



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA**

**PRISCILA ENY SOUZA OLIVEIRA**

**SUORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL NO TRABALHO:**  
um levantamento com os secretários executivos da Universidade Federal do Pará.

Belém, PA  
2017

**PRISCILA ENY SOUZA OLIVEIRA**

**SUPORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL NO TRABALHO:**  
um levantamento com os secretários executivos da Universidade Federal do Pará.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Linha de Pesquisa: Gestão das Organizações Públicas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ponciana Freire de Aguiar  
Coorientador: Prof. Dr. Carlos André Corrêa de Mattos

Belém, PA  
2017

Dados Internacionais de Catalogação de Publicação (CIP)  
Biblioteca do NAEA

---

Oliveira, Priscila Eny Souza

Suporte à aprendizagem informal no trabalho: um levantamento com os secretários executivos da Universidade Federal do Pará / Priscila Eny Souza Oliveira; Orientadora, Ponciana Freire de Aguiar. – 2017.

113 f.: il.; 29 cm.  
Inclui bibliografias

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-graduação em Gestão Pública, Belém, 2017.

1. Aprendizagem. 2. Aprendizagem informal. 3. Secretariado Executivo I. Aguiar, Ponciana Freire de, Orientadora. II. Título

---

CDD 22 ed. 371.2601

**PRISCILA ENY SOUZA OLIVEIRA**

**SUPORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL NO TRABALHO:**  
um levantamento com os secretários executivos da Universidade Federal do Pará.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Linha de Pesquisa: Gestão das Organizações Públicas

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ponciana Freire de Aguiar  
Orientador – NAEA/UFPA

Prof. Dr. Carlos André Corrêa de Mattos  
Coorientador – NAEA/UFPA

Prof. Dr. José Augusto Lacerda Fernandes  
Examinador Interno – NAEA/UFPA

Prof. Dr. Marco Antônio Silva Lima  
Examinador Externo – DFCS/CCSE/UEPA

À minha amada e querida mãe, Graciete Lima, a quem devo tudo o que sou e o que tenho, o amor da minha vida e tudo para mim.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida e pela saúde.

A minha mãe, Graciete Lima, por ser tudo em minha vida, pelo apoio e amor incondicional.

Aos meus avós, Mãe Eny e vovô, por terem ajudado na minha criação com tanto amor, zelo, paciência e carinho, e por serem os responsáveis por grande parte de quem me tornei.

Ao meu namorado Marcos Cardoso, por ser o meu melhor amigo e também o meu abrigo, e por ter me acompanhado ao longo dessa jornada de estudo, com auxílios, cuidados e amor.

A minha família, por ser o meu maior exemplo de união e amor.

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ponciana Freire de Aguiar, por sempre acreditar em mim e valorizar as minhas ideias, e pela parceria e amizade construídas e fortalecidas ao longo desse percurso.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Carlos André Corrêa de Mattos, pelas valiosas e excelentes contribuições com esta pesquisa, e, sobretudo, por ser um grande exemplo e inspiração profissional para mim.

Aos professores participantes da banca, Prof. Dr. Marco Antônio Lima e Prof. Dr. José Augusto Lacerda Fernandes, pelas relevantes contribuições com o estudo.

Aos professores do PPGGP, pelos valiosos ensinamentos repassados ao longo dessa jornada.

Ao NAEA, pela oportunidade de realização desse mestrado.

Aos secretários executivos da UFPA, meus colegas de profissão, que se disponibilizaram gentilmente a contribuir com a pesquisa, tornando-a possível.

A UFPA, por ser o meu local de estudo desde a graduação e o lugar onde trabalho, o espaço que me possibilitou muitas conquistas profissionais e pessoais.

Aos meus colegas de trabalho do Gabinete da Reitoria da UFPA, pelo grande apoio ao longo dessa árdua tarefa de conciliação entre trabalho e estudo.

Aos meus colegas da maravilhosa 4<sup>a</sup> Turma, em especial os queridos amigos Melina e Raul, pela união e grande amizade que construímos nesses dois anos.

A todos os meus amigos e colegas, que acompanharam de longe ou de perto a minha maratona de estudos, ou que simplesmente torceram por mim, muito obrigada.

Diga-me e eu esquecerei, ensina-me e eu  
poderei lembrar, envolva-me e eu  
aprenderei.

(Benjamin Franklin)

## RESUMO

O cenário atual da sociedade exige que os indivíduos estejam preparados para lidar com os múltiplos desafios que surgem cotidianamente no ambiente de trabalho. Nesse sentido, o suporte à aprendizagem informal, enquanto variável que busca investigar o quanto colegas e chefias incentivam ou restringem as iniciativas de aprendizagem informal no trabalho, torna-se um instrumento cada vez mais relevante seja no desenvolvimento das atividades de trabalho, seja na melhoria do desempenho dos profissionais atuantes nas organizações (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011). Diante do exposto, o presente estudo tem o objetivo de analisar o suporte à aprendizagem informal no trabalho sob a perspectiva dos secretários executivos da UFPA, por meio da identificação dos fatores que influenciam no suporte à aprendizagem e das diferentes percepções sobre ela. A pesquisa foi de caráter exploratório e descritivo, por meio de um levantamento, com abordagem quantitativa e aplicação da Escala de Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho, construída e validada por Coelho Junior (2004) e Coelho Junior, Abbad e Todeschini (2005). Para o tratamento de dados, utilizou-se de técnicas estatísticas descritivas, paramétricas e multivariadas. A análise descritiva mostrou um bom suporte à aprendizagem informal no trabalho, enquanto a análise inferencial apontou que os participantes da pesquisa percebem contribuição organizacional para a aprendizagem informal. A análise fatorial revelou três fatores, que explicaram 74,34% da variância dos dados e foram denominados como: Superior Hierárquico (27,97%); Colegas de Trabalho (24,21%); e Unidade de Trabalho (22,16%). E a análise de agrupamentos resultou numa classificação dos entrevistados em três grupos, com diferentes avaliações do suporte à aprendizagem informal. Como conclusões do estudo, constatou-se que o suporte não é compreendido da mesma forma pelos indivíduos, além de apresentar fragilidades e deficiências. Assim, há necessidade de fortalecer o suporte à aprendizagem na instituição analisada.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Aprendizagem informal. Secretariado Executivo.



## ABSTRACT

The current society scenario requires individuals to be prepared to deal with the multiple challenges that arise daily in the workplace. Thereby, support for informal learning as a variable that seeks to investigate how colleagues and managers encourage or restrict informal learning initiatives at work, becomes an increasingly relevant instrument either in the development of work activities, or in the improvement of the performance of professionals working in the organizations (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011). Considering the above, the present study analyzes the support to informal learning in the context of work from the perspective of UFPA executive secretariat professionals through the identification of the factors that influence the learning support and the different perceptions about it. The research was carried out in an exploratory and descriptive way, through a survey, with a quantitative approach and application of the Informal Learning at Work Support Scale, constructed and validated by Coelho Junior (2004) and Coelho Junior., Abbad and Todeschini (2005). For data treatment, descriptive, parametric and multivariate statistical techniques were used. Descriptive analysis showed good support for informal learning at work, while inferential analysis revealed that survey participants perceived an organizational contribution to informal learning. The factor analysis revealed three factors, which explained 74.34% of the data variance and were denominated as: Hierarchical Superior (27.97%); Colleagues (24.21%); and Work Unit (22.16%). And cluster analysis resulted in a classification of interviewees into three groups, with different assessments for the support to informal learning. As conclusions of the study, it was verified that the support is not understood in the same way by the individuals, besides presenting weaknesses and deficiencies. Thus, there is a necessity to consolidate the learning support in the analyzed institution.

