizações uma constante busca pela aprendizagem, nesse contexto, os cargos tiveram que ser continuamente redesenhados, gerando, por consequência, um ambiente, no dia a dia organizacional, propício à aprendizagem (Coelho, 2009). Dessa forma, as inúmeras transformações tecnológicas, econômicas, culturais, políticas e sociais comuns nos ambientes organizacionais, a impõem criar ações e mecanismos que ampliem seu potencial e sua velocidade de aprendizagem (Abbad & Borges-Andrade, 2004).

Coelho e Mourão (2011), baseados em dados da literatura, mencionam que, quando se trata das ações de aprendizagem, o suporte é a mais importante variável explicativa dos

resultados no trabalho, o que demonstra a importância em se investir em estudos empíricos, dessa variável, em organizações diversificadas quanto ao tamanho, porte, natureza e finalidade. Também nessa direção, Coelho (2009) afirma que embora outras variáveis sejam importantes para a aprendizagem, tais como, motivação, comprometimento, percepção de características ambientais da organização e do clima organizacional, a percepção do suporte à aprendizagem é fundamental para que ela ocorra.

Suporte significa amparo, base, proteção. Em relação às organizações (Gomes, 2011) “suporte é empregado para designar as condições favoráveis de trabalho e, em alguns casos, ao compromisso da organização para com o indivíduo. Em um sentido mais específico, suporte representa aquilo que apoia ou sustenta alguma coisa, que fornece a base para que algo aconteça” (p. 16).

Muitos esforços de pesquisas têm sido feitos em relação aos fatores de suporte que interferem na aprendizagem, na transferência de treinamento e no desenvolvimento do treinado no contexto das organizações, porém, pouco se é conhecido sobre quais fatores organizacionais interferem na aprendizagem natural/informal em todas as suas fases: *aquisição, retenção, generalização e aplicação* (Coelho, Abbad & Vasconcelos, 2008). Os autores identificaram que pesquisas desenvolvidas no Brasil vêm mostrando que o suporte ou o clima para transferência de treinamento têm sido as variáveis que melhor explicam o impacto do treinamento, mas tanto na literatura nacional, como na internacional observam-se poucos estudos sobre suporte a aprendizagem em ambientes organizacionais.

O aprendizado das pessoas é facilitado quando se tem uma cultura de colaboração e de confiança e, como Coelho e Mourão (2011), considera-se neste estudo que o suporte aprendizagem vem antes da aplicação do aprendido, ou seja, precede a aplicação do que se aprendeu. Dessa forma, atitudes positivas dos colegas de trabalho e da chefia, como dirimir dúvidas, o encorajamento à autonomia e a pro atividade, são suportes fundamentais para o aprendiz.

Segundo Coelho, Abbad e Vasconcelos (2008), na literatura sobre aprendizagem no contexto das organizações observam-se alguns estudos que apontam para a necessidade de identificar componentes facilitadores ou restritivos da aprendizagem, tanto na de natureza formal, quanto na informal. Defendem que um ambiente de trabalho, que estimule a aprendizagem individual, deve incentivar o trabalhador a ter maior autonomia na aquisição de novas maneiras de realizar seu trabalho. Os autores destacam ainda o suporte psicossocial dos pares e chefias no uso de novas habilidades no trabalho como um fator fundamental de apoio a aprendizagem natural/ informal no ambiente organizacional.

Gomes (2011) menciona que para que haja aquisição de novo conhecimento, o funcionário deve reconhecer que tem autonomia para fazer perguntas aos colegas com mais experiências e as chefias. É importante que cada indivíduo perceba o suporte e também forneça apoio aos demais funcionários, quando solicitados. Assim, o suporte à aprendizagem diz respeito ao suporte que é oferecido pelo indivíduo e pelo contexto. Dessa forma o indivíduo pode beneficiar e ser beneficiado pelo suporte oferecido no ambiente de trabalho, incorporando novas competências as suas atividades laborais (Coelho Jr, 2004).

Coelho e Mourão (2011) assinalam que existem resistências que tolhem o incremento do suporte à aprendizagem informal no trabalho, principalmente no contexto cultural, afirmam que a busca pelo suporte à aprendizagem não deve ser apontada como uma fraqueza do trabalhador aprendiz e sim como uma forma de adicionar conhecimentos, pois, em um ambiente que favorece o suporte à aprendizagem informal o funcionário tende a aumentar sua interação social e não ficar restrito a apenas suas tarefas definidas pelo cargo, dando-lhe a oportunidade de esclarecer suas dúvidas além de propiciar seu apoio ao grupo de trabalho.

As interações sociais, enquanto característica cultural, entre os indivíduos, no contexto

organizacional, conduzem às percepções de suporte individual para o nível de contexto e possuem importante valia no ganho de conhecimentos e habilidades de interesse das organizações (Coelho, 2009). Assim, pensando o suporte à aprendizagem como uma variável no nível de contexto, pode-se considerar que o conhecimento coletivo composto por formas de pensar ou agir não estão limitados somente ao nível individual. Coelho Jr. (2009), acrescenta que o conhecimento coletivo diz respeito às práticas enraizadas na organização, as quais vão além de cognições compartilhadas, por se referirem às expectativas comportamentais que são repassadas, ao indivíduo, de forma explícita, como por exemplo, uma ação instrucional que formaliza o mecanismo de funcionamento da organização; ou de forma implícita, através da internalização de traços culturalmente constituídos, como quando o indivíduo se apodera de padrões de comportamento, de modo espontâneo, no cotidiano do ambiente organizacional, ou através da socialização no ambiente de trabalho.

A cultura organizacional dá suporte à aprendizagem, uma vez que a aprendizagem organizacional ocorre na interação entre seus funcionários e não é algo que acontece no interior da mente dos indivíduos. Ou seja, é através da socialização que novos funcionários aprendem os padrões de comportamento aceitos como corretos na instituição (Godoi, Freitas & Carvalho, 2011).

Para Coelho (2009), o compartilhamento de crenças no suporte à aprendizagem está relacionado à compreensão comum dos funcionários no que diz respeito à importância do apoio psicossocial oferecido à aprendizagem e a utilização prática, no trabalho, dos novos conhecimentos adquiridos, bem como a crença da aquisição e aplicação de novas competências como consequência do suporte provido. O autor conceitua suporte, no sentido de compartilhamento de percepções coletivas, com sendo "um processo dinâmico e cumulativo de produção e disseminação de habilidades e conhecimentos que é favorecido pelos padrões de interação social estabelecidos no grupo. Tais percepções são bastante influenciadas pelo senso de pertencimento ao grupo e cooperação entre os membros, bem como pelas características do contexto e valorização do capital social "(pp.6-7)

Assim como Coelho (2009), no presente estudo considera-se que crenças e representações referentes ao suporte à aprendizagem informal são processadas coletivamente e são explicitados através de normas, regras, expectativas e papéis sociais que regulam a conduta do indivíduo e fomentam a adaptação deste comportamento que, segundo o autor, promove o impacto no desempenho. E considera que o suporte à aprendizagem, enquanto um fenômeno de nível coletivo ou compartilhado socialmente, tem o objetivo de sinalizar aos funcionários os padrões de participação social que a organização espera e dessa forma, determina os comportamentos esperados nas interações sociais que se referem a execução de seu trabalho com o desempenho esperado pela organização.

Levando em conta que a educação formal precisa do suporte da aprendizagem informal para que seja efetiva tanto no nível individual, quanto no organizacional (Lins, 2011), neste estudo *o suporte à aprendizagem*, é "a percepção dos indivíduos sobre o incentivo de pares e chefias à aprendizagem e à transferência de novas habilidades no trabalho, aprendizagens estas adquiridas não somente por meio de programas de TD&E, mas, também, espontaneamente no ambiente de trabalho (como no contato e interação com colegas mais experientes, auto-aprendizagem, dentre outros)" (Coelho, Abbad & Todeschini, 2005. p.176).

### **3.3.1 Suporte à transferência, suporte psicossocial e suporte à aprendizagem no trabalho e conceitos afins.**

Coelho (2004) se refere ao suporte à aprendizagem como a percepção, pelo sujeito, do

*apoio psicossocial* dos seus pares colegas e chefes para que ocorra a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades voltadas às suas atividades no trabalho.

Coelho, Abbad e Vasconcelos (2008) afirmam que o conceito de suporte à aprendizagem no contexto das organizações é correlato a suporte à transferência e propõem mais estudos relativos a suporte à aprendizagem, a fim de verificar a eficácia de sua mensuração e testar sua influência nos resultados de ações que promovam a aprendizagem natural/formal e formal/induzida. Apesar do suporte à aprendizagem ter um papel correlato ao da transferência de aprendizagem, difere dela por não considerar apenas o apoio dado à aprendizagem formal, mas também acrescenta ao suporte a transferência e o apoio psicossocial de pares e chefes na utilização das habilidades adquiridas na aprendizagem natural (Coelho, Abbad & Todeschini, 2005).

Coelho (2009) relata que é comum encontrar na literatura estudos acerca do suporte à transferência, principalmente nos estudos relacionados à área de TD&E. Em geral tais estudos avaliam a transferência e o impacto de treinamento no trabalho, mensurando o apoio material e psicossocial oferecido pelos seus pares, chefias e organização para a utilização, nas práticas laborais, dos conhecimentos e habilidades adquiridos, de forma efetiva. O autor o faz uma diferenciação entre suporte à transferência e suporte à aprendizagem informal no trabalho, explicando que este se refere à percepção do indivíduo de apoio psicossocial que estimule a aprendizagem informal/natural e está relacionado ao suporte fornecido por seu pares, colegas e chefias, não somente para a aquisição informal de conhecimentos e habilidades, mas também para a aplicação em suas atividades laborais, no dia a dia da organização.

O suporte à transferência é uma variável ambiental e diz respeito às condições necessárias para o uso das habilidades no trabalho conforme planejado. São, portanto, as condições do ambiente no contexto da organização que podem restringir ou facilitar a aplicação do aprendido (Abbad, 1999) sendo uma das variáveis preditoras do impacto do treinamento no trabalho (Carvalho & Abbad, 2006).

Abbad e Sallorenzo (2001) identificaram dois tipos de suportes à transferência de aprendizagem: o suporte psicossocial, que se refere aos fatores situacionais de apoio e consequências associadas ao uso de novas habilidades, e o suporte material. Os fatores situacionais de apoio se referem ao apoio gerencial, social, do grupo de trabalho e organizacional, no sentido de oportunizar a prática das novas habilidades, oferecimento de apoio da chefia imediata para a retirada de obstáculos à transferência de aprendizagem e a acessibilidade às informações indispensáveis à aplicação dos novos conhecimentos no trabalho.

O suporte de transferência está relacionado às percepções do treinamento no que tange ao apoio que a organização oferece para a utilização eficaz no trabalho, das habilidades adquiridas em treinamento (Abbad, 1999). A autora identifica a percepção do suporte à transferência como uma subdimensão da variável percepção do suporte organizacional. Ela mostra a opinião, dos participantes, no que concerne ao apoio ambiental para o envolvimento em atividades de treinamento e a utilização, com eficácia, das habilidades adquiridas em eventos instrucionais, no trabalho. Pressupõe algumas necessidades para a transferência positiva de aprendizagem e investiga o quanto estes se apresentam no ambiente de trabalho. É mensurado por quatro itens: apoio gerencial ao treinamento, fatores situacionais de apoio, suporte material e consequências associadas ao uso das novas habilidades. O apoio gerencial se reporta às condições do ambiente antes do treinamento e ao apoio dado ao indivíduo para participar de todas as ações de treinamento. Fatores situacionais de apoio relaciona-se ao apoio gerencial, social (parceiros de trabalho) e organizacional recebido para usar novas habilidades adquiridas através do treinamento. Os itens do suporte material dizem respeito à qualidade, quantidade e disponibilidade de materiais, recursos financeiros e ambiente físico

do trabalho de forma adequada.

O suporte organizacional é um conceito oriundo de pesquisadores da área de comportamento organizacional advindas de teorias da sociologia e psicologia, objetivando investigar a percepção dos indivíduos relacionada ao suporte, comprometimento, cidadania e desempenho (Gomes, 2011). A percepção do suporte organizacional tem um conceito multidimensional e diz respeito à percepção do indivíduo do quanto a organização, no sentido global, valoriza as suas ações e cuida do seu bem-estar. Ela é representada através das opiniões dos trabalhadores em relação às práticas de gestão de desempenho, as exigências e a carga de trabalho, o suporte material e as práticas de promoção, ascensão e salários da organização. O suporte organizacional precisa dar bases para o desempenho dos servidores de modo a alcançarem as metas e obterem resultados que atendam à organização e à sociedade e, ao mesmo tempo, assegurando-lhe a satisfação e realização no trabalho.

Coelho e Mourão (2011) consideram que a variável suporte à aprendizagem tem maior amplitude que a suporte de transferência por abranger todas as fases do processo de aprendizagem, seja ela de aquisição, retenção, manutenção, generalização ou transferência e por também considerar a consequência que o ambiente natural de trabalho exerce, no dia a dia, no comportamento dos indivíduos relacionado à aprendizagem. Enfocam que para cada fase da aprendizagem, há um tipo de apoio específico por parte dos colegas e chefias (Quadro 10).

**Quadro 10** Classificação do conceito de suporte à aprendizagem, segundo fases e tipo de apoio (continua)

<b>Etapas da aprendizagem informal</b>	<b>Tipo de enfoque</b>	<b>Etapas do suporte à aprendizagem</b>	<b>Caracterização do tipo de suporte psicossocial que pode ser provido</b>
Aquisição	Enfoque afetivo e cognitivo-comportamental (Eacc)	Apoio à aquisição dos CHAs	Provimento de apoio e reconhecimento ao aprendiz na busca por estímulos; incentivo à pro atividade e iniciativa; elogios; papel motivacional; provimento explícito de feedback à busca pela aprendizagem; auxílio em dúvidas.
Retenção	Enfoque cognitivo-comportamental (ECC)*	Apoio à retenção dos CHAs	Auxílio direto ao aprendiz; papel motivacional; auxílio em dúvidas; diversificação de estímulos; provimento explícito de <i>feedback</i> relacionado ao conteúdo da aprendizagem; incentivo à comunicação entre os colegas; incentivo à resolução de problemas.
Manutenção	Enfoque cognitivo (ECog)*	Apoio à manutenção dos CHAs	Incentivo à resolução de problemas; ampliação do nível de complexidade dos conhecimentos; incentivo à comunicação entre os colegas para permitir memorização; <i>feedback</i> explícito; diversificação de estímulos; incentivo à resolução de problemas.
Generalização	Enfoque cognitivo-comportamental (ECC)*	Apoio à generalização dos CHAs	Incentivo a novos usos dos conteúdos aprendidos; incorporação efetiva do novo conteúdo aos esquemas mentais preexistentes; apoio a inferências e deduções.
Transferência	Enfoque afetivo e cognitivo-comportamental (EACC)*	Apoio à transferência dos CHAs	Incentivo à aplicação no trabalho; valorização de tentativas e erros; papel motivacional; papel de mentor; provimento explícito de <i>feedback</i> em conteúdos relacionados à tentativa de aplicação do aprendido.

**Tabela 10 Continua**

<b>Etapas da aprendizagem informal</b>	<b>Tipo de enfoque</b>	<b>Etapas do suporte à aprendizagem</b>	<b>Caracterização do tipo de suporte psicossocial que pode ser provido</b>
Aplicação	Enfoque comportamental (ECom)*	Apoio à aplicação do aprendido	Incentivo pós-aplicação do aprendido; monitoramento do impacto da aplicação da aprendizagem no trabalho; <i>feedback</i> contínuo; mentoria; papel motivacional; análise dos efeitos da aprendizagem em mudanças de rotinas e mudanças comportamentais dos indivíduos.

Fonte: Coelho e Mourão (2011) pp. 239-240

\* EACC – Enfoque Afetivo e Cognitivo-Comportamental; ECC – Enfoque Cognitivo-Comportamental; ECog – Enfoque Cognitivo; ECom – Enfoque Comportamental.

Em resumo, as etapas iniciais da aprendizagem (aquisição, retenção, manutenção e generalização) estão associadas ao estímulo dado ao indivíduo para a obtenção de conhecimentos e um reforço do papel de orientador/guia dos colegas do grupo de trabalho que com ele convive e nas etapas finais (transferência e aplicação do aprendido) o suporte pode ser apontado como sendo mais operacional e diretivo em relação à aprendizagem, para a identificação e correção de possíveis erros, para o estímulo à melhoria do desempenho ou até para a busca e manutenção da pró-atividade e iniciativa do aprendiz em aplicar novos conhecimentos e novas habilidades no trabalho (Oxendine, 1984, in Coelho & Mourão, 2011). Dessa forma, Coelho e Mourão (2011) explicam cada fase do processo de aprendizagem e o apoio psicossocial necessário:

a) *Aquisição do conhecimento*: pode ter como características fundamentais de suporte a diversificação de estímulos ao indivíduo aprendiz, com ênfase nos processos cognitivos de atenção e percepção, e a contínua motivação à aprendizagem. Neste sentido, espera-se que o suporte seja relacionado à geração de expectativas de desempenho que permitam a incorporação do conhecimento, adquirido pelos indivíduos, na organização, de modo que estimule comportamentos proativos.

b) *Retenção*: o suporte pode acontecer na conversão da informação em conhecimento útil, sendo este introduzido ao seu conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, às suas competências. Este suporte pode ocorrer no momento em que o funcionário pede ajuda para tirar dúvidas ou solicita um esclarecimento referente a um conhecimento, ou em uma condição de refinamento ou expansão do conhecimento.

c) *Manutenção* do conteúdo aprendido: o estímulo à memorização constante pelo funcionário pode ser um suporte oferecido à manutenção. Outro apoio, de grande importância, é a comunicação entre colegas de trabalho, que podem evitar o esquecimento do aprendido. Também é recomendado nesta fase o uso de estratégias cognitivas de aprendizagem, como por exemplo, a repetição mental.

d) *Generalização*: é quando o indivíduo ultrapassa o novo conhecimento em situações diferentes a que deu origem ao conhecimento. Nesta fase é imprescindível que o suporte dos colegas e das chefias seja no sentido de criar diversos objetos de ação de aprendizagem, tais como gerar constantes desafios, estimular o indivíduo aprendiz a utilizar o conhecimento adquirido a outras formas de conhecimentos, ou seja, promover ações que permitam o indivíduo formar deduções ou inferências com base nos seus conhecimentos processados e retidos. As ações de suporte desejadas nessa etapa são o incentivo à criatividade e à inovação.

e) *Transferência*: o elogio e o encorajamento à ações inovadoras é uma forma de suporte a transferência da aprendizagem informal, e assim buscar uma estabilidade no comportamento de tentar utilizar no trabalho novos conhecimentos. Durante a fase de

transferência, é importante manter o suporte a aplicação do aprendizado, principalmente no que se refere ao fornecimento de *feedback*. A aplicação do aprendizado refere-se a expressão em desempenho o novo conhecimento adquirido. Nesta etapa, diferentes características do *feedback* oferecido ao funcionário devem ser gerenciadas, tendo em vista que podem influenciar os resultados da utilização do aprendizado no ambiente de trabalho, pois o modo como cada pessoa concebe o feedback está relacionado as características do próprio indivíduo, ou do seu grupo/setor de trabalho e de fatores contextuais que é possível gerar modificação do comportamento no trabalho.

f) *Aplicação* do aprendizado, é de grande importância o papel das chefias. É indicada, nessa fase, as atitudes de mentores. O chefe é considerado como referência para o aprendiz no ambiente de trabalho, sendo recomendada a receptividade a mudanças. Essa etapa exige acompanhamento constante pelos superiores, com a finalidade de verificar se a ação aprendida e aplicada se revela como desempenho que resultou em impacto para o indivíduo e para a organização.

Coelho e Mourão (2011) apresenta um modelo onde mostram os tipos de suportes psicossociais para cada etapa do processo de aprendizagem informal (Figura 5).

Para Coelho (2009), a aprendizagem informal no trabalho, embora pouco investigada empiricamente, refere-se ao suporte provido por pares e chefias. Esta aprendizagem pode ocorrer devido a necessidade do indivíduo, em função de alguma tarefa, ou seu interesse na aquisição de novos conhecimentos sobre algo relacionado às suas atividades laborais. Segundo o autor, essa aprendizagem surge naturalmente e espontaneamente, principalmente em condições ambientais em que haja atitudes dos colegas de trabalho e chefias que a favoreçam. Menciona que segundo estudos, o maior percentual de toda aprendizagem nas organizações são consideradas oriundas da aprendizagem informal/natural, o que remete a sua grande importância para as organizações.

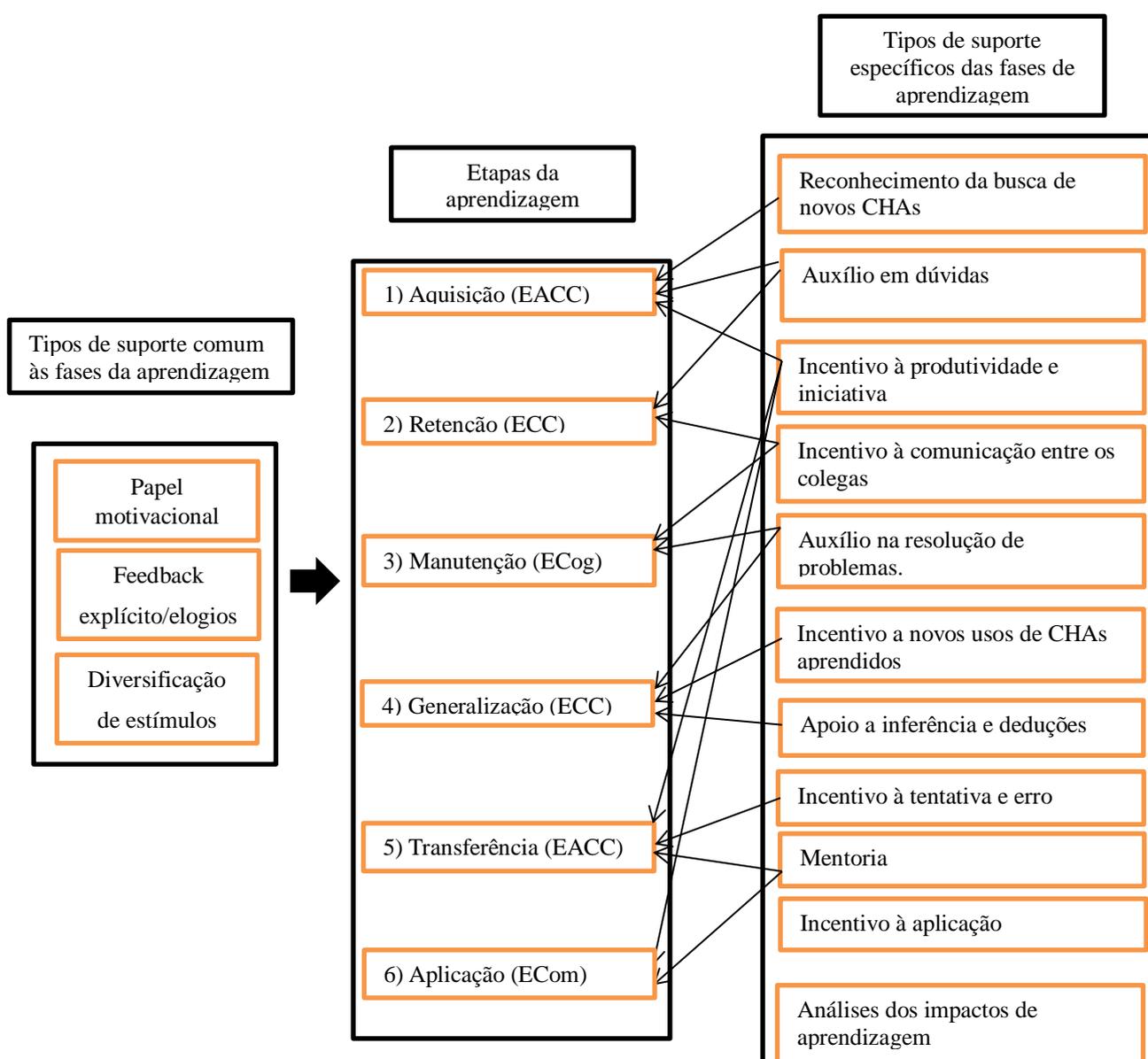
Segundo Coelho e Mourão (2011), encontra-se na literatura a proposta de que o suporte psicossocial de pares e chefias na utilização de novas habilidades e inovação no dia a dia do trabalho é uma variável fundamental no sentido de apoiar a aprendizagem natural no contexto das organizações, considerando não só a aprendizagem do indivíduo, mas também a sua transferência. Os autores afirmam que estudos na área de suporte psicossocial, tanto no que se refere à aprendizagem, como à transferência, fornecem ferramentas aos gestores para analisarem o estímulo à aprendizagem informal influenciado pelo ambiente organizacional e a incentivar aplicação da aprendizagem no trabalho, principalmente a identificação dos fatores que facilitam a ocorrência da aprendizagem (Coelho & Mourão, 2011). Dessa forma, a organização deve fornecer chances de trocas de aprendizagem entre seus funcionários, dando enfoque ao processo de aprendizagem natural bem como oferecer um clima organizacional fértil, que estimule as interações sociais.

