



SUPORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL NO TRABALHO: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO CONCEITUAL

FRANCISCO ANTONIO COELHO JUNIOR

*Doutor em Psicologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social,
do Trabalho e Organizacional da Universidade de Brasília (UnB).*

*Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração da
Universidade de Brasília (UnB).*

*Campus Universitário Darcy Ribeiro, ICC Norte, Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA),
módulo 25, subsolo, Asa Norte, Brasília – DF – Brasil – CEP 70910-900*

E-mail: acoelho@unb.br

LUCIANA MOURÃO

*Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social,
do Trabalho e Organizacional da Universidade de Brasília (UnB).*

*Professora do Programa de Mestrado em Psicologia da
Universidade Salgado de Oliveira (Universon).*

Rua Marechal Deodoro, 263, 2º andar, Centro, Niterói – RJ – Brasil – CEP 24030-060

E-mail: mourao.luciana@gmail.com

RESUMO

Quando se analisou o estado da arte em comportamento organizacional, verificou-se a falta de distinção entre os tipos de ação esperados nas distintas etapas do ato de apoiar a ocorrência da aprendizagem, além da necessidade de uma proposição teórica sistemática sobre o suporte à aprendizagem informal em suas diferentes fases. O presente artigo objetiva propor um modelo teórico baseado no ordenamento das etapas de suporte psicossocial à aprendizagem informal, segundo as características e as qualidades das distintas etapas do conceito de aprendizagem informal do trabalho. Com ênfase teórica para a aprendizagem social, a teoria cognitiva social e a hierarquia das formas de aprender, este trabalho enfatiza a importância do suporte psicossocial, com base na teoria da reciprocidade nas relações sociais. Com base em extensa revisão de literatura, propõe-se uma classificação do conceito de suporte, considerando as fases distintas pelas quais o conceito de aprendizagem ocorre, desde a aquisição pelo indivíduo até sua aplicação no trabalho. O suporte à aprendizagem é discutido considerando as etapas processuais de aquisição, retenção, manutenção, generalização e transferência de conhecimentos, habilidades e competências que devem ser expressos nas rotinas de trabalho, ou seja, expressos em desempenho tangível e observável. Assim, torna-se relevante investigar, com base nas etapas do conceito de aprendizagem, qual o tipo específico de ação de suporte que melhor aumentará as possibilidades de ocorrência da ação de aprendizagem e sua transferência para o trabalho. Na literatura, há maior ênfase no estudo da aprendizagem formal, por meio dos programas de treinamento, desenvolvimento e educação. Pouca ênfase é dada ao estudo da aprendizagem informal. A principal limitação deste trabalho é o fato de a classificação do conceito de suporte à aprendizagem proposta ainda não ter sido testada empiricamente, embora a literatura aponte-a como principal variável explicativa de impacto do treinamento no trabalho. Como contribuição, espera-se que a proposta teórica de classificação do conceito de suporte à aprendizagem seja o primeiro passo na sistematização desse conceito. Como agenda de pesquisa, sugere-se a testagem empírica da classificação proposta

por meio da elaboração e validação psicométrica de instrumento(s) de pesquisa voltado(s) à operacionalização e investigação de cada uma das etapas propostas.

PALAVRAS-CHAVE

Suporte à aprendizagem; Comportamento organizacional; Treinamento; Modelo teórico; Gestão e políticas de recursos humanos.

1 INTRODUÇÃO

O ambiente de trabalho no século XXI vem sofrendo profundas modificações em torno da necessidade de adaptação contínua das organizações às novas demandas de mercado. Dessa maneira, passou-se a requerer, no âmbito das organizações, profissionais que não sejam apenas detentores de grande quantidade de conhecimento, mas que também saibam utilizar esse repertório de maneira sistêmica, integrada e articulada. A utilização estratégica do conhecimento, na sociedade da informação, passou a desempenhar um papel fundamental nas organizações, mais do que simplesmente a necessidade de reter os melhores profissionais com maior carga de conhecimento.

As organizações definem sua estrutura por meio de um padrão elaborado e formal de atribuição dos papéis ocupacionais, no qual a divisão do trabalho resulta em especialidades funcionais normalmente baseadas no cargo. Contudo, principalmente em virtude do caráter mutável e competitivo do cenário de trabalho, indivíduos precisam desempenhar mais que papéis ocupacionais. Em outras palavras, espera-se que haja uma inter-relação entre os indivíduos que ocupam esses papéis de modo a proporcionar vantagem competitiva para as organizações, seja na troca de experiências com colegas e/ou no estímulo contínuo à aprendizagem, na busca pela inovação contínua ou mesmo pela otimização dos processos organizacionais e rotinas de trabalho, maximizando desempenho, enriquecendo seu cargo e agregando valor, de forma contínua, a seu trabalho.

Uma das formas de promover o enriquecimento no cargo e de aumentar as possibilidades de os indivíduos desenvolverem um grau de *expertise* no exercício de suas atribuições corresponde à sua capacitação contínua. As ações de aprendizagem no trabalho, sejam elas de natureza formal (induzida), por meio dos programas de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), ou informal (não sistematizada, espontânea, natural), passaram a ter importância estratégica para as organizações (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008). Ambientes estimuladores de aprendizagem individual, nas organizações, para serem efi-

cazes, provavelmente deveriam incentivar a autonomia do empregado na busca por novas formas de executar seu trabalho. A literatura na área de aprendizagem nas organizações sustenta a premissa teórica de que o suporte psicossocial de pares e chefias ao uso de novas habilidades e inovação nas rotinas de trabalho dos indivíduos é importante variável de apoio à aprendizagem natural em organizações, reforçando, inclusive, o comportamento de inovação dos empregados. O contexto de trabalho, por meio de seus atores sociais, valoriza, assim, a perspectiva de aprendizagem e sua transferência nas organizações.

Isso posto, o presente artigo considera que o provimento de suporte psicossocial pode ocorrer em etapas distintas contidas nas ações contínuas de aprendizagem informal, seguindo as próprias etapas relativas à aprendizagem. Objetivase, portanto, propor neste trabalho um modelo teórico com a classificação das etapas de suporte psicossocial segundo suas características e qualidades, abrangendo as distintas etapas do conceito de aprendizagem informal do trabalho, maximizando a possibilidade de ocorrência de suporte em qualquer fase da ação de aprendizagem pelo indivíduo.

Antonello (2005) apresenta uma rica discussão acerca da articulação da aprendizagem formal e informal e critica a leitura antagônica dos dois termos. A autora discute que há uma tendência na literatura da área em perceber as aprendizagens informal e formal como separadas, numa polarização artificial entre elas. No presente artigo, a proposta não é identificar atributos e características que possam separar tais conceitos, muito menos atribuir maior relevância a um ou a outro. A proposta é discutir a necessidade do apoio à aprendizagem informal no ambiente organizacional, uma vez que a aprendizagem formal tem recebido maior ênfase (MALCOLM; HODKONSON; COLLEY, 2003).

Propõe-se, assim, descrever as categorias em que se divide e se subdivide o conjunto de ações de apoio ou de suporte de colegas, pares e chefias integradas a cada uma das etapas que constituem a ação de aprendizagem informal do indivíduo no trabalho. O objetivo da descrição das categorias de apoio à aprendizagem informal é mostrar a necessidade de ampliar a visão de aprendizagem nas organizações para um espectro mais amplo que não apoie exclusivamente a aprendizagem formal, mas também a informal, numa visão inter-relacionada (MALCOLM; HODKONSON; COLLEY, 2003). Espera-se, com isso, que seja destacada a importância do suporte às diferentes fases da aprendizagem informal, de forma que a aprendizagem seja efetivamente expressa em desempenho no trabalho. Há ainda a expectativa de que esta pesquisa contribua para indicar ações que aumentem a eficácia dos processos de aprendizagem e sua transferência no âmbito das organizações. Portanto, o foco deste trabalho centra-se na importância da análise e identificação de fatores de apoio à aprendizagem informal e no uso de novas habilidades no trabalho.

2 APRENDIZAGEM: PERSPECTIVA CONCEITUAL EM ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Historicamente, como destacado na literatura de TD&E, o contexto da aprendizagem nas organizações vem sendo investigado em termos de avaliação das ações de aprendizagem continuada, de situações de isolamento do trabalho e de ambientes artificiais de aprendizagem. Parte significativa da literatura (ABBAD; PILATI; PANTOJA, 2003; ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004; BORGES-ANDRADE; ABBAD, 1996; CASEY, 2005; PILATI; PALOMERO GONZALEZ, 2009) relacionada à aprendizagem humana nas organizações tem focado a análise e investigação da eficácia de programas formais de aprendizagem (programas de TD&E, por excelência) e seu posterior impacto no ambiente de trabalho. Pouca atenção vem sendo dada pelos pesquisadores ao estudo das ações informais de aprendizagem no trabalho e às variáveis associadas (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008). A aprendizagem contínua dos empregados e a posterior aplicação de novas habilidades necessitam de apoio organizacional à inovação, criatividade e experimentação (ANDERSEN; ANDERSEN, 2007; PENTLAND, 1995). Nesse contexto, torna-se necessária a identificação de fatores facilitadores de novos desempenhos no ambiente de trabalho.