**Keywords:** Learning. Informal learning. Executive secretariat.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Representação esquemática dos tipos de aprendizagem no trabalho.....	33
Quadro 1 -	Elementos a serem considerados nos estudos acerca da aprendizagem formal e informal.....	34
Figura 2 -	Modelo de Suporte Psicossocial para as Diferentes Etapas da Aprendizagem Informal.....	48
Figura 3 -	Características dos grupos identificados na pesquisa.....	95

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de Secretários Executivos por Unidade de Atuação na UFPA.....	68
Tabela 2 -	Faixa Etária .....	74
Tabela 3 -	Gênero .....	75
Tabela 4 -	Estado Civil .....	75
Tabela 5 -	Gratificação .....	76
Tabela 6 -	Escolaridade .....	76
Tabela 7 -	Unidades de Lotação .....	77
Tabela 8 -	Tempo de serviço como secretário .....	77
Tabela 9 -	Tempo de serviço na UFPA .....	78
Tabela 10 -	Tempo de serviço no setor .....	78
Tabela 11 -	Atuação em outros empregos .....	79
Tabela 12 -	Atuação anterior .....	79
Tabela 13 -	Atuação em outros cargos .....	79
Tabela 14 -	Análise descritiva do suporte à aprendizagem na Unidade de Trabalho .....	81
Tabela 15 -	Análise descritiva do suporte à aprendizagem do Superior Hierárquico .....	82
Tabela 16 -	Análise descritiva do suporte à aprendizagem dos Colegas de Trabalho .....	83
Tabela 17 -	Teste T para avaliação geral da aprendizagem organizacional informal .....	85
Tabela 18 -	Denominação dos fatores, autovalores, variância explicada e Alpha de Cronbach .....	86
Tabela 19 -	Superior hierárquico (Fator 1) .....	88
Tabela 20 -	Colegas de Trabalho (Fator 2) .....	90
Tabela 21 -	Unidade de Trabalho (Fator 3) .....	91
Tabela 22 -	Teste Shapiro-Wilk dos agrupamentos .....	94
Tabela 23 -	Teste One-way Anova com post-hoc de Scheffe .....	94

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Análise de Agrupamentos
ABPSEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Secretariado
AFE	Análise Fatorial Exploratória
CD	Cargo de Direção
CHAs	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
ERSC	Economic & Social Research Council
FG	Função Gratificada
IES	Instituições de Ensino Superior
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
MEC	Ministério da Educação
PROGEP	Pró-reitora de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal
SESU	Secretaria de Educação Superior
TLC	Teorema do Limite Central
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento e Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1</b>	<b>Problemática.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2</b>	<b>Objetivos.....</b>	<b>17</b>
1.2.1	Objetivo Geral .....	17
1.2.2	Objetivos Específicos.....	17
<b>1.3</b>	<b>Justificativa.....</b>	<b>17</b>
<b>1.4</b>	<b>Organização da dissertação.....</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>Aprendizagem.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2</b>	<b>Aprendizagem informal: conceituação e relevância no contexto de trabalho.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3</b>	<b>Aprendizagem nas organizações.....</b>	<b>35</b>
2.3.1	Aprendizagem em Instituições Públicas e no Ensino Superior.....	44
<b>2.4</b>	<b>Suporte à aprendizagem.....</b>	<b>46</b>
<b>2.5</b>	<b>O papel dos gestores e colegas de trabalho no apoio à aprendizagem informal.....</b>	<b>52</b>
<b>2.6</b>	<b>O secretário executivo ao longo do tempo: uma pesquisa histórica e as exigências contemporâneas.....</b>	<b>56</b>
<b>3</b>	<b>Métodos e metodologia.....</b>	<b>64</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipo de pesquisa.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2</b>	<b>Caracterização do local de pesquisa.....</b>	<b>64</b>
<b>3.3</b>	<b>População da pesquisa.....</b>	<b>67</b>
<b>3.4</b>	<b>Caracterização do instrumento de pesquisa.....</b>	<b>68</b>
<b>3.5</b>	<b>Tratamento de dados.....</b>	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>74</b>
<b>4.1</b>	<b>Perfil dos secretários executivos da UFPA.....</b>	<b>74</b>
<b>4.2</b>	<b>Análise descritiva.....</b>	<b>80</b>
<b>4.3</b>	<b>Análise inferencial.....</b>	<b>84</b>
<b>4.4</b>	<b>Análise fatorial.....</b>	<b>85</b>
4.4.1	Superior Hierárquico.....	87
4.4.2	Colegas de Trabalho.....	89
4.4.3	Unidade de Trabalho.....	91
<b>4.5</b>	<b>Análise de agrupamentos.....</b>	<b>92</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>5.1</b>	<b>Sugestões de pesquisas futuras.....</b>	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao considerar a conjuntura de aprendizagem contínua na sociedade atual, enfatizada por Pozo (2004, p. 34) quando afirma que: “Nunca houve tantas pessoas aprendendo tantas coisas ao mesmo tempo como em nossa sociedade atual”, o presente estudo consiste em uma análise empírica, alicerçada na percepção dos profissionais de secretariado executivo sobre o suporte à aprendizagem informal que recebem no trabalho, sendo este apoio compreendido na pesquisa como um processo útil para contribuir positivamente para o aumento do desempenho do indivíduo e para o desenvolvimento das atividades de trabalho dos servidores da Universidade Federal do Pará (UFPA), uma Instituição Pública de Ensino Superior de grande porte e relevância no cenário educacional.

O termo aprendizagem, para fins deste estudo, consiste em um processo de mudanças que ocorrem no indivíduo, em decorrência não somente da maturação, mas das suas experiências e da interação com o contexto, e que costumam prolongar-se ao longo do tempo (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2011). Entretanto, dependendo do aporte teórico escolhido e do autor adotado, o termo aprendizagem pode possuir variadas definições na psicologia (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2011; PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2004). Bispo e Mello (2012) e Bispo (2013) discorrem sobre a abordagem sociológica, relevante, mas ainda pouco explorada nas pesquisas.

Assim como na aprendizagem em geral, Reatto (2014) considera que a discussão sobre a aprendizagem informal assume diversas variações conceituais, as quais dependem da formação acadêmica e dos interesses de quem estuda o assunto. Desse modo, fica a critério de cada autor a conceituação a ser utilizada, assim como o mapeamento do que pretende abranger ou eliminar quanto à compreensão do construto.

Dessa forma, baseando-se em Coelho Junior e Mourão (2011, p. 229) para conceituar as ações de aprendizagem informal no trabalho neste estudo, tem-se que: “[...] dizem respeito à busca por novos conhecimentos e habilidades pelo indivíduo de modo não planejado ou estruturado, que emerge a partir de uma demanda ou necessidade associada às suas tarefas”.

Trata-se de um assunto ainda pouco discutido e explorado no Brasil, principalmente nas instituições públicas (ANTONELLO; GODOY, 2009; FLACH; ANTONELLO, 2010; REATTO; GODOY, 2015). Contudo, os mesmos autores que

identificaram essa lacuna têm realizado pesquisas recentes sobre o tema, tomadas por base neste estudo, e que tornam o assunto cada vez mais debatido nas publicações nacionais. Além disso, o tema assume relevância crescente no campo profissional, principalmente no que se refere à contribuição contínua que pode oferecer ao desenvolvimento do trabalhador (MARIOTTI; ZAUHY, 2013).

Em relação ao suporte à aprendizagem, principal variável discutida neste estudo, Coelho Junior e Mourão (2011, p. 232) ressaltam que: “Consiste na investigação do quanto pares, colegas, e chefias incentivam ou restringem as iniciativas de aprendizagem informal no trabalho, segundo a percepção do aprendiz”.

É importante ressaltar que, embora em diversas ocasiões as organizações busquem pessoas aptas e prontas para ingressar no mercado de trabalho, em vez de investir em treinamentos e orientações, o indivíduo não entra completamente preparado na organização. Necessita, portanto, além dos cursos e treinamentos, de um ambiente de trabalho propício para a ocorrência da aprendizagem, assim como do apoio da chefia e dos colegas de trabalho para que a aprendizagem gere resultados positivos e crescimento profissional, por meio da troca de informações e conhecimentos.

Reatto e Godoy (2014) elencaram alguns estudos na literatura internacional que reforçam a importância da aprendizagem informal nas organizações. Dentre eles, são citadas as investigações de Livingstone no Canadá nos anos 2000, em que se observou que 70% da aprendizagem no trabalho ocorre de modo informal. Outra pesquisa apontada é a de Eraut, em 2011, que trata sobre duas pesquisas patrocinadas pelo ESRC (*Economic & Social Research Council*) do Reino Unido, em que, para a amostragem selecionada, as atividades informais correspondiam a cerca de 70 a 90% do que se aprendeu.