Outro conceito importante relacionado ao suporte à aprendizagem no trabalho é o clima para transferência no ambiente de trabalho. Segundo Abadd (1999), em 1993, Roullier e Goldstein construíram um instrumento de clima para transferência, pois, acreditavam que os treinados não aplicariam em seu trabalho as habilidades adquiridas no treinamento caso não encontrassem, em seu ambiente de trabalho, um clima de apoio para fazerem uso dos comportamentos recém-aprendidos.

No que tange ao suporte gerencial, Abadd (1999) afirma que artigos a cerca deste suporte à transferência de treinamento tem sido cada vez mais frequente na literatura sobre T&D, ressaltam que alguns indicam, inclusive, a importância do comprometimento dos gerentes com os programas de treinamentos para a efetividade do impacto do treinamento nas organizações. Porém, Coelho e Mourão (2011) argumentam que necessita ser melhor delimitado o papel do suporte gerencial, principalmente no diz respeito à influência do

estímulo, de chefes e gerentes, a novas aprendizagens no ambiente de trabalho.

Abadd (1999) relata que no suporte gerencial estão excluídas importantes variáveis relacionadas às interações dos gerentes com seus pares ou colegas e às práticas organizacionais de gestão e valorização do desempenho que por sua vez possibilitam interferir de forma direta ou indireta nos resultados de programas instrucionais. Para ele, conceber o conceito de suporte, para as ações de aprendizagem, apenas ao apoio gerencial à transferência, é estar invalidando o valor preditivo das “variáveis sociais culturais sobre o desempenho, comprometimento e, provavelmente sobre a aplicação de novas habilidades nas tarefas laborais” (p.50).



Fonte: Coelho e Mourão (2011) p. 244

**Figura 5** Modelo de suporte psicossocial para as diferentes etapas da aprendizagem informal

Gomes (2011) ressalta que suporte a aprendizagem e suporte a aprendizagem contínua são construtos similares no sentido de que ambas avaliam tanto a aprendizagem formal/induzida, como a informal/natural no contexto do trabalho como também permitem o estudo de como os funcionários percebem as ameaças ou oportunidades em seu ambiente de trabalho.

O Estudo de Coelho, Abbad e Vasconcelos (2008) investigando o suporte a aprendizagem formal (TD&E) e informal/natural, mostrou que em uma organização, o ambiente que estimula a aprendizagem e a utilização de novas habilidades está relacionado a maiores níveis de transferência de aprendizagem. Evidenciaram também que a variável que mais explicou o impacto da aprendizagem foi o suporte a aprendizagem.

As pesquisas mostram que as estratégias de aplicação do aprendido em treinamentos no ambiente de trabalho, é preditora de impacto de treinamento e "a ocorrência do suporte à aprendizagem antecede a aplicação do aprendido" (Coelho, Abbad & Vasconcelos, 2008, p.245). As teorias oriundas da psicologia social e cognitiva e sociologia são essenciais para a compreensão da ocorrência do suporte à aprendizagem no ambiente de trabalho com enfoque na análise de como o indivíduo aprende e quais as consequências da aprendizagem para os grupos sociais que os indivíduos se relacionam no seu ambiente laboral (Coelho & Mourão, 2011).

Gomes (2011) teve como resultado do seu trabalho, (estudo sobre Suporte à aprendizagem e desempenho no trabalho em uma instituição pública utilizando a mesma escala de suporte à aprendizagem usa por este estudo) médias variando entre 6,5 e 8,39 e desvios-padrões, entre 1,83 e 2,65, em uma escala com variação de 0 a 10. Esse resultado indicou a tendência da presença, no ambiente de trabalho, de um contínuo suporte à aplicação de novas habilidades adquiridas nos eventos de aprendizagem, ressalta que a menor média é a referente ao tempo disponível para busca de novas formas de trabalho, o que justificou ser causada pela alta demanda de trabalho e escassez de servidores. O maior valor referiu-se ao respeito mútuo no setor de trabalho, o que, segundo a autora, indica a presença de características que possibilita a aprendizagem, a inovação e a cooperação mútua. A correlação do grau de escolaridade com as dimensões de suporte à aprendizagem e de desempenho, apresentou uma correlação linear negativa. Que segundo a autora pode estar relacionado com o maior grau de criticidade dos servidores com nível superior ao avaliar as variáveis

O estudo de Gomes (2011) evidenciou ainda como resultado referente ao suporte à aprendizagem, que o setor de trabalho e o servidor, foram os que propiciaram maior suporte (média 7,98) e de forma homogênea, pois obteve menor desvio-padrão (1,90), seguido pelo chefe/superior imediato e finalmente colegas/pares de trabalho. Obteve uma correlação negativa com o grau de escolaridade, indicando que quanto maior a escolaridade menor é a percepção do suporte à aprendizagem e desempenho no trabalho. O que a autora relacionou com a possibilidade de ser maior o poder de crítica dos indivíduos com nível superior na avaliação das variáveis. Vale ressaltar que a autora encontrou um desvio padrão elevado, indicando uma heterogeneidade na percepção dos indivíduos da instituição pública (Instituto Brasileiro de Museu - IBRAM) pesquisada.

### **3.4 A anomia organizacional**

Pode-se encontrar uma grande riqueza de estudos da anomia no contexto social, na literatura, porém, pouco se observa sobre anomia organizacional (Souza & Ribas, 2013). Entretanto a anomia fornece um campo amplo para pesquisas junto às organizações, sejam elas públicas ou privadas.

O termo anomia, literalmente, significa ausência de lei (*do grego, a-: ausência, e nomos: lei*). A anomia é um termo que foi usado inicialmente na filosofia clássica grega por Platão e em textos religiosos do velho testamento. Entretanto, a anomia surge de forma mais sistematizada somente nos estudos de Durkheim em 1947, porém, hoje é entendida como ausência de normas e está relacionada à alienação (Tsahuridu, 2011).

A anomia é abordada por Émile Durkheim (1858-1917), francês (nascido em Epinal, noroeste da França). É considerado o fundador da sociologia moderna, por causa das suas publicações no final do século XIX: *A Divisão do Trabalho Social* (1893) e *O Suicídio* (1897), onde analisou o contexto social, decorrente das grandes mudanças ocorridas na sociedade (Orru, 1983, Fernández, 2009).

Essas transformações sociais, para Durkheim, são resultantes da mudança do modelo econômico e produtivo, consequência do capitalismo e da industrialização. Para ele é a sociedade que integra e regula a conduta dos indivíduos que a constitui, através das normas nela presentes. A sociedade é, para Durkheim, a força externa superior ao indivíduo encarregada de impulsionar-lhe a ter atitudes de cooperação. Não havendo essa força, os indivíduos atuam movidos por impulsos e interesses pessoais, sem considerar o grupo em que está (Fernández, 2009).

A literatura tem mostrado algumas variações em conceitos e alguns termos relacionados à anomia. Mesmo a anomia de Durkheim sofreu modificações quando comparada ao seu início e aos seus últimos escritos. Na “*Divisão do Trabalho Social*”, a sua principal preocupação era a inadequação dos objetivos socialmente gerados e os valores nas sociedades industriais. Em “*O Suicídio*”, a anomia é vista como uma condição que ocorre quando o materialismo econômico se torna um fim em si mesmo (Lincoln & Guillot, 2004).

Srole (1956) *apud* (Lytkina, 2012) utiliza os termos *eunomia* e *anomia*, sendo *eunomia* um estado bem regulado da sociedade ou do Estado, enquanto *anomia* significa desintegração e a alienação entre as pessoas

Em relação à anomia de Durkheim, Galtung (1995) introduz o termo “*atomie*” referindo-se a ausência da estrutura social, que define uma “*sociedade*” (segundo o autor talvez esse não fosse mais o termo) como um conjunto de indivíduos isolados. Em outras palavras, haveria uma formação social, basicamente atomizada em indivíduos, com relações tênues e fracas, onde cada um age, egocentricamente, em favor do seu próprio custo-benefício. Na verdade, em tal contexto o indivíduo não interagiria, só agiria. Para o autor, embora a sociedade ainda não seja um amontoado de átomos/indivíduos, pois ainda temos muito de cultura normativa, estamos seguindo nesse caminho.

Os estudos de Durkheim receberam continuidade com Robert Merton em meados da década de 60. Para ele há uma diferenciação entre anomia psicológica e anomia social. Na literatura encontra-se o termo *anomie* se referindo a uma situação social, caracterizada pela falta de normas e regulamentos (Durkheim) e/ou a distância entre os objetivos culturalmente compatíveis e meios institucionais de satisfazê-las. *Anomie*, então caracteriza a condição de envolvimento social. Já a *anomia* está relacionada à condição individual psicológica (como consequência da *anomie*), caracterizada pelas integrações sociais deterioradas, como por exemplo, sentimentos de alienação, fraqueza, desamparo e solidão (Lytkina, 2012). Entretanto, é comum a utilização do termo anomia de um modo geral. Assim, quando se trata da percepção da anomia no indivíduo, emprega-se o termo anomia individual; se está se referindo ao contexto social, usa-se o termo anomia social; se na organização, anomia organizacional e assim por diante.

Foi Durkheim, quem primeiro introduziu o termo anomia em seus estudos na área de Sociologia, referindo-se à ausência de um corpo de normas que regulam as relações entre as diversas funções sociais que cada vez se tornavam mais variadas devido à divisão do trabalho

e a especialização; características da modernidade. De modo que, quando a sociedade atua cumprindo seu papel adequadamente, tanto no grupo, como no indivíduo, estabelece-se uma estabilidade que a permite desenvolver-se plenamente. Se, ao contrário, ela não é capaz de se autorregular e integrar os indivíduos, ela cai na condição de anomia (Fernández, 2009).

Seguindo uma perspectiva social, Formiga (2013), na mesma direção de Durkheim, analisa que a modernidade impõe condições que não se articulam com a funcionalidade e a estrutura social disponível para todos, levando os indivíduos a perceberem falhas nas normas e nas regras que deveriam regular a vida pessoal e social. Ou seja, em um estado anômico, a prática e a teoria não se relacionam e assim não se tem garantias de que as ações dos indivíduos estarão em acordo com as normas sociais, gerando assim a anomia social.

Formiga (2013) explica que o desenvolvimento gerado pela mudança da sociedade pré-moderna para a sociedade moderna nos países ocidentais, tem estimulado o sujeito a priorizar comportamentos individualistas em detrimento dos comportamentos que resultem em harmonia coletiva e em organização e manutenção dos papéis sociais, cuja finalidade é garantir, ao grupo, o seu bem estar. O ganho de força da individualização no contexto social incentivou um aumento na liberdade das relações entre homens e mulheres, pais e filhos trabalhadores e empregados, mas também conduziu a um estado de desorganização e a uma perda da coesão social. Os indivíduos, nesta situação, percebem a ausência de estrutura e passam a não acreditarem nem no poder disciplinar das normas, nem nas formas de condutas institucionais, dissolvendo o poder de socialização das instituições que deveriam transmitir moral e ética a serem seguidas, instalando a anomia. Assim, quanto mais intenso e fácil for o não reconhecimento das normas e regras sociais estabelecidas, maior será a fragilidade da integração do sujeito com a sociedade e as leis estabelecidas para manter a ordem social, dando origem a anomia.

Só mais recentemente, a anomia tem sido usada para explorar e compreender o comportamento moral das pessoas no trabalho (Tsahuridu, 2011). Souza e Ribas (2013) recomendam a realização de estudos sobre a anomia no contexto das organizações para o entendimento do seu impacto em diferentes variáveis organizacionais.

### **3.4.1 A anomia e o suicídio de Durkheim**

*"Mas a sociedade não é apenas um objeto que atrai para si, com intensidade desigual, os sentimentos e a atividade dos indivíduos. Também é um poder que regula. Há uma relação entre a maneira pela qual se exerce essa ação reguladora e a taxa social dos suicídios"* (Durkheim, 2000, p. 303).

Para iniciarmos a discussão sobre a anomia de Durkheim, é preciso entender o contexto em que o mesmo vivia. Quando nasceu, em meados do século XIX, a sociedade estava em plena transformação, saindo de um ambiente no qual o indivíduo respeitava normas rígidas de conduta, fundamentada principalmente em valores religiosos. Por causa do crescimento industrial e econômico, passa para uma sociedade de competição, sem regulamentação, com lutas de classe, trabalhos rotineiros e degradantes, resultado da não percepção clara da função social e das incertezas do que é legítimo e justo.

Neste sentido, Kenney (n.d) afirma que Durkheim estava testemunhando uma sociedade caracterizada pela transição do tradicional para o mundo moderno, assistindo a uma mudança nos padrões normativos básicos em torno do qual as sociedades são organizadas. Isto envolveu uma mudança dos padrões de solidariedade mecânica (da sociedade tradicional) para aqueles de solidariedade orgânica (da sociedade moderna): a partir de formas simples e tradicionais da sociedade para as complexas e modernas. Estes problemas ocuparam toda a

sua carreira como um teórico dos problemas sociais e moldou sua concepção de anomia e sua relação com o comportamento desviante.

Na obra de Durkheim podem ser destacadas várias visões em relação à modernidade. Em alguns momentos ele a considera como uma fonte de riqueza e independência para os indivíduos se desenvolverem plenamente, por causa competição que se fez necessária por causa do alto grau de heterogeneidade existente nas sociedades oriundas dela. Em outros momentos, ele considera a modernidade de forma negativa, devido às angústias e preocupações que podem ser geradas em função da diversidade, sendo a mesma marcada pela subjetividade e pela incerteza.

A rápida transformação social, em função da mudança do sistema econômico e produtivo, deu origem a uma decadência nos controles aos quais os indivíduos estavam submetidos, como, por exemplo, a relevância da razão como elemento de juízo e a perda do poder organizador da fé e da tradição.

É nesse cenário, então, que Durkheim (2000) atribui como causa do aumento de suicídio, as crises industriais ou financeiras. Ressalta, porém, que ela não é causada apenas pelo empobrecimento, pois em crises de prosperidade, o aumento de suicídio também ocorre. Portanto, é o fenômeno crise que implica na perturbação da ordem coletiva. Segundo Durkheim, qualquer fenômeno que promova a ruptura do equilíbrio, mesmo que sua consequência seja uma maior fartura ou abundância e melhoria de vida em geral, vai levar ao aumento da morte voluntária no contexto social.

Para Durkheim (2000), não há como quantificar o bem-estar, o conforto, nem mesmo o luxo que o homem pode buscar, com legitimidade. Também não existe nenhuma sociedade em que todos os graus da hierarquia social sintam-se beneficiados da mesma forma, mas é certo que a natureza humana é igual em todos os indivíduos. No entanto, não é a natureza humana que define o limite das necessidades. Como as necessidades partem apenas do indivíduo, ela passa a ser ilimitada. Dessa forma, não fosse o limite regulado pelo exterior, a sensibilidade humana não teria fim, nas palavras do autor "nossa sensibilidade é um abismo sem fundo que nada é capaz de preencher" (Durkheim, 2000, p.313). Assim, se não existe algo de fora que a contenha, ela passa ser uma fonte de aflição, de angústia, de infelicidade, isto porque desejos sem limites são, até pela lógica do termo, incapazes de serem saciados.

Se os objetivos a serem alcançados pelo homem não forem claros ou se os mesmos estão no infinito, não se avançará, pois a distância entre o indivíduo e o objetivo é sempre a mesma por mais que ele se esforce e caminhe em sua direção. É como se suas energias fossem gastas inutilmente, e ele continuasse no mesmo lugar mesmo depois de tanta caminhada. Mesmo que indivíduo perceba, com satisfação, o quanto já percorreu, quando olha para trás, a satisfação se vai ao perceber que, olhando a sua frente, os objetivos continuam tão distante quanto no início da caminhada.

Segundo o autor, o homem está em constante desenvolvimento, em constante busca e o futuro tem sempre mais a oferecer do que o passado e, por causa dessa incessante busca, nunca se chega a um estado em que se possa permanecer ou sequer se aproximar do ideal vislumbrado, porque quanto mais se conquista, mais se quer conquistar, e as satisfações recebidas só servem como estímulo às necessidades, ao invés de saciá-las.

É necessário, portanto, que as paixões sejam limitadas para que se possa harmonizá-las e satisfazê-las. Se não há nada no indivíduo que o faça, é fundamental que haja uma força reguladora exterior que limite as necessidades morais do indivíduo, assim como existe uma força reguladora interna para suas necessidades físicas. Faz-se necessário que o limite externo para a regulação dessas necessidades seja reconhecido pelo indivíduo como justo, pois não aceitariam limitar seus desejos, se fosse de outra forma. Assim, as normas/leis justas devem partir de uma autoridade que o indivíduo respeite e, segundo Durkheim, só a sociedade, de

forma direta ou por intermédio de um de seus órgãos, tem condição de desempenhar esse papel moderador, pois entende que ela é o único poder moral superior ao indivíduo e por ele aceito.

A sociedade, então, deve fornecer ao indivíduo, regulamento que definam seus limites e objetivos alcançáveis, ressaltando que essas limitações não são rígidas, mas o indivíduo fica contido dentro de um limite onde há a liberdade de mobilidade de seus desejos. As necessidades humanas, em função do contexto social, mudam constantemente e dessa forma, também os valores, assim, alguns privilégios que no passado ostentavam riqueza, hoje, podem ser de domínio comum. Por exemplo, possuir um automóvel, no início do século XIX era privilégio de uma minoria social e hoje já é um objeto que a grande maioria de indivíduos da sociedade tem.

A limitação comedida resulta em moderação nos desejos, que gera um contentamento médio e, conseqüentemente, um sentimento de alegria calma e ativa e um prazer da existência e uma satisfação de estar vivo. Esse sentimento conduz a uma harmonia em cada indivíduo. Pois, cada um, na sua condição, sabe que seus desejos são viáveis de serem alcançados como preço da sua atividade. Contudo, os indivíduos estão na condição de mobilidade, porém, como o equilíbrio de sua felicidade é estável, quando se lançam em busca de alguma novidade e não a alcança, suas decepções não chegam a perturbá-lo.

Além disso, o sujeito precisa reconhecer que aquilo que a sociedade ditou e reservou para ele, é o que realmente deve ter e ser. Esse nível médio de necessidade, quando o sujeito se encontra regulamentado pela sociedade, deve também ser aceito pelo indivíduo, pois se ele sente que tem direito a uma situação diferente, conduz a uma desarmonia entre o indivíduo e sua condição social. Portanto, é necessário que haja uma regulamentação que defina maneiras que possibilitem aberturas, ao indivíduo, para atingir diferentes condições sociais. A imposição dessas condições só é viável, quando vinda da autoridade coletiva e que a mesma justifique os sacrifícios e concessões em benefício do interesse público.

Essa pressão moral talvez não fosse necessária se a situação econômica não fosse mais transmitida hereditariamente e que todos os cidadãos comessem sua vida em condição de igualdade, ou seja, com os mesmos recursos. Dessa forma, para Durkheim, provavelmente, todos achariam os resultados da competição justos.

Quando a disciplina no contexto social não se mantém, seja pela força de autoridade, seja pelo hábito, a inquietação e o descontentamento ficam latentes e os apetites, aparentemente reprimidos, se liberam. Autoridade aqui descrita, não é entendida como violência, mas como uma força vinda de um poder que domine os indivíduos por respeito e não por medo.

Durkheim (2000) não acredita que a atividade humana deva ser livre de freios. Segundo ele, "todo ser, sendo parte do universo, é relativo ao resto do universo; sua natureza e a maneira pela qual ele a manifesta não depende, portanto, apenas dele mesmo, mas dos outros seres que, por conseguinte o contêm e o regulam" (p. 320). O freio humano não é de ordem física, mas sim de ordem social (moral). Ao contrário dos outros seres vivos que recebem seu freio do meio físico, o ser humano recebe sua lei de uma consciência superior à sua e cuja superioridade ele sente, porque a maior e a melhor parte de sua vida vai além do corpo, logo a lei não passa pelo jugo do corpo, mas é submetida ao da sociedade.

Sendo a sociedade perturbada, tanto por transformações dolorosas, quanto favoráveis, ela passa a não ser capaz de realizar o seu papel de reguladora, o que leva a altos níveis de suicídios. Nesses casos, a educação moral deve ser reestruturada.

E casos em que a crise é decorrente de um brusco crescimento de poder e fortuna, a escala dos instrumentos que regulavam as necessidades humanas, passam a não atender mais a nova realidade, pois a graduação que existia foi alterada, sendo, dessa forma, necessária

uma nova graduação, que não pode ser improvisada, e precisa de tempo para que os membros da sociedade sejam, outra vez, classificados pela consciência pública (sociedade), ficando a sociedade sem regulamentação enquanto as forças sociais não reencontram seu equilíbrio. Nessa situação, normalmente a crise favorece a algumas classes e não a todas, isso gera cobiças nas classes não beneficiadas, exacerbando os apetites e se perdem dos limites que as deveriam conter. As classes que se beneficiaram, tem seus desejos exaltados, tornam-se mais exigentes, mais resistentes a regras, principalmente porque as regras, tradicionalmente existentes, perderam seu poder de força. Assim, a anomia é reforçada em consequência de paixões menos disciplinadas quando elas mais têm necessidade de uma disciplina enérgica.