Do ponto de vista conceitual, a aprendizagem pode ser definida como toda mudança relativamente permanente no potencial de comportamento, que resulta da experiência, mas não é causada por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doenças (LEFRANÇOIS, 2008). Aprendizagem refere-se a um processo pessoal (quem aprende é o indivíduo), gradativo, cumulativo e constante, considerando a premissa fundamental de que há a possibilidade de adquirir conhecimentos o tempo todo (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008).

No estudo apresentado por Conlon (2004), o autor mostra que a aprendizagem informal é um tema que desperta interesse há séculos, tendo suas raízes em filósofos educacionais como John Dewey, Kurt Lewin e Mary Parker Follett, e também em teóricos como Malcolm Knowles. Porém, ao contrário do que se poderia imaginar a princípio, a aprendizagem informal nem sempre é casual. Autores como Watkins e Marsick (1992) defendem que a aprendizagem informal pode ocorrer a partir de experiências formalmente estruturadas, ou seja, que ela pode ser planejada ou não. Os autores asseveram que, mesmo quando não é planejada, a aprendizagem informal costuma envolver algum grau de consciência do aprendiz, sendo possível encontrá-la, inclusive, em processos formais de ensino. Numa visão um pouco diferente, Livingstone (1999) considera que a aprendizagem informal acontece fora dos currículos que constituem programas

educacionais, cursos ou *workshops*. Porém, o autor também considera a questão da consciência do aprendiz nos processos de aprendizagem informal, uma vez que sugere que esse tipo de aprendizagem envolve a busca de entendimento, conhecimento ou habilidade.

Assim, as ações informais de aprendizagem humana no trabalho dizem 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, seja, por exemplo, tirando uma dúvida com algum colega mais experiente sobre algum assunto relacionado ao trabalho, seja acessando os manuais e documentos da organização, disponíveis na intranet, em *sites* da internet (autoaprendizagem) ou mesmo por observação, entre outras possibilidades. Ações informais de aprendizagem no trabalho não são planejadas pelos gestores da organização e, por isso mesmo, não geram custos onerosos tais como observado quando se planejam ações formais de TD&E.

Uma das variáveis investigadas no estudo da aprendizagem informal no trabalho, e que é fundamental para a *transferência e aplicação* dessa aprendizagem, refere-se ao suporte provido à aprendizagem. Coelho Junior (2004) define essa variável como sendo a percepção, pelo indivíduo, do apoio psicossocial provido por seus pares, colegas e chefias à aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades relacionados às tarefas de trabalho. Especificamente, suporte à aprendizagem diz respeito ao quanto o indivíduo percebe apoio dos atores sociais (pares, colegas e chefias) em companhia dos quais desempenha suas atribuições na aquisição, retenção, manutenção, generalização e transferência de novos conhecimentos e habilidades às rotinas de trabalho (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Outros conceitos são comumente encontrados na literatura de aprendizagem nas organizações. Alguns deles tratam da aprendizagem sob uma perspectiva macro de investigação, considerando que fatores contextuais podem ser condições facilitadoras à ocorrência de ações aprendizes no trabalho, como o conceito de cultura de aprendizagem contínua (TRACEY; TANNENBAUM; KAVANAGH, 1995) ou aprendizagem organizacional. Já numa perspectiva individual de análise do conceito de aprendizagem aplicado ao trabalho, relatos empíricos (PANTOJA, 2004; CHAVES, 2007; BRANDÃO, 2008; ZERBINI; ABBAD, 2008; PILATI; PALOMERO GONZALEZ, 2009) destacam o uso, pelo indivíduo, de estratégias informais de aprendizagem no trabalho, como a reflexão intrínseca e extrínseca e a reprodução mental, ou mesmo de estilos de aprendizagem, como o estudo de Salles (2007), conceito que se complementa ao conceito de estratégias para aprender no trabalho.

Há uma multiplicidade de variáveis e enfoques teóricos relacionados a temas de aprendizagem nas organizações (ISMAIL, 2005; GUIMARÃES et al., 2002;

ANTONELLO, 2005). Investiga-se, fundamentalmente, o processo de aprendizagem em si, bem como seus aspectos facilitadores, restritivos e a presença ou ausência de características da organização que favoreçam ou inibam as ações de aprendizagem no trabalho. A utilização de diferentes níveis de análise em variáveis relacionadas à aprendizagem nas organizações, especialmente numa tentativa de estabelecer articulações entre tais níveis (ou seja, aprendizagem como processo psicológico individual e característica de um contexto de trabalho), é apontada por Pantoja e Borges-Andrade (2004), Loiola, Nérís e Bastos (2006) e Coelho Junior (2009) como fundamental ao desenvolvimento teórico/empírico da área e necessita de mais pesquisas. A relação empírica entre o empreendimento do indivíduo em ações informais de aprendizagem no trabalho, a aquisição de competências e seu impacto no desempenho também precisa ser mais investigada.

Torraco (2002) e Mourão e Marins (2009) apontam para a necessidade de desenvolver, no ambiente de trabalho, estratégias de aprendizagem que abarquem toda a dinâmica ambiental e desafios decorrentes da utilização maciça de novas tecnologias de comunicação e de informação no trabalho, principalmente estratégias de aprendizagem de natureza informal, como discutido por Pantoja (2004) e Chaves (2007). O desafio consiste em identificar quais variáveis de nível meso e macro, típicas das equipes e do ambiente organizacional, otimizam processos constantes de aprendizagem entre os indivíduos inseridos nas organizações (GUIMARÃES, 2004). A busca por variáveis que impulsionem a aprendizagem – tanto formal quanto informal – é relevante porque vários estudos mostram que o suporte à aprendizagem é importante preditor do impacto de treinamento no trabalho (COELHO JUNIOR, 2004; COELHO JUNIOR; ABBAD; TODESCHINI, 2005; SILVA, 2008) e do desempenho no trabalho (COELHO JUNIOR, 2009; OLIVEIRA, 2010). Ou seja, a literatura aponta evidências empíricas sobre a influência positiva do suporte de pares e da chefia sobre a aprendizagem formal. Portanto, quando se consideram as aprendizagens formal e informal como inter-relacionadas (MALCOLM; HODKONSON; COLLEY, 2003; ANTONELLO, 2005), há a expectativa de que o suporte também produza efeitos sobre a aprendizagem informal.

Dessa forma, torna-se importante investigar como se dá o suporte psicossocial à aprendizagem informal no trabalho, a partir do contato interpessoal entre colegas, pares e chefias, e como tal suporte pode ser gerenciado estrategicamente de forma a maximizar o desempenho ou os resultados no trabalho. Nota-se, todavia, que o conceito de aprendizagem é constituído por distintas etapas que variam em termos de finalidade e que culminam com a aplicação do conhecimento adquirido em situação de trabalho. Assim, o ato de aprender pode ser classificado em etapas que variam em grau de abrangência, complexidade e de

acordo com o objetivo de cada uma (LOIOLA; NÉRIS; BASTOS, 2006). Estratégias de aprendizagem, por exemplo, utilizadas durante a etapa de aquisição de conhecimento (por exemplo, repetição mental) podem ser diferentes de estratégias de aprendizagem utilizadas pelo indivíduo durante a etapa de transferência do aprendido (tentativa e erro, por exemplo). Logo, o tipo de suporte a ser provido à aprendizagem, por pares, colegas e chefia, diferirá de acordo com a fase da aprendizagem do indivíduo.

3 SUPORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL NO TRABALHO

Os processos informais de aprendizagem têm grande relevância para trabalhadores que ocupam funções gerenciais (ENOS; KEHRHAHN; BELL, 2003) ou para aqueles que não ocupam tais funções (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010). A interação social, o aprender pela prática e o contexto organizacional são aspectos de destaque nos processos de aprendizagem informal (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010). A literatura sobre comportamento organizacional aponta que a variável suporte psicossocial à transferência de novas habilidades no trabalho conta com alguns instrumentos validados estatisticamente, como os utilizados por Rouiller e Goldstein (1993) e Abbad (1999). Esses instrumentos foram validados em contextos formais (ações de TD&E) de instrução e fazem referência direta a tais contextos. Porém, há poucos instrumentos (cf. COELHO JUNIOR, 2009) específicos para mensuração de suporte à aprendizagem informal no trabalho.

Uma outra medida, validada inclusive no Brasil, é a escala de medida de cultura de aprendizagem e sua relação com desempenho. O instrumento *dimensions of the learning organization questionnaire* (Dloq) ou questionário das dimensões da organização que aprende foi proposto por Marsick e Watkins (2003), tendo sido traduzido da língua inglesa para a portuguesa e em seguida validado semântica e psicometricamente. Uma versão reduzida desse instrumento (Dloq-A) foi validada por Menezes, Guimarães e Bido (2011) com sete dimensões da cultura de aprendizagem: oportunidades para a aprendizagem contínua, questionamento e diálogo, colaboração e aprendizagem em equipe, sistemas para capturar e compartilhar a aprendizagem, delegação de poder e responsabilidade, desenvolvimento da visão sistêmica da organização e estímulo à liderança estratégica para a aprendizagem; e duas dimensões de desempenho organizacional: desempenho financeiro e ganho de conhecimento organizacional. Tal estudo confirma a importância de uma cultura voltada para a aprendizagem.