Além disso, em pesquisa recente, Bersin (2009) verificou que, embora dois terços do orçamento em treinamento permaneçam voltados aos cursos formais, 64% dos entrevistados acreditam que a aprendizagem informal pode trazer resultados melhores para a empresa em que atuam, revelando que os próprios indivíduos acreditam na relevância maior da aprendizagem informal, em detrimento da formal. No Brasil, empresas como a Vale têm utilizado a aprendizagem informal para trocar experiências e vivências práticas entre os gestores, por meio dos ambientes informais (VALE, 2014).

A escolha dos profissionais de secretariado executivo para a realização do estudo foi fundamentada na oportunidade de evitar a abordagem gerencial, já difundida em outros trabalhos (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010) e na recente alteração do perfil do secretário executivo, tornando-o indispensável e ocupante de um papel relevante nas organizações, já que até meados da década de 1990 o profissional possuía, de modo predominante, funções técnicas, servindo cafés, atendendo telefones, digitando documentos (ALMEIDA; ROGEL; SHIMOURA, 2010; MAIA; OLIVEIRA, 2015; MARINHO, 2014; MATA, 2009). Por outro lado, após esse período, o secretário passou a executar atividades mais abrangentes e estratégicas, assessorando executivos em instituições públicas e privadas, com amplo conhecimento da organização em que trabalha e atuando na gestão documental e do conhecimento, como agente facilitador, seja na busca da responsabilidade social, na comunicação, na tomada de decisão, entre outros aspectos organizacionais importantes (MAIA; OLIVEIRA, 2015; MARINHO, 2014; RIBEIRO, 2005; RIZZI, 2013).

Diante do exposto, e partindo do pressuposto de que a aprendizagem pode ser estimulada de diversas formas e sob variados aspectos nas organizações, este estudo, que se posiciona na linha de pesquisa “Gestão das Organizações Públicas”, possui como proposta promover um diagnóstico das características do suporte à aprendizagem informal no trabalho dos secretários executivos da UFPA, por meio de algumas variáveis que serão consideradas ao longo do estudo, as quais envolvem: tempo, respeito, valorização, autonomia, incentivo, tolerância a erros, aceitação dos riscos e outros elementos que, quando estimulados, contribuem sensivelmente para o aumento da aprendizagem informal no trabalho. Pretende-se, ainda, identificar as principais dificuldades que podem ser minimizadas no sentido de fortalecer a aprendizagem informal e aprimorar os resultados positivos no contexto de trabalho dos profissionais de secretariado executivo.

## **1.1 Problemática**

Vive-se atualmente um contexto de mudanças contínuas na sociedade, referentes ao amplo acesso à informação, ao compartilhamento de conhecimento e às novas ferramentas de comunicação. Portanto, o profissional que deseja e precisa permanecer ativo e atuante no mercado de trabalho, assim como possui expectativas de crescimento e desenvolvimento profissional, precisa se atualizar constantemente,



desenvolver novas habilidades e competências capazes de suprir as necessidades das organizações e aprender contínua e diariamente, contribuindo com a própria carreira e com o desenvolvimento do seu ambiente de trabalho, seja ele público ou privado, de pequeno ou grande porte (PANTOJA, 2005; SANTOS; MORETTO, 2011; SONNENTAG; FRESE, 2002).

Nesse sentido, a aprendizagem informal torna-se cada vez mais relevante, por ser um instrumento facilitador do desenvolvimento das atividades de trabalho com base nas exigências da sociedade. Assim sendo, para a melhor atuação dos secretários executivos nas organizações públicas, convém que os profissionais conheçam as necessidades do ambiente de trabalho, estabelecendo uma visão crítica dos instrumentos que podem ser utilizados com o intuito de fortalecer as contribuições positivas para as organizações e para a sociedade.

Dessa maneira, o entendimento das características do suporte à aprendizagem e dos principais benefícios obtidos com a melhoria dessa modalidade de aprendizagem, podem possibilitar a construção de um ambiente propício para que a aprendizagem aconteça, assim como fortalecer o papel do indivíduo no espaço em que atua, tornando-o apto a enfrentar os principais desafios e mudanças referentes à profissão e ao mercado de trabalho, de modo a investir na própria carreira profissional e melhorar o seu desempenho e os seus resultados.

A chefia imediata, por sua vez, pode compreender a importância do suporte à aprendizagem informal no trabalho como um processo útil e necessário para fortalecer relacionamentos interpessoais e contribuir com a mudança e a inovação tão exigidas na sociedade. Enquanto isso, os colegas de trabalho, com o entendimento correto acerca da importância da aprendizagem informal no trabalho, podem colaborar para fortalecer esse tipo de aprendizagem, orientando, incentivando e apoiando os demais colegas, por meio de atitudes simples, mas, em muitas ocasiões, não valorizadas no ambiente organizacional e nos relacionamentos estabelecidos nele. Desse modo, a problemática deste trabalho consiste em descobrir: Quais são as características do suporte à aprendizagem informal na UFPA segundo a avaliação dos profissionais de secretariado executivo?

Constituíram-se ainda como questões norteadoras que podem auxiliar neste estudo, as seguintes indagações:

- a) Qual é a avaliação dos secretários executivos sobre as condições de trabalho oferecidas para a aprendizagem informal na UFPA?

- b) Existem diferenças na percepção dos profissionais de secretariado executivo sobre o apoio que recebem da instituição, da chefia e dos colegas de trabalho para a aprendizagem informal?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Analisar o suporte à aprendizagem informal no contexto de trabalho sob a perspectiva dos profissionais de secretariado executivo da UFPA.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- a) Identificar as condições de trabalho na UFPA que influenciam no suporte à aprendizagem informal.
- b) Identificar as diferentes percepções dos profissionais de secretariado executivo da UFPA sobre o suporte à aprendizagem informal que recebem da instituição, da chefia imediata e dos colegas de trabalho.

## **1.3 Justificativa**

A viabilidade da pesquisa é pautada no interesse do setor público em aprimorar os serviços oferecidos à sociedade, e uma dessas formas é pelo suporte à aprendizagem. Ademais, o estudo é oportuno pois, de acordo com Pozo (2004) vive-se na sociedade da aprendizagem, que se sustenta em novas formas de adquirir Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHAs) e visa essencialmente transformar a informação em conhecimento, embora ocorram dificuldades no processo de aprendizagem e de construção de conhecimento. Trata-se, por este estudo, de uma oportunidade de estudar as características da aprendizagem informal na UFPA, identificando os principais aspectos que ainda precisam ser superados no sentido de promover melhorias na aprendizagem.

A relevância do estudo fundamenta-se na originalidade, já que não foram localizadas pesquisas sob a mesma perspectiva de análise, que possibilitem a construção de novos conhecimentos sobre a aprendizagem informal dos profissionais

de secretariado executivo; e tendo em vista ainda a recente preocupação dos autores em analisar a aprendizagem informal em Instituições de Ensino Superior (IES), atestada nos estudos contemporâneos de Maluli (2013), Reatto (2014) e Reatto e Godoy (2017).

No âmbito do conhecimento quanto à aprendizagem informal, há carência de literatura na área, especialmente no setor público, conforme apontam Reatto e Godoy (2015), quando identificam que o estudo da aprendizagem informal no Brasil é ainda incipiente e merece uma visão mais cuidadosa da academia, das organizações e dos profissionais das diversas áreas que buscam uma maior compreensão da natureza do seu trabalho e dos processos de aprendizagem necessários ao seu desenvolvimento. Antonello e Godoy (2009) identificaram em suas pesquisas que somente 25% dos estudos relacionados à aprendizagem organizacional foram desenvolvidos em organizações públicas.

Ainda nesse sentido, Flach e Antonello (2010, p. 195) acreditam que: “No Brasil são raras as investigações desenvolvidas acerca da aprendizagem informal e os estudos são dispersos, não sequenciais e difusos”. Além disso, Coelho Junior (2009) afirma que há poucos estudos empíricos sobre o tema, incluindo-se nesse rol os estudos sobre suporte à aprendizagem (BALARIN; ZERBINI; MARTINS, 2014).