É visível, portanto, que para Durkheim (2000), a anomia é um fenômeno caracterizado por ausência ou perda da força das regulamentações da sociedade que defina um limite para os desejos e objetivos dos indivíduos que a compõe. Uma vez que o homem não é capaz de, sozinho, limitar seus próprios impulsos e desejos. Tal fenômeno é resultante de uma crise que tanto pode ser num sentido de crescimento/desenvolvimento ou de perdas e rupturas no contexto social. Para ele, anomia não é mais do que uma etapa, produto das rápidas transformações. E será substituída por novas normas e regras que manterá a unidade na diversidade. Porém, ele a considera como um mal crônico da sociedade moderna.

### 3.4.2 A anomia de Merton

Embora Durkheim, com muita propriedade e de forma muito significativa, tenha introduzido o fenômeno anomia na área de sociologia, foi Merton quem desenvolveu sistematicamente a perspectiva teórica de Durkheim e a analisou associando-a a conduta desviante. Merton refere-se à anomia como a pressão exercida pela sociedade, em decorrência do conflito das normas e a realidade social, sobre os indivíduos, tendo como consequência comportamentos desviantes. Merton (1968), em seu livro "*Teoria social e Estrutura social*" amplia o conceito de anomia e o consequente, o comportamento desviante na sociedade moderna. Segundo ele, a anomia origina-se tanto por causa de um poder imposto de normas sociais, pelas classes mais favorecidas, como também pela impossibilidade dos indivíduos em aceitarem e agirem de forma normativa, em função das desigualdades sociais definidas e impostas pela classe social mais alta. Para Merton, a anomia é resultado da percepção, pelo sujeito e pelo grupo, da discrepância, na sociedade, entre os meios e as metas, pois os meios, disponibilizados socialmente, são insuficientes para que alcancem suas metas socialmente valorizadas (Formiga 2013).

Essa situação gera no indivíduo uma sensação de exclusão mediante as proposições do Estado. Por essa visão de Merton, pode se entender que a anomia pode ser compreendida sob a ótica social-estrutural, como também, sob a ótica psicológica, uma vez que ela é traduzida em atitudes, comportamentos ou sentimentos (Formiga, 2013).

Para Merton, diferente de Durkheim, a anomia se baseia na ausência ou dificuldade de acesso aos meios socialmente disponíveis para atingir a metas socialmente valorizadas (Besnard,1988). Segundo Merton (1968) identificou cinco tipos de comportamentos sociais importantes que classificou da seguinte forma:

1) *conformismo*: é o comportamento caracterizado pela utilização dos meios institucionalizados para atingir suas metas. Dessa forma ele age positivamente em relação às metas e aos meios para atingi-las;

2) *inovação*: é o comportamento em que, o indivíduo, ao perceber que os meios sociais não são suficientes para serem alcançados, eles inovam utilizando outros meios para atingi-los. Assim as metas sociais são positivas e os meios para atingi-las são negativos. Segundo Cavalieri (1983/2007), buscam vencer na vida sem fazer esforço;

3) *ritualismo*: o sujeito percebe que as metas são muito difíceis e abre mão delas, porém, se apega as normas de conduta, cumprindo-as rigorosamente de uma forma ritual, e se realizam através desse comportamento. Exemplo desse comportamento são aquelas pessoas que respeitam todos os horários do trabalho, fazem seu trabalho rotineiramente, mas não conseguem mudar, mesmo que sua tarefa não seja mais necessária, isto é, as normas são o eixo de sua vida, o indivíduo não tem objetivos ou metas,

4) *retraimento*: é quando os indivíduos percebem os meios sociais insuficientes e as metas demasiadamente elevadas. Ou seja, não acreditam nas metas nem nos meios sociais. Assim fogem do meio social e vão viver isoladamente, como por exemplo, os hippies

5) *rebelião*: nesse comportamento, como na evasão, o indivíduo não acredita nem nas metas, nem nos meios sociais. Porém, busca estabelecer novas metas viáveis a todos e meios mais disponíveis e de acesso a todos. Seu objetivo é instaurar uma estrutura social nova (Cavaliere, 1983/2007).

A anomia, para Merton (1968), tem um cunho psicológico, sendo portanto considerada no nível individual. Tal percepção é identificada quando cita MacIver (1950) afirmando que a anomia significa um estado de ânimo do indivíduo, na qual as raízes morais sofreram rupturas, já não existem normas, mas somente impulsos desconectados, os quais não possuem nenhum sentido de continuidade, de grupo, de obrigações. O indivíduo anômico está espiritualmente estéril, responsável apenas por si mesmo. Sua fé reside na filosofia da negação. Vive na tênue fronteira de sensação entre a ausência de futuro e a ausência do passado. Para Merton, na anomia o estado de ânimo está quebrado, e o sentido de coerção social, principal mola moral do indivíduo, está mortalmente debilitado (Manrique de Lara, 2009).

### **3.4.3 Anomia na sociedade, nas organizações e no indivíduo**

Vivemos um momento de rápidas e constantes mudanças. Tais transformações fazem com que as organizações, sejam elas públicas ou privadas, estejam sempre se ajustando, ou seja, elas também estão sempre em mudanças, o que naturalmente, tem sido motivo de muitas crises nas organizações. Se entendermos que uma organização, é uma representação micro do contexto social macro, que os indivíduos que a compõe sofrem influências da anomia social e que, assim como no contexto social, nas organizações as regulamentações para conduta individual e grupal também são necessárias e vitais. Assim, podemos lançar a hipótese de que, nas organizações, as atividades, os anseios e os objetivos e meios para atingi-los precisam estar claros e aceitos por todos os seus membros, para que cada indivíduo desenvolva seu papel dentro com a satisfação, o empenho e a desenvoltura esperada.

O estudo do fenômeno anomia, inicialmente desenvolvido em relação a sociedade, é hoje encontrado na literatura abrangendo outros contextos (Souza & Ribas, 2013), tais como, nível mundial (Gransow & Western, 1999), constitucional (Flinders, 2009), Institucional (Messner, Thome & Rosenfeold, 2008), organizacional e individual/psicológico (Srole, 1956) *apud* (Manrique de Lara, 2009).

A anomia, para Tsahuridu (2011), é uma característica individual social e é empregada para entender o comportamento das pessoas e, mais recentemente, tem sido motivo de estudo para explorar e compreender o comportamento moral das pessoas no trabalho.

Passas (1999) não vê a anomia como um fenômeno absoluto, ele considera o fenômeno como tendências anômicas, podendo ser compreendida no nível social ou num âmbito mais específico com normas próprias como é o caso das organizações públicas ou privadas. Assim, observa-se hoje, que a anomia já está sendo estudada, não só como um

fenômeno social, mas também como um fenômeno que ocorre em instituições com seus valores e normas características.

Lincoln e Guillot (2004) afirmam que para Durkheim a anomia é um estado de desregulamentação que tem uma conotação de desorganização ou desarranjo, sendo, portanto, um atributo de coletividades, não de indivíduos. Destaca que a maioria dos usos do conceito anomia tem uma estrutura das conotações culturais: isolamento e distanciamento em primeira instância e falta de sentido e de propósito na segunda, porém, as suas aplicações para a cultura organizacional ainda precisam ser feitas.

Mais recentemente, a anomia tem sido usada para explorar e entender o comportamento moral do indivíduo no trabalho (Passas, 1999).

A anomia, na maioria das organizações, é consequência da pressão permanente colocada nos indivíduos, em relação à expectativa de alcançar o objetivo econômico inalcançável, o que leva os indivíduos a recorrerem a meios ilegais ou imorais em função da sua expectativa (Tsahuridu, 2011).

Segundo Martin, Johnson e Cullen (2009) a pressão das organizações gera uma condição de crise do sistema de controle de normas, refletindo no clima ético. Nessa condição, os autores apontam para uma queda do clima de benevolência e princípios, e o clima egoísta passa a ser mais influente, o que conduz a organização a um estado de anomia.

Lincoln e Guillot (2004) relatam que, sob o ponto de vista psicológico, a cultura está nos indivíduos que compartilham representações, valores e sentimentos e a partilha significa que os membros de uma organização, abraçam, pessoalmente, os valores e sistemas de crenças específicos da organização, por intermédio dos processos, no nível individual, de seleção e socialização; pessoalmente. Afirmam que as pessoas agem conforme a cultura e não voluntariamente, ou seja, elas são impelidas pelos valores e normas que a socialização imprimiu na sua psique.

Em relação aos valores culturais no contexto organizacional, em 1968 e 1972, Hofstede em sua pesquisa, realizada com 116.000 participantes, todos funcionários da IBM, encontrou quatro características de grupos relacionados aos valores culturais pesquisados; sendo: 1- *a distância do poder*, que refere-se a percepção de uma grande distância entre os níveis superior e o inferior de uma organização social; 2- *aversão à incerteza*, que diz respeito ao desvio de situações que o resultado é incerto; 3- *O individualismo*; 4- *masculinidade*, que esta relacionado à tendência de os membros da cultura de valores nas atividades são mais comuns entre o sexo masculino. Sendo a anomia decorrente de grupos e indivíduos que carecem de diretrizes sociais e interpessoais coesas para a interação, que não possuem uma base sólida de valores ou crenças e as normas significativas estando indisponíveis e/ou não sendo percebidas, quando o conjunto de acompanhamento de normas para orientar a comunicação e os comportamentos interpessoais está ausente, a anomia vai dominar a organização (Vogds, 2001).

Para Kuczarski, Smith e Kuczarski (1995), níveis de anomia presentes na organização enfraquecem os laços e vínculos sociais de seus trabalhadores, pois, se os indivíduos não estão engajados nas normas estabelecidas, a coesão social e a integridade organizacional se quebram. Como no contexto social, a anomia organizacional surge quando os trabalhadores não são, por algum motivo, conectados ao seu grupo; quando não existe a percepção de identidade social, missão ou propósito. E são as normas e valores que possibilitam estabelecer um elo em um grupo. Assim, segundo os autores, a anomia dilui a “cola social”. Para eles valores são crenças duradouras. Se os valores estão no lugar, é provável que as tarefas em mãos, suportarão quaisquer dificuldades.

Dessa forma, se em uma organização, um grupo tem estabelecido e claramente identificado, preza e acredita em seus valores, então ele será capaz de lidar com os altos e

baixos desanimadores e difíceis que acontecem ao longo da sua vida no meio organizacional (Vogds, 2001).

Nessa perspectiva, podemos citar Stoyko (2004, p. 25), quando afirma que “muitas organizações têm declaração de visão, mas uma organização de aprendizagem não tem apenas declaração. Ela tem membros com visão profunda e apaixonada do que ela representa e de como eles desejam trabalhar”.

Kuczarski, Smith e Kuczarski (1995) citam oito características resultantes da falta de valores em uma organização: *1-baixa moral dos funcionários, 2- falta de lealdade, 3-defesa insuficiente do empregado, 4-falta de paixão profissional, 5-liderança fraca, 6-divisão sem sentido do trabalho, 7- especialização do trabalho e 8-nenhum sentido de pertença* (Vogds, 2001).

Nessa mesma linha de pensamento, Degeus (*cit. Vogds, 2001*) aponta como um dos motivos, que contribui para a longevidade organizacional, é a presença, na organização, de um conjunto comum de valores essenciais. Ele acredita que em períodos problemáticos, na organização, quando ninguém tem a resposta, o compartilhamento de valores comuns entre seus funcionários, vai contribuir para a solução desses problemas.

### **3.4.3.1 Anomia e os comportamentos desviantes**

Assim como anomia no contexto da sociedade, no contexto organizacional ela interfere na dimensão social, psicológica, e fisiológica, podendo enfraquecer a autopreservação (Mestrovic, 1987).

Na presença de anomia, seria natural esperar uma crescente desordem mental, partindo do princípio de que os seres humanos são feitos para o convívio humano interativo, guiado por reciprocidade de direitos e obrigações nas relações humanas e não para altos níveis de anomia. Condutas indicativas de transtornos mentais, tais como o consumo de drogas, alcoolismo, comportamento *sexoholic* (viciado em sexo) e *workaholic* (viciado em trabalho), violência física e verbal, são parte dos esforços para se encontrar a identidade na interação humana nos recônditos mais profundos do eu. E, se tais esforços falharem, o suicídio é uma saída possível, não só por desespero, mas também como o último ato de egoísmo (Galtung, 1995). Diante dessa explicação, poderíamos prever que tais transtornos possivelmente estariam presentes em organizações com altos níveis de anomia.

Além das condutas comportamentais relacionadas aos transtornos mentais, Manrique de Lara (2009) cita que, para Durkheim anomia é uma patologia social na qual não existem normas, ou elas se mostram caducas, confusas ou perderam seu valor de sustentação, gerando uma situação que leva a uma ausência de um referencial social sólido que propicia a desvinculação do indivíduo do seu grupo social e mesmo da sociedade, resultando em condutas desviantes. O autor argumenta que organizações anômicas, caracterizadas pela falta de normas comuns, são inclinadas ao colapso, valoriza o volume de negócio e tem baixa moral. Essa anomia no ambiente organizacional leva ao desvio de comportamento e a corrupção.

Cullen, Parboteeah e Hoegl (2004) mencionam que a *Teoria da Anomia Institucional*, desenvolvida por Rosenfeld e Messner (1997), é uma variante da teoria da anomia. Isso por que explica as taxas de crimes e desvios em unidades sociais com base nos valores culturais em instituições sociais específicas. Essa teoria identifica quatro valores culturais como preditores de desvio: a *realização, o individualismo, o universalismo e o materialismo pecuniário*. Estes autores, porém, encontraram, em seus estudos empíricos com gestores, algumas divergências nessa teoria (Quadro 11).

**Quadro 11** Resultados da pesquisa de Resultado da pesquisa de Cullen, Parboteeah and Hoegl (2004) *versus* Teoria da anomia institucional de Rosenfeld and Messner (1997) para preditores de desvios comportamentais. (Continua)

Teoria da Anomia Institucional de Rosenfeld e Messner (1997).	Resultado da pesquisa de Cullen, Parboteeah and Hoegl (2004)
<p>1. <i>Realização</i>: As culturas nacionais podem ser caracterizadas como indo desde a atribuição por <i>orientação</i> até a <i>realização</i>. <i>Realização</i> refere-se à avaliação a partir do valor pessoal em função do resultado de esforços. <i>Atribuição</i>, em contraste, refere-se a uma avaliação herdada do valor, com base no local, em redes sociais e nos estados. Quanto mais valores de <i>realização</i> dominar uma cultura, maior será o valor dado aos resultados típico de objetivos pessoais e menor a preocupação dada aos meios para alcançar esses resultados. Segundo a <i>Teoria da Anomia Institucional</i>, valores de <i>realização</i> são mais prováveis, do que os valores de <i>atribuição</i>, para incentivar uma obsessão na busca de material e outros objetivos competitivos.</p>	<p>Os valores culturais de <i>individualismo</i> e <i>realização</i> revelou-se contrário ao da <i>Teoria da Anomia Institucional</i>. Esses valores culturais indicou de forma negativa a disposição para justificar comportamentos eticamente suspeitos.</p>
<p>2. <i>Individualismo</i>: Um valor cultural que incentiva o individualismo fora do coletivo tem como consequência o enfraquecimento dos laços de controle social. <i>O individualismo</i> subordina relações com os objetivos pessoais e, provavelmente, leva ao maior egoísmo na tomada de decisão ética. A orientação principal é para si mesmo em vez de fins comuns. Para <i>Teoria da Anomia Institucional</i>, a ocorrência do <i>individualismo</i>, leva as pessoas a ignorarem as restrições normativas tradicionais ao buscarem o sucesso pessoal.</p>	<p>Os valores <i>universalismo</i> e <i>materialismo pecuniário</i> estão em consonância com o argumento de <i>Teoria da Anomia Institucional</i>, em que estes valores culturais levam ao raciocínio ético mais egoísta, conduzindo a maior probabilidade dos gestores admitirem que comportamentos eticamente suspeitos sejam justificáveis.</p>
<p>4. <i>Materialismo pecuniário</i>: O valor <i>materialismo pecuniário</i> ou o <i>foco em recompensas monetárias</i>, é justificado pela <i>Teoria da Anomia Institucional</i> porque na medida em que se promove o dinheiro como valor cultural e como um fim independente, valoriza-se recompensas materiais e, consequentemente, o desejo para atingir este fim torna-se insaciável. Além disso, <i>o materialismo</i> pecuniário incentiva avaliação da autoestima, com base em uma métrica econômica pessoal que não está ligada ao bem-estar do grupo. O argumento da teoria é que esses valores culturais fornecem condições anômicas que incentivam a busca de objetivo egoísta sem a preocupação com as consequências éticas dos meios utilizados para atingir as metas.</p>	

Fonte: Baseado em dados de Cullen, Parboteeah and Hoegl (2004).

Os autores justificam o resultado negativo para os valores culturais de *individualismo* e *realização* recorrendo à visão de Merton de anomia. Segundo eles, Merton argumenta que é provável que o sujeito escolha um meio desviante para alcançar um fim se o sistema de estratificação social impede as pessoas de realização do objetivo em áreas incentivadas pelos valores culturais. Dessa forma, os valores culturais de *individualismo* e *orientação* para a realização incentivam o aumento do desvio, por causa da pressão do aumento das aspirações. Porém, Merton ressaltou que esses valores incentivam meios ilegítimos para buscar fins, principalmente, em aspirações bloqueadas de sistemas estratificados. O que, segundo os autores justificaria o resultado do estudo, pois os gestores parecem menos propensos a

enfrentar aspirações bloqueadas em função da estratificação social, decorrentes do nível de poder a ele conferido em relação aos demais grupos. Dessa forma, em uma sociedade, na classe empresarial, os valores culturais de individualismo e uma orientação para conquista, podem não produzir pressão para usar meios ilegítimos ou antiéticos para atingir fins desejados. Os autores ressaltam que, os dados sugerem que os gestores, que são susceptíveis de estarem em escalões superiores de uma sociedade, têm o luxo de quase não aderirem raciocínio ético duvidoso e comportamento eticamente contestável.

Mediante o exposto, embora aquisição dos valores culturais de realização, de individualismo, de universalismo, e de materialismo pecuniário, de acordo com Teoria da Anomia Institucional incentivem a ruptura dos laços sociais tradicionais, o empobrecimento no atendimento das normas sociais tradicionais, e uma legitimação geral de colocar a realização do objetivo sobrepondo a preocupação com o bem-estar dos outros; a pesquisa de Cullen, Parboteeah and Hoegl (2004) mostra que essa teoria (*Teoria da Anomia Institucional*) deve ser modificada no que se refere aos gerentes, devendo considerar a posição dos gestores na estrutura social, porque os incentivos culturais e institucionais que podem promover ou impedir condutas desviantes na população em geral, pode não ter os mesmos efeitos sobre os gestores, uma vez que eles têm diferentes incentivos, em decorrência da sua alta posição no sistema de estratificação social.

O comportamento desviante num ambiente organizacional pode ter origem quando o indivíduo tem um sentimento de injustiça no seu ambiente de trabalho, como por exemplo, recompensas não justas, pois, quando os empregados percebem injustiça na organização reagem de forma intensa e generalizada contra a organização. Nas interações humanas o sujeito pesa os benefícios que obtém de suas ações para os demais (Manrique de Lara, 2009).

Blau (1964) mostra como o indivíduo, no contexto do intercâmbio social, orienta o seu comportamento em relação às ações que são acompanhadas por recompensas, tentando garantir um intercâmbio dinâmico “útil”. Quando isto não ocorrer, as suas respostas cessam. No contexto organizacional, as relações entre a organização e seus membros, também, são uma parte comum da troca. Quando uma das partes (por exemplo, o empregado) considerar que a outra (por exemplo, organização) trai este acordo tácito estabelecido, pode agir em conformidade com as normas e regras, pelo seu desejo de restaurar a equidade, ou mudar reagindo, por exemplo, com vingança, o que poderia prejudicar a outra parte (Manrique de Lara, 2009).

A literatura tem mostrado que mais que um salário justo os trabalhadores esperam receber um especial reconhecimento pelas suas funções de trabalho, a *justiça organizacional*, que é a percepção do trabalhador quanto a valoração justa e equitativa do seu trabalho (Manrique de Lara, 2009).

Alguns autores citam a educação como interventora, tanto estimulando e mantendo a anomia, como também como instrumento para reduzi-la ou eliminá-la (Durkheim, 2000; Fernández, 2009; Messner & Rosenfeld, 2001; Cullen, Parboteeah & Hoegl, 2004)

Como Durkheim (2000), Fernández (2009) vincula a anomia com a educação como meio de ensinar o indivíduo a conter suas paixões a partir dos limites externos impostos pelas normas sociais. E cita a moral, entendida como conjunto de regras externas que determinam imperativamente a conduta, como central para o corpo coletivo. Pois ela fixa, determina e regula as ações dos homens.

Nesta mesma direção, Cullen, Parboteeah and Hoegl (2004) mencionam que segundo (Messner & Rosenfeld, 2001) a educação é uma importante instituição social que divide com a família muitas das funções de socialização fundamentais para a transmissão de normas sociais e para a base das crenças que passam de uma geração para outra. Quando o sistema educacional transmite valores que reduzem pressões anômicas, possibilita diminuir a

justificativa de comportamentos antiéticos. Os autores relacionam, por exemplo, o respeito pelos outros, a educação, e a rejeição da violência, como valores que minimizam pressões anômicas. Assim, a educação pode fornecer um ambiente que encoraje os indivíduos a terem mais interesse no bem-estar de suas comunidades e em seu contexto social.

### 3.4.3.2 Anomia nas organizações

Hodson (1999) *in* Manrique de Lara (2009) refere-se a organizações anômicas como sendo aquelas em que o ambiente de trabalho não oferece um mínimo de normas gerais que regulem as ações laborais.

Para fins deste estudo anomia organizacional é definida, como “a percepção de que as normas veiculadas pela organização não são aquelas realmente utilizadas no dia-a-dia da organização, não servindo de referência para orientação da conduta de indivíduos e grupos no trabalho” (Souza & Ribas, 2013, p.1). Anomia organizacional está relacionada à percepção, do sujeito, em relação à perda de efetividade das normas da organização e, por consequência, o empregado não tem claro o que pode esperar de seus chefes, colegas e subordinados, nem da organização num sentido global. (Souza & Ribas, 2013).

Segundo Parales-Quenza (2008), nas organizações onde permanece um ambiente no qual os indivíduos não consigam atingir suas aspirações, ou se isso só ocorre quando pertencem a grupos específicos, a anomia não é mais considerada como um fenômeno transitório. O que significa a diminuição da eficácia das características que sustentam a integração social e dá origem a dissociação entre as normas previstas e as que realmente são respeitadas e seguidas (Souza & Ribas, 2013).

Assim como o enfraquecimento da interação social, uma cultura não ajustada aos objetivos da organização, ocasionada pela perda de valores e normas organizacionais, também caracteriza a anomia no contexto organizacional. Souza e Ribas (2013), indo nessa direção, afirmam que quando as organizações se encontram diante de uma inadequação explícita da sua cultura, é um indicativo de que ela está falhando no seu papel de orientar o comportamento de seus funcionários. O que demonstra que as normas existentes não são as preconizadas pela organização. Além desta situação em relação às normas nas organizações, os autores citam também a condição de divergências de normas formais e informais sendo considerada como fator que promovem impacto negativo para o desenvolvimento organizacional.

Poderíamos citar também, uma situação muito comum nas organizações públicas, em que as normas, metas e objetivos preconizados, mesmo que claros e explícitos, não se ajustam a prática por falta de suporte, tais como, estrutura material, financeira, emocional e pessoal.