Assim, ressalta-se que a investigação do suporte psicossocial fornecido por pares e superiores não só na fase de transferência, mas também na de aprendizagem, possibilita aos gestores a análise da influência do ambiente organizacional quanto ao estímulo à aprendizagem informal e sua aplicação no trabalho, especialmente quanto à identificação de fatores facilitadores à sua ocorrência no trabalho.

A variável suporte à aprendizagem, objeto de análise neste estudo, consiste na investigação do quanto pares, colegas e chefias incentivam ou restringem as iniciativas de aprendizagem informal no trabalho, segundo a percepção do aprendiz, e não se relaciona à investigação dos efeitos de ações formais e sistematizadas de aprendizagem. Parte-se do pressuposto básico, e de acordo com Garrick (1998) e Abbad e Borges-Andrade (2004), de que, nas organizações, os indivíduos aprendem o tempo todo de modo informal, por imitação, tentativa e erro, e conversas com pares, colegas, clientes e outros agentes relacionados ao trabalho.

A configuração dos ambientes de trabalho em termos de arranjo físico (*layout*) e o clima organizacional, entendido como a abstração da percepção do ambiente de trabalho baseada nas percepções dos empregados e captada em diferentes níveis (SCHULTE et al., 2009), são variáveis fundamentais para a ocorrência de suporte à aprendizagem informal entre os indivíduos. Cada pessoa, na organização, poderá influenciar, ou mesmo modificar, o funcionamento do grupo a partir de ações individualizadas, que sejam incorporadas ao *modus operandi* vigente. Gestores organizacionais poderiam influenciar cada grupo de trabalho a desenvolver ações específicas de suporte à aprendizagem, e cada grupo teria condições de estimular, por meio do oferecimento de desafios e oportunidades, seus membros em torno da execução de ações de aprendizagem informal (LONDON; SESSA, 2007; LONDON; SMITHER, 2002) e aplicação das competências adquiridas nas rotinas de trabalho.

O foco dessa variável encontra-se no apoio percebido em relação a ações de aprendizagem informal no trabalho e na investigação das possíveis questões relacionadas à transferência e ao impacto desta – para maiores detalhes sobre essa variável e sua diferenciação em relação a outras variáveis que avaliam o suporte psicossocial à aprendizagem no trabalho, ver Abbad et al. (2006). A variável suporte à aprendizagem amplia o uso do conceito de suporte à transferência por envolver variáveis de apoio a quaisquer fases do processo de aprendizagem (aquisição, retenção, manutenção, generalização e transferência), além de considerar os efeitos que o ambiente natural de trabalho exerce nos comportamentos aprendizes dos indivíduos desempenhados no dia a dia de seu trabalho.

Nesse contexto, West e Farr (1990) discutem a importância do reconhecimento pelo grupo de que a iniciativa do empregado de propor novas ideias e

mudanças na realização das rotinas de trabalho seja encorajada e ativamente apoiada por seus supervisores. Nessa mesma linha de raciocínio, Bruce e Scott (1994) destacam, ao abordarem questões referentes ao ambiente ideal para o uso de novas habilidades, que os subordinados devidamente providos com autonomia e poder individual de decisão, em relação às suas atividades, tendem a ver a organização de trabalho como mais propícia à aplicação de novas habilidades. Haveria, assim, o incentivo à aprendizagem e ao uso de novas habilidades no trabalho.

Guimarães (2004), Lee e Roth (2007) e London e Sessa (2007) apontam que ainda há resistências, especialmente de âmbito cultural, que dificultam o pleno desenvolvimento de ações de suporte à aprendizagem informal no ambiente de trabalho. Ações de aprendizagem informal são usualmente percebidas pelos indivíduos como um evento sem direção ou que ocorreriam apenas quando o indivíduo tivesse dificuldades para a execução de seu trabalho. Verifica-se, assim, que a busca pelo suporte à aprendizagem informal não pode ser considerada um sinal de fraqueza ou de incompetência por parte do indivíduo, mas sim uma possibilidade real e efetiva de agregar conhecimentos aos já existentes.

Uma das principais características do conceito de suporte à aprendizagem, o comportamento de ajuda e busca de apoio *intragroup*, foi discutida por Anderson e Williams (1996) e Berg e Chyung (2008) quando os autores identificaram alguns benefícios imediatos oriundos pelo suporte provido à aprendizagem tanto para o funcionamento do grupo quanto para a consecução dos objetivos organizacionais e posterior desempenho. Este fenômeno, o de busca de ajuda e apoio no grupo de trabalho, pode ser considerado crítico no âmbito das organizações, entendido como uma assistência voluntária a outros membros do grupo em atividades relacionadas às suas tarefas e rotinas organizacionais, pois apresenta grandes possibilidades de gerar impacto no desempenho no trabalho.

Ainda segundo Berg e Chyung (2008), há pesquisas empíricas investigando variáveis de nível individual, que avaliam comportamentos de aprendizagem, de ajuda e de apoio *intragroup* no trabalho, embora a nomenclatura dessas variáveis seja bastante heterogênea (a título de ilustração, relatos empíricos chamam esse tipo de comportamento de cidadania organizacional; outros, de clima para aprendizagem e transferência). Esses estudos vão ao encontro do que propõem Ladd e Henry (2000) e Yeo (2005), que apontaram que os indivíduos são considerados agentes ativos da organização na criação de uma cultura organizacional de suporte e de incentivo aos comportamentos de aprendizagem informal no trabalho.

Klein e Kozlowski (2000) referem-se a coletividades humanas e sociais o fato de que o contexto das organizações pode ser considerado uma variável ambiental, que reflete valores e crenças compartilhados pelos indivíduos, que estruturam e

dão sentido aos comportamentos de suporte à aprendizagem. Assim, o suporte, como percepção individual e coletiva (compartilhada entre os funcionários de um mesmo setor ou departamento, por exemplo) é um fator contextual à aprendizagem a partir da identificação de características situacionais que são capazes de reforçar ou restringir as iniciativas de apoio informal às ações aprendizes e seu posterior impacto no desempenho. Daí verifica-se como o suporte percebido pelo indivíduo à aprendizagem informal é de extrema relevância à aplicação efetiva de seus novos conhecimentos e habilidades no trabalho. Em outras palavras, a percepção positiva de suporte pode contribuir para a transferência – para as rotinas organizacionais – dos conhecimentos e das habilidades adquiridos informalmente. Mas, para isso, o suporte provido deve ser explícito, pois o ato de aprender tornar-se contínuo e rotineiro, típico de um setor ou da organização como um todo, adaptado à cultura organizacional vigente.

O papel do suporte gerencial ainda precisa ser mais bem delimitado, especialmente no que se refere à influência dos chefes e gerentes no incentivo direto a novas aprendizagens no trabalho. De acordo com Evans e Ford (2001), para que se crie um ambiente organizacional de apoio à aplicação de novas habilidades, os gerentes devem calcular os riscos de experimentação nas tarefas dos seus empregados. A organização deve fornecer recompensas não financeiras aos empregados, como elogios e reconhecimento, e o ambiente organizacional deve incentivar as iniciativas dos empregados, avaliando as consequências a longo prazo. O ambiente organizacional deve proporcionar ainda oportunidades de trocas de aprendizagem entre os indivíduos, enfatizando o processo de aprendizagem natural, como o que decorre do contato com pessoas mais experientes. O clima organizacional deve ser propício e motivador às interações sociais ocorridas no âmbito das organizações.

4 ORGANIZAÇÕES E GRUPOS COMO SISTEMAS SOCIAIS

Sobre o funcionamento de um grupo de trabalho e o compartilhamento de crenças favoráveis ao provimento de suporte à aprendizagem, Katz e Kahn (1975) afirmam que as normas e os valores de um grupo social são determinados em função de três critérios fundamentais: é preciso que haja crenças sobre o comportamento apropriado e requerido para os membros como componentes do grupo; deve haver comunhão objetiva ou estatística de tais crenças, de modo que nem todos precisam ter a mesma ideia, mas a maioria dos membros ativos deve estar de acordo; e todos devem ter consciência de que existe apoio de grupo

para uma dada crença. No contexto das organizações, espera-se que haja atitudes comuns no compartilhamento de crenças favoráveis ao provimento de suporte à aprendizagem informal do trabalho, de modo a facilitar a possibilidade de ocorrência dela.

As bases sociopsicológicas dos sistemas sociais nas organizações, segundo Katz e Kahn (1975), úteis à compreensão do fenômeno de suporte à aprendizagem informal no trabalho, compreendem os comportamentos dos indivíduos em relação ao desempenho de seu papel ocupacional, além das normas formalmente estabelecidas que prescrevem e sancionam esses comportamentos e os valores disseminados de maneira intencional entre os indivíduos. Assim, a integração entre esses elementos é necessária à análise da ocorrência de percepções sociais compartilhadas entre os indivíduos que justificariam a criação de uma ideologia de apoio incondicional à aprendizagem no trabalho.