Em relação ao curso de secretariado executivo, pretende-se contribuir com as pesquisas científicas no campo secretarial, já que se trata de uma produção acadêmica em ascensão, mas recente quando comparada a outras áreas (ABPSEC, 2017). Miller e Sanches (2014), em estudo sobre a pesquisa acadêmica em secretariado executivo, ressaltam que a produção científica na área ainda é incipiente quando comparada a outras áreas do saber. Destacam que é recente a preocupação dos profissionais de secretariado em desenvolver estudos científicos voltados às suas áreas de atuação.

Quanto ao conhecimento da aprendizagem informal nas organizações públicas, o estudo visa proporcionar um melhor entendimento dos participantes da pesquisa e dos profissionais da área secretarial de modo geral acerca da aprendizagem no dia a dia, pelas práticas diárias de trabalho, e pelo relacionamento com os colegas e as chefias, provocando a reflexão sobre a qualidade da aprendizagem informal no ambiente de trabalho do profissional e de como ela pode ser otimizada, já que cotidianamente o processo de aprendizagem informal é difícil de ser identificado e avaliado pelo aprendiz, por ocorrer na prática de trabalho diária

(WENGER, 1998). Do mesmo modo, acredita-se que o estudo poderá propiciar, seguindo a sugestão de Coelho Junior e Borges-Andrade (2015), o diagnóstico e até a intervenção no suporte à aprendizagem fornecido pelos colegas de trabalho.

No que se refere especificamente aos gestores, o estudo poderá possibilitar a compreensão de um dos recursos de que esses indivíduos dispõem para obter resultados positivos na organização em que atuam, já que a aprendizagem informal pode contribuir para o alcance dos objetivos organizacionais, identificando inclusive os fatores que impedem a obtenção do sucesso em determinado aspecto.

Em relação aos gestores de recursos humanos, considera-se que a pesquisa pode alertá-los para a implantação de ações que criem e mantenham um ambiente classificado como apoiador à ocorrência da aprendizagem informal, como sugerem Coelho Junior e Borges-Andrade (2015).

Espera-se ainda que os demais profissionais atuantes na instituição pesquisada possam refletir sobre as práticas de suporte à aprendizagem informal no trabalho, já que tais práticas não estão relacionadas apenas a determinada categoria profissional, muito menos apenas aos gestores e profissionais de secretariado executivo, mas estão presentes e precisam ser fortalecidas em toda a instituição, envolvendo todos os servidores.

Em sentido mais amplo, considera-se que a pesquisa poderá ser útil para as IES brasileiras, em especial para a Universidade Federal do Pará, visto que existe a possibilidade de contribuir para a ampliação das ações de melhoria no desempenho, já que as universidades são consideradas ambientes de aprendizagem privilegiados, pois valorizam a pesquisa, o ensino e a extensão, além de promoverem continuamente a aprendizagem formal, seja por meio dos cursos de graduação e pós-graduação da instituição, seja pelos treinamentos e cursos oferecidos aos servidores.

Finalmente, pretende-se alertar as organizações para o que Abbad et al. (2013) denominam como gestão eficaz da aprendizagem, a qual permitirá a análise prévia das condições organizacionais necessárias à aprendizagem no trabalho, assim como contribuirá para as políticas e práticas gerenciais que facilitem todos os processos e formas de aprendizagem.

## 1.4 Organização da dissertação

Quanto à estrutura, a presente dissertação está dividida em cinco seções, dispostas da seguinte maneira: (1) Introdução; (2) Revisão da Literatura; (3) Métodos e Metodologia, (4) Resultados e Discussões e (5) Considerações Finais. Na Introdução, que inclui esta subseção, foi realizada uma abordagem genérica do tema, da problemática de pesquisa, das questões norteadoras, dos objetivos pretendidos e da justificativa. Esta parte inicial é relevante pela definição do foco da pesquisa e dos principais temas a serem discutidos ao longo do estudo.

A segunda seção refere-se à Revisão da Literatura, e está dividida em seis subseções. A primeira discute os principais conceitos e abordagens referentes à aprendizagem em uma perspectiva ampla, pautadas nos principais autores da área. No que se refere à segunda subseção, ela se concentra na modalidade informal de aprendizagem, destaca os principais conceitos, e a importância crescente que o tema assumiu no ambiente de trabalho. A terceira subseção concentra-se na aprendizagem nas organizações, destaca as dificuldades, oportunidades e a importância da aprendizagem para o desempenho organizacional, incluindo um tópico especificamente dedicado a IES.

A quarta subseção trata do suporte à aprendizagem informal, no que se refere aos construtos associados ao suporte à aprendizagem, e assim o diferenciam de outros conceitos. Em relação à quinta subseção da revisão de literatura, ela aborda o papel dos gestores e colegas de trabalho no apoio à aprendizagem informal, destacando as principais implicações da contribuição desses profissionais no suporte à aprendizagem. Na sexta e última subseção da seção, discute-se as principais informações acerca dos secretários executivos ao longo do tempo, envolvendo as principais mudanças no perfil, assim como as exigências da sociedade moderna para esses profissionais.

Os métodos e a metodologia incluem o enquadramento metodológico, inicialmente com a definição do tipo de pesquisa, no que se refere à natureza, aos objetivos, aos procedimentos técnicos, e à forma de abordagem do problema. Posteriormente há a caracterização do local onde ocorreu a pesquisa. Em seguida será apresentada a população em estudo, com o detalhamento do quantitativo de profissionais atuantes na UFPA e da distribuição deles nos diferentes setores. O item seguinte consiste na caracterização do instrumento de pesquisa, em que será

explicado o instrumento de coleta de dados escolhido para a execução do estudo. Por fim, será descrito o tratamento dos dados realizado, por meio das análises estatísticas.

No que se refere aos resultados e discussões, esta seção foi dividida conforme as técnicas estatísticas utilizadas: descritiva, inferencial e multivariada. Assim, foram criados os seguintes tópicos: (1) perfil dos secretários executivos; (2) análise descritiva; (3) análise inferencial, por meio do teste T; (4) Análise Fatorial Exploratória (AFE); e (5) Análise de Agrupamentos (AA). Na seção final constam as considerações finais, envolvendo as principais conclusões do estudo, as contribuições gerais, as implicações teóricas e práticas, assim como as principais limitações e as sugestões para futuras pesquisas.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo será apresentada a sustentação teórica desta pesquisa, por meio de temas como aprendizagem, aprendizagem informal e suporte à aprendizagem, tendo em vista que tais conceitos fortalecem o entendimento sobre as características da aprendizagem e seus reflexos nos trabalhadores e na organização, evidenciando as condições que podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem. Assim, a seção encontra-se dividida em seis subseções, detalhadas a seguir.

### 2.1 Aprendizagem

Segundo Abbad et al. (2013) durante um longo tempo a aprendizagem esteve ligada ao oferecimento de respostas para lidar com os desafios relacionados à sobrevivência de grupos, indivíduos e sociedades, por meio da interação pelo fazer. Posteriormente, com a invenção da escrita, o foco da aprendizagem formal foi baseado no princípio da repetição para gerar a capacitação.

À medida que a ciência foi progredindo, surgiram processos de reconstrução e integração de saberes, gerando, com base nessa ideia, as grandes instituições de educação, voltadas para a aquisição de competências, de modo estruturado e induzido, ao mesmo tempo em que a área de treinamento aperfeiçoou-se (ABBAD et al., 2013).

No início de século XX, com a crise do fordismo, surgiram novas formas de aprender, voltando a vigorar a aprendizagem por iniciativa própria, pelo fazer e pela interação. Hoje começam a surgir demandas novas de aquisição de conhecimentos e habilidades, e de desenvolvimento de atitudes que requerem novas estratégias, que evitem a memorização para a mera reprodução de ações (ABBAD et al., 2013).

Entretanto, mesmo com a cobrança cada vez maior da sociedade, pautada no entendimento da aprendizagem como elemento indispensável para o desenvolvimento pessoal, cultural e econômico, os indivíduos estão com dificuldades para aprender o que se exige. Tal exigência diz respeito não apenas à aquisição de novos conhecimentos e habilidades, mas está alicerçada na capacidade de aprender de outras formas. Até mesmo o tempo destinado ao ato de aprender expandiu-se com

o passar dos anos, impondo a aprendizagem ao longo da vida inteira do ser humano (POZO, 2004).