Nesse sentido, Manrique de Lara (2009) afirma que anomia no ambiente organizacional está relacionada à fraqueza normativa-valorativa do sujeito em seu ambiente de trabalho, levando-o a perceber que a organização não dá o suporte necessário para o desenvolvimento das suas tarefas de trabalho.

Em relação à pesquisa da anomia do contexto organizacional, como já visto, os estudos de anomia nas organizações foram precedidos pelas pesquisas empíricas realizadas, primeiramente por Durkheim (*Divisão do Trabalho Social*, 1893 e *Suicídio*, 1897), utilizando métodos numéricos, a partir de dados coletados da análise documental em materiais do governo.

Segundo Kenney (n.d) as metodologias quantitativas em estudo de anomia foi usada por muitos investigadores que desenvolveram várias medidas de anomia. A primeira foi a desenvolvida por Bernard Lander, propondo representar uma medida objetiva de ausência de normas em uma determinada comunidade. Esta medida consistia de três fatores: (1) os dados

oficiais sobre a taxa de inadimplência, (2) a percentagem da população não branca em uma área geográfica, e (3) o percentual de casas que foram ocupadas pelo proprietário.

A segunda medida de anomia foi uma tentativa de obter quantitativamente, informações sobre a experiência subjetiva de anomia no nível individual. Para isso utilizou uma escala de 5 itens, desenvolvida por Leo Srole, em 1956. A escala mede a percepção/sentimentos do indivíduo, contendo os itens: 1) a percepção de que os líderes comunitários são indiferentes a nossas necessidades, 2) a percepção de que há pouca coisa que pode ser alcançada na sociedade do que fundamentalmente imprevisível e sem fim, 3) a percepção de que as metas de vida se distanciam, em vez de serem alcançadas 4) uma sensação de inutilidade, e 5) a convicção de que você não pode contar com os outros para apoio social e psicológico. Para Manrique de Lara (2009) os itens do instrumento de Srole não se referem aos contextos anômicos, mas, sim ao grau em que um indivíduo experimenta a anomia em oposição a *eunomia*. Apesar de alguns argumentarem que a escala de Srole não mensura a anomia e sim o desespero, desesperança e desânimo, Merton se mostrou favorável ao método, pois os itens, quando agregados, possibilita oferecer uma medida eficaz das discrepâncias dos meios-fins no contexto social. Além de ajudar a testar a hipótese de que as pessoas com níveis semelhantes de anomia tendem a se envolver em comportamento desviante (Kenney, n.d).

Manrique de Lara (2009) explica que, com a proposta de Srole, dos seus construtos como uma percepção (sentir anomia), evidencia que a contraposição sociológica *versus* organizacional não deve afetar os construtos, uma vez que os sentimentos anômicos de Srole não se alteram, independente dos antecedentes que os gerou (Hagedorn & Labovitz, 1968). Outra questão seria a distinta sensibilidade da escala de Srole nos contextos sociológicos em comparação aos contextos mais especificamente organizacional. Para Manrique de Lara (2009), uma ligeira adaptação da escala de Srole seria o suficiente para estudos no contexto das organizações, porque a escala de Srole mensura a percepção do indivíduo sobre o fenômeno da anomia. Menciona que essa escala foi ampliada para nove itens, em 1972, para pesquisas em organizações. No entanto muito pouco se tem de estudos da anomia nas organizações. O que significa que mais estudos teóricos são necessários para compreender esse fenômeno e suas consequências nos ambientes organizacionais.

Travis (1993), com base na concepção de Srole criou um instrumento alternativo para medir a anomia. O instrumento é formado por sete itens, numa escala do tipo likert, e mede o grau de marginalidade social do indivíduo em relação aos seus objetivos, em outras palavras, o quanto o sujeito se sente excluído (Formiga, 2014).

Outra medida foi usada por James Short, que buscou identificar divergências entre aspirações socialmente nutridas por uma pessoa e sua expectativa, socialmente colocada, para atender a essas aspirações. Esta medida foi utilizada em seus estudos sobre a delinquência, na qual comparava meninos de gangues com meninos que não pertenciam à gangues, em relação às suas (e de seus pais) aspirações e expectativas profissionais (Kenney, n.d).

Formiga e Souza (2011) adaptaram a escala de Travis (1993) para a realidade brasileira e encontraram dados que corroboraram com a perspectiva psicológica da anomia proposta por Travis (1993).

Formiga (2013) com objetivo de verificar o impacto da anomia no sentimento de exclusão do indivíduo, realizou uma pesquisa envolvendo 235 jovens de 13 a 20 anos, pertencentes a escolas da rede pública e privada, utilizando uma escala de anomia social e uma de sentimento de estar à margem da sociedade. Tal estudo revelou uma associação positiva entre anomia social e o sentimento anômico.

Segundo o autor, a transformação cultural que influencia o indivíduo a priorizar as necessidades pessoais, em que as metas consistem na aquisição de prestígio com o objetivo de se autor-realizar, só ocorre quando as pessoas identificam a presença da desestruturação e

descrédito do poder de disciplina social das instituições no que se refere aos comportamentos socialmente desejáveis. Dessa forma, a insatisfação, tanto com as normas legais quanto com as sociais, conduzem ao comportamento de individualismo e reforça as normas individuais, que sobrepuja as normas sociais, porque, nas palavras do autor,

"[...] o indivíduo, não somente, não se sente integrado ao sistema, mas, também, porque o respeito, a consideração e civilidade para com ele próprio e para com o outro já não lhe são dedicados; a descrença em si mesmo e na sociedade gera uma condição inevitável, construindo nele uma sensação de falta de interesse com ele mesmo e com o que possa fazer para a sociedade melhorar. Isto é, nada mais importa, já que o próprio sujeito não é importante e muito menos o Estado cumprirá com suas promessas" (Formiga, 2013, p.162).

Segundo Souza e Ribeiro (2013) estudos têm mostrado que há uma correlação negativa significativa da anomia em relação a: estruturação do tempo e masculinidade (Souza, Santos, Neto & Souza, 2003); idade, autoestima, internalidade e suporte social (Caetano, 2009). Aparece, também, correlações positivas significativas entre anomia e: ansiedade, *locus* de controle (externalidade – chance) e *locus* de controle (externalidade – outros poderosos) (Souza, Santos, Neto & Souza, 2003).

No que se refere aos estudos empíricos sobre anomia e outras variáveis organizacionais, Taylor e Zimmerer (1992) mostraram que a anomia é preditora de rotatividade nas organizações e McClosky e Schaar (1965) mostraram a influência da ausência de apoio do chefe sobre a anomia dos trabalhadores (Manrique de Lara, 2009).

Outros resultados importantes citados por Souza e Ribas, (2013), são: o indicativo de que mulheres, indivíduos brancos e indivíduos com melhor sucesso acadêmico apresentam menores índices de anomia (Menard, 1995) e a anomia é bastante determinada pela classe social e pelo prestígio do indivíduo no grupo étnico que pertence (Isajiw & Driedger, 1993).

Manrique de Lara (2009) analisou as relações das variáveis anomia, injustiça organizacional e “*Cyberperez*a” (utilização da internet, para uso pessoal, durante o período de trabalho), realizado em uma universidade pública espanhola, com 270 professores participantes, utilizando um instrumento com 8 itens, sendo eles:

- 1 - Do jeito que estão as coisas na universidade, é difícil sonhar com o futuro (*Tal y como están las cosas en la universidad es difícil ilusionarse con el futuro*);
- 2 - Apesar do que nos querem dizer, nesta universidade, em geral. A gente está cada vez pior. (*A pesar de lo que nos quieran decir, en esta universidad, en general, la gente cada vez está peor*);
- 3 - A maioria dos empregados desta universidade não se interessa pelos problemas dos outros (*La mayoría de los empleados de esta universidad no se interesan por los problemas de los demás*);
- 4 - As vezes penso que não sei o que a universidade realmente quer de nós. (*A veces pienso que no sé que es lo que la universidad realmente quiere de nosotros*);
- 5 - No meu trabalho não se sabe com quem podemos contar verdadeiramente. (*En mi trabajo no se sabe con quién uno puede contar de verdad*);
- 6 - Me sinto muito integrado na universidade. (*Me siento muy integrado en la universidad*);
- 7 - Às vezes não posso deixar de perguntar-me o que eu faço num trabalho com este. (*A veces no puedo dejar de preguntarme qué hago yo en un trabajo como éste*);
- 8 - Em meu trabalho, devo viver o hoje, prefiro não pensar no futuro (*En mi trabajo hay que vivir el hoy, en el futuro prefiero no pensar*).

(Manrique de Lara, 2009, p. 103).

Manrique de Lara (2009) baseou-se para construção de seu instrumento, na escala de Srole (1957) que originalmente continha cinco itens e em 1972 é aumentada para nove.

Segundo Manrique de Lara (2009), muitos resultados de regressão hierárquica sustentaram que anomia age como moderadora da justiça-“*Cyberpereza*”. As percepções, entre os trabalhadores, dos três tipos de justiça organizacional (distributiva, processual e interacional) foi baixa, em comparação com a alta anomia, com uma forte relação negativa com “*Cyberpereza*”. Os resultados indicaram que o efeito moderador da anomia foi especialmente intenso para justiça processual.

Os resultados do estudo de Tsahuridu (2011) indicam que o contexto de trabalho pode ser percebido como intrinsecamente anômico. Segundo o próprio autor essa percepção está ajustada com a realidade que se é experimentado atualmente no trabalho e isso pode influenciar o comportamento ético e explicar a regressão ética que é identificada no contexto de trabalho.

Vale a reflexão de que se, a anomia é produto do desajuste entre as metas culturais que a sociedade oferece e a escassez de meios que esta mesma sociedade proporciona para alcançá-los (Merton, 1957 *in* Manrique de Lara, 2009); é a perda de controle social contra a conduta desviante devido à dissolução das normas e padrões (Bass, 1990) e que se refere a organizações anômicas como sendo aquelas que não expressam, com clareza, seus valores (Allport, 1924, *in* Manrique Lara, 2009).

E, para que ocorra a aprendizagem organizacional, no primeiro momento deve passar pela aprendizagem do indivíduo (Camillis & Antonello, 2010; Antonello & Godoy, 2010; Argyris e Schön, 1996; Kim, 1998), que indivíduo deve perceber que:

a - um dos objetivos da organização é a aprendizagem e para isso necessita ter clareza nos valores, objetivos e metas;

b - a aprendizagem necessária para o desenvolvimento de suas atividades no trabalho realmente precisa dos conhecimentos definidos pela organização, necessitando, portanto, de possuir clareza do seu papel no contexto das organizações;

c - a organização deve oferecer o ambiente propício para aprendizagem no trabalho e transferência de conhecimento, ou seja, disponibilizar o suporte necessário para que a aprendizagem ocorra em todos os níveis da organização, e a condição para que isso ocorra é o trabalhador ter clareza e aceitação das regras e normas escritas ou não, integração do indivíduo no grupo de trabalho e na organização como um todo e,

d- o processo de aprendizagem deve ocorrer alinhado aos objetivos da organização, dessa forma é imperativo não só o conhecimento claro da missão, da visão e dos objetivos da organização, mas também a sua internalização e aceitação.

Seria de se esperar que as características anômicas no ambiente de trabalho influenciariam no processo de aprendizagem organizacional com um todo.

Dessa forma podemos dizer que o fato de, em uma organização, o indivíduo não ter clareza, nem internalizados os valores da organização, aqui expresso no sentido dos princípios éticos, honestidade, educação e respeito; de qual é a sua finalidade, porque ela existe (missão); onde ela pretende chegar, qual é sua meta (visão), assim como não ter clareza do seu papel e da sua unidade no contexto da organização, é uma característica de anomia que vai comprometer o desenvolvimento de uma instituição. Como também, a não oferecimento aos seus membros, dos meios, do suporte necessário para a eficácia no alcance dos objetivos e metas caracterizariam uma organização anômica.

Se essas condições são atendidas, ou seja, se o trabalhador tem clareza do seu papel, da sua unidade e da organização e tem os meios para uma conduta que possa atingir as metas e objetivos pessoais e organizacionais, poder-se-ia esperar uma maior motivação em ações

que contribuam na eficácia das atividades laborais do sujeito, como, por exemplo, a busca pela aprendizagem, pelo conhecimento, habilidades e atitudes, utilizando as estratégias mais eficazes, para aprender, de acordo com seu perfil.

Conforme visto, é o comportamento e a percepção do indivíduo no ambiente de trabalho que vai caracterizar a anomia organizacional. Neste sentido, Manrique de Lara (2009), afirma que embora a anomia tenha sido estudada primariamente em uma concepção sociológica, ela pode ser pensada em termos de normas e avaliações percebidas pelo indivíduo no ambiente de trabalho, uma vez que o indivíduo não sentirá segurança, em uma organização que não oferece as condições adequadas para que ele perceba, claramente, em suas interações sociais, o que esperar dos demais membros e da própria organização. Esse cenário terá como resultado o trabalhador anômico, que perceberia com dificuldade e sem segurança a sua organização, por presenciar o ambiente organizacional sem valores sólidos.

A anomia como característica individual, inicialmente, foi desenvolvida na pesquisa de psiquiatria por MacIver (1950) e mais tarde Sroler (1956) foi quem estabeleceu um conceito para a anomia em uma dimensão psicológica. Para Srole, a anomia refere-se a um estado mental de desespero e de abandono oriundos da ausência dos meios sociais que viabilizem o alcance das metas socialmente previstas (Formiga, 2013), buscando assim, explorar a anomia no nível individual (Tsahuridu, 2011).

No nível individual, a anomia é um estado da mente, uma condição subjetiva que existe nas pessoas que vivem em condições anômicas e se refere à quebra do sentido do indivíduo de apego da sociedade (MacIver, 1950, in Tsahuridu, 2011). Ela é caracterizada pela crônica falta de limites para as suas ações, tanto pela ausência de regras que os regulem, como pela ausência de forças coletivas que os sustentem e garantam o seu cumprimento. (Fernández, 2009).

Manrique de Lara e Rodrigues (2007) afirmam que uma pessoa anômica pode levar a anomia à organização e que organizações anômicas são inclinadas ao colapso, proporcionando um ambiente propício a desvios de comportamento como a corrupção.

As pesquisas empíricas, sobre anomia, encontradas na literatura, centram-se no nível do indivíduo e não no nível social. A pesquisa sobre o fenômeno anomia é baseada na premissa de que a existência de pessoas anômicas denota a existência de anomia na sociedade. Há um consenso geral de que a anomia refere-se a uma condição subjetiva do indivíduo, mas não há um acordo geral de que a anomia (individual) está relacionada à anomie (social), embora Merton e Srole apoiem essa relação (Tsahuridu, 2011). Entretanto, Srole (1956) afirma que as suas investigações de anomia não estão relacionadas com a anomia de Durkheim ou a anomia de Merton. Srole não acredita na possibilidade de medir anomia social. Para ele, o nível individual de anomia é de mais fácil acesso aos instrumentos do pesquisador do que é a abstração operacionalmente complicada de anomia social.

## 4 METODOLOGIA

Este é um estudo de pesquisa empírica, com análise quantitativa, utilizando instrumentos padronizados para a coleta de dados.

Foram consideradas, como variáveis demográficas: o sexo, a idade, o tempo de serviço na UFRRJ, e o tipo de carreira, variáveis relacionadas à aprendizagem o suporte de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem no trabalho, e a Anomia organizacional.

### 4.1 Participantes

Participaram desta pesquisa, 312 servidores da UFRRJ, de um total de aproximadamente 2.396 servidores, sendo 235 servidores da carreira de Técnico-administrativos e 77 da carreira de Docentes, de todas as unidades organizacionais dos três *campi* da UFRRJ (Seropédica, Três Rios e Nova Iguaçu), bem como os servidores técnico-administrativos da Região de Campos dos Goytacazes. Todas as Unidades Organizacionais (UORG) tiveram representantes no estudo. O número de participantes ficou condicionado à participação voluntária na pesquisa.

Para melhor visualização das características dos participantes do estudo, as informações são reunidas na Tabela 1.

**Tabela 1** Número de servidores por sexo e tipo de carreira docentes e Técnico-administrativos.

Sexo	No. de indivíduos	Tipo de Carreira	No. de indivíduos
Masculino	96	Servidores da Carreira Docente	77
Feminino	216	Servidores da Carreira Técnico-Administrativo	235

Entende-se neste estudo como Unidades Organizacionais a Reitoria da IFES em questão e todos aqueles setores ligados, diretamente à reitoria, são eles: os Institutos, as Pró-reitorias, a Prefeitura Universitária, Lavanderia, Estação Leonel Miranda de Campos dos Goytacazes e Biblioteca Central. Os questionários foram respondidos no período de agosto a novembro de 2013.

### 4.2. Instrumentos

A anomia organizacional, neste estudo, foi medida pela *Escala de Anomia Organizacional* – EAO (Anexo I), validada por Souza e Ribas, (2013), que, segundo o autor, tem como finalidade mensurar a crença do trabalhador em relação à ineficiência das normas organizacionais, e, em consequência, perde o seu papel de orientação destinada ao comportamento esperado pela organização.

O estudo para o seu desenvolvimento e sua validação, contou com 282 participantes de variadas empresas do estado do Rio de Janeiro. O instrumento é composto, por 19 itens (Anexo I). Obtiveram como resultados na validação: análise fatorial exploratória, com o KMO = 0,904 e o teste de esfericidade de Bartlett = 2620,957;  $p < 0,000$ , o que demonstra a adequação dos itens.

Os autores declararam que a Escala de Anomia Organizacional é adequada para investigações referentes ao comportamento humano no ambiente de trabalho, e possibilita uma ligação entre os fenômenos macro e micro organizacionais, sendo os fenômenos macro aqueles referentes à empresa e os fenômenos micro, aos seus membros.

Os itens 10 - “Eu sinto que nesta empresa o lucro é mais valorizado que o bem estar dos empregados” e 11 - “A demissão ocorre por razões que são desconhecidas pela maioria dos empregados” não se adequam ao perfil de uma Instituição Federal de Ensino, cujo objetivo maior não é o lucro, e sim a qualidade dos serviços de Educação, Pesquisa e Extensão. Logo, os mesmos não foram considerados no presente estudo.

O suporte à aprendizagem refere-se à percepção do funcionário de como e quanto o ambiente organizacional torna difícil ou não oferece a aprendizagem e sua aplicação no seu trabalho (Coelho Jr., 2004). Assim, a variável se refere ao apoio psicossocial de pares e chefias, do superior imediato, da organização do trabalho, dos recursos materiais disponíveis, da qualidade da interação para a aquisição informação de conhecimentos e habilidades e sua consequente aplicação às tarefas e rotinas organizacionais (Gomes, 2011). Seu conceito considera toda aprendizagem que ocorre na organização, ou seja, leva em conta que no contexto de trabalho os indivíduos aprendem durante todo o tempo através de imitação, tentativa e erro e conversa com qualquer indivíduo relacionado ao trabalho, tais como, pares, colegas e clientes e pelas ações de TD&E.

A escala de suporte à aprendizagem (Anexo II), utilizada neste estudo, foi construída e validada por Coelho Jr. (2004).

Ao construir o instrumento de *suporte à aprendizagem*, Coelho Jr. (2004), se preocupou em fazer uma análise profunda dos conceitos de suporte à transferência, clima social, clima para criatividade, percepção de suporte organizacional, cultura de aprendizagem contínua bem como as medidas relacionadas à disponibilização de suporte adequado às ações a cerca da aprendizagem tanto formal, quanto informal. Realizou a validação semântica do instrumento por juízes e para a estatística através das técnicas de análise fatorial. Tendo sido utilizada pelo mesmo autor em 2009, em uma empresa pública, de âmbito nacional, do ramo de pesquisa agropecuária e, em 2011, por Gomes em uma Instituição Pública Federal (Instituto de Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Distrito Federal- IBRAM).

O instrumento contém 31 itens divididos em três dimensões: sendo 14 itens relacionados ao setor de trabalho, 11 itens referindo-se a chefe superior imediato e 6 itens se referindo aos meus colegas/pares de trabalho. A escala foi adaptada de Coelho (2004) em relação à mensuração, pois o instrumento do autor é uma escala do tipo Likert, variando de 0 a 10 pontos e a utilizada neste estudo os pontos de mensuração, variaram de 0 a 5 pontos, sendo 1 para “nunca” e 5 para “sempre”.

O fator suporte do setor de trabalho tem um conjunto de itens que se referem à:

- a) Liberdade para buscar aprendizagem e utilizar o aprendido nas suas práticas laborais: 2 – há autonomia para agir sem consultar o chefe superior; 6 – há autonomia pra questionar ordens dadas pelo chefe superior; 9 – há autonomia para organizar o trabalho; 10 – há aberturas a críticas quando alguém aplica novas habilidades e conhecimentos.
- b) Disponibilidade de tempo para inovações nas formas de praticar suas tarefas: 3 – há tempo destinado para busca de novas formas de executar o trabalho.

- c) Aceitação e/ou tolerância a erros e riscos relacionados a aprendizagem: 8 – há tolerância a erros quando se tenta aplicar novas habilidades e conhecimentos e 11 – há aceitação de riscos associados à aplicação de novas habilidades e conhecimentos.
- d) Incentivo a aprendizagem e a sua aplicação prática no ambiente de trabalho: 1 – cada membro é incentivado a expor o que pensa; 4 – novas ideias são valorizadas; 12 – há incentivo à busca de novas aprendizagens, 13 – as tarefas facilitam a aplicação de novas habilidades e conhecimentos e 14 – as tentativas de aplicação de novas habilidades e conhecimentos são elogiadas.
- e) Relações de trabalho que estimulam a aprendizagem, 5 – há respeito mútuo; 7 - há compartilhamento de informações sobre novas habilidades e conhecimentos;

O conjunto de itens referentes ao fator Suporte a aprendizagem do meu chefe/superior imediato dizem respeito à/ao:

- a) Estimulo da chefia busca de novas aprendizagens e sua aplicação nas tarefas do trabalho: 1 – meu chefe me encoraja a aplicar novas habilidades e conhecimentos; 2 - meu chefe valoriza as minhas sugestões de mudanças; 4 – meu chefe leva em conta as minhas ideias quando diferentes da dele; 5 – meu chefe me estimula enfrentar desafios no trabalho; 6 - meu chefe me estimula o uso de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho e 10 – meu chefe me elogia quando aplico novas habilidades de conhecimentos.
- b) Acessibilidade do chefe para disponibilizar aquisição e aplicação de novos conhecimentos e habilidades: 7 – meu chefe remove minhas dificuldades e obstáculos à aplicação de minhas habilidades e conhecimentos no trabalho e 9 – meu chefe está disponível para tirar minhas dúvidas sobre o uso de novas habilidades e conhecimentos no trabalho.
- c) Aceitação de riscos e tolerância a erros, pela chefia, mediante mudanças na aplicação de novos conhecimentos e habilidades: 3 - meu chefe assume comigo os riscos de tentar novas formas de realizar o trabalho; 8 - meu chefe me dá liberdade para decidir sobre como desenvolver minhas tarefas e 11 – meu chefe aceita os riscos associados a aplicação de novas habilidades e conhecimentos.