A rede padronizada de comportamentos expressos em papéis ocupacionais, nas organizações, constitui sua estrutura formal. Portanto, um sistema de papéis formalizados é aquele em que as regras que definem a conduta independente esperada dos incumbidos de posições no sistema são explicitamente formuladas, cuja contraposição leva a sanções (BURKE et al., 2006). Assim, em um ambiente organizacional favorável ao suporte à aprendizagem informal, o indivíduo deve ter maior liberdade de fazer com que seu papel coincida com a expressão de comportamentos sociais. Seu papel não deve ficar limitado apenas às suas tarefas, mas ampliar a interação social para além dos limites estabelecidos pela descrição de cargos, de forma a permitir o esclarecimento de dúvidas e apoio a colegas de trabalho.

O espaço organizacional (KATZ; KAHN, 1975), que compreende a complexidade de atividades inter-relacionadas e pode ser coordenado por meio de um mapa social (local exato das várias atividades organizacionais e as distâncias de comportamento entre os membros no desempenho de suas muitas tarefas relacionadas à organização), também precisa ser coordenado, visando à homogeneização de comportamentos individuais e grupais favoráveis ao provimento de suporte à aprendizagem. A separação entre os funcionários, principalmente aquela quanto ao *status quo* ou prestígio de função, uma vez que a tendência de qualquer grupo de pessoas ocupando determinado segmento em uma organização é exagerar a importância de suas funções e deixar de compreender as funções básicas do todo maior, deve ter seus efeitos minimizados, por isso o papel da liderança de cúpula é fundamental para a ocorrência de suporte à aprendizagem informal no trabalho.

Quando novas demandas de aprendizagem são sugeridas pelo grupo de trabalho, pode ser que tal aprendizagem promova algum tipo de benefício ao próprio grupo, por isso haveria o incentivo e a receptividade favoráveis às ações aprendi-

zes. E caso o suporte à aprendizagem seja percebido de maneira positiva, segundo Koopmans, Doornbos e Van Eekelen (2006) e London e Sessa (2007), o comportamento do indivíduo tenderá a se repetir. Caso seja positivo e diminua algum aspecto negativo de funcionamento do grupo ou setor de trabalho (por exemplo, o domínio de uma ferramenta que a maior parte dos funcionários não tem), tal ação tende a ser reforçada. Se o suporte for percebido de maneira negativa, o indivíduo tenderá a não repetir suas iniciativas de aprendizagem, rechaçando seu comportamento. Por isso, o suporte à aprendizagem tem que ser percebido de maneira positiva pelo aprendiz, para fins de maximização de ocorrências futuras de comportamento semelhante ao aceito pelo grupo de trabalho, especialmente em trabalhos de natureza mais complexa (POPPER; LIPSHITZ, 2000).

Os sistemas sociais firmam-se em atitudes, percepções, crenças, motivações, hábitos e expectativas dos indivíduos (KUNDA, 2000). Valores e expectativas compartilhados podem ser fundamentais para a ocorrência de suporte à aprendizagem, especialmente em atividades cooperativas que têm origem mais nos valores compartilhados informalmente do que nas exigências imperativas de uma dada tarefa objetiva.

Algumas importantes contribuições teóricas da psicologia cognitiva podem ser aplicadas no estudo dos processos cognitivos relacionados às etapas de aquisição (estudos sobre atenção e percepção seletiva, por exemplo), retenção (memória de trabalho e de curto prazo), manutenção (criação de *scripts* mentais), generalização (conversão do conhecimento da memória de curto prazo em memória de longo prazo, com incorporação do conhecimento aos esquemas mentais do indivíduo) e transferência da aprendizagem adquirida em situação de trabalho. As etapas de aprendizagem requerem distintas funcionalidades do aparato cognitivo do indivíduo, logo variáveis de níveis pessoal e organizacional devem ser analisadas conjuntamente na busca pela compreensão do ato de aprender e de prover apoio à aprendizagem no trabalho (BALDWIN; FORD, 1988; BROAD, 1982; KOZLOWSKI et al., 2000).

Assim, o presente trabalho considera que pode ser estabelecida uma interface teórica entre as teorias psicológicas, voltadas à análise individual do comportamento, e as teorias sociológicas, voltadas à compreensão do papel de indivíduos e grupos sociais na busca e no compartilhamento de crenças sobre o suporte psicossocial à aprendizagem. As teorias sócio-históricas são úteis para investigar a aprendizagem como um processo social e de organização social do trabalho por meio da interação entre indivíduos no trabalho. A psicologia social também pode ser bastante útil na compreensão do suporte à aprendizagem no trabalho, principalmente por meio da compreensão dos principais componentes do sistema social (papéis, normas e valores) e suas relações com o provimento de apoio à aprendizagem informal.

Verificam-se, assim, possíveis interfaces entre distintas correntes psicológicas (KUNDA, 2000; BANDURA, 1977) com vistas à compreensão dos fenômenos da aprendizagem e do suporte psicossocial provido por colegas e chefias. A seguir, apresenta-se a classificação proposta para o conceito de suporte à aprendizagem, considerando suas distintas etapas e idiosincrasias.

5 CLASSIFICAÇÃO DO CONCEITO DE SUPORTE À APRENDIZAGEM

A respeito das estratégias de aplicação no trabalho daquilo que foi aprendido, Crant (2000) considera que o comportamento proativo pode exercer papel de destaque. O autor define tais comportamentos como uma iniciativa individual para a melhoria de circunstâncias atuais ou a criação de novas situações de trabalho, envolvendo um desafio ao *status quo* em vez da adaptação às condições presentes (CRANT, 2000). Para esse autor, a avaliação do custo-benefício do uso de comportamentos proativos no ambiente de trabalho é um fator determinante para o indivíduo fazer uso de tais comportamentos. Em outras palavras, se o indivíduo perceber que seus chefes e colegas apoiam a aplicação de novas aprendizagens no trabalho, ele poderá entender que tal aplicação é vantajosa e passar a ser mais proativo em comportamentos de transferência de aprendizagem.

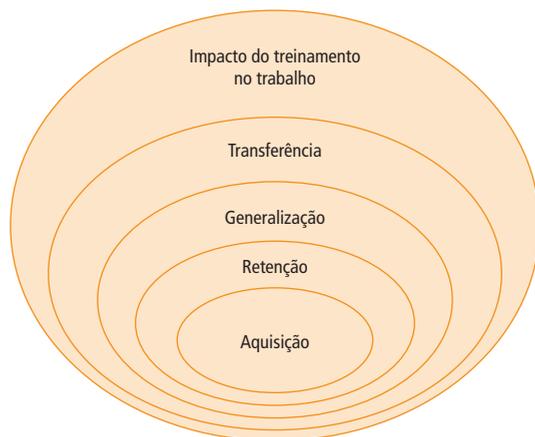
Essa concepção do suporte psicossocial como preditor da aprendizagem informal encontra suporte na teoria da aprendizagem social, com destaque para a teoria cognitiva social de Bandura (1977). O autor defende a ideia de que aprendemos ao observarmos o comportamento de outra pessoa ou personagem, por meio da modelação e mimetismo.

Bandura (1977) analisa que os indivíduos são motivados a aprender não apenas quando são premiados por seu sucesso como aprendiz, mas também quando observam as consequências do desempenho de outras pessoas, reforçando a ideia de que o senso de autoeficácia – apresentada por Bandura (1989) como uma atitude desenvolvida por indivíduos em relação às próprias capacidades, a partir da estruturação de três componentes: cognitivo/auto-observação, avaliativo/autoavaliação e comportamental/autorreação) – é de grande relevância para o sucesso na aprendizagem. Outra contribuição teórica é fornecida por Gagné e Briggs (1976), os quais hierarquizam as diferentes formas de aprender, as teorias relacionadas à aprendizagem e os tipos de resultados de aprendizagem num mesmo modelo, implicando a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) pelos indivíduos.

O sistema de classificação proposto neste trabalho, em que há distintas etapas associadas à percepção de suporte psicossocial à aprendizagem informal no trabalho de acordo com a etapa da ação aprendiz, pode ser observado no Quadro 1, elaborado com base em análise intensiva da literatura e do estado da arte na área de aprendizagem nas organizações. O referido modelo tem suas etapas baseadas no modelo conceitual de impacto do treinamento no trabalho e construtos correlatos apresentado por Pilati e Abbad (2005), o qual esquematiza as relações entre os componentes do conceito de aprendizagem da forma como mostrado na Figura 1. Às fases do conceito de aprendizagem são associadas ações de suporte psicossocial, bem como é feita uma breve caracterização acerca do objetivo, da finalidade e da abrangência de atuação dos indivíduos nas fases.

FIGURA 1

MODELO CONCEITUAL DE IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO E CONSTRUTOS CORRELATOS



Fonte: Pilati e Abbad (2005).

As diferenças das etapas propostas no presente estudo quando comparadas com o modelo de Pilati e Abbad (2005) estão na inclusão de mais um nível entre a retenção e a generalização – denominado de manutenção – e na mudança do nome do último nível (de “impacto do treinamento no trabalho” para “aplicação”). A razão para a inclusão do nível de manutenção decorre das teorias relativas à memória, que distinguem a memória de trabalho (de curto prazo) e a de longo prazo, respectivamente associadas às etapas de retenção e manutenção. Quanto à mudança do nome da última etapa do modelo de Pilati e Abbad (2005), essa alteração se deveu a duas razões principais: pelo fato de a nomenclatura original

(impacto do treinamento no trabalho) estar associada exclusivamente à aprendizagem formal e porque “aquisição” corresponde a um dos níveis de categorias da taxonomia de domínio cognitivo dos objetivos educacionais de Bloom et al. (1956), sendo, portanto, um nome mais abrangente e com consistente apoio na literatura de aprendizagem.