A verdadeira aprendizagem, segundo Senge (1995), pouco está relacionada com a internacionalização de informações, pois costuma dar significado ao ser humano. Por meio dela o indivíduo se recria, torna-se capaz de realizar o inimaginável, percebe o mundo e a sua relação com ele de outras formas.

A aprendizagem é um produto do pensamento cotidiano e do agir, incluindo o que ocorre no local de trabalho. Aprender não é algo que se controla, como um botão com as opções de ligar ou desligar. Pelo contrário, é um processo em curso (BILLET, 1999). Fleury e Fleury (2011) conceituam a aprendizagem como um processo de mudança, que resulta da prática ou da experiência anterior, e que pode manifestar-se em uma alteração visível de comportamento.

Mariotti e Zauhy (2013) complementam que a aprendizagem é definida como um processo de mobilização dos potenciais humanos, e não apenas como uma imposição de conhecimentos estruturados que os indivíduos recebem do ambiente e que só modificam superficialmente os comportamentos individuais. Trata-se de um fluxo ininterrupto, um processo contínuo e espontâneo, que inclui um elevado nível de informalidade.

Petroni (2008) considera o processo de aprendizagem e de autoaprendizagem, afirmando que atualmente a velocidade da aprendizagem, a troca de informações e a comunicação constituem uma vantagem competitiva para os profissionais e para as organizações. O processo de aprendizagem ocorre em tempo integral, por meio de atitudes, do próprio aprender e do saber fazer, de modo que se aplique na prática o conhecimento advindo da formação e da experiência, com adaptação à realidade de trabalho. Admite-se que a autoaprendizagem é necessária para a recriação constante de estratégias de atuação, possibilitando o cumprimento de metas e objetivos pessoais ou organizacionais.

A aprendizagem é um processo psicológico fundamental para a sobrevivência do indivíduo, pois, sem ela, o investimento da sociedade em educação, o esforço para treinar os membros da organização, ou o empenho das pessoas para progredirem no trabalho não teriam validade. Sem esse processo, as experiências das pessoas não teriam valor para apoiar os seus atos futuros. Não haveria uma perspectiva de futuro que valesse a pena (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2011).



Segundo Pozo (2004), aprender tornou-se uma exigência social, mas não basta apenas aprender, é necessário gerar conhecimento, por meio das diferentes formas de aprendizagem. Nessa mesma linha, Abbad et al. (2013) consideram que o ser humano vive em um período repleto de paradoxos, pois embora esteja inserido na sociedade do conhecimento, pouco aprende, especialmente considerando o volume de informações disponíveis e as diferentes formas de aprendizagem.

Brandão e Borges-Andrade (2011) afirmam que a aprendizagem pode gerar o desenvolvimento de competências profissionais, já que ela gera mudanças nos Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHAs) dos indivíduos, os quais são elementos constitutivos da competência e afetam o desempenho do indivíduo no trabalho (BRANDÃO, 2009). Os usos cotidianos do conceito de aprendizagem são descritos por Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b, p. 224) da seguinte forma:

Verifica-se, em geral, que os principais usos cotidianos do conceito de aprendizagem remetem à aquisição de algum tipo de conhecimento ou habilidade, por meio de atividades formais de instrução. Tais conhecimentos e habilidades são direcionados a algum tipo de desempenho. Os indivíduos aplicam o que foi adquirido para alguma finalidade. O ato de aprender, portanto, seria uma ação proposital, e ocorreria em função do preenchimento de algo (alguma demanda ou necessidade) no repertório apresentado pelo indivíduo. Aprendizagem, também, relaciona-se à vivência individual. Remete ao uso de conhecimentos e experiências passadas que foram incorporadas pelo indivíduo, auxiliando-o em suas novas aquisições. Este passaria a aprender, segundo esta perspectiva, de acordo com aquilo que já vivenciou, e tal aprendizagem seria capaz de nortear sua ação futura.

No que se refere ao fenômeno da aprendizagem, Pantoja e Borges-Andrade (2009) afirmam que tem sido focalizado pelas teorias psicológicas e essa base teórica tem fornecido relevantes contribuições para as discussões em aprendizagem organizacional. Desse modo, a aprendizagem é tratada com diversos enfoques, a depender da teoria psicológica adotada, incluindo as abordagens cognitivistas, comportamentalistas, entre outras, e os estudos na área da aprendizagem vêm sendo associados usualmente aos processos de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2009).

Abbad, Borges-Ferreira e Nogueira (2006) corroboram que em psicologia organizacional e do trabalho, o conceito de aprendizagem não é unidimensional e não diz respeito somente à aquisição e à retenção de conhecimentos, pois a

aprendizagem também se refere a processos de generalização e, ocasionalmente, à demonstração ou aplicação de CHAs adquiridos ou desenvolvidos em processos de aprendizagem.

Sob uma perspectiva humanística, a aprendizagem, segundo Rogers (1978), pode ter duas classificações. Uma delas consiste na aprendizagem sem sentido ou significado algum para o indivíduo. Trata-se de uma aprendizagem caracterizada pela irrelevância pessoal, portanto, facilmente esquecida. Um exemplo são as disciplinas que as crianças aprendem na escola e que não tem nenhum significado pessoal.

E outra, intitulada como significativa ou experiencial, possui grande significado pessoal, e por isso é de difícil esquecimento. Para o autor, a segunda é a mais importante para o indivíduo, pois trata-se de uma ligação entre o que vem de fora e o que está dentro de cada um, aspecto que possibilita mudanças de comportamento (ROGERS, 1978).

Abbad e Borges-Andrade (2011) acreditam que, embora a aprendizagem seja um processo psicológico, a expressão tem sido utilizada também em publicações de administração, gerando termos como: aprendizagem organizacional e organizações que aprendem. Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b) notam que, em alguns casos, as definições utilizadas em administração por vezes são imprecisas e parecidas entre si, confundindo-se em determinados momentos com outros conceitos.

Nos estudos em administração, segundo Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b), diferente dos psicológicos, o conceito de aprendizagem é comumente aplicado em nível macro, distal, ligado à organização. Nesses estudos, são usuais termos como: organizações de aprendizagem, aprendizagem organizacional, clima para aprendizagem e cultura de aprendizagem contínua. Por outro lado, Camillis e Antonello (2010) afirmam que, pela ótica social, é o indivíduo e não a organização que aprende. Desse modo, é preciso compreender e auxiliar a aprendizagem dos indivíduos nas organizações.

De um modo geral, Queiroga et al. (2012) destacam que apesar das diversificadas concepções sobre aprendizagem, parece haver acordo entre várias abordagens de que a aprendizagem é uma mudança que acontece no comportamento do indivíduo e que depende da sua interação com o meio externo, incluídas as interações informais que ocorrem cotidianamente no trabalho e que serão exploradas com detalhes na subseção seguinte.

## 2.2 Aprendizagem informal: conceituação e relevância no contexto de trabalho

O conceito de aprendizagem informal surgiu nos anos 1920 e 1930 do século XX, sustentado nos trabalhos do filósofo da educação John Dewey (1859-1952), do psicólogo Kurt Lewin (1890-1947) e da autora Mary Parker Follet (1868-1933) que se formou em filosofia, história e ciência política, sobressaindo-se também por seus trabalhos em administração. Porém, o termo aprendizagem informal não se manifestou claramente até a década de 1950 do século passado, quando Malcolm Knowles (1913-1977) publicou a obra “Educação Informal de Adultos”. Já as primeiras revisões sobre pesquisas em aprendizagem informal surgiram somente na década de 1990, com autores como Marsick, Watkins e Garrick (CONLON, 2004; LE CLUS, 2011; REATTO, 2014).

Reischmann (1986) denomina a aprendizagem informal adulta como “*en passant*”, traduzida como “de passagem”, altamente individualizada, voluntária, holística, permanente e que ocorre ao longo da vida, incluindo pequenas situações de aprendizagem, em que menos da metade da motivação do indivíduo está em aprender. Inclui não só conhecimento, mas também manuseio de realidade, emoções, valorização. Os conteúdos não são claros, já que os aprendizes não sabem nem como exatamente utilizá-lo, nem que consequências trará.