O fator Suporte dos colegas à aprendizagem constituídos de sei itens que referem-se à/ao:

- a) Estímulo e apoio, dos seus pares, para a busca e utilização dos novos aprendizados: 2 – meus colegas/pares de trabalho me elogiam quando aplico novas habilidades e conhecimentos; 3 – meus colegas/pares de trabalho me estimulam a buscar novas habilidades e conhecimentos voltados ao trabalho; 4 – meus colegas/pares de trabalho me incentivam a propor novas ideias para execução de tarefas; 5 – meus colegas/pares de trabalho apoiam minhas tentativas de buscar novas aprendizagens no trabalho e 6 – meus colegas/pares de trabalho sentem-se seguros quando aplico novas habilidades e conhecimentos no trabalho.
- b) Interação com seus pares na busca de novos conhecimentos e habilidades: 1 – meus colegas/pares de trabalho me dão orientações quando tenho dificuldades para aplicar novas habilidades e conhecimentos

A escala de Estratégias de Aprendizagem no trabalho (Anexo III) utilizada neste estudo, foi desenvolvida por Lins (2011) é do tipo Likert, variando de 1 a 5, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 para “concordo totalmente”, contendo 30 itens, foi baseada na escala adaptada para ser aplicada em um órgão público, por Lins (2009), a partir do instrumento de Estratégia de Aprendizagem de Pantoja (2004) e do questionário de Estratégia de aprendizagem de Brandão (2009). Para essa adaptação, Lins (2011) teve como participantes da pesquisa 377

gestores e 692 indivíduos integrantes de equipes colaboradoras, de três instituições públicas federais. Os 29 itens da escala estão distribuídos entre os seguintes fatores: *Reflexão intrínseca e extrínseca*, com 7; *Busca de ajuda em material escrito*, com 7; *Busca de ajuda interpessoal*, com 5; *Aplicação prática*, com 6 e *Reprodução*, com 5 itens.

O fator *reflexão intrínseca e extrínseca* reúne itens que dizem respeito à percepção, pelo servidor das relações de trabalho intra organizacionais, entre as várias partes que compõem a organização, e extra organizacionais, entre a organização e a sociedade. Ou seja, de que forma o trabalho desenvolvido por ele e pelo seu setor estão associados e como estes se relacionam com a Organização como um todo, e as relações da organização com o ambiente fora do contexto organizacional.

- a) Relação do seu trabalho com os diferentes setores da instituição, indicados pelos Itens: 1. *Busco compreender como o meu trabalho está relacionado com os resultados das diferentes unidades da organização*; 3. *Tento compreender como a atuação das diferentes unidades da organização influencia a execução do meu trabalho*; 5. *Busco compreender as relações entre as demandas requeridas por outras unidades da organização e a finalidade do meu trabalho*, e, 7. *Consulto servidores de outras unidades da organização para buscar informações que influenciam o meu trabalho*.
- b) Percepção de como os diferentes setores da instituição estão interligados, indicados pelos itens 2. *Tento conhecer como as diferentes unidades da organização estão relacionadas entre si* e 4. *Procuro entender como o desempenho das diferentes unidades da organização poderia ser melhorado*.
- c) A identificação da relação existente entre o seu trabalho e o ambiente extra organizacional, neste caso, a sociedade, indicados pelo item 6. *Para melhor execução do meu trabalho, reflito como ele contribui para atender às expectativas da sociedade*.

No fator *busca de ajuda em material escrito* refere-se às ações referentes aos instrumentos escritos sejam eles internos ou externos à instituição, podendo se impressos ou digitalizados que o servidor recorre para ampliar seus conhecimentos ou dirimir dúvidas. Nesse fator, para:

- a) A utilização do servidor de materiais escritos, como, por exemplo, boletins, relatórios, normas da instituição, sejam eles digitalizados ou não, para busca de respostas às suas dúvidas, tem como itens indicativos: 1. *Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, procuro ajuda em publicações, manuais e relatórios editados pela organização*; 2. *Para obter informações de que necessito no trabalho, leio os informativos internos da organização*; 3. *Consulto informações disponíveis na intranet para melhor executar o meu trabalho*; 4. *Para obter informações de que necessito no trabalho, leio notícias divulgadas nos meios de comunicação institucionais*; 5. *Quando estou em dúvida sobre algo no trabalho, consulto normativos e instruções*, e, 6. *Consulto sistemas disponíveis na organização para obter informações necessárias à execução*.
- b) O uso de consulta à internet para ampliar conhecimentos e/ou dirimir dúvidas, é avaliado pelo item 7. *Para obter informações importantes para a execução do meu trabalho, consulto a Internet*.

A *busca de ajuda interpessoal* está relacionada tanto a busca de auxílio, para a aquisição de informações, pelos indivíduos, tanto da própria equipe, quanto de outras pertencentes à instituição, como também a utilização destes para a troca de informações. Assim, no fator *busca de ajuda interpessoal*:

- a) A aquisição de informações com colegas da própria equipe é indicada pelos itens *1. Peço ajuda aos colegas de equipe quando necessito aprender algo sobre meu trabalho; 2. Busco ajuda dos colegas de equipe quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho e 3. Consulto servidores mais experientes quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao meu trabalho.*
- b) A aquisição de informações com indivíduos de outras equipes da instituição é mostrada pelo item 4. *Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto servidores de outras equipes da unidade onde atuo.*
- c) A busca de ajuda através de intercâmbio de informações, é indicada pelo item 5. *Juntamente com meus colegas de equipe, busco trocar informações e conhecimento.*

**Aplicação prática** refere-se à capacidade do indivíduo em refletir e experimentar suas práticas laborais, com o objetivo de buscar formas inovadoras para execução das suas tarefas de trabalho, bem como a aplicação dos novos conhecimentos em suas práticas de trabalho e a percepção, pelo indivíduo, da relação e contribuição do seu trabalho para a instituição (no nível organizacional). Para investigação dessas ações, utilizou-se:

- a) Na reflexão e experiências utilizando suas práticas de trabalho para inovação de suas tarefas, os indicativos usados são os itens *1. Experimento, na prática, novas formas de executar o meu trabalho; 2. Procuo aprimorar algum procedimento de trabalho, experimentando na prática novas maneiras de executá-lo; 3. Procuo refletir sobre como novos conhecimentos e habilidades podem ser adotados em meu trabalho e 5. Quando faço meu trabalho, penso em como ele está relacionado ao negócio e às estratégias da organização.*
- b) Na utilização dos conhecimentos adquiridos na sua prática laboral, utilizou-se o como indicador o item 4. *Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática do meu trabalho.*
- c) Na percepção de contribuição do trabalho do indivíduo no nível organizacional o item 6. *Para aprender sobre meu trabalho, busco relacioná-lo aos valores adotados na organização foi usado como indicador.*

Finalmente o fator **Reprodução** que se refere ao uso da repetição mental de seus novos conhecimentos e a repetição das próprias tarefas ou dos colegas da equipe, seja para simplesmente aprender ou para aplicá-los ao seu trabalho. Os itens utilizados referentes:

- a) A repetição mental das tarefas e os conhecimentos adquiridos são *1. Visando executar melhor minhas atividades de trabalho, busco repetir automaticamente ações e procedimentos até memorizá-los e 2. Para executar melhor o meu trabalho, procuro repetir mentalmente informações e conhecimentos recém-adquiridos.*
- b) A repetição de suas tarefas e dos colegas de equipe são *3. Para aprender, observo a atuação dos meus colegas de equipe; 4. Para aprender durante o trabalho, imito procedimentos que outros colegas da equipe adotam e 5. Para melhor execução do meu trabalho, procuro seguir os mesmos procedimentos.*

### 4.3 Procedimentos

O instrumento de pesquisa impresso foi entregue pessoalmente, a cada funcionário, pela autora, quando a mesma orientava e dirimia as dúvidas que por ventura existissem. Foi comum haver solicitação por parte dos respondentes de um prazo para sua devolução. Muitas vezes foi preciso retornar ao setor, para resgatar o questionário. Em alguns casos isso ocorreu mais de duas vezes, demonstrando certa dificuldade dos servidores para responderem. Alguns alegavam não terem tempo, outros, esquecimento e outros diziam ainda que não acreditavam

que respondendo o questionário poderia trazer algum benefício a instituição ou mesmo a ele (respondente).

O projeto foi submetido ao Conselho de Ética da UFRRJ, o qual emitiu sua autorização para pesquisa (Anexo IV).

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visando atingir os objetivos do presente estudo, foram utilizados o programa SPSS 19 (*Statistical Package for Social Sciences*, versão 19) e o módulo AMOS. Ambos os programas foram utilizados no Departamento de Psicologia da UFRRJ, que conta com licença dos mesmos.

Inicialmente foram realizadas análises descritivas (Tabela 2) visando caracterizar a amostra e obter informações sobre as variáveis do estudo (média e desvio padrão).

**Tabela 2** Alfa de Cronbach de cada fator, média e desvio padrão dos escores obtidos pelos participantes nas variáveis do estudo

Variáveis	Média	Desvio Padrão	Alfa de Cronbach do fator
Suporte à aprendizagem – fator Suporte dos colegas	3,65	0,80	0,92
Suporte à aprendizagem – fator Suporte do chefe imediato	3,62	0,81	0,95
Suporte à aprendizagem – fator do setor de trabalho	3,54	0,70	0,92
Estratégia de aprendizagem – fator Ajuda interpessoal	4,14	0,70	0,87
Estratégia de aprendizagem – fator Aplicação prática	3,95	0,63	0,89
Estratégia de aprendizagem – fator Material escrito	3,87	0,74	0,87
Estratégia de aprendizagem – fator Reflexão intrínseca e extrínseca	3,86	0,62	0,87
Estratégia de aprendizagem – fator Reprodução	3,55	0,70	0,74
Anomia	2,88	0,82	0,94

Em relação ao suporte à aprendizagem, as médias obtidas nos três fatores variaram de 3,654 a 3,541, e com desvio padrão variando de 0,695 a 0,804. São médias bastante próximas e consideravelmente acima do ponto médio da escala, uma vez que a escala variou de 0 a 5, o que mostra que, na percepção dos respondentes, cada tipo de suporte à aprendizagem considerado (chefe, setor e colegas) tende a estar presente na instituição. Observa-se que a

média mais elevada ocorre no suporte à aprendizagem dos colegas, que como afirmam Abbad e Vasconcelos (2008) se refere à tolerância e ao apoio dos colegas de trabalho para que haja a aprendizagem e a utilização de novas habilidades no trabalho, do próprio respondente. A menor média aparece no suporte à aprendizagem do setor de trabalho, que diz respeito às percepções sobre o quanto o ambiente social é favorável à aprendizagem e à aplicação de novas habilidades em seu setor de trabalho.

Tais resultados indicam que, na percepção dos funcionários, se destaca a interação entre seus pares (colegas e chefe imediato) como apoio tanto da sua própria aprendizagem, como dos demais membros do trabalho. Essas características podem ser observadas no ambiente da IFES estudada, muito provavelmente, influenciada pelo local onde está inserida (Seropédica- RJ), uma cidade pequena, com características típicas de cidade de interior, onde as interações interpessoais são intensas, as pessoas costumam ser identificadas pelo nome, pelos pais e pelos avós. Ainda observam-se pessoas que no final da tarde colocam as cadeiras na calçada (ou simplesmente em frente à casa) e passam horas em conversas com vizinhos e com pessoas que eventualmente passam pela rua.

Outra característica de suporte a aprendizagem percebida pelos funcionários da IFES, é o suporte do setor, que mesmo em menor proporção em relação aos demais, não é menos importante (pois sua média também foi substancialmente acima do ponto médio da medida utilizada), o que denota o apoio do grupo do setor de trabalho, ou seja, do ambiente social do trabalho, em relação à liberdade dos indivíduos para utilizar seus novos conhecimentos e habilidades para melhorar, ou mesmo inovar suas tarefas. Quando existe o apoio do setor de trabalho, significa que o grupo absorve os riscos oriundos dos possíveis erros que podem ocorrer em função da aplicação de suas aprendizagens recém-adquiridas.

A presença do suporte é fundamental, não só para a aprendizagem do indivíduo, como também para a transferência desta ao setor e à organização (Coelho & Mourão, 2011). Para tanto, as interações sociais são de extrema relevância.

No que se refere às estratégias de aprendizagem adotadas pelos participantes do estudo, observa-se que, tal qual aos estudos de Brandão (2009) em uma empresa pública e Lins (2011) nos três órgãos públicos que estudou, (Tabela 3) a ajuda interpessoal aparece em primeiro lugar (média 4,137 e desvio padrão 0,699) e em último a reprodução (média 3,546 e desvio padrão 0,702). O que variou entre esses estudos foi a posição das médias das estratégias de aprendizagem reflexão extrínseca e intrínseca, busca de ajuda em material escrito e aplicação prática.

**Tabela 3** Resultados de Lins (2011) relativos estratégias de aprendizagem em três organizações.

	<b>Reflexão intrínseca e extrínseca</b>	<b>Ajuda de material escrito</b>	<b>Ajuda interpessoal</b>	<b>Aplicação prática</b>	<b>Reprodução.</b>
Org1	7,38	8,35	8,78	7,98	6,61
Org2	7,65	8,03	9,29	8,36	7,01
Org3	7,68	8,04	8,77	8,45	7,15

Fonte: Lins (2011)

A maior média foi para busca de ajuda interpessoal, que é um comportamento

relacionado ao esforço do sujeito na procura pela ajuda de outras pessoas, mediante a sua necessidade de aquisição de conhecimentos que o possibilitem a executar suas tarefas laborais de forma mais eficientes e eficazes (Souza, 2009).

Essa busca de ajuda em outras pessoas, no contexto da IFES estudada, pode ser compreendida pelo mesmo motivo que o suporte a aprendizagem dos colegas e chefes foram os apoios mais percebido pelos funcionários, a forte interação social existente na instituição, em decorrência da influência sofrida, pela mesma, das características sociais de cidade pequena, onde a mesma se encontra, em que as relações sociais são valorizadas.

O fato das relações interpessoais serem bastante desenvolvidas facilita os indivíduos estabelecerem uma relação de aprendizagem com os demais membros da instituição, não importando seu cargo ou função, como uma forma de ampliar seus conhecimentos e habilidades no contexto do trabalho. A importância das relações pessoais para essa variável, também é entendida por Bitencourt (2004) e Lins (2011), que afirmam que a procura pela ajuda interpessoal pode ser um exemplo no qual se valorize as relações interpessoais como meio para desenvolver competências.

A aplicação prática aparece, neste estudo, como a segunda estratégia de aprendizagem mais utilizada. Essa estratégia diz respeito ao comportamento em que o indivíduo se empenha para praticar os próprios conhecimentos enquanto aprende. Tal estratégia, embora seja desejável, pode estar associada a uma prática não desejável, quando esta se distancia daquilo que é preconizado pela organização, já que se baseia no *feedback* recebido pelo próprio indivíduo. Práticas eficientes podem não estar alinhadas com o que é esperado pela organização. Dito de outra maneira, é possível que algumas práticas, apesar de eficientes, na percepção do servidor, ou mesmo para o serviço no setor; se mostrem inadequadas considerando o contexto da organização como um todo. Com o tempo, é possível que a forma de se trabalhar termine ficando cristalizada na organização.

A busca de material escrito aparece em terceiro lugar. Essa estratégia para aprender envolve o empreendimento do indivíduo na pesquisa para encontrar informações em normas, leis, pareceres jurídico, notas técnicas, manuais, dentre outros documentos regulamentadores da instituição, para a execução das suas atividades baseadas em princípios legais e regulamentares (Pantoja, 2004).

É possível considerar que em um ambiente regido por normas, estas estabelecidas na forma de estatuto, regimento da própria IFES e outras originadas nos diversos órgãos nacionais, a busca por material escrito seria a forma de aprendizagem mais desejada. A todo o momento há necessidade de referendar as normas que orientam as diferentes práticas. O material escrito parece, assim, ser a forma mais viável de aprendizagem em uma organização na qual as leis são constantemente requeridas. Vale lembrar que a forma pela qual a lei é divulgada é justamente em material escrito.

Corroborando com essa questão, Souza (2009) afirma que o

“indivíduo deve estar consciente de que, se executar suas tarefas sem observar normas e manuais de procedimentos publicados pela organização, poderá cometer erros e, destarte, prejudicar os resultados da equipe em que atua. Este fato pode facilitar a compreensão do uso da estratégia “busca de ajuda em material escrito”, cujos itens fazem referência a documentos impressos (normas, leis, instruções, pareceres jurídicos, manuais, notas técnicas, etc.), imprescindíveis à realização das atividades consoante aos princípios legais e regulamentares” (p.118).

A reflexão intrínseca e extrínseca apareceu em penúltimo lugar. Esta é uma estratégia cognitiva que se refere à identificação, pelo indivíduo, de como se agrupam e se relacionam

os elementos de seu trabalho e como o seu trabalho está integrado às varias partes que compõem o sistema intra e extra organizacional (Souza, 2009, Lins, 2011).

Tendo em vista se referir a uma estratégia de aprendizagem que envolve um esforço pela compreensão do trabalho de forma mais ampla, como as diversas atividades de trabalho se relacionam, envolvendo o seu próprio trabalho e os outros setores da organização e da sociedade, a reflexão, apesar de bastante desejável, pode ser dificultada no dia a dia de trabalho. Assim, outros fatores se mostram mais importantes, requerendo a atenção imediata do trabalhador, que na prática, quase sempre, tem pouco tempo para pensar sobre a própria profissão e seu trabalho.

Finalmente, a reprodução, que aparece em último lugar. Essa estratégia envolve a repetição para si mesmo das informações adquiridas, ou seja, ela está relacionada ao uso da repetição mental de seus novos conhecimentos e das próprias tarefas ou dos colegas da equipe, seja com o objetivo de simplesmente aprender ou ainda, para aplicá-los ao seu trabalho. Tal resultado indica que a estratégia de aprendizagem menos utilizada no contexto investigado se trata de copiar, imitar ou reproduzir seu próprio comportamento ou de seus colegas.

Em relação à estratégia de aprendizagem reprodução, Souza (2009) concluiu em seus estudos que, quanto mais o indivíduo reproduz para aprender, menos expressa a competência de trabalho em equipe.

Além disso, considerando as interações sociais, como uma forte característica da IFES, o menor resultado para reprodução pode ser explicado.

Pantoja, Neiva, Oliveira e Galvão (n.d) mostraram, em um estudo longitudinal, sobre estratégias de aprendizagem, em dois grupos, de uma Autarquia Pública Federal, que passaram por alterações em seu trabalho, que o uso da Reprodução para aprender, passou a ser menos utilizado do que antes da mudança na organização.

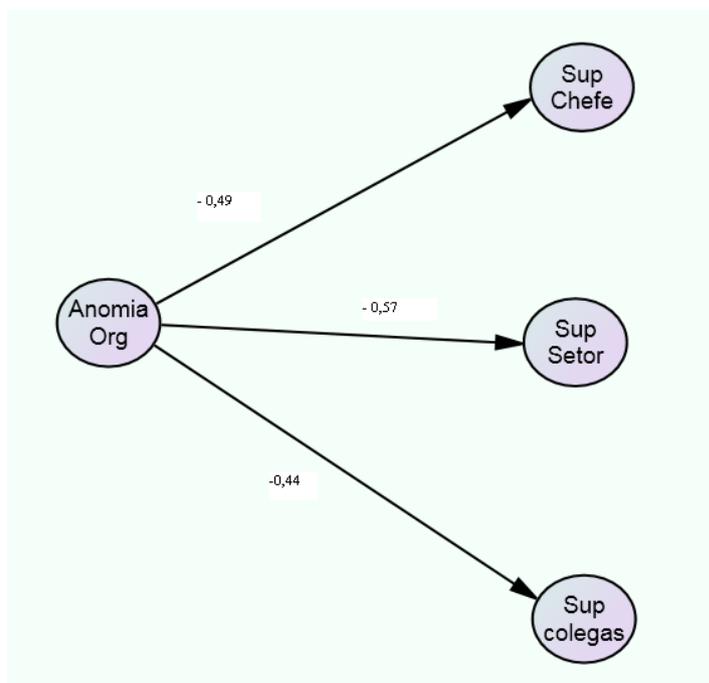
Se considerarmos todas as mudanças vindas da reforma administrativa, incluindo as políticas de gestão de pessoas do setor público, do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais”, instituído pelo Decreto nº 6.096/07 de 24 de abril de 2007), e do plano de carreira no contexto das Universidades, possivelmente a baixa utilização da reprodução como estratégia de aprendizagem se deve à percepção do funcionário de que esta não seria uma boa estratégia, pois o momento não é de repetir, mas sim de inovar, buscar novas aprendizagens em função das inúmeras mudanças da instituição.

Nota-se que as duas estratégias mais utilizadas, na IFES, são a de ajuda interpessoal, que tem enfoque maior na transferência do aprendido, seguida pela aplicação prática, voltada principalmente para aplicação de conhecimentos no seu dia a dia de trabalho, embora ainda seja um recurso para aquisição de novos conhecimentos e habilidades. A utilização do material escrito, a terceira estratégia que aparece no “ranking”, é importante para aquisição de novos conhecimentos que, depois de internalizados podem gerar novas habilidades e comportamentos, a reflexão intrínseca e extrínseca é importante para que o indivíduo conduza sua aprendizagem voltada para atingir as metas do setor e da organização. A estratégia menos utilizada é a reprodução, voltada principalmente para consolidar (retenção) e transferir o aprendido.

O fato de todas as estratégias terem uma média consideravelmente acima da média da escala, e que a variação entre a mais utilizada e a menos utilizada é de 0,591, indica que há busca das variadas estratégias pelos funcionários e que são utilizadas de forma equânime, havendo um equilíbrio no uso das mesmas, pelos funcionários da IFES pesquisada.

Em relação à anomia, observa-se que a média obtida indica uma pontuação levemente superior ao ponto médio da escala. Entretanto, tal resultado deve ser interpretado com cautela. Existem poucos parâmetros que permitam compreender como o resultado se apresenta no contexto das organizações brasileiras, dada a recenticidade da escala.

Em seguida, foram realizadas análises para que fossem atingidos os objetivos específicos do estudo. Para atingir o primeiro objetivo específico, ou seja, investigar a influência da anomia organizacional no suporte à aprendizagem, foi realizada uma análise de equação estrutural. Foi utilizado o Programa AMOS 19, cuja licença foi adquirida pelo Departamento de Psicologia da UFRRJ. Seguem abaixo as informações sobre tal análise na Figura 6 e nas Tabelas 4 e 5.



**Figura 6** Modelagem de equação estrutural considerando a influência da anomia organizacional sobre o suporte à aprendizagem

Dentre os principais parâmetros considerados na análise de equações estruturais na análise da adequação do modelo proposto, merecem destaque o  $\chi^2$  (qui-quadrado), o *Root Mean Square Residual* (RMR), *Goodness-of-Fit Index* (GFI), o *Comparative Fit Index* (CFI) e o *Root-Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA) (Byrne, 1989; Hair, Anderson, Tatham & Black, 2005).

O  $\chi^2$  (qui-quadrado) tem como objetivo testar a probabilidade do modelo teórico se ajustar aos dados; quanto maior este valor pior o ajustamento. Este tem sido pouco empregado na literatura, sendo mais comum considerar sua razão em relação aos graus de liberdade ( $\chi^2/g.l.$ ). Neste caso, valores até 5 indicam um ajustamento adequado.

O *Root Mean Square Residual* (RMR) é utilizado para avaliar o ajustamento do modelo teórico aos dados, na medida em que a diferença entre os dois se aproxima de zero. Para um modelo bem ajustado, o valor ideal é menor que 0,05.