No que diz respeito às etapas do modelo proposto no presente estudo, *aquisição* se refere às fases iniciais do processo de aprendizagem que envolve a apreensão de conhecimentos, habilidades e/ou atitudes na memória de curto prazo (ABBAD; BORGES-FERREIRA; NOGUEIRA, 2006). Já a *retenção* da aprendizagem seria temporária e se daria em função do significado que esta tem para o universo do sujeito (VYGOTSKY, 1984). A *manutenção*, como esclarecido anteriormente, seria uma fase da aprendizagem entre a retenção e a generalização e corresponderia à utilização da memória de longo prazo, tendo, portanto, uma duração maior, como o próprio nome sugere. A *generalização*, por sua vez, “envolve elaborar descrições ou explicações que são independentes de um contexto específico” (MORTIMER; SCOTT, 2002, p. 10). A *transferência* de aprendizagem seria a influência da experiência anterior no desempenho de uma habilidade num novo contexto ou na aprendizagem de uma nova habilidade (MAGILL, 1984). Por fim, a *aplicação* corresponderia à utilização de conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidos, ou seja, aproxima-se do conceito de transferência positiva que prevê “a existência de algumas similaridades entre duas tarefas, ou entre semelhanças de situações, ou entre respostas de movimentos de duas tarefas ou entre o estímulo e resposta” (MAIA et al., 2007).

QUADRO I

CLASSIFICAÇÃO DO CONCEITO DE SUPORTE À APRENDIZAGEM, SEGUNDO FASES E TIPO DE APOIO

ETAPAS DA APRENDIZAGEM	TIPO DE ENFOQUE	ETAPAS DO SUPORTE À APRENDIZAGEM	CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE SUPORTE PSICOSSOCIAL QUE PODE SER PROVIDO
Informal			
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 proatividade e iniciativa; elogios; papel motivacional; provimento explícito de <i>feedback</i> à busca pela aprendizagem; auxílio em dúvidas.

(continua)

QUADRO I (CONCLUSÃO)

CLASSIFICAÇÃO DO CONCEITO DE SUPORTE A APRENDIZAGEM, SEGUNDO FASES E TIPO DE APOIO

ETAPAS DA APRENDIZAGEM INFORMAL	TIPO DE ENFOQUE	ETAPAS DO SUPORTE À APRENDIZAGEM	CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE SUPORTE PSICOSSOCIAL QUE PODE SER PROVIDO
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.
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: Elaborado pelos autores.

Conforme pode ser visto no Quadro 1, para cada uma das etapas de aprendizagem, haverá um tipo de suporte a ser provido por colegas e chefias. O tipo de orientação ou de apoio de colegas e chefias à aprendizagem é diferenciado de acordo com o objetivo norteador da ação de aprendizagem. Assim, ações de suporte voltadas às etapas iniciais de aprendizagem relacionam-se ao incentivo contínuo ao engajamento do aprendiz na aquisição de conhecimentos, além de haver um reforço do papel de mentor exercido pelos atores sociais do convívio do aprendiz. Nas fases terminais do conceito (transferência e aplicação do aprendido), o suporte pode ser considerado mais operacional e diretivo à aprendizagem, na detecção e correção de possíveis erros, no incentivo à melhoria de desempenho ou mesmo na busca pela manutenção da proatividade e iniciativa do aprendiz em aplicar novos conhecimentos e novas habilidades no trabalho (OXENDINE, 1984).

A diversificação de estímulos ao aprendiz, com foco nos processos cognitivos de atenção e percepção, e a motivação contínua à aprendizagem podem ser características fundamentais do suporte provido durante a aquisição de conhecimento. O incentivo ao desenvolvimento do aprendiz que valorize competências de natureza comportamental, como a proatividade, a capacidade de resolução de problemas e a iniciativa, é fundamental nessa etapa e indica que o apoio à etapa inicial da aprendizagem se dá por meio de atitudes de encorajamento e busca por novos conhecimentos no aprendiz. O suporte esperado aqui se refere à criação de expectativas de desempenho que favoreçam o engajamento dos funcionários na incorporação daquele novo conhecimento, de forma a incentivar comportamentos proativos (CRANT, 2000).

Atitudes de reciprocidade nas relações sociais e empatia são recomendadas nesse tipo de suporte. O comportamento e os interesses comuns de grupos funcionais produzem uma linguagem comum, um sistema comum de crença, uma maneira comum de pensar. Segundo Katz e Kahn (1975), as normas e a ideologia de pertencimento a um grupo social afetam o comportamento de seus membros não somente por causa das necessidades de conformidade e afiliação, mas também porque a própria ideologia do sistema relaciona-se nas muitas funções em que os indivíduos estão empenhados, investindo-os de significância e sentido que, do contrário, não possuiriam.

Na etapa de retenção, o suporte provido à aprendizagem pode ocorrer quando o aprendiz converte a informação apresentada em conhecimento útil, passando a incorporá-la em seu repertório atual de conhecimentos, habilidades e competências. O suporte pode ocorrer quando o aprendiz solicita auxílio para tirar uma dúvida ou algum tipo de esclarecimento sobre o conhecimento a ser retido, ou mesmo em situações de refinamento ou expansão do conhecimento. Devem-se, aqui, eliminar barreiras ao conhecimento. Os próprios sistemas sociais, segundo Katz e Kahn (1975), desenvolvem seus mecanismos de funcionamento para blo-

quear certos tipos de influências estranhas e transformar o que é recebido (aprendido) de acordo com uma série de categorias de código, que se refere à absorção seletiva e à transformação de todos os tipos de insumo em um sistema, com foco no processamento da informação. Aqui, deve-se incentivar a receptividade a todo tipo de insumo necessário à aprendizagem efetiva por parte do indivíduo.

Na manutenção do conteúdo aprendido, o suporte pode ser dado no incentivo constante à memorização pelo indivíduo. A comunicação entre colegas aqui pode ser fundamental, especialmente no reavivamento contínuo dos conhecimentos, evitando, assim, o esquecimento. O compartilhamento é útil ao registro da informação na memória de longo prazo, por isso o suporte à aprendizagem deve ocorrer no sentido de evitar a estagnação do aprendiz, fazendo-o incorporar, efetivamente, aquele novo conhecimento aos seus esquemas mentais. O incentivo ao uso de estratégias cognitivas de aprendizagem, como a repetição mental, é recomendado nessa etapa.

Durante a generalização, o aprendiz deve ser capaz de extrapolar aquele novo conhecimento adquirido em outras situações que não a da origem da aprendizagem. Assim, o suporte de colegas e chefias deve ser no sentido de diversificar o objeto da ação de aprendizagem: promover desafios constantes, incentivar o aprendiz a agregar o novo conhecimento a outros tipos de conhecimentos que, porventura, ele já possua e, enfim, desenvolver ações no sentido de permitir que o aprendiz realize deduções ou mesmo inferências a partir de seus conhecimentos já processados e retidos. O incentivo à criatividade e à inovação são ações de suporte esperadas nessa etapa.

O suporte à transferência da aprendizagem informal deve se dar no provimento de elogio e encorajamento à atitude inovadora do aprendiz. O que se busca aqui é tentar manter estável o comportamento de tentar aplicar no trabalho um novo conhecimento. Conforme, Enos, Kehrhahn e Bell (2003), a aprendizagem informal é predominantemente um processo social, e gestores com elevados níveis de proficiência e baixos níveis de apoio de colegas, supervisores e da própria organização tendem a usar mais a aprendizagem informal para se desenvolverem. O estudo dos autores mostra a importância do suporte social. Nesse sentido, as falhas dos aprendizes devem ser transformadas em possibilidades de um novo aprendizado, contando, assim, com a valorização do erro. Uma má condução do aprendiz na aplicação desse novo conhecimento deve ser reconhecida e alertada pelas chefias e pelos colegas mais experientes. O suporte aqui deve ser de natureza comportamental, incentivando a aplicação do conhecimento. Também deve haver um suporte cognitivo no sentido de a chefia atuar como liderança educadora, tirar eventuais dúvidas decorrentes da tentativa de aplicação dos conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidos (MINOR, 2003).

Na fase de transferência, o suporte à aplicação do aprendido é fundamental, principalmente no que tange ao provimento de *feedback*. Nessa etapa, o foco encontra-se na compreensão dos mecanismos ou processos que levam a um dado comportamento. A aplicação do aprendido ocorre por meio do ato de transferir, compreendido, assim, como uma ação processual que culminará com o impacto da aprendizagem no trabalho. Na literatura sobre aprendizagem nas organizações, há confusão conceitual quanto à ação de transferência e aplicação do aprendido. Neste trabalho, considera-se que a transferência é o movimento do aprendiz no que diz à manipulação de seu repertório em torno da busca pela aplicação do aprendido, diferentemente do ato de aplicar a aprendizagem, em que há a visualização do resultado ou *output* da aprendizagem. Aqui, o novo conhecimento é, efetivamente, expresso em desempenho.