Eraut (2004) acredita que a aprendizagem informal é enxergada como óbvia ou não é reconhecida como aprendizagem. Assim, é invisível, já que o indivíduo não tem consciência sobre seus processos de aprender, e menos ainda dos resultados que a aprendizagem trará. Trata-se, portanto, de um discurso carregado de códigos, gerando dificuldades no indivíduo para descrever a natureza do seu aprendizado. O processo de aprendizagem informal não é restrito, pois não tem início e fim definidos, mas se separa de outras atividades. Baseia-se na cultura, na socialização e nas práticas individuais (FLACH; ANTONELLO, 2010).

O aprendizado mais poderoso surge da experiência direta (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Conlon (2004) defende que a aprendizagem informal desempenha um papel crucial no desenvolvimento de conhecimentos profissionais e na vida privada, embora não exista nenhum modelo teórico atual capaz de equilibrar os conflitos entre o papel dos benefícios individuais e organizacionais da aprendizagem informal em um contexto global.

Qualquer organização que gera aprendizagem informal precisa das experiências pessoais de seus trabalhadores, embora as organizações, quando tentam demonstrar que estão empenhadas em aprender, costumem valorizar mais os programas de treinamento formalizados, caracterizados pela aprendizagem formal (CONLON, 2004).

A aprendizagem informal é espontânea e aliada às tarefas e necessidades da pessoa, pode ocorrer em diversos momentos, como: nas reuniões; nos períodos de intervalo, inclusive entre os cursos formais de ensino-aprendizagem e na pausa para o lanche ou almoço; nas interações com os clientes; nas ocasiões que antecedem o início ou sucedem os eventos organizacionais; no *happy hour* ou na confraternização dos trabalhadores; no contexto externo à organização, no ato de dirimir dúvidas com colegas experientes sobre temas relacionados ao trabalho, no acesso aos documentos da organização manualmente ou via internet, por meio da observação, dentre outras formas (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011; DAY, 1998; FLACH; ANTONELLO, 2010).

A aprendizagem informal materializa-se essencialmente em momentos ou locais em que os diálogos são descontraídos, isentos de formalidades e que possibilitam comentários e inquietações sobre diversificados assuntos. Nesses grupos de conversas, os indivíduos procuram debater sobre temas de seus interesses, trocando ideias, experiências e informações (FLACH; ANTONELLO, 2010).

Os trabalhadores usam a aprendizagem informal para obter ajuda, informações ou suporte, aprender com outros pontos de vista, ganhar capacidade de fornecer maior *feedback*, considerar formas alternativas de pensar e se comportar, refletir sobre os processos para avaliar os resultados da experiência de aprendizagem, e para fazer escolhas sobre em que essencialmente concentrar sua atenção (CONLON, 2004).

Marsick e Watkins (2001) acreditam que a aprendizagem informal não é estruturada e ocorre sempre que as pessoas têm a necessidade, a motivação e a oportunidade de aprender. Enfatizam três condições necessárias para aprimorar este tipo de aprendizagem, as quais são: (1) a reflexão crítica ao conhecimento tácito e às crenças; (2) o estímulo à proatividade para identificar ativamente opções e aprender novas habilidades para implementar essas opções ou soluções; e (3) a criatividade para encorajar outras opções mais amplas.

O conhecimento tácito, apontado como relevante para aprimorar a aprendizagem informal, trata-se de um modo de saber mais do que se consegue dizer (POLANYI, 2010), portanto não pode ser explicado por meio de regras e procedimentos. É um tipo de conhecimento de difícil visibilidade e exteriorização, pois assim como a aprendizagem informal, é individual e de complexa formalização, o que gera dificuldades no processo de disseminar e compartilhar com os demais. Possui natureza subjetiva e intuitiva, além de ser ligado ao contexto, às ações e experiências do indivíduo, assim como às emoções, valores ou ideais (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Ainda sobre a conceituação de aprendizagem informal, essa modalidade de aprendizagem não é altamente estruturada ou baseada em sala de aula, não é formalmente avaliada e envolve a interação entre as pessoas. Além disso, não se limita a um conjunto predefinido de conhecimentos, sendo representada por uma série de estratégias, incluindo conversas, *mentoring*; interação social e trabalho em equipe. À medida que a aprendizagem informal surge nas atividades cotidianas do local de trabalho, existe o potencial para que esse tipo de aprendizagem ocorra mais frequentemente do que a aprendizagem formal (LE CLUS, 2011).

Livingstone (1999) afirma que a aprendizagem informal é qualquer atividade que envolve a compreensão, o conhecimento ou a habilidade que ocorre fora dos currículos das instituições educacionais, ou dos cursos ou oficinas oferecidas pelas agências educacionais ou sociais. Além disso, a aprendizagem informal é realizada por conta própria, individual ou coletivamente, sem critérios impostos externamente ou pela presença de um instrutor institucionalmente autorizado.

A aprendizagem informal pode também ocorrer nas instituições, contudo não é tipicamente baseada em sala de aula ou altamente estruturada, como no modelo formal. Nela, o controle da aprendizagem é responsabilidade, em grande medida, do próprio aprendiz. Essa modalidade de aprendizagem pode ser encorajada por uma organização ou pode ocorrer mesmo que o ambiente não seja altamente propício à aprendizagem (MARSICK; WATKINS, 1990).

A aprendizagem informal é dividida em três níveis (MARSICK; WATKINS, 2001), os quais são: (1) individual, (2) de equipe e (3) organizacional. A aprendizagem a nível individual está ligada à forma com que as pessoas criam sentido e adquirem conhecimento e habilidade; já a aprendizagem de equipe é entendida como a construção mútua de novos conhecimentos, incluindo a capacidade de ação

colaborativa; e, por fim, a aprendizagem no nível organizacional é aquela que está incorporada em sistemas, políticas, procedimentos, processos de trabalho e sistemas de informação, modelos mentais organizacionais, esquema e conhecimento incorporado em produtos e serviços.

Os locais de trabalho têm muito a ganhar com uma nova forma de auxiliar os trabalhadores a ter um melhor desempenho, utilizando abordagens de aprendizagem informal. Como fazer isso em uma era de informação globalmente contextual, para o ganho mútuo tanto da organização, quanto individual, pode dar um novo significado e uso para o conceito de aprendizagem informal (CONLON, 2004).

A aprendizagem informal pode ser encorajada e apoiada no local de trabalho sem ser forçada aos trabalhadores. É possível ainda tomar uma decisão consciente de que, com base em pesquisas, o treinamento estruturado formalizado pode não ser necessário, exceto pelos aspectos mais técnicos ou legais (CONLON, 2004).

A aprendizagem informal, segundo Abbad et al. (2013, p. 503):

Ocorre por iniciativa das pessoas, por meio da observação de colegas, imitação, tentativa e erro, reflexão sobre o que funcionou ou não em diversas situações, pedido de auxílio a outros, busca de ajuda em materiais escritos e conversas informais no ambiente de trabalho.

Segundo Marsick e Volpe (1999) a aprendizagem informal caracteriza-se por alguns aspectos, como: a integração com a rotina diária do indivíduo, o surgimento mediante a ocorrência de um choque interno ou externo, a falta de consciência, a aleatoriedade e influência do acaso, o processo indutivo de reflexão e ação, e a ligação com a aprendizagem dos outros.

Pantoja e Borges-Andrade (2009) levantaram alguns aspectos consolidados sobre a aprendizagem informal, os quais são: (1) consistem em ações específicas, pontuais e condicionadas aos interesses do indivíduo; (2) não são ações sistematicamente programadas, tampouco há controle por parte da organização acerca do que será aprendido; (3) sua ocorrência pode estar ou não articulada aos objetivos organizacionais e do trabalho; (4) não estão direcionadas ao alcance de resultados específicos previamente delineados pela organização.

Almeida e Souza-Silva (2015) complementam que a aprendizagem informal, diferente da formal, não acaba ao final de um curso ou um treinamento, mas envolve um processo que se renova à medida que as pessoas interagem no ambiente

organizacional, trocando experiências e construindo coletivamente e compartilhando conhecimentos inovadores.

No que tange aos resultados positivos e aos custos da aprendizagem informal, Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b) acreditam que a aprendizagem informal pode gerar resultados muito positivos, pois tende a ser intrínseca ao indivíduo e costuma estar ligada a alguma demanda imediata referente a desempenho no trabalho. Trata-se de um tipo de aprendizagem menos oneroso, diferente das ações formais de treinamento.