O *Goodness-of-Fit Index* (GFI) e o *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI) são correspondentes ao  $R^2$  em regressão múltipla. Portanto, indicam a proporção de variância e covariância nos dados explicada pelo modelo. Estes variam de 0 a 1, sendo que valores na casa dos 0,80 e 0,90, ou acima, indicam um ajustamento satisfatório. O *Comparative Fit Index* (CFI) compara o modelo estimado e o modelo nulo, considerando valores mais próximos de 1 como indicadores de ajustamento satisfatório.

O indicativo RMSEA (*Root-Mean-Square Error of Approximation*), é considerado um indicador de pobreza de ajuste. Assim, valores altos indicam um modelo não ajustado. Tem sido considerado como ideal que o RMSEA se situe entre 0,05 e 0,08, Porém, como destaca Garson (2003), valores de até 0,10 podem ser aceitos.

É importante considerar que há divergências na literatura, considerando os diversos autores que têm se dedicado ao estudo da Modelagem de Equações Estruturais, sendo tais valores de referência utilizados como indicativos para aceitação ou não do modelo, conforme estejam próximos ou muito distantes do que é preconizado como aceitável.

**Tabela 4** Parâmetros da análise

Parâmetros	Valor obtido	Valor ideal
$X^2$	2041,90	-
$X^2/df$	2,17	Até 5
RMR	0,00	Menor que 0,05
GFI	0,78	Acima de 0,80
AGFI	0,76	Acima de 0,80
CFI	0,89	Próximo a 1
RMSEA	0,06	Menor que 0,10

**Tabela 5** Impacto da anomia organizacional sobre o suporte a aprendizagem

	Variáveis	Estimativa	p
Anomia Organizacional	Suporte_Chefe	- 0,49	***
	Suporte_Colegas	- 0,44	***
	Suporte_Setor	- 0,57	***

Como pode ser observado na figura 6 e nas Tabelas 4 e 5, conforme a hipótese no presente estudo, foi observado um impacto negativo significativo da anomia sobre o suporte à aprendizagem, manifestando-se tal impacto em relação a todas as formas de suporte consideradas (Chefe, Setor e Colegas). Os parâmetros obtidos permitem decidir pela adequação do modelo hipotetizado.

O impacto maior da anomia organizacional foi observado em relação ao suporte do setor, seguido pelo suporte da chefia e suporte dos colegas. Tal resultado permite considerar que em um ambiente no qual as normas da organização não se ajustam, não são seguidas ou são seguidas de forma diferenciada por setores ou mesmo por indivíduos, a aprendizagem organizacional se torna dificultada.

As variáveis contidas no fator Suporte à Aprendizagem do Setor de Trabalho estão relacionadas à liberdade para buscar e utilizar o aprendido em seu trabalho; ao tempo disponível para buscar novos conhecimentos e habilidades; à tolerância a erros e à presença de relações de interação do grupo.

Analisando este suporte em um ambiente de trabalho anômico, onde a coesão social está fragilizada (Kuczarski, Smith & Kuczarski, 1995), as interações na equipe de trabalho tornam-se difíceis, e tem por consequência o enfraquecimento do suporte do setor de trabalho.

Outra questão, é que a presença do comportamento egoísta e individualizado em

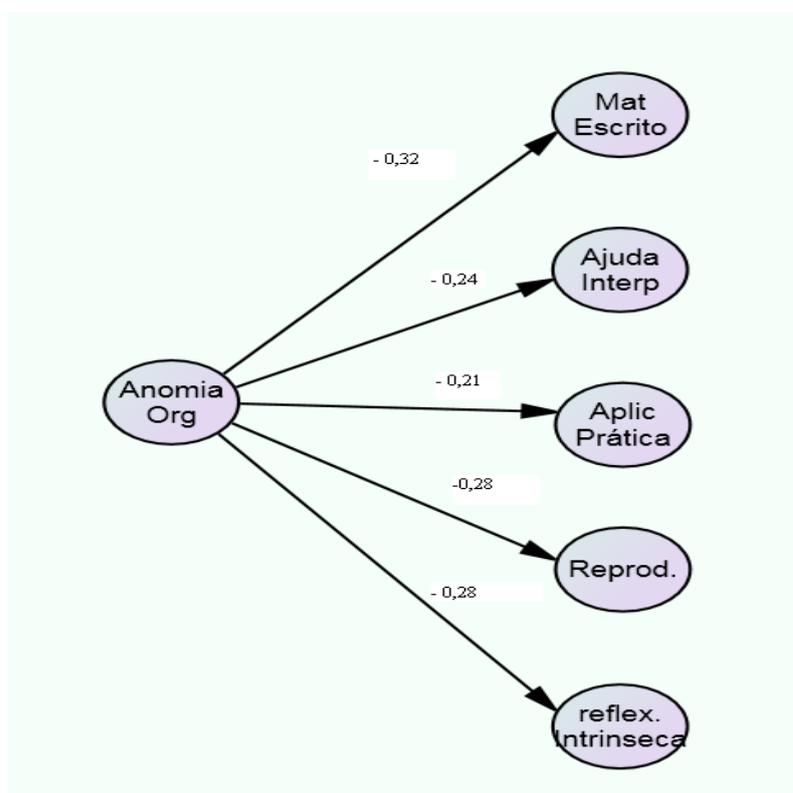
organizações anômicas (Martin, Johnson & Cullen, 2009), tende a diminuir a tolerância dos pares, colegas e chefes, ao erro do funcionário, como também a disponibilidade de cada um em compartilhar o aprendido com os demais membros da organização. Além disso, se as regras e normas da organização não são aceitas, ou não são claras e explícitas, nem internalizadas pelos indivíduos do grupo, característica da anomia (Durkheim, 2000), a liberdade para buscar e utilizar o aprendido pode não gerar nenhum ganho para organização, pois essa busca pode estar associada apenas aos objetivos do indivíduo e não da organização.

A contribuição da anomia na falta de suporte da chefia (cujo apoio está em a chefia oferecer condições para: busca de novas aprendizagens e sua aplicação nas tarefas do trabalho; acessibilidade do chefe para disponibilizar aquisição e aplicação de novos conhecimentos e habilidades e a aceitação de riscos e tolerância a erros, pela chefia, mediante mudanças na aplicação de novos conhecimentos e habilidades;) está relacionada à dificuldade de comunicação da chefia e seus colaboradores, em função da baixa qualidade de interação entre os membros da organização e ao comportamento e ações voltadas apenas para o indivíduo, desconsiderando os objetivos da organização, o que dificulta ou mesmo impede o chefe de entender ou valorizar qualquer atitude ou ação que não seja aquela que ele, enquanto pessoa, e não como chefe, valoriza. E, assim, limitando a liberdade de seus colaboradores na busca da aprendizagem.

Finalmente, a anomia organizacional conduz a falta de suporte dos colegas, que se manifesta na forma de falta ou pouco estímulo e apoio: aos seus pares, para a busca e utilização dos novos aprendizados e à interação com seus pares na busca de novos conhecimentos e habilidades. A anomia contribui neste aspecto, quando ela inibe ou dificulta as relações sociais em decorrência do rompimento ou da fragilidade da coesão social e o não compartilhamento de valores, objetivos e metas em comum dos membros do grupo já que os indivíduos anômicos agem em função dos seus próprios valores e da sua própria vontade.

É importante ressaltar que o suporte à aprendizagem inclui todas as fases do processo aprendizagem: aquisição, retenção, manutenção, generalização e transferência de novos conhecimentos e habilidades, tanto da aprendizagem formal, quanto na informal (Coelho & Mourão, 2011). Em termos de aprendizagem formal, ações de TD&E, a falta de suporte do setor pode acarretar em indivíduos desmotivados para participarem dos programas de T,D&E; a não utilização, pelo sujeito, do aprendido em suas atividades diárias de trabalho; o não compartilhamento, por parte do aprendiz, dos conhecimentos adquiridos, com os outros membros da organização. Tal situação envolve um desgaste financeiro, pois, nestas circunstâncias, o investimento feito em TD&E, não dá retorno à organização. No caso do setor público, é um gasto com dinheiro público sem retorno para os mesmos.

Para atingir o segundo objetivo do estudo, de investigação da anomia organizacional sobre as estratégias de aprendizagem adotadas pelos servidores, foi novamente utilizada a análise de equações estruturais. Os resultados são apresentados na Figura 7 e nas tabelas 6 e 7.



**Figura 7** Modelagem de equação estrutural considerando a influência da anomia organizacional sobre as estratégias de aprendizagem

**Tabela 6** Parâmetros da análise do impacto da anomia organizacional sobre as estratégias de aprendizagem

Parâmetros	Valor obtido	Valor ideal
$\chi^2$	2314,75	-
$\chi^2/gl$	2,71	Até 5
RMR	0,000	Menor que 0,05
GFI	0,70	Acima de 0,80
AGFI	0,66	Acima de 0,80
CFI	0,82	Próximo a 1
RMSEA	0,07	Menor que 0,10

**Tabela 7** Impacto da anomia organizacional sobre o suporte a aprendizagem

Variáveis		Estimativa não padronizada	P
Anomia Organizacional	Material Escrito	-0,32	***
	Busca de Ajuda Interpessoal	-0,24	***
	Aplicação prática	-0,21	***
	Reprodução	-0,28	***
	Reflexão intrínseca	-0,28	***

Os resultados mostraram que todos os índices da Modelagem de Equações Estruturais foram satisfatórios, indicando a adequação do modelo proposto. Apesar do GFI e do AGFI apresentarem resultados abaixo dos considerados adequados, tal fato indica apenas que o modelo não é tão forte como se deseja, sem, contudo, invalidar a relação entre as variáveis.

A influência negativa da anomia foi significativa em todos os fatores da variável, sendo seu maior impacto da anomia a busca de material escrito (-0,32), seguida de reprodução e reflexão intrínseca, ambas com o mesmo impacto (-0,28) depois vem a ajuda interpessoal (-0,24) e finalmente a aplicação prática (-0,21).

O maior impacto da anomia sobre a busca de material escrito como estratégia de aprendizagem está relacionado a alguns aspectos que merecem destaque.

As legislações são normalmente extensas, o que desestimula os funcionários a utilizá-la como um instrumento de aprendizagem. Outro aspecto importante é que, é comum elas serem descritas utilizando uma linguagem técnica, muitas vezes de difícil compreensão, que também é mais um aspecto que diminui o estímulo ao seu uso, pelos indivíduos, para aprendizagem e, além disso, possibilita interpretações diversas. Algumas vezes, a própria forma como são escritas dá margem a mais de uma interpretação. Tudo isso torna a consulta a material escrito como uma estratégia de aprendizagem nas organizações que é mais onerosa em termos de tempo e de esforço por parte do trabalhador.

A busca de material escrito tem uma barreira adicional em um ambiente organizacional anômico, diante da constatação por parte do indivíduo de que as normas que são preconizadas pela própria organização não são de fato seguidas, tornando pouco efetiva a tarefa de nelas e basear. Assim, o material escrito da organização, onde estão as orientações de condutas, orientações sobre as atividades desenvolvidas pela organização e pelos seus funcionários, normas, regimentos não são buscados como estratégia para aprender porque estes não têm credibilidade para o trabalhador e também por ser uma estratégia de aprendizagem mais complexa diante das outras consideradas no presente estudo.

Foi observada também uma influência negativa da anomia sobre a reprodução como estratégia de aprendizagem. A reprodução está relacionada à repetição por parte do trabalhador tanto de suas próprias tarefas e/ou conhecimentos como também dos seus colegas. Espera-se que em um ambiente onde as relações sociais estão enfraquecidas e que seus trabalhadores têm comportamentos individualizados (Rosenfeld & Messner, 1997), pouco se pode esperar na busca conhecimento utilizando o conhecimento dos colegas, que, por causa da anomia, eles mantêm uma relação superficial e fraca e os conhecimentos dos colegas podem não ser críveis e/ou não se ajustarem aos valores do indivíduo que está buscando aprender. Além disso, como a anomia organizacional favorece o desenvolvimento de uma conduta individualista por parte do trabalhador, existe pouca possibilidade do mesmo compartilhar seus conhecimentos.

A condição para a utilização da reflexão intrínseca, como estratégia de aprendizagem, é a de que o funcionário tenha internalizado as relações existentes entre as várias partes da organização; a relação do seu trabalho com os demais trabalhos da organização e a relação da organização com a sociedade. Em uma organização anômica, a percepção dessas relações fica prejudicada, porque não há credibilidade nas normas. Assim, as das condutas éticas, morais e laborais esperadas de fato não ocorrem. Para efeitos práticos, o indivíduo se vê diante de uma realidade que se diferencia daquela pensada pela organização.

A busca de ajuda interpessoal para aprender está basicamente associada às interações do sujeito com os demais indivíduos da organização, sendo de grande importância a presença da cooperação entre seus pares e chefes, uma vez que a observação e a interação dos indivíduos com os colegas de trabalho é fundamental no processo de aprendizagem (Flach & Antonello, 2010). Assim, espera-se que as interações sociais impactem fortemente nas

estratégias de busca de ajuda interpessoal.

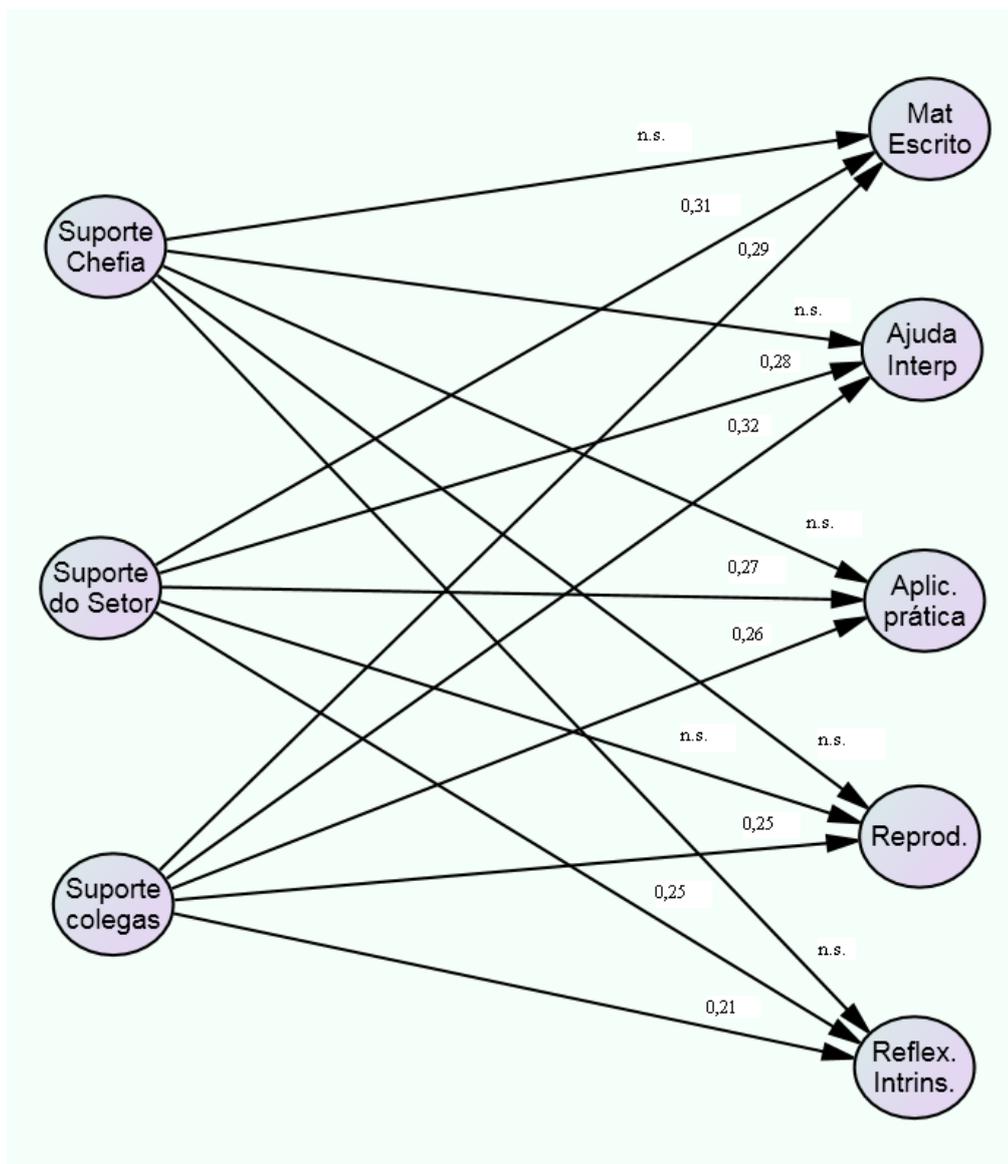
Tal correlação negativa se justifica pelo entendimento de que, uma vez que a anomia ocorre tanto no nível individual, com um vínculo psicológico, quanto no nível social, onde os meios oferecidos não são insuficientes para se alcançar os objetivos (Merton, 1968) e como consequências da anomia num grupo social, os laços, que unem os indivíduos no grupo, ficam fragilizados ou totalmente rompidos (Kuczmarski, Smith & Kuczmarski, 1995), ao mesmo tempo em que o indivíduo anômico passa a agir segundo seus próprios valores e regras (Martin, Johnson & Cullen, 2009). Em organizações com tais características, ou seja, organizações em que esses laços estão fragilizados em decorrência da anomia organizacional, as interações sociais estão prejudicadas, o que promove um impacto de forma negativa na busca de ajuda interpessoal como estratégia de aprendizagem, já que a existência de interações sociais é uma das condições para que a busca interpessoal se concretize.

A aplicação prática pode ser prejudicada em organizações anômicas por causa da postura individualista que tende a ser adotada. Isto é, considerando que a aplicação prática se refere à capacidade do indivíduo em refletir e experimentar suas práticas laborais, buscando a inovação para execução das suas tarefas de trabalho, em um ambiente caracterizado por elevados níveis de anomia, tal esforço tende a desaparecer. Em um contexto no qual as normas não são seguidas, as novas práticas são desenvolvidas muito mais para buscar formas eficazes e lidar com esse ambiente de incertezas do que para a experimentação e inovação no trabalho. Assim, a busca por essa estratégia seja prejudicada por não perceber a relação do seu trabalho com a organização, como também, por não reconhecer a importância do seu papel no contexto geral da “micro sociedade” que está inserido, que neste caso é a organização.

Para atingir o terceiro objetivo do estudo, de investigação do impacto do suporte à aprendizagem sobre as estratégias de aprendizagem adotadas pelos servidores, foi novamente utilizada a análise de equações estruturais. Os resultados são apresentados na Figura 8 e na Tabela 8.

**Tabela 8** Parâmetros da análise do impacto do suporte à aprendizagem sobre as estratégias de aprendizagem

Parâmetros	Valor obtido	Valor ideal
X <sup>2</sup>	3892,26	-
X <sup>2</sup> /gl	2,38	Até 5
RMR	0,000	Menor que 0,05
GFI	0,70	Acima de 0,80
AGFI	0,67	Acima de 0,80
CFI	0,82	Próximo a 1
RMSEA	0,07	Menor que 0,10



**Figura 8** Modelagem de equação estrutural considerando a influência do suporte à aprendizagem sobre a estratégia de aprendizagem organizacional.

A tabela 9 mostra que não houve correlação significativa da estratégia de aprendizagem Reprodução, com o suporte do setor, enquanto todas as outras estratégias de aprendizagem tiveram uma correlação significativa positiva, em relação ao suporte à aprendizagem oferecido pelo setor. Tal resultado significa que quanto maior for sua contribuição, maior será a busca pelas estratégias para aprender relacionadas à ajuda interpessoal, aplicação prática, e a reflexão intrínseca e extrínseca. E que o suporte dos colegas é importante para todas as estratégias de aprendizagem analisadas nesse estudo.

**Tabela 9** Impacto do suporte à aprendizagem sobre as estratégias de aprendizagem

	<b>Variáveis</b>	<b>Estimativa</b>	<b>P</b>
Suporte da chefia	Material escrito	-0,08	n.s.
	Ajuda interpessoal	-0,02	n.s.
	Aplicação prática	-0,04	n.s.
	Reprodução	-0,02	n.s.
	Reflexão intrínseca e extrínseca	-0,02	n.s.
Suporte do setor	Material escrito	-0,31	***
	Ajuda interpessoal	-0,28	***
	Aplicação prática	-0,27	***
	Reprodução	-0,05	n.s.
	Reflexão intrínseca e extrínseca	-0,25	***
Suporte dos colegas	Material escrito	-0,29	***
	Ajuda interpessoal	-0,32	***
	Aplicação prática	-0,26	***
	Reprodução	-0,25	***
	Reflexão intrínseca e extrínseca	-0,21	***

Como mostra a tabela 9, na instituição estuda, o suporte à aprendizagem do setor e dos colegas é, pelo menos, parte da condição para que os indivíduos utilizem as várias estratégias de aprendizagem, com exceção da Reprodução.

Estes resultados demonstram a importância da disponibilidade desses dois tipos de suportes, pela organização estuda, como mais um estímulo para a busca de aprendizagem para que seus membros enfrentem e superem todos os processos de mudanças, por ela sofridos.

Tal resultado também foi encontrado por Pantoja, Neiva, Oliveira e Galvão (n.d.) em um dos grupos estudados em uma pesquisa longitudinal, tendo como objeto de pesquisa dois grupos de duas instituições da Autarquia do Governo do Distrito Federal que tiveram alterações no ambiente trabalho. Com resultados e depois antes das mudanças. Elas observaram que antes das mudanças a reprodução não se correlacionou significativamente com o suporte a aprendizagem contínua em um dos grupos, mas depois, esse mesmo grupo, teve uma correlação positiva com a estratégia de aprendizagem Material escrito. No segundo grupo antes das mudanças não houve nenhuma correlação positiva e depois, somente a estratégia de reprodução não correlacionou. O que mostrou uma variação nas correlações das estratégias antes de depois da mudança. As autoras sugerem que estar ou não em momentos de mudanças na organização pode mudar a influência correlacional do suporte à aprendizagem continua com as estratégias de aprendizagem.

O suporte da chefia não se correlacionou com nenhuma estratégia. Tal resultado pode indicar uma possível característica da IFES, em que a chefia tem pouco ingerência sobre a gestão de pessoas. Tal situação merece maiores estudos para uma melhor conclusão.

Os objetivos relacionados às variáveis demográficas em função dos escores obtidos por grupos formados observou-se que não houve diferença significativa em função do sexo.

Já a idade e o tempo de serviço teve uma correlação negativa significativa apenas para o suporte à aprendizagem ajuda interpessoal (tabela 10).

**Tabela 10** Resultados da correlação idade e tempo de serviço *versus* ajuda interpessoal

Idade x ajuda interpessoal		Tempo de serviço x ajuda interpessoal	
r = 0,12	p = 0,04	r = 0,16	p = 0,01

Esse resultado pode ser justificado pelo fato de os sujeitos com mais idade, normalmente terem mais tempo de serviço na IFE, uma característica da instituição estudada. Tais indivíduos, com mais idade, têm a percepção de conhecer bem suas atividades laborais, em decorrência de suas práticas de anos de trabalho e quando sentem necessidade de obtenção de mais conhecimentos para o desenvolvimento do seu trabalho, tendem a utilizar menos a ajuda dos demais colegas. Ao passo que, os mais jovens, também com menos tempo de serviço na instituição, costumam buscar ajuda com os colegas de trabalho mais antigo que já conhecem mais profundamente a instituição e dominam melhor suas atividades.