Na etapa de transferência, algumas características do *feedback* dado ao aprendiz (como no propósito da aprendizagem, clareza quanto a dúvidas e minimização de críticas) devem ser gerenciadas, pois podem, segundo London e Sessa (2007), influenciar, diretamente, os resultados da aplicação da aprendizagem no trabalho. O *feedback* é fundamental nas distintas etapas de aprendizagem e corresponderia a uma ação esperada na interação entre os indivíduos do grupo de trabalho. A forma como cada indivíduo percebe o *feedback* decorre de características do próprio indivíduo, do seu grupo/setor de trabalho e de fatores contextuais que podem resultar em modificação do comportamento no trabalho.

Assim, algumas ações típicas de suporte à aprendizagem (como por meio de elogios) têm que gerar efeitos diretos como importantes fontes de *feedback* ao esforço depreendido pelos indivíduos em seu trabalho, na busca por novas formas de aprendizagem e melhoria de desempenho. Algumas ações individuais de aprendizagem podem ser recomendadas pelo grupo de trabalho, com o propósito de maximizar o desempenho do indivíduo no trabalho (BUNDERSON; SUTCLIFF, 2003; JELINEK et al., 2006).

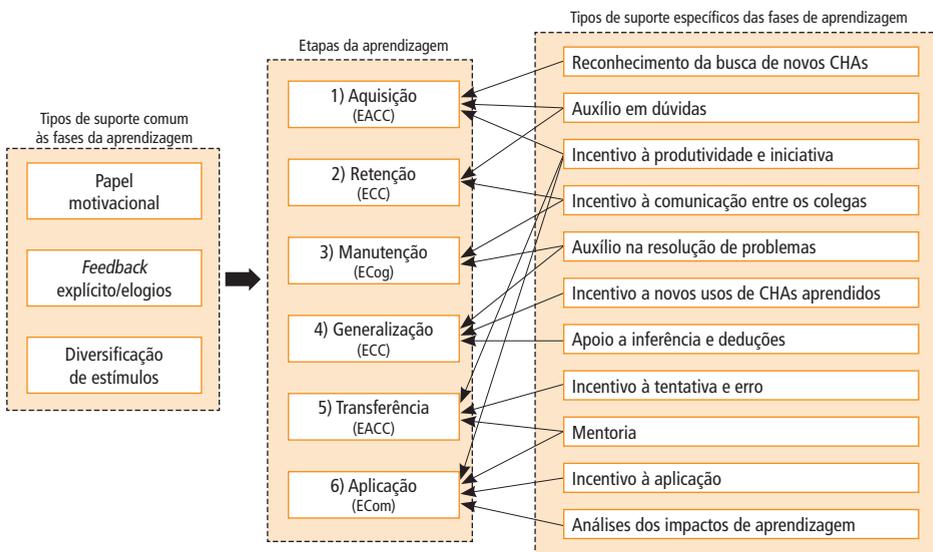
Na aplicação do aprendido, segundo Morgeson (2005), as chefias exercem papel fundamental no que diz respeito ao comportamento pós-transferência. A questão refere-se a como operacionalizar, efetivamente, a atuação das chefias no incentivo às ações informais de aprendizagem. Uma das ações propostas de mentoria, ou seja, alguém (como o chefe) considerado referência para o aprendiz, é amplamente recomendada nessa etapa, especialmente na receptividade a mudanças (THOMAS; ALLEN, 2006). A aplicação do aprendido requer acompanhamento contínuo por parte dos superiores, especialmente no que tange ao monitoramento do desempenho do aprendiz, com o objetivo de verificar se ação de aprendizagem, agora aplicada ao trabalho e expressa em termos de desempenho, gerou, efetivamente, impacto nos resultados individuais e organizacionais.

A Figura 2 apresenta um modelo que sintetiza as relações diretas e interdependentes entre os tipos de suporte psicossocial que podem ser oferecidos, considerando cada uma das seis etapas da aprendizagem informal e seus respectivos enfoques. É importante lembrar que o construto possui estrutura tripartite, composta por cognições, comportamentos e afetos.

Em síntese, o engajamento dos indivíduos em ações de aprendizagem no trabalho é de fundamental valia para a prática de novos comportamentos, com o objetivo de aperfeiçoar continuamente o desempenho. Thomas e Allen (2006) reforçam a necessidade de mais pesquisas empíricas sobre o tema. No Brasil, Brandão (2008) e Coelho Junior (2009) investigaram que tipo de contexto organizacional é mais propício às ações aprendizes no trabalho, bem como o impacto do suporte à aprendizagem à melhoria de desempenho individual. O fato é que essas pesquisas ainda são iniciais, e as relações entre o suporte oferecido à aprendizagem, em nível individual e do contexto, e o desempenho derivado de novos comportamentos no trabalho têm que ser continuamente investigadas.

FIGURA 2

MODELO DE SUPORTE PSICOSSOCIAL PARA AS DIFERENTES ETAPAS DA APRENDIZAGEM INFORMAL



LEGENDA:
EACC – Enfoque Afetivo e Cognitivo-Comportamental; ECC – Enfoque Cognitivo-Comportamental;
ECog – Enfoque Cognitivo; ECom – Enfoque Comportamental

Fonte: Elaborada pelos autores.

6 CONCLUSÕES

O presente artigo objetivou propor um modelo teórico contemplando as diferentes fases do conceito de suporte à aprendizagem informal no trabalho. Consideraram-se a origem, os objetivos, a estrutura e a finalidade do suporte. Foram apresentadas as etapas do conceito de suporte à aprendizagem, bem como fez-se um paralelo entre as características das fases do conceito de aprendizagem e as características esperadas de apoio.

A análise da literatura da área mostrou que as estratégias de aplicação do aprendido em treinamento têm se mostrado preditoras de impacto do treinamento no trabalho (PILATI; BORGES-ANDRADE, 2005), indicando que a ação que o aprendiz exerce em seu ambiente pós-treinamento é um fator relevante para criar condições de aplicação e, conseqüentemente, aumentar a efetividade do treinamento no trabalho. Para a mensuração dessa variável, vale considerar a validação (semântica, teórica e psicométrica) das escalas de estratégias de aprendizagem, de Zerbini e Abbad (2008), e de estratégias de aplicação do aprendido, de Pilati e Borges-Andrade (2005).

Porém, a aprendizagem não ocorre apenas em ações de treinamento. Conforme Marsick e Volpe (1999) defendem, os profissionais de recursos humanos precisam saber mais sobre como melhorar a aprendizagem, seja ela formal ou informal. Esses autores asseveram que as pessoas aprendem mais quando elas analisam seu ambiente de trabalho de forma detalhada, aumentando sua sensibilidade para a aprendizagem, prestando atenção aos objetivos e pontos de mudança, e desenvolvendo habilidades de reflexão no processo de tomada de decisão.

As pessoas aprendem mais facilmente em uma cultura de colaboração e confiança (MARSICK; VOLPE, 1999). Assim, no presente estudo, considerou-se que a ocorrência do suporte à aprendizagem antecede a aplicação do aprendido. As fases iniciais do processo de aprendizagem requerem uma atitude mais favorável por parte de colegas e chefias quanto ao esclarecimento de dúvidas e ao incentivo à autonomia e proatividade do aprendiz. As fases terminais do ato de aprender são mais objetivas quanto ao impacto da aprendizagem no desempenho e exercem efeitos diretos nos resultados de trabalho do indivíduo. Importantes contribuições teóricas advindas da psicologia social e cognitiva e sociologia são fundamentais à investigação da ocorrência do suporte à aprendizagem no trabalho, principalmente por meio da análise de como o indivíduo aprende e pelos efeitos na ocorrência de aprendizagem exercidos pelos grupos sociais aos quais os indivíduos encontram-se dispostos.

É preciso eliminar barreiras à aprendizagem informal nas organizações, bem como descrever e explicar o ambiente social identificando o efeito de suas dimensões na ocorrência de suporte à aprendizagem no trabalho. Uma classi-

ficação mais acurada do conceito de suporte à aprendizagem e de suas etapas sugere que é preciso identificar empiricamente o que é essencial em suas formas, aspectos e funções, explicando seus efeitos, ciclos de ascensão e declínio, e, ainda, sua eficácia. Conclui-se, de acordo com Pantoja (2004) e Coelho Junior (2009), que novas pesquisas investiguem contextos naturais de aprendizagem nas organizações, com foco na análise do suporte à aprendizagem percebido pelo indivíduo como variável individual ou mesmo como variável de contexto, considerando que indivíduos compartilham crenças sobre o suporte e que esta pode ser incorporada como importante característica da cultura organizacional vigente.