Nesse sentido, Coelho Junior e Borges-Andrade (2015, p.263) afirmam que: “Ações informais de aprendizagem no trabalho não são planejadas e, por isso mesmo, não geram custos onerosos tais como observado quando se planejam ações formais de TD&E.” Portanto, são ações de baixo custo, embora provoquem grandes impactos nas organizações, especialmente quando estimuladas no contexto de trabalho. O aproveitamento dela poderá economizar custos com treinamentos, já que também costuma produzir resultados favoráveis para as organizações (DAY, 1998). Além disso, a valorização e o reconhecimento da aprendizagem informal são necessários à melhoria da construção social e ao aumento da produtividade econômica, fortalecendo o interesse das organizações nela (MALCOLM et al., 2003).

Ainda no que se refere às vantagens da predominância da aprendizagem informal no local de trabalho, tem-se a criação de condições para a sua continuidade, enquanto os cursos, seminários, *workshops* e outros, são descontínuos no espaço e no tempo. A continuidade possibilita a manutenção da motivação e do sentimento de participação, além de criar valor continuamente para as organizações (MARIOTTI; ZAUHY, 2013).

Baert, Clauwaert e Van Bree (2008) destacam que a aprendizagem informal é um processo de mudança que modifica os CHAs dos trabalhadores. Acontece no trabalho ou perto dele, e a qualidade e o desempenho são os objetivos principais para o progresso no trabalho. "O que", "como" e "quando" algo é aprendido, é definido por cada ator e pelo seu papel na organização.

Colegas e chefias podem facilitar e encorajar o processo de aprendizagem, com a criação de uma política mais ou menos formalizada e pela criação de condições no próprio ambiente de trabalho. Como resultado, pode haver uma ampla variedade de formas de aprendizagem no trabalho, em que, dependendo da intensidade de consciência do aprendiz, a aprendizagem pode ser mais ou menos intencional,

acidental, sendo mais ou menos profunda (BAERT; CLAUWAERT; VAN BREE, 2008). Coelho Junior e Mourão (2011, p. 232) destacam que:

A aprendizagem consiste na investigação do suporte psicossocial fornecido por pares e superiores não só na fase de transferência, mas também na de aprendizagem, possibilitando 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.

Reatto e Godoy (2015) acreditam que no ambiente de trabalho há grandes possibilidades de a aprendizagem acontecer, especialmente de modo informal, já que essa aprendizagem ocorre por meio das oportunidades integradas nas rotinas e práticas de trabalho diárias, promovendo maior chance sucesso, pois ressalta que o aprender informal está vinculado às experiências espontâneas dos seres humanos em situações cotidianas, assumindo um caráter aplicado.

Conlon (2004) acredita que há dois grandes entraves para a criação de um modelo de aprendizagem informal integrativo, que envolva indivíduos e local de trabalho. São eles: a crença das pessoas de que a aprendizagem depende dos indivíduos e não provém da organização; e aquelas que acreditam que o local de trabalho deve ser o único método de treinamento de trabalhadores.

Desse modo, Conlon (2004) acredita na possibilidade de inclusão de formas de facilitar a aprendizagem informal por meio da criação de equipes, estabelecimento de atividades sociais e adaptação do treinamento formalizado no local de trabalho para proporcionar oportunidades de reflexão e aprendizagem informal.

Camillis e Antonello (2010), com base na pesquisa que realizaram sobre os processos de aprendizagem com indivíduos que não exercem função gerencial, elencam algumas oportunidades e obstáculos para a ocorrência da aprendizagem informal, em que os facilitadores são: (1) conhecimento, (2) disponibilidade e acesso a recursos ou informação, (3) estrutura do local de trabalho, (4) tempo, (5) rotinas organizacionais, (6) interação, (7) reflexão/autoanálise, (8) *feedback*, (9) políticas de Recursos Humanos, (10) características pessoais, (11) autonomia, (12) ampliação do espaço ocupacional, (13) *coaching*, (14) escuta, e (15) experiências traumáticas.

Os obstáculos citados são: (1) falta de conhecimento, (2) não disponibilidade e acesso a recursos ou informação, (3) estrutura do local de trabalho, (4) sobrecarga



de trabalho aliada ao pouco tempo, (5) falta de experiência, (6) não compartilhar conhecimento, (7) insegurança e (8) resistência à mudança (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010).

Mariotti e Zauhy (2013) afirmam que o pensamento mecanicista é o viés predominante na sociedade e se manifesta pelas bases cartesianas da educação formal. Esse tipo de pensamento, utilitário e quantitativo, assim como a ideia de causalidade linear e imediata, são obstáculos à aprendizagem informal.

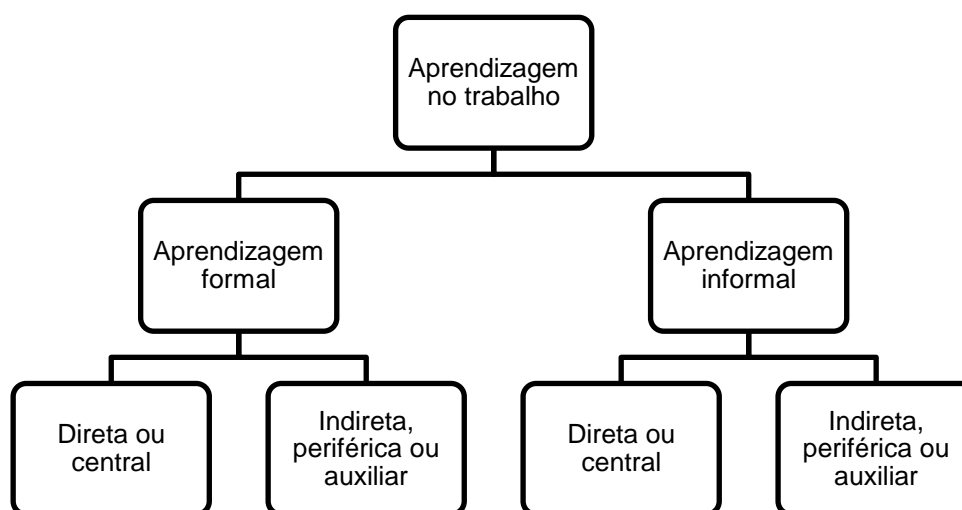
Segundo Flach e Antonello (2010), as novas maneiras de organização dos processos de trabalho e a literatura que aponta para a obrigação de superar as formas de organização fordistas-tayloristas, tornam possível questionar o modelo de racionalidade técnica da formação, de caráter linear e cumulativo, que domina os programas de formação e desenvolvimento adotados pelas organizações.

Santoro (2016) destaca que as organizações costumam empregar maior atenção e recursos aos meios formais de aprendizagem, dos quais fazem parte os cursos de qualificação, os programas de desenvolvimento, os treinamentos e outros. Os conteúdos contemplam uma variedade de temas, que vão desde assuntos técnicos até o desenvolvimento de competências comportamentais e gerenciais. Apesar disso, o autor considera que as organizações possuem formas de promover os processos de aprendizagem informal e até de reconhecer os seus benefícios. Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b, p. 230) realizam uma distinção entre dois tipos de aprendizagem, observando que:

Nem toda aprendizagem, seja ela de natureza formal ou informal, no trabalho, é diretamente aplicável às rotinas de trabalho do indivíduo, ou mesmo passível de desempenho relacionado às suas tarefas e responsabilidades. Tem-se, portanto, dois tipos de aprendizagem: (1) direta ou central: aprendizagem formal e/ou informal diretamente aplicável às tarefas e rotinas organizacionais do indivíduo (relacionada necessariamente a desempenho); (2) indireta ou periférica: aprendizagem formal e/ou informal não necessariamente aplicável ao trabalho, mas que não deixa de ser aprendizagem.

Em seguida, apresentam a representação esquemática desses dois tipos de aprendizagem (Figura 1), acrescentando que a diferença entre a aprendizagem diretamente aplicável ao trabalho e aquela não necessariamente aplicável é fundamental ao planejamento de ações de recursos humanos nas organizações (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008b).