Este pensamento vai de encontro aos resultados de estudo de Ostroff e Kozlowski (1992), no qual indicaram que funcionários recém-chegados em uma organização, buscam preferencialmente os supervisores e colegas de trabalho, para aprenderem suas tarefas e conhecer as características estruturais, culturais e sociais da organização. Os autores afirmam, ainda, que estas estratégias para aprender utilizadas pelos indivíduos vão mudando com o tempo de serviços dentro a instituição. Nessa mesma linha, Godoi, Freitas e Carvalho (2011) afirmam que é através da socialização que novos funcionários aprendem os padrões de comportamento aceitos como corretos na instituição.

A comparação entre os participantes de nível médio e superior revelou diferença significativa apenas em relação ao fator reprodução, como estratégia de aprendizagem (Tabela 11), tendo destaque os participantes de nível médio que obteve escores significativamente superiores com valores para  $t=2,02$  e  $p=0,04$ .

Isto significa que os participantes de nível médio utilizam mais a estratégia reprodução, para atingir seus objetivos de aprendizagem, do que os de nível superior. Um dos pontos que pode ter contribuído com esse resultado é o fato de que a maioria dos participantes de nível superior é da carreira de docentes, onde as práticas de trabalhos, normalmente são mais específicas tendo pouca semelhança com as práticas de um professor com os demais professores da IFES.

**Tabela 11** Resultados da comparação entre os níveis de escolaridade médio e superior em relação ao fator reprodução da estratégia de aprendizagem.

Grau de escolaridade	Média	Desvio padrão
Nível médio	3,61	0,68
Nível superior	3,44	0,74

Entre os participantes da carreira Docente e os da carreira Técnico-Administrativos apresentaram diferenças significativas somente em relação ao fator suporte dos colegas ( $t = 1,96$ ;  $p = 0,01$ ) e e da estratégia de aprendizagem “reprodução” ( $t = 2,93$  e  $p = 0,01$ ). Em ambos os caso os Técnicos-Administrativos apresentaram escores superiores aos docentes (Tabela 12).

**Tabela 12** Resultados da comparação entre a carreira de Docentes e os da carreira Técnico-Administrativos

<b>Variável do estudo</b>	<b>Variáveis demográficas</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
Suporte à aprendizagem dos colegas	Carreira Técnico-Administrativos	3,71	0,81
	Carreira docente	3,50	0,78
Estratégia de aprendizagem – Fator Reprodução	Carreira Técnico-Administrativos	3,67	0,66
	Carreira docente	3,35	0,79

## 6 CONCLUSÕES

A proposta deste estudo foi testar um modelo explicativo da anomia organizacional sobre o suporte à aprendizagem no trabalho e as estratégias de aprendizagem de trabalhadores de uma IFES do estado do Rio de Janeiro. Tal objetivo reflete uma tentativa inédita de relacionar aspectos do funcionamento de uma organização sobre fenômenos relacionados à aprendizagem organizacional.

De maneira geral, é possível afirmar que os objetivos do estudo foram alcançados, já que observou-se, de fato, o impacto da anomia organizacional sobre o suporte à aprendizagem e sobre as estratégias de aprendizagem.

O estudo de anomia nas organizações, como dito neste trabalho, ainda é muito insipiente. Certamente, muito mais estudos precisam ser feitos para o melhor entendimento, nas organizações, de como ela acontece, o que efetivamente a desencadeia, onde e como ela interfere na administração e quais as medidas que podem minimizá-la.

O estudo evidenciou o impacto da anomia organizacional sobre os três tipos de suportes à aprendizagem considerados (chefe, setor e colegas). O suporte do setor foi o mais afetado pela anomia organizacional. Tal resultado sugere a necessidade de desenvolvimento de estratégias de treinamento que considerem o que de fato é desenvolvido no setor. Este deve participar ativamente durante todo o processo, inclusive no levantamento de necessidade de treinamento.

Porém, considerando a presença da anomia na instituição, deve-se observar se o setor está alinhado às normas e regras da IFES estudada. Para que a aprendizagem obtida através do suporte que o setor oferece, seja aquela que efetivamente a instituição necessita.

O impacto da anomia organizacional com maior intensidade no suporte do setor refere-se ao fato de haver, em ambientes anômicos, uma forte tendência de que normas grupais específicas (no caso as do setor) cresçam em relevância, enfraquecendo ainda mais as normas organizacionais. Estratégias que conduzam à diminuição da distância entre aquilo que é preconizado pela organização e o que de fato ocorre no setor poderão favorecer o aumento do suporte do setor, mesmo em contextos anômicos.

O segundo tipo de suporte mais afetado pela anomia organizacional foi o suporte da chefia. Os motivos que levam o setor como um todo a diminuir o suporte à aprendizagem diante da anomia organizacional podem aqui também ser considerados. É importante considerar que a aprendizagem na organização deve ser promovida com base nas normas, objetivos e metas declaradas da organização. Os resultados obtidos no presente estudo parecem então evidenciar que os chefes entendam haver poucos benefícios em aprender a desempenhar um trabalho que de fato não ocorre no dia a dia de seu setor.

Finalmente, observa-se que a anomia organizacional tem um impacto menor sobre o suporte dos colegas, ainda que seja observada uma influência relativamente alta. De fato, os resultados do presente estudo têm evidenciado ser o relacionamento interpessoal um fator de muita importância no contexto da IFES investigada. Da mesma forma que tem sido evidenciado no contexto das organizações desde os estudos de Hawthorne e a inauguração da escola de relações humanas nas organizações, a consciência grupal é um dos fatores que mais influenciam o comportamento humano nas organizações.

A maior influência negativa da anomia, em relação ao suporte do setor, sugere a

necessidade de se repensar a promoção da aprendizagem na IFES em relação às Estratégias de aprendizagem que envolvesse o setor como um todo. Pois, o suporte do setor para a aprendizagem oferece importantes contribuições para que os objetivos previstos fossem não só alcançados, mas também transformados em realidade no desempenho cotidiano das atividades que cada um possui no setor.

No que se refere ao impacto da anomia organizacional sobre as estratégias de aprendizagem (busca por material escrito, ajuda interpessoal, aplicação prática, reprodução e reflexão intrínseca). Em todos os casos observou-se um significativo impacto negativo da anomia organizacional, indicando que em contextos anômicos tais estratégias tendem a ser adotadas em menor intensidade.

A estratégia de aprendizagem baseada na busca de informações em material escrito foi a mais afetada pela anomia organizacional. É possível considerar que tal estratégia talvez seja a mais onerosa em termos de tempo. Ao mesmo tempo, talvez seja uma das mais importantes em um ambiente organizacional caracterizado pela série de normas que têm que ser atendidas, conforme já discutido.

A reprodução e a reflexão intrínseca foram igualmente afetadas pela anomia organizacional, o que reflete que em ambientes anômicos haverá menor tendência de que os trabalhadores venham a identificar as relações de trabalho intra e extra organizacional. Em outras palavras, em organizações anômicas seus trabalhadores terão dificuldades de reconhecer as interações do seu trabalho com seu setor e este com a organização, como também, esta com o ambiente extra organizacional.

A busca por ajuda interpessoal foi a penúltima na hierarquia de influência da anomia organizacional. Tal resultado reflete o contexto da IFES já discutido, no qual as relações interpessoais se tornam bastante relevantes. Por sofrer menor influência da anomia organizacional que as demais práticas, a ajuda interpessoal pode ser uma excelente aliada na busca de promoção da aprendizagem organizacional. Tal resultado ratifica o suporte dos colegas como o tipo de suporte que menor influência recebe da anomia organizacional.

Finalmente, a reprodução foi a estratégia de aprendizagem que recebeu menor impacto da anomia organizacional. Consequentemente, parece adequado considerar que é a que possui maior probabilidade de ser utilizada em contextos organizacionais anômicos. Entretanto, tal estratégia se refere a busca pela aprendizagem através da repetição mental de suas tarefas ou dos colegas de trabalho ou a repetição de um novo conhecimento. É discutível se a utilização com maior intensidade de tal prática irá permitir atingir os objetivos organizacionais, uma vez que esta estratégia está baseada principalmente na reprodução de práticas já existentes (com exceção da aprendizagem através da repetição dos novos conhecimentos), que podem ser práticas que necessitam ser modificadas, principalmente em organizações que estão passando por fortes mudanças, como é o caso da IFES estudada.

O terceiro modelo do presente estudo se refere ao impacto do suporte à aprendizagem sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas no contexto da IFES. O suporte da chefia não exerceu influência significativa para a busca de nenhuma estratégia de aprendizagem. Tal resultado merece maiores investigações para que se possa compreender por que o suporte da chefia, que vem sendo apontado em estudos anteriores como um fator relevante na aprendizagem organizacional, não foi relevante.

O suporte do setor influenciou de forma positiva a busca por quatro das cinco estratégias de aprendizagem consideradas. A exceção, assim, ficou por conta da reprodução, que como apontado acima, pode ser questionada utilizada com cautela como estratégia de aprendizagem a ser estimulada pela organização. Apesar disso, o suporte do setor se mostra como fator importante na explicação das estratégias de aprendizagem adotadas, merecendo destaque o fato de que o maior impacto do suporte do setor foi em relação a busca por

material escrito.

Finalmente, observou-se que o suporte dos colegas teve impacto positivo significativo sobre todas as estratégias de aprendizagem, sendo tal influência mais forte em relação à busca por material escrito. Considerados em conjunto, o suporte do setor e o suporte dos colegas se mostram mais relevantes, devendo, portanto, serem estimulados em consonância com as estratégias de aprendizagem organizacional desenvolvidas pela organização.

É importante considerar que, mesmo em se tratando do suporte do setor, as relações interpessoais continuam sendo fator que merece atenção. As pessoas claramente se reconhecem como pertencentes a um setor específico dentro da organização, sujeitos às mesmas condições de trabalho.

Os resultados permitem concluir que devem ser envidados esforços para diminuir a anomia organizacional no contexto da IFES, estratégia que permitirá uma maior efetividade da aprendizagem organizacional, como evidenciado no presente estudo. Tal esforço deve ser desenvolvido em consonância com a busca de maior apoio por parte do setor e dos colegas para a aprendizagem. É possível que o desenvolvimento de treinamentos setorializados contribua para tal objetivo, desde que os setores estejam alinhados com os objetivos e metas da IFES.

Há muito que se considera sobre a questão da anomia organizacional no contexto das organizações públicas em geral e da IFES investigada em particular. No que se refere ao setor público, sabe-se que as constantes e sucessivas mudanças no atual mundo global têm atingido as organizações que necessitam encontrar soluções para acompanhá-las e, principalmente, na velocidade com que elas correm. As empresas privadas, muito antes das organizações públicas têm buscado estratégias para enfrentar as demandas das transformações sociais, econômicas e tecnológicas. Só mais recentemente o setor público, não só no Brasil, como também no nível mundial, vem adaptando técnicas e recursos das instituições privadas para também solucionar essas questões em seu contexto.

Uma das estratégias adotadas pela administração pública foi a busca pela valorização dos servidores públicos, a partir de ações de melhoria da qualidade de vida no trabalho e do desenvolvimento, não só das competências necessárias ao trabalho eficiente e eficaz, como também do indivíduo como um todo. Com essa perspectiva, a aprendizagem organizacional passou a ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento de pessoas no setor público, assim como nas organizações privadas.

Associado às constantes mudanças, é importante ressaltar que a partir do final da década de 70, a crise da economia mundial desencadeou uma forte crise no sistema público do mundo, o que o levou à necessidade de uma reforma administrativa profunda, focada principalmente, no enfraquecimento da burocracia. Essas reformas, em alguns países, tiveram início na década de 80, no Brasil, porém, teve seus primórdios no final da década de 90.

Essa situação configura características que possibilitam a ocorrência da anomia nas organizações públicas. Colaborando ainda mais com essa situação, tem o fato de que na administração do setor público, todas as condutas e todas as ações, tanto da organização, quanto dos indivíduos que nela trabalham, só podem ser realizadas se estiverem prescritas em leis, normas, decretos, estatutos, regimentos, ou qualquer outro documento oficial que as regulamente.

Essa limitação de ação e conduta contrapõe a proposta da reforma administrativa que promove a desburocratização, estimula maior autonomia dos órgãos públicos e premia as inovações. Isto instalou em suas estruturas e em seus funcionários um sentimento de que a proposta dos objetivos e metas do governo, relativas à reforma administrativa, não será alcançada, uma vez que para acompanhar as mudanças, é necessário inovar e criar, e que isso não pode acontecer já que todos estão “amarrados” às regulamentações extremamente

burocráticas. Assim, para se alcançar os objetivos atuais propostos pela administração pública, seria preciso adotar ações e atitudes nem sempre contempladas pelas leis e normas vigentes. O que, legalmente, seria um comportamento desviante.

Dessa forma, é cobrado às organizações públicas inovações, criatividade, adaptações às mudanças no contexto social, econômico e tecnológico, sem oferecer caminhos e meios para alcançá-los, ao mesmo tempo em que se punem tanto as instituições, quanto os trabalhadores, quando buscam “caminhos alternativos”, não previstos na legislação, que muitas vezes são vistos pela cultura da organização como soluções eticamente aceitáveis, para se alcançar as metas e os objetivos propostos pela administração pública e reconhecidas por suas instituições e seus funcionários. Quando isso não ocorre, o que se observa é que como as organizações e os indivíduos não encontram formas/meios para se atingir os objetivos, desacreditam de tudo e passam a não ter mais motivação para trabalhar. Tal situação gerou, nos servidores públicos, uma falta de credibilidade nos objetivos ou nos meios para se alcançar as metas desejadas no trabalho, ou em ambos, tanto por parte do indivíduo, como da organização. Tudo isso tem tido impacto negativo sobre a aprendizagem organizacional. Como os dados do presente estudo parecem evidenciar, há um forte questionamento da necessidade de aprender e de aprimorar a prática profissional em uma organização caracterizada por altos índices de anomia.

Considerando que em momentos de mudanças, muito frequentes na atualidade, em que elas acontecem com grande velocidade, no nível global e em especial a crise do setor público. Transportando o conceito de Durkheim, de crise/anomia, para ambiente organizacional, já que uma organização pode ser considerada uma representação micro da sociedade, essa crise gera uma condição para que uma organização se torne anômica. Surge a hipótese de que, como defendido por Durkheim (2000) e Madureira e Rodrigues (2006), (com a ideia de destituição dos CHAs que caracterizam os indivíduos e organizações anômicas por CHAs, que fortalecem a coesão social, restabelecem os padrões de relações sociais e o espírito de colaboração e coletividade ao invés do individualismo), os processos de aprendizagem podem reverter a anomia, levando a organização para um estado com menor ou mesmo ausência de anomia, saindo da perspectiva de desorganização para uma de organização.

Dessa forma, para superar a crise, que resultou em anomia e por consequência, um estado de desorganização, a instituição precisa de novos conhecimentos, habilidades e atitudes para se adaptar a nova realidade gerada pelas mudanças e resgatar sua organização. O processo de TD&E é uma das ferramentas para restabelecer o equilíbrio da organização, assim como o oferecimento de um ambiente de trabalho que facilite a aprendizagem. Entretanto, é necessário que as normas da organização – a visão, missão e seus valores – estejam bem definidos e de fato sirvam ao objetivo de orientar a prática cotidiana na organização.

Em resumo, diante desse cenário descrito do setor público e os resultados obtidos no atual estudo, que mostrou que anomia interfere dificultando tanto o suporte à aprendizagem, como as estratégias para a aprendizagem, duas importantes variáveis, para a aprendizagem organizacional, ressaltando que vários estudos indicaram que a variável suporte à aprendizagem é preditora do impacto do treinamento, mostra a necessidade de uma melhor compreensão da anomia em organizações públicas e como ela está relacionada às inúmeras variáveis relativas à aprendizagem.

Mais estudos necessitam ser feitos para que se possa compreender melhor as relações da anomia com as demais variáveis no contexto do trabalho, e como os processos de aprendizagem podem reverter ou amenizar a anomia nas organizações. No que se refere especificamente à IFES, objeto do estudo, recomenda-se que se explore as interações sociais, como um meio de aprendizagem, tendo em vista que os resultados mais relevantes deste estudo em relação a estratégias de aprendizagem utilizadas pelo servidores ter sido aquelas

que são relacionadas as relações sociais no trabalho (busca de ajuda interpessoal) a forte característica da Instituição.

#### 4 REFERÊNCIAS

- Abbad, G. (1999). *Um Modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, UnB, Brasília.
- Abbad, G. S.; Corrêa, V. P. & Meneses, P. P. M. (2010). Avaliação de treinamentos à distância: relações entre estratégias de aprendizagem e satisfação com o treinamento. *RAM-Revista de Administração Mackenzie*, V. 11, N. 2, p. 43-67. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo-SP.
- Abbad, G. S. & Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem humana em organizações e trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*, pp. 237- 275. Artmed. Porto Alegre-RS.
- Abbad, G. & Sallorenzo, L. H. (2001). Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP)*, v. 36, n. 2, pp. 33-45.
- Alvim, S. P. (2008). Impacto em profundidade e amplitude: avaliando um treinamento extra-organizacional com foco em empreendedorismo. Dissertação do programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia – BA.
- Antonello, C. S. & Godoy, A. S. (2009, julho/setembro). Uma Agenda Brasileira para os Estudos em Aprendizagem Organizacional. *RAE*, v. 49, n.3, pp. 266-28. São Paulo, SP.
- Antonello, C. S. & Godoy, A. S. (2010, março/abril). A encruzilhada de aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. *RAC*. v.14, n2, art.7, pp310-332. Curitiba, PR. Disponível em <http://www.anpad.org.br/rac> Consultado em 17/09/2013.
- Antonello, C. S. & Pantoja, M. J. (2010). Aprendizagem e o desenvolvimento de competências. In S. T. Bergue, M. R. S. Camões & M. J. Pantoja, (Orgs.) *Gestão de Pessoas: Bases Teóricas e Experiências no Setor Público*, pp. 51-101. ENAP. Brasília-DF.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bass, B. (1990) *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*, New York, NY: Free Press.
- Bastos A. V. B.; Gondim S. M. G. & Loiola E. (2004, julho/agosto/setembro). Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. *Revista de Administração*, v.39, n.3, pp.220-230. São Paulo-SP.
- Belo, E. (2013, 30 de janeiro). “In company” reforça foco estratégico. Caderno Especial Educação Executiva. *Jornal Valor*, pp. 1-7.
- Besnard, P. (1988) The True Nature of Anomie. *Sociological Theory* 6 (Spring), pp. 91–95.
- Beviláqua-Chaves, A. (2007). Estratégias de aprendizagem no trabalho em contexto de mudança organizacional. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Bido, D. S. & Godoy, A. S. (2010, março/abril). Articulação entre as aprendizagens individual, grupal e organizacional: um estudo no ambiente industrial. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, v. 11, n. 2 , p p. 68-95. São Paulo, SP.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. John Wiley & Sons.
- Borges-Andrade, J. E. & Abbad, G. (1996, abril/junho). Treinamento e desenvolvimento:

- reflexões sobre suas pesquisas científicas. *Revista de Administração*, v.31, n.2, pp.112-125. São Paulo-SP.
- Braghirolli, E. M., Bisi G. P., Rizon L. A. & Nicoletto, U. (2010). *Psicologia Geral*. Vozes. Petrópolis-RJ.
- Brandão, H. P. (2009). *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília – DF.
- Brandão, H. P. & Borges-Andrade, J. E. (2008). Estratégias de aprendizagem no trabalho, percepção de suporte organizacional e experiência profissional como preditores da expressão de competências gerenciais [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (Org.). *Anais do III Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho*, 3, Florianópolis, SC.
- Brandão, H. P. & Borges-Andrade, J. E. (2009, 19 a 23 de setembro). Desenvolvimento e Validação de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho. *XXXIII EnANPAD*. São Paulo, SP.
- Bresser Pereira, L. C. (1997). A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de controle. *Cadernos MARE*, v.1. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Brasília-DF.
- Burnham, T. F., Alves, R. M., Moraes, I. O. & Moraes, R. L. (2005). Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento. *CINFORM - Encontro Nacional de Ciência da Informação*. VI, Salvador – Bahia.
- Caetano, A. P. (2009). As Relações de Vizinhança nas Redes de Suporte Social dos Residentes no Bairro de Santiago em Aveiro. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica Ramo de Especialidade em Família e Intervenção Sistêmica. Instituto Superior Miguel Torga Escola Superior de Altos Estudo. Coimbra, Portugal.
- Camillis, P. K. & Antonello, C. S. (2010, março/abril). Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, v. 11, n. 2, pp. 4-42. São Paulo, SP.
- Campos, K. C. L.; Barduchi, A. L. J.; Marques, D. G.; Ramos, K. P.; Santos, L. A. D. & Becker, T. J. (2004). Avaliação do sistema de treinamento e desenvolvimento em empresas paulistas de médio e grande porte. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.17, n.3, pp.435-446.
- Carbone, P. P.; Brandão, H. P.; Leite, J. B. D. & Vilhena, R. M. P. (2009). Gestão por competência e gestão do conhecimento. 3ª. Ed. Editora FGV. Rio de Janeiro-RJ.
- Cardoso, L. (2000). Aprendizagem Organizacional. *Psycologica*, v.23, pp.95 -117.
- Carvalho R. S. & Abbad G. (2006 janeiro./março.) Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impactos no trabalho. *RAC*, v.10, n.1, pp.95-116.
- Cavaliere, S. (1983/2007). Direito e anomia. In *Programa de sociologia jurídica*. Capítulo XVI, p.195-200, ed 11ª. Ed Forense. Rio de Janeiro-RJ. Revista revisada (Título anteriores, até a 6ª edição, “Você conhece sociologia jurídica”).
- Coelho Jr., F. A. (2004). *Avaliação de treinamento a distância: suporte à aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Coelho, F. A. Jr., Abbad, G. S. & Todeschini, K. C. (2005). Construção e validação de uma escala de suporte a aprendizagem no trabalho em uma instituição bancária brasileira. *Psicologia Organização e Trabalho*, v.5, n.2, pp.167 -196. Brasília – DF.
- Coelho, F. A.; Abbad, G. S. & Vasconcelos, L. C. (2008, janeiro./abril). Análise da Relação entre Variáveis de Clientela, Suporte à Aprendizagem e Impacto de Treinamento a Distância. *RAC-Eletrônica*, v.2, n.1, art.6, pp.88-104.