O caráter do sistema social é de impor suas prescrições e sanções a seus membros. Se as pessoas mantivessem espontaneamente uma forma de cooperação padronizada, haveria pouca necessidade de adotar uma estrutura mais formalizada. A atuação gerencial deve prover uma contínua dinâmica para a mudança, com o propósito de desenvolver a transigência entre os indivíduos para que possam atuar ativamente no provimento de suporte à aprendizagem, posto que eles podem ser os agentes provedores ou receptores do apoio de colegas e chefias. Nas pequenas organizações, onde não há grande divisão do trabalho, o mesmo conjunto de funcionários pode operar nos níveis técnico, gerencial e institucional. Contudo, em grandes organizações, isso já não seria uma alternativa viável, posto que diferentes situações exigem diferentes conhecimentos e distintas perícias necessárias à sua resolução. Vale considerar que, em organizações de maior porte, tende a ser maior a percepção de aprendizagem em situações de aprendizagem formal (MOURÃO; MARINS, 2009). Portanto, pode-se supor também a percepção mais favorável de suporte à aprendizagem informal.

A literatura da área sinaliza que o suporte à aprendizagem formal é o preditor de maior relevância para a aplicação no trabalho e para a melhoria do desempenho (SILVA, 2008; ABBAD; PILATI; PANTOJA, 2003; COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008). Acredita-se, portanto, que, para a aprendizagem informal, o suporte psicossocial também figure como importante fator gerador de melhoria nos resultados de trabalho, já que a aprendizagem nas organizações deve ser expressa em termos de desempenho (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008).

Como limitações deste trabalho, destaca-se o fato de a classificação do conceito de suporte à aprendizagem proposta ainda não ter sido testada empiricamente. É importante frisar que a literatura de aprendizagem nas organizações vem apontando o suporte como principal variável explicativa de resultados no trabalho decorrentes de ações de aprendizagem, logo torna-se importante investigar empiricamente, no contexto de várias organizações distintas, o efeito das ações específicas de suporte detalhadas em cada uma das fases apresentadas na classificação proposta neste trabalho. A diversidade de organizações quanto a

natureza, tamanho, porte e finalidade tem o objetivo de buscar analisar a generalidade das classes apresentadas, aumentando, assim, as chances de precisão e acurácia delas.

Como contribuições, destaca-se a originalidade do trabalho no sentido de evidenciar as diferentes fases do processo de aprendizagem informal no trabalho e o suporte que pode ser dado em cada uma dessas etapas. Assim, espera-se que a proposta teórica desse modelo, com a classificação do conceito de suporte à aprendizagem, seja o primeiro passo na sistematização desse conceito, posto que essa variável de apoio vem sendo considerada como uma das principais preditoras de impacto de treinamento no trabalho e desempenho. Como agenda de pesquisa, sugere-se a testagem empírica da classificação proposta por meio da elaboração e validação psicométrica de instrumento(s) de pesquisa voltados à operacionalização e investigação de cada uma das etapas propostas. Sugere-se que essas medidas contemplem dimensões específicas de análise voltadas à investigação do papel de pares, colegas e chefias em cada uma das etapas propostas neste estudo. Assim, há possibilidades reais de compreender efetivamente a amplitude e abrangência do apoio psicossocial provido à aprendizagem informal no trabalho, de modo a garantir a maximização das chances de sua aplicação no trabalho e posterior impacto no desempenho.

SUPPORT TO INFORMAL LEARNING AT WORK: SEEKING A CONCEPTUAL ARTICULATION

ABSTRACT

Analyzing the state of the art in organizational behavior, we identified a lack of distinction between the types of action that are expected at different stages in supporting the occurrence of learning as well as the need for a systematic theoretical proposition about the support for informal learning in its different phases. This article aims to propose a theoretical model based on the stages of psychosocial support for informal learning, according to the characteristics and qualities of the different stages of the concept of informal learning at work. Emphasizing the social learning theory, social cognitive theory and the hierarchy of learning strategies, this study highlights the importance of psychosocial support, taking into account the theory of reciprocity in social relations. Based on a literature review, it's proposed a classification of the concept of support considering the phases through which the concept of learning takes place, from acquisition till the individual to application at work. The support for learning is discussed considering

the procedural stages of acquisition, retention, maintenance, generalization and transfer of knowledge, skills and competencies that must be expressed as tangible and observable results at work routines. Thus, it becomes relevant to investigate what specific type of action will increase the chance of learning and its transfer to work, taking into account the learning process steps. The study of formal learning is emphasized in the organizational behavior literature, through training, development and education programs. Little attention is given to study informal learning at work. The main limitation this study that is the proposed classification of the concept of learning support has not been tested empirically, although the literature indicates support for learning as the main determinant of the impact of training. Regarding the contributions of this study, it is expected that the classification theory presented is the first step in systematizing the concept of learning support. As a research agenda is proposed the empirical proof of the classification that has been proposed, including the development and psychometric validation of an instrument that will guide the conduct of the research and operationalization of each one of the proposed steps.

KEYWORDS

Support to learning; Organizational behavior; Training; Theoretical model; Politics of human resource management.

APOYO AL APRENDIZAJE INFORMAL EN EL TRABAJO: EN BUSCA DE UNA ARTICULACIÓN CONCEPTUAL

RESUMEN

Analizar el estado del arte en el comportamiento de la organización hay una falta de distinción entre los tipos de acción que se espera en los escenarios de apoyo al aprendizaje, más allá de la necesidad de una propuesta teórico sistemático sobre el apoyo al aprendizaje informal. En este artículo se propone un modelo teórico basado en el orden de las etapas de apoyo psicosocial para el aprendizaje informal, de acuerdo con las características y cualidades de las etapas del concepto de aprendizaje informal en el trabajo. Con un énfasis en la teoría del aprendizaje social, la teoría cognitiva y la jerarquía de las formas sociales de aprendizaje, este trabajo hace hincapié en el apoyo psicosocial, basado en la teoría de la reciprocidad en las relaciones sociales. Basándose en la literatura, se propone una clasificación del concepto de apoyo teniendo en

cuenta las fases por las que el concepto de aprendizaje se lleva a cabo, desde la adquisición por el individuo para trabajar en su aplicación. La discusión sobre el apoyo al aprendizaje toma en cuenta las etapas de adquisición, conservación, mantenimiento, generalización y transferencia de conocimientos, habilidades y competencias que deben expresarse en las rutinas de trabajo a través de resultados concretos y observables. Por tanto, es relevante investigar qué tipo de acción de apoyo aumentará las posibilidades de ocurrencia del aprendizaje y su transferencia al puesto de trabajo. En la literatura hay un mayor énfasis en el estudio del aprendizaje formal, a través de programas de formación, desarrollo y educación. Poca atención se ha dedicado al estudio del aprendizaje informal. La principal limitación del estudio es la clasificación del concepto de apoyo al aprendizaje aún no ha sido la comprobación empírica, aunque la literatura como la principal variable explicativa del impacto de la capacitación en el trabajo. Como una contribución ha sido la propuesta teórica de la clasificación del concepto de apoyo al aprendizaje. Como un programa de investigación se sugiere a la prueba empírica de esta clasificación con el desarrollo y validación psicométrica de un instrumento de investigación e investigación orientadas a la puesta en marcha de cada propuesta escenario.

PALABRAS CLAVE

Apoyo para el aprendizaje; Comportamiento organizacional; Capacitación; Modelo teórico; Gestión de políticas del recursos humanos.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. *Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – Impacto*. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia)–Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana nas organizações e trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 237-275.
- ABBAD, G.; BORGES-FERREIRA, M. F.; NOGUEIRA, R. Medidas de aprendizagem em avaliação de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Org.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 469-488.
- ABBAD, G.; PILATI, R.; PANTOJA, M. J. Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, v. 38, n. 3, p. 205-218, 2003.
- ABBAD, G. et al. Medidas de suporte em avaliação de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Org.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 395-421.

- ANDERSEN, V.; ANDERSEN, A. S. Learning environment at work: dilemmas facing professional employees. *Human Resource Development Review*, v. 6, n. 2, p. 185-207, 2007.
- ANDERSON, S. E.; WILLIAMS, L. J. Interpersonal, job, and individual factors related to helping processes at work. *Journal of Applied Psychology*, v. 81, n. 3, p. 282-296, 1996.
- ANTONELLO, C. S. Articulação da aprendizagem formal e informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais. *Alcance*, v. 12, n. 2 p. 183-209, 2005.
- BALDWIN, T. T.; FORD, J. K. Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, v. 41, n. 1, p. 63-105, 1988.
- BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977.
- _____. Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, v. 2, p. 411-424, 1989.
- BERG, S. A.; CHYUNG, S. Y. Factors that influence informal learning in the workplace. *The Journal of Workplace Learning*, v. 20, n. 4, p. 229-244, 2008.
- BLOOM, B. et al. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: Longmans; Toronto: Green, 1956.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre suas pesquisas científicas. *Revista de Administração*, v. 31, n. 2, p. 112-125, 1996.
- BRANDÃO, H. P. *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível*. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia)–Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- BROAD, M. L. Management actions to support transfer of training. *Training and Development Journal*, v. 36, n. 5, p. 124-130, 1982.
- BRUCE, R.; SCOTT, S. *The influence of leadership, individual attributes, and climate on innovative behavior: a model of individual innovation in the workplace*. Louisville, 1994.
- BUNDERSON, J. S.; SUTCLIFFE K. Management team learning orientation and business unit performance. *Journal of Applied Psychology*, v. 88, n. 3, p. 552-560, 2003.
- BURKE, C. S. et al. Understanding team adaptation: a conceptual analysis and model. *Journal of Applied Psychology*, v. 91, n. 6, p. 1189-1207, 2006.
- CAMILLIS, P. K.; ANTONELLO, C. S. Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 4-42, jul./dez. 2010.
- CASEY, A. Enhancing individual and organizational learning: a sociological model. *Management Learning*, v. 36, n. 2, p. 131-147, 2005.
- CHAVES, A. B. *Estratégias de aprendizagem no trabalho em contexto de mudança organizacional*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- COELHO JUNIOR, F. A. *Avaliação de treinamento a distância: suporte à aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- _____. *Suporte à aprendizagem, satisfação no trabalho e desempenho: um estudo multinível*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia)–Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- COELHO JUNIOR, F. A.; ABBAD, G.; TODESCHINI, K. Construção e validação de uma escala de suporte à aprendizagem no trabalho em uma instituição bancária brasileira. *RPOT*, v. 5, n. 2, p. 167-196, 2005.

- COELHO JUNIOR, F. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Uso do conceito de aprendizagem em estudos organizacionais. *Paideia*, v. 40, n. 18, p. 221-234, 2008.
- CONLON, T. J. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, v. 28, n. 2/4, p. 283-295, 2004.
- CRANT, J. M. Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, v. 26, p. 435-462, 2000.
- ENOS, M. D.; KEHRHAHN, M. T.; BELL, A. Informal learning and the transfer of learning: how managers develop proficiency. *Human Resource Development Quarterly*, v. 14, n. 4, p. 1-17, 2003.
- EVANS, J. R.; FORD, M. Baldrige assessment and organizational learning: the need for change management. *Quality Management Journal*, v. 8, n. 3, p. 9-25, 2001.
- GAGNÉ, R. M. E.; BRIGGS, L. J. *La planificación de la enseñanza – sus principios*. Cidade do México: Trillas, 1976.
- GARRICK, J. *Informal learning in the workplace: unmasking human resource development*. London: Routledge, 1998.
- GUIMARÃES, T. A. Ambiente de aprendizagem e cultura em organizações: estudo de caso em organização militar. *Rausp*, v. 39, n. 3, p. 231-241, 2004.
- GUIMARÃES, T. A. et al. *Relatório de pesquisa: aprendizagem nas organizações. A produção científica brasileira do período 1998 a 2001, na área de administração, controvérsias conceituais e metodológicas*. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. Manuscrito não publicado.
- ISMAIL, M. Creative climate and learning organization factors: their contribution toward innovation. *Leadership & Organization Development Journal*, v. 26, n. 8, p. 639-654, 2005.
- JELINEK, R. et al. A longitudinal examination of individual, organizational and contextual factors on sales technology adoption and job performance. *Journal of Marketing Theory and Practice*, v. 14, n. 1, p. 7-23, 2006.
- KATZ, D.; KAHN, R. L. *Psicologia social das organizações*. São Paulo: Atlas, 1975.
- KLEIN, K. J.; KOZLOWSKI, S. W. J. *Multilevel theory, research and methods in organizations*. Foundations, extensions and new directions. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- KOOPMANS, H.; DOORNBOS, A. J.; VAN EEKELEN, I. M. Learning in interactive work situations: it takes two to tango; why not invite both partners to dance? *Human Resource Development Quarterly*, v. 17, n. 2, p. 135-158, 2006.
- KOZLOWSKI, S. W. J. et al. A multi-level approach to training effectiveness: enhancing horizontal and vertical transfer. In: KLEIN, K.; KOZLOWSKI, S. W. J. (Ed.). *Multilevel theory, research and methods in organization*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 157-210.
- KUNDA, Z. *Social cognition*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- LADD, D.; HENRY, R. A. Helping coworkers and helping the organization: the role of support perceptions, exchange ideology, and conscientiousness. *Journal of Applied Social Psychology*, v. 30, n. 10, p. 2028-2049, 2000.
- LEE, Y. J.; ROTH, W. M. The individual collective dialectic in the learning organization. *The Learning Organization*, v. 14, n. 2, p. 92-107, 2007.
- LEFRANÇOIS, G. R. *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Cengage, 2008.
- LIVINGSTONE, D. Exploring the icebergs of adult learning. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, v. 3, n. 2, p. 49-72, 1999.

- LOIOLA, E.; NÉRIS, J. S.; BASTOS, A. V. B. Aprendizagem em organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Org.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 114-136.
- LONDON, M.; SESSA, V. I. The development of group interaction patterns: how groups become adaptive, generative and transformative learners. *Human Resource Development Review*, v. 6, n. 4, p. 353-376, 2007.
- LONDON, M.; SMITHER, J. W. Feedback orientation, feedback culture, and the longitudinal performance management process. *Human Resource Management Review*, v. 12, p. 81-100, 2002.
- MAGILL, R. A. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Blücher, 1984.
- MAIA, R. F. et al. Efeitos da transferência de aprendizagem entre tarefas: saque do voleibol para o saque do tênis. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 135-144, 2007.
- MALCOLM, J.; HODKONSON, P.; COLLEY, H. The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, v. 15, n. 7/8, p. 131-138, 2003.
- MARSICK, V. J.; VOLPE, M. The nature of and need for informal learning. In: _____. (Ed.). *Advances in developing human resources: informal learning on the job*. Baton Rouge: Academy of Human Resources Development, 1999. p. 1-9.
- MARSICK, V.; WATKINS, K. E. Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, v. 5, n. 2, p. 132-151, May 2003.
- MENEZES, E. A. C.; GUIMARÃES, T. A.; BIDO, D. S. Dimensões da aprendizagem em organizações: validação do *dimensions of the learning organization questionnaire* (Dloq) no contexto brasileiro. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 4-29, abr./jun. 2011.
- MINOR, M. *Coaching para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.
- MORGESON, F. P. The external leadership of self-managing teams: intervening in the context of novel and disruptive events. *Journal of Applied Psychology*, v. 90, p. 497-508, 2005.
- MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. Atividade discursiva nas salas de aula decênias: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 7, 2002.
- MOURÃO, L.; MARINS, J. Avaliação de treinamento e desenvolvimento nas organizações: resultados relativos ao nível de aprendizagem. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, v. 9, n. 2, p. 72-85, 2009.
- OLIVEIRA, H. F. *Aprendizagem, competências e desempenho individual no trabalho*. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- OXENDINE, J. B. *Psychology of motor learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.
- PANTOJA, M. J. *Estratégias de aprendizagem no trabalho e percepções de suporte à aprendizagem contínua – uma análise multinível*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- PANTOJA, M. J.; BORGES-ANDRADE, J. E. Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 8, n. 4, p. 115-138, 2004.
- PENTLAND, B. T. Information systems and organizational learning: the social epistemology of organizational knowledge systems. *Accounting, Management and Information Technologies*, v. 5, n. 1, p. 1-21, 1995.

- PILATI, R.; ABBAD, G. Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 21, n. 1, p. 43-51, 2005.
- PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J. E. Estratégias para aplicação no trabalho do aprendido em treinamento: proposição conceitual e desenvolvimento de uma medida psicologica. *Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 2, p. 207-214, 2005.
- PILATI, R.; PALOMERO GONZALEZ, C. Validación y test de la equivalencia de la estructura factorial de la escala de estrategias de aplicación de lo aprendido. *Revista Interamericana de Psicología*, v. 43, n. 1, p. 39-48, 2009.
- POPPER, M.; LIPSHITZ, R. Organisational learning: mechanisms, culture and feasibility. *Management Learning*, v. 31, n. 2, p. 181-196, 2000.
- ROUILLER, J.; GOLDSTEIN, I. The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resources Development Quarterly*, v. 4, p. 377-390, 1993.
- SALLES, T. J. *Estilos de aprendizagem no trabalho: análise e construção de medidas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SCHULTE, M. et al. Organizational climate configurations: relationship to collective attitudes, customer satisfaction, and financial performance. *Journal of Applied Psychology*, v. 94, n. 3, p. 618-634, 2009.
- SILVA, W. *O impacto de ações de capacitação na atuação gerencial: um estudo de caso no setor público*. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- THOMAS, K.; ALLEN, S. The learning organization: a meta-analysis of themes in literature. *The Learning Organization*, v. 13, n. 2, p. 123-139, 2006.
- TORRACO, R. J. Cognitive demands of new technologies and the implications for learning theory. *Human Resource Development Review*, v. 1, n. 4, p. 439-467, 2002.
- TRACEY, B. J.; TANNENBAUM, S. I.; KAVANAGH, M. J. Applying trained skills on the job: the importance of work environment. *Journal of Applied Psychology*, v. 80, n. 2, p. 239-252, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. Toward a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education*, v. 11, n. 4, p. 287-300, 1992.
- WEST, M. A.; FARR, J. L. *Innovation and creativity at work: psychological and organizational strategies*. Chichester: Wiley, 1990.
- YEO, R. K. Revisiting the roots of learning organization: a synthesis of the learning organization literature. *The Learning Organization*, v. 12, n. 4, p. 368-382, 2005.
- ZERBINI, T.; ABBAD, G. Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala. *Psico-USF*, v. 13, n. 2, p. 177-187, 2008.