- Coelho, F. A. & Borges-Andrade, J. E. (2008). Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. *Paidéia*, v.18, n.40, pp.221-234.
- Coelho, F. A. (2009). *Suporte à aprendizagem, satisfação no trabalho e desempenho: um estudo multinível*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. Instituto de Psicologia, UnB. Brasília, DF.
- Coelho, F. A. Jr. & Mourão, L. (2011, novembro/dezembro). Suporte a aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. *Rev. Adm. Mackenzie*, (Edição Especial), v.12, n.6, pp.224-253. São Paulo, SP.
- Crossan, M. M.; Lane, H. W. & White, R. E. (2008). An organizational learning framework: from intuition to institution, v.24, n.3, pp.522–537. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/259140>.
- Cullen J. B.; Parboteeah, P. & Hoegl, M. (2004). Cross-national differences in managers' willingness to justify ethically suspect behaviors: a test of institutional anomie theory. *Academy of Management Journal*, v.47, n.3, pp.411–421. EUA.
- Decreto nº 5.707, (2006, 23 de fevereiro). *Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Brasília, DF: Presidência da República.
- Durkheim, Émile. (2000). *O suicídio*. Estudo de Sociologia. Trad. Monica Stahel. 1a. edição. Martins Fontes, (Coleção tópicos) São Paulo, SP.
- Dutra, J. S., Fleury, M. T. & Ruas R. L. (2008). *Competências: Conceitos, Métodos e Experiências*. São Paulo, Atlas.
- Fernández, M. P. L. (2009, Julio-Diciembre) El concepto de anomia de durkheim y las aportaciones teóricas posteriores. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. Iberoforum, ano IV, n. 8, pp.130-147. Universidad Iberoamericana A.C., Ciudad de México. [www.uia/iberoforum](http://www.uia/iberoforum).
- Flach, L. & Antonello, C. S. (2010, maio/agosto). A teoria sobre aprendizagem informal e suas implicações nas organizações. *Revista Gestão*. v. 8, n.2, pp.193-208.
- Fleury, A. & Fleury, M. T. L. (2006). *Estratégias Empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. Ed. Atlas 3ª ed. São Paulo, SP.
- Flinders, M. (2009). *Democratic Drift: Majoritarian Modification and Democratic Anomie in the United Kingdom*. Oxford : Oxford University Press.
- Formiga, N. S & Souza, M. A. (2011). Escala de sentimento anômico: Verificação de sua estrutural fatorial em brasileiros. *Revista de psicologia da Gepu*, n.2, v.2, pp.80-97.
- Formiga, N. S. (agosto/dezembro, 2013) Verificação de um modelo causal entre anomia social e sentimento anômico. *Revista Sul Americana de Psicologia*, v.1, n.2, pp.152-168.
- Galtung, J. (1995). On the social costs of modernization: social disintegration, anomie/anomie and social development. *Development and Change*. v.27, n. 2, pp379-413.
- Garson, G. D. (2003). PA 765 Statnotes: An online textbook. Disponível: <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/statnote.htm> (consultado dia 17 de maio de 2013).
- Godoi, C. K; Freitas, S. M. F. & Carvalho, T. B. (2011, Março/abril). Motivação na aprendizagem organizacional: construindo as categorias afetiva, cognitiva e social. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie*, v.12, n.2, pp.30-54. São Paulo, SP.
- Gomes, J. P. (2011). *Suporte à aprendizagem e desempenho no trabalho: um estudo no Instituto de Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Distrito Federal-Brasília Ambiental*. Monografia de Bacharelado em Administração. Departamento de Administração, Universidade Federal de Brasília, Brasília, DF.
- Gransow, B. & Western, J. (1999). Introduction to the explorative anomie studies. In Peter

- Atteslander, Bettina Gransow & John Western (Org). *Comparative anomie research: hidden barriers – hidden potential for social development*. Ashgate, Sidney.
- Hagedorn, R. & Labovitz S. (1968). A Reply to Gibbs and Martin, and Tennant, Social Problems.
- Hair, J. F.; BLACK, Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2005). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Bokman
- Holman, D., Epitropaki, O. & Fernie, S. (2001). Understanding learning strategies in the workplace: a factor analytic investigation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v.74, n.9, pp.675-681.
- Isajiw, W. W., Sev' er, A. & Driedger, L. (1993). Ethnic identity and social mobility: A test of the 'drawback model'. *Canadian Journal of Sociology*, n.18, v.2, pp.177-196.
- Kenney, J. S. (n.d.) Anomie Perspectiva, Durkheim e ausência de normas, Merton e os Objetivos-Meios Gap, desvios anômicos. [http://en.docsity.com/en-docs/Deviance-LectureNotes\\_9-Sociology-Dr\\_J\\_Scott\\_Kenney](http://en.docsity.com/en-docs/Deviance-LectureNotes_9-Sociology-Dr_J_Scott_Kenney)
- Kim, D. (1998). O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. In D. A. Klein. *A gestão estratégica do capital intelectual*. Qualitymark. Rio de Janeiro.
- Kuczmarski Smith, S. & Kuczmarski, T. D. (1995). Values-based leadership. *Englewood Cliffs*, Prentice Hall, NJ. Inc. Oswalt.
- Lacerda, E. R. M. & Abbad, G. (2003, outubro/dezembro). Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. *RAC*, v.7, n.4, pp.77-96.
- Leopoldino, C. B. & Loiola, E. (2010, 25 a 29 de setembro). Desempenho organizacional e aprendizagem organizacional: o que podemos aprender sobre essa relação? *XXXIV Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro/RJ.
- Lincoln, J. R. & Guillot, D. (2004). Durkheim and Organizational Culture. Institute of Industrial Relations Working Paper Series. University of California Berkeley. USA.
- Lins, M. P. B. E. (2009). Estratégias de aprendizagem no trabalho utilizadas por servidores do Tribunal de Contas da União que atuam em fiscalizações. Monografia de pós-graduação, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- Lins, M. P. B. E. (2011). *Predição de competências de liderança a partir do uso de estratégias de aprendizagem, horas de treinamento e motivação para aprender*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. UNB. Brasília – DF.
- Loiola, E. & Bastos, A.V. B. (2003, julho/setembro)a. A Produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. *RAC*, v.7, n.3, pp.181- 201.
- Loiola, E. & Bastos, A.V. B. (2003, julho/setembro)b. Ampliando perspectivas para a Análise da Pesquisa sobre Aprendizagem Organizacional: uma Tréplica. *RAC*, v.7, n.3, pp.213-219. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v7n3/v7n3a12.pdf> Consultado em 24/09/2013.
- Lucena Filho, G. J.; Villegas, M. M. M. & Oliveira, S. C. (2008, maio/agosto). Histórias de aprendizagem e gestão organizacional: uma abordagem ontológica e hermenêutica. *Ci. Inf.*, v.37, n.2, pp.43-57. Brasília,-DF. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a04v37n2.pdf>. Em 04/02/2014.
- Lytkina, E. (07/04/2012). Anomie and Anomia: a Possible Approach towards the Measurement of Social Well- Being and Deviation. *Labortory Comparative Social Research*, Saint-Petersburg.
- Madureira, C. & Rodrigues, M. (2006). A administração pública do século XXI: aprendizagem organizacional, mudança comportamental e reforma administrativa. *Comportamento Organizacional e Gestão*, v.12, n.2, pp.153-17.

- Manrique de Lara, P. Z. & Rodriguez, T. F. E. (2007) Organizational anomie as moderator of the relationship between an unfavorable attitudinal environment and citizenship behavior (OCB): an empirical study among university administration and services personnel . *Personnel Review*, v.36, n.6, pp.843-866.
- Manrique de Lara, P. Z. (2009). La anomia como moderador de la relación entre percepciones de justicia organizativa y el uso negligente de internet en el trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, n.25, pp.99-112. Colégio Oficial de Psicólogos de Madrid, España.
- Martin, B. E. (2011). *Impacto do treinamento no trabalho*. Monografia do curso de Administração. UnB, Brasília, DF.
- Martin, K. D., Johnson, J. L. & Cullen J. B. (2009). Organizational Change, Normative Control Deinstitutionalization, and Corruption, *Business Ethics Quarterly*. v.19, n.1, pp.105–130.
- Menard, S. (1995) A developmental test of Mertonian anomie theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, n.32, pp.136-174.
- Meneses, P.; Zerbini, T. & Abbad, G. (2010). Conceitos essenciais em treinamento, desenvolvimento e educação de pessoas. In Meneses, P.; Zerbini, T. e Abbad, G. Manual de Treinamento Organizacional, pp.15-24, 168p. Artmed. Porto Alegre – RS.
- Merton, R. 1968, *Social Theory and Social Structure*, 702p Disponível em [http://www.amazon.co.uk/Social-Theory-Structure-RobertMerton/dp/0029211301#reader\\_0029211301](http://www.amazon.co.uk/Social-Theory-Structure-RobertMerton/dp/0029211301#reader_0029211301)
- Messner, S. F. & Rosenfeld, R. (2001). Crime and the American dream. Belmont, CA: Wadsworth.
- Messner, S. F., Thome, H. & Rosenfeld, R. (2008). Institutions, Anomie, and Violent Crime: Clarifying and Elaborating Institutional-Anomie Theory. *International Journal of Conflict and Violence*, n.2, pp.163-181.
- Mestrovic, S. G. (1987). Durkheim's Concept of Anomie Considered as a Total Social Fact. *The British Society of Sociology* v.38, n.4, pp.567-583.
- Moraes, V. V. & Borges-Andrade, J. E. (2010, setembro/dezembro). Validação de escala de estratégias de aprendizagem no trabalho entre prefeitos(as) e secretários(as) municipais, *Estudos de Psicologia*, v. 15, n. 3, pp. 325-334.
- Nadler, L. (1984). *The handbook of human resources development*. Glaser, R. Introduction: toward a psychology of instruction. New York, Wiley, pp.1-1A7, 1ª ed.
- Orru, M. (1983) The Ethics of Anomie: Jean Marie Guyau and Emile Durkheim. *The British Society of Sociology*, n.34, v.4, pp.499-518.
- Osbi, L. C. M., (2007). *Estratégias de aprendizagem no desenvolvimento de competências gerenciais: um estudo qualitativo*. Dissertação de Mestrado do Programa de pós-graduação em Psicologia. UFBA. Salvador, BA.
- Ostroff, C. & Kozlowski, S. W. J. (1992). Organizational socialization as a learning process: the role of information acquisition. *Personnel Psychology*, n.45, pp. 849-874.
- Pantoja, M. J. (2004). *Estratégias de aprendizagem no trabalho e percepções de suporte à aprendizagem contínua: uma análise multinível*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília – DF.
- Pantoja, M. J. & Borges-Andrade, J. E. (2008, janeiro/abril). Estratégias de aprendizagem no trabalho em diferentes ocupações profissionais. *RAC-Eletrônica*, v.3, n.1, art.3, pp. 41-62. Curitiba-PR.
- Pantoja, M. J.; Neiva, E. R.; Oliveira, F, e Galvão, J., (n.d.) Estratégias de aprendizagem e suas relações com competências e mudança organizacional.

- Parales-Quenza, C. J. (2008). Anomia Social y Salud Mental Pública. *Revista de Saúde Pública*, n.10, pp. 658-666.
- Passas, N. (1990). Anomie and Corporate Deviance. *Crime, Law and Social Change* n.14, v.2, pp.157-178.
- Passas, N. (1999) Continuities in the Anomie Tradition, in W. S. Laufer and R. K. Merton (Eds.), *The Legacy of Anomie Theory* (Transaction, New Brunswick), pp.91-112.
- Pelaez, V. (2007, julho/dezembro). Resenha do livro Teoria do crescimento da firma. Campinas: Editora da Unicamp, Edith Penrose, 2006. *Revista Brasileira de Inovação*, v.6, n.2, pp.461-467. Rio de Janeiro, RJ.
- Remor, L. C.; Miranda, A. C. D; Santos, N.; Steil, A. V. & Remor, C. A. M. (2010, maio/junho). Esquecimento organizacional e suas consequências no processo de aprendizagem organizacional. *RAP (Revista de Administração Pública – Fundação Getúlio Vargas)*, v. 44, n, 3, pp. 667-78. Rio de Janeiro, RJ.
- Rosenfeld, R. & Messner, S. F. (1997). Markets, morality, and an institutional anomie theory of crime. In N. Passas & R. Agnew (Eds.), *The future of anomie theory*: pp.207-224. Boston: Northeastern University Press.
- Santana, S. (2005). Modelo integrado para o estudo da aprendizagem *organizacional*. *Análise Social*. V. XL, n.175, pp.367-391.
- Santos, L. A. y Cardoso, R. L. S. (2001). Avaliação de desempenho da ação governamental no brasil: problemas e perspectivas. XV Concurso de Ensayos del CLAD "Control y Evaluación del Desempeño Gubernamental". Caracas-Venezuela. Disponível em <http://siare.clad.org/fulltext/0041201.pdf>. Consultado em 30 de janeiro de 2014.
- Scheidemantel, R. H. (2002). *Um Caso de Aprendizagem Organizacional: Exame Conceitual e de Aplicabilidade no Contexto Público*. Dissertação de mestrado da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, RJ.
- Schikmann, R.(2010). Gestão Estratégica de Pessoas: Base para a concepção do Curso de Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público. In Bergue, S. T., Camões, M. R. S. & Pantoja, M. J. (orgs.) *Gestão de Pessoas: Bases Teóricas e Experiências no Setor Público*, pp.11-28. ENAP. Brasília-DF.
- Souza, C. S. (2009). *Estratégias de aprendizagem e competências no trabalho*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, DF.
- Souza, M. A., Neto, S. C. & Souza, I. (2003). Validação de um Instrumento para Medida da Anomia. *XXVIII Reunião Anual de Psicologia*. Anais. pp. 258-259. Belo Horizonte: SBP
- Souza, M. A & Ribas Junior, R. C. (2013.). Desenvolvimento e validação inicial da Escala de Anomia Organizacional ( no prelo).
- Stoyko, P. (2004). Jornada da Aprendizagem: um guia para alcançar a excelência. *Cadernos ENAP*, n.26 , pp.7 -77. Brasília, DF.
- Sugarman, B. (2001). A Ledming-Based Approach to Organizational Change: Some Results and Guidelines . *Organizational Dynamics*, v.30, n.1, pp.62-76. Elsevier Science, Inc. [www.organizational-dynamics.com](http://www.organizational-dynamics.com) . Acessado em 20/11/2013.
- Takahashi, A R. W. & Fischer, A. L. (2010, setembro/outubro). Processos da Aprendizagem Organizacional no Desenvolvimento de Competências RAC, v.14, n.5, art.3, pp. 818-835. Curitiba, PR.
- Travis, R. (1993). The mos Alienation Scale - an alternative to Srole Anomia Scale. *Social Indicators Research*, v.28, n.1, pp.71-91.
- Tsahuridu, E. (2011). An Exploration of Factors Affecting Work Anomia. *Journal of Business Ethics*. n.99, pp.297-305. British Columbia, Canada.
- UFRRJ-COPLAN (2013). Relatório de Gestão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica-RJ.

- Vargas, M. R. M. (1996) Treinamento e Desenvolvimento: reflexões sobre seus métodos. *Revista de Administração*, n.31, pp.126-136.
- Vogds, J. C. (2001, julho). Perceptions of organizational values and culture at various levels of an organization. By A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree in Training and Development Approved for Completion of 4 Semester Credits TRHRD-735 Field Problem in Training and Development. The Graduate College University of Wisconsin-Stout.
- Zangiski, M. A. S. G., Lima, E. P., & Costa, S. E. G.(2009) Uma discussão acerca do papel da aprendizagem organizacional na formação de competências, *Ciência da Informação*, v.38, n.3, pp . 142-159.
- Zerbini, T. (2007). *Avaliação da transferência de treinamento em curso à distância*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, DF.

## ANEXOS

### Anexo I - Escala de Anomia Organizacional



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
Instituto de Educação  
Departamento de Psicologia  
Curso Mestrado em Psicologia

#### Anomia Organizacional

Abaixo estão listadas várias frases sobre a organização que trabalha (UFRRJ). Gostaríamos de saber o quanto você concorda ou discorda de cada uma delas. Anote na coluna ao lado de cada frase, o número de **0 a 5**, que melhor representa sua resposta, sendo, 1 para “não concordo” e 5 para “concordo totalmente”.

Item	1	2	3	4	5
01. Eu tenho a sensação de que as pessoas são consideradas descartáveis.					
02. A vida das pessoas não está melhorando, mas sim piorando.					
03. É difícil dizer em quem realmente se pode confiar.					
04. As punições são baseadas em decisões pessoais e não em regras.					
05. Eu tenho a sensação de que não foi uma boa escolha trabalhar aqui.					
06. A missão que é divulgada não se aproxima em nada à prática.					
07. As regras são somente para alguns.					
08. As pessoas não se importam com o que acontece com o próximo.					
09. A visão divulgada é irrealista					
10. Eu sinto que nesta empresa o lucro é mais valorizado que o bem estar dos empregados.*					
11. A demissão ocorre por razões que são desconhecidas pela maioria dos empregados.*					
12. É difícil saber o que é certo ou errado.					
13. Os valores difundidos estão longe de serem praticados.					
14. Acho que é difícil pensar num bom futuro para mim.					
15. As regras não funcionam.					
16. As pessoas permanecem por comodismo ou falta de opção, não por satisfação.					
17. Ninguém se importa com o que acontece, mesmo quando você está numa situação de desespero.					
18. As regras mudam constantemente.					

19. Não se sabe em que situação se é punido ou elogiado					
---	--	--	--	--	--

\*Itens que serão retirados por não se aplicarem a organizações públicas.

## Anexo II – Escala de Suporte à Aprendizagem



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Instituto de Educação  
Departamento de Psicologia  
Curso Mestrado em Psicologia

### Suporte à Aprendizagem

Abaixo estão listadas várias frases sobre a organização que trabalha (UFRRJ). Anote na coluna ao lado de cada frase, o número de **0 a 5**, que melhor representa sua resposta, sendo, 1 para “não concordo” e 5 para “concordo totalmente”.

O primeiro quadro diz respeito ao seu setor, o segundo ao seu chefe/superior imediato e o Terceiro, aos seus colegas/pares de trabalho.

#### *1º. Minha Unidade/setor de trabalho:*

Item	1	2	3	4	5
01 ...cada membro é incentivado a expor o que pensa.					
02 ...há autonomia para agir sem consultar o chefe/superior.					
03 ...há tempo destinado para a busca de novas formas de executar o trabalho.					
04 ...novas ideias são valorizadas.					
05 ...há respeito mútuo.					
06 ... há autonomia para questionar as ordens dadas pelo chefe/superior					
07 ...há compartilhamento de informações sobre novas habilidades e conhecimentos					
08 ...há tolerância a erros quando se tenta aplicar novas habilidades e conhecimentos					
09 ...há autonomia para organizar o trabalho.					
10 ...há abertura a críticas quando alguém aplica novas habilidades e conhecimentos.					
11 ...há aceitação dos riscos associados à aplicação de novas habilidades e conhecimentos					
12 ...há incentivo à busca por novas aprendizagens					
13 ...as tarefas facilitam a aplicação de novas habilidades e conhecimentos.					
14 ...as tentativas de aplicação de novas habilidades e conhecimentos são elogiadas.					

#### *2º. – Meu chefe/superior imediato:*

Item	1	2	3	4	5
01 ...me encoraja a aplicar novas habilidades e conhecimentos.					
02 ... valoriza minhas sugestões de mudança.					
03 ... assume comigo os riscos de tentar novas formas de realizar o trabalho.					

04 ...leva em conta minhas idéias quando diferentes das dele					
05 ...me estimula a enfrentar desafios no trabalho.					
06 ...me elogia quando aplico novas habilidades e conhecimentos.					
07 ... remove dificuldades e obstáculos à aplicação de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho.					
08 ... me dá liberdade para decidir sobre como desenvolver minhas tarefas.					
09 ... está disponível para tirar minhas dúvidas sobre o uso de novas habilidades e conhecimentos no trabalho.					
10 ...estimula o uso de minhas novas habilidade e conhecimentos no trabalho.					
11 ... estabelece objetivos de trabalho que me encorajam a aplicar novas habilidades e conhecimentos.					

**3º. - Meus colegas/pares de trabalho:**

<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1 ... me dão orientações quando tenho dificuldades para aplicas novas habilidades e conhecimentos					
2 ... me elogiam quando aplico minhas novas habilidades e conhecimentos.					
3 ... me estimulam a buscar novas habilidades e conhecimentos. Voltados ao meu trabalho.					
4 ... sentem-se seguros quando aplico novas habilidades e conhecimentos no trabalho.					
5 ...me incentivam a propor novas ideias para a execução das tarefas.					
6 ... apoiam minhas tentativas de buscar novas aprendizagens no trabalho.					

### Anexo III - Escala de Estratégias à Aprendizagem no Trabalho.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
Instituto de Educação  
Departamento de Psicologia  
Curso Mestrado em Psicologia

#### Estratégias à Aprendizagem no trabalho

Abaixo estão listadas várias frases sobre a organização que trabalha (UFRRJ). Anote na coluna ao lado de cada frase, o número de **1 a 5**, que melhor representa sua resposta, sendo, 1 para “não concordo” e 5 para “concordo totalmente”.

##### Fator 1: Reflexão intrínseca e extrínseca

Item	1	2	3	4	5
1. Busco compreender como o meu trabalho está relacionado com os resultados das diferentes unidades da organização					
2. Tento conhecer como as diferentes unidades da organização estão relacionadas entre si					
3. Tento compreender como a atuação das diferentes unidades da organização influencia a execução do meu trabalho					
4. Procuo entender como o desempenho das diferentes unidades da organização poderia ser melhorado					
5. Busco compreender as relações entre as demandas requeridas por outras unidades da organização e a finalidade do meu trabalho					
6. Para melhor execução do meu trabalho, reflito como ele contribui para atender às expectativas da sociedade.					
7. Consulto servidores de outras unidades da organização para buscar informações que influenciam o meu trabalho.					

##### Fator 2: Busca de Ajuda em Material Escrito

Item	1	2	3	4	5
1. Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, procuro ajuda em publicações, manuais e relatórios editados pela organização					
2. Para obter informações de que necessito no trabalho, leio os informativos internos da organização					
3. Consulto informações disponíveis na intranet para melhor executar o meu trabalho					
4. Para obter informações de que necessito no trabalho, leio notícias divulgadas nos meios de comunicação institucionais					
5. Quando estou em dúvida sobre algo no trabalho, consulto normativos e instruções					
6. Consulto sistemas disponíveis na organização para obter informações necessárias à execução					
7. Para obter informações importantes para a execução do meu trabalho, consulto a Internet					

Fator 3: Busca de Ajuda Interpessoal

Item	1	2	3	4	5
1. Peço ajuda aos colegas de equipe quando necessito aprender algo sobre meu trabalho					
2. Busco ajuda dos colegas de equipe quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho					
3. Consulto servidores mais experientes quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao meu trabalho					
4. Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto servidores de outras equipes da unidade onde atuo					
5. Juntamente com meus colegas de equipe, busco trocar informações e conhecimento					

Fator 4: Aplicação Prática.

Item	1	2	3	4	5
1. Experimento na, prática, novas formas de executar o meu trabalho					
2. Procuo aprimorar algum procedimento de trabalho, experimentando na prática novas maneiras de executá-lo					
3. Procuo refletir sobre como novos conhecimentos e habilidades podem ser adotados em meu trabalho					
4. Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática do meu trabalho					
5. Quando faço meu trabalho, penso em como ele está relacionado ao negócio e às estratégias da organização					
6. Para aprender sobre meu trabalho, busco relacioná-lo aos valores adotados na organização.					

Fator 5: Reprodução

Item	1	2	3	4	5
1. Visando executar melhor minhas atividades de trabalho, busco repetir automaticamente ações e procedimentos até memorizá-los					
2. Para executar melhor o meu trabalho, procuro repetir mentalmente informações e conhecimentos recém adquiridos					
3. Para aprender, observo a atuação dos meus colegas de equipe					
4. Para aprender durante o trabalho, imito procedimentos que outros colegas da equipe adotam					
5. Para melhor execução do meu trabalho, procuro seguir os mesmos procedimentos .					

**Anexo IV – Autorização do Conselho de Ética.**