**Figura 1** - Representação esquemática dos tipos de aprendizagem no trabalho.



**Fonte:** Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b).

A título de exemplo, Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b) destacam que quando um indivíduo aprende informalmente os nomes e os ramais de chefes de outros setores, não há relação direta entre o conteúdo adquirido e o desempenho no trabalho, constituindo uma aprendizagem indireta, não manifestada nas rotinas de trabalho. Porém, se tal pessoa precisar realizar ligações para esses setores, para tirar dúvidas relacionadas ao trabalho, a aprendizagem transforma-se em central, gerando impacto no resultado final do trabalho.

Um exemplo de aprendizagem informal central ou direta é quando um colega tira uma dúvida com um colega mais experiente acerca da realização de uma tarefa específica. Já um treinamento mal planejado não gerará o efeito esperado, sendo, portanto, uma aprendizagem formal indireta ou auxiliar. Dessa forma, o tipo de aprendizagem dependerá diretamente de sua relação com o desempenho do indivíduo no trabalho (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008b).

Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b) concluem que a aprendizagem periférica ou indireta nem sempre deve ser evitada pelas organizações, pois há casos em que seu uso é adequado, como quando os indivíduos são incentivados a aprender sobre os processos dos outros setores e a ter uma visão sistêmica do negócio da organização. Tal ação geraria visão estratégica organizacional, mas não estaria relacionada diretamente às tarefas ou ao desempenho atual do indivíduo. Assim, as aprendizagens relevantes para a organização devem ser apoiadas, mesmo que não estejam vinculadas ao comportamento atual do indivíduo no cargo.

Diferente da informal, a aprendizagem formal acontece quando a aquisição é promovida pela organização, a qual estrutura um contexto, de modo intencional, para que os trabalhadores aprendam (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2011). Segundo Marsick e Watkins (1990) a aprendizagem formal é institucionalmente patrocinada, baseada em sala de aula e altamente estruturada.

No que diz respeito às principais diferenças na análise dos processos formais e informais de aprendizagem, em que ambos se complementam, Flach e Antonello (2010) sistematizaram o Quadro 1, indicando os elementos que podem ser considerados na análise dos processos de aprendizagem:

**Quadro 1** - Elementos a serem considerados nos estudos acerca da aprendizagem formal e informal.

<b>Indicadores</b>	Aprendizagem Formal	Aprendizagem Informal
<b>Oportunidade para o aprendizado</b>	Surge em cursos formais de ensino aprendizagem, como Universidade, especializações, cursos, programas de instrução e treinamento.	Pode surgir de maneira não planejada, não controlada, às vezes de maneira acidental ou mesmo como resultado de uma tarefa diferente realizada.
<b>Controle</b>	Realizado pelo facilitador.	Parte do próprio indivíduo.
<b>Forma de Conhecimento Desenvolvido</b>	Predominantemente teórico.	Predominantemente prático.
<b>Processo</b>	Individual e coletivo.	Predominantemente individual, pois depende de fatores como situação, contexto, conhecimentos prévios de cada indivíduo.
<b>Fatores que exercem Influência</b>	Habilidades, conhecimentos e competências do facilitador, trabalhos em equipe, comprometimento, engajamento, qualidade do grupo onde o processo formal de aprendizagem ocorre.	Conhecimentos prévios do indivíduo, realização de tarefas artísticas, interesse, comprometimento. <i>coaching, networking</i> , suporte, coesão do grupo, características e qualidades individuais, estímulo a atividades que não estejam diretamente relacionadas a tarefas do cotidiano.

**Fonte:** Adaptado de Flach e Antonello (2010).

Mariotti e Zauhy (2013) afirmam que a ideia de complementaridade permanece entre a aprendizagem formal e informal, entretanto reforçam a necessidade de diminuir consideravelmente o peso do formal / estruturado / contínuo e ampliar a importância do espontâneo / informal / descontínuo.

Quando há uma combinação eficiente entre aprendizagem formal e informal, as competências e as habilidades dos indivíduos podem ser desenvolvidas, gerando

oportunidades para a criação por meio de conhecimentos teóricos e práticos. Desse modo, a integração entre as duas modalidades de aprendizagem é importante para que indivíduos e grupos adquiram as habilidades e competências almejadas (SVENSSON; ELLSTRÖM; ÅBERG, 2004).

Em estudo sobre o impacto da aprendizagem formal e informal no desenvolvimento das competências gerenciais, Antonello (2005, p.205) evidencia a importância crítica da aprendizagem informal na aquisição de competências, afirmando que: “A complexidade da combinação de diferentes ambientes e formas de aprendizagem, contexto e possibilidades permitem em maior ou menor intensidade o desenvolvimento de competências ao indivíduo”. Além disso, a autora destaca a necessidade de que os indivíduos possuam uma atitude e visão de aprendizagem permanente e contínua.

Tanto a aprendizagem formal quanto a informal dependem de processos individuais de aprendizagem, os quais consistem nas condições internas, que para serem ativadas, necessitam de condições externas ou ambientes adequados e estimulantes ao aprendiz (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2011).

Flach e Antonello (2011) reforçam que, no ambiente de trabalho, a aprendizagem é consequência da integração de trabalhadores, tarefas diárias, oportunidades, eventos, rotinas, interações com a cultura e o ambiente externo, situações que escapam do planejamento e dos procedimentos cotidianos. Consideram que a construção de significados pelos indivíduos é relevante para a aprendizagem informal, devendo-se sempre considerar que eles são construídos com base no contexto em que estão inseridos. Desse modo, é importante investigar de que modo a aprendizagem tem sido analisada sob a perspectiva organizacional, que será discutida a seguir.

### **2.3 Aprendizagem nas organizações**

Moraes e Borges-Andrade (2010) acreditam que a aprendizagem no trabalho sempre existiu, ainda que a forma como ocorre tenha variado ao longo do tempo, especialmente quanto às modificações históricas nos modos de organizar o trabalho.

Assim, aprender no trabalho tornou-se uma das áreas importantes de desenvolvimento nos campos de gestão e educação. A aprendizagem transformou-se

em uma preocupação central das corporações e das instituições de ensino, modificando não só a forma como as empresas se percebem nesse processo, mas também fazendo com que as instituições educacionais se envolvam com o mundo do trabalho mais profundamente (BOUD; GARRICK, 1999).

Boud e Garrick (1999) apontam que durante um longo tempo, "trabalho" e "aprendizagem" eram conceitos pertencentes a categorias separadas. Aprender dizia respeito à educação e ocorria antes do trabalho. Já o trabalho estava associado à produção para o sustento. Portanto, a formação poderia até ser útil nos primeiros contatos, mas posteriormente toda a aprendizagem era extraída de colegas experientes. Entretanto, o mundo mudou, colocando estudo e trabalho não mais em lados diferentes, mas em atuação conjunta.

Nesse novo mundo constata-se que o diálogo entre os que estudaram a aprendizagem e os que tentaram compreender as implicações de aprendizagem do trabalho esteve quase ausente. Os pesquisadores interessados no ensino e na aprendizagem restringiram as suas explorações às instituições educacionais. Já os gestores de recursos humanos possuíam pouco interesse em promover a investigação sobre a aprendizagem. Desse modo, pesquisadores e chefias têm ocupado culturas tão diferentes que existem divergências substanciais entre a linguagem que usam e as visões do mundo que possuem. Não é de surpreender, portanto, que a comunicação tenha sido tão limitada, porém, essa posição não é mais viável. As obrigações de trabalho indicam a necessidade de compreender as questões de aprendizagem em todos os níveis, e pesquisadores e chefias precisam encontrar uma maneira de se comunicar sobre o tema (BOUD; GARRICK, 1999).

Conlon (2004) afirma que, nesse momento em que existe a participação de um expressivo número de trabalhadores nas universidades, visando a atualização das suas habilidades e melhores oportunidades pessoais e profissionais, a investigação sobre como estruturar e integrar uma filosofia de aprendizagem informal combinada com a aprendizagem formal poderia melhorar as habilidades dos participantes e provedores igualmente.

Os métodos de aprendizagem informal já estão desempenhando um papel maior na sala de aula à medida que as experiências no local de trabalho dos alunos estão fundamentando as discussões, gerando redes e ideias para a prática nas organizações (CONLON, 2004).

Por outro lado, nas últimas décadas, o local de trabalho tem sido cada vez mais reconhecido como um ambiente legítimo para desenvolver novas habilidades e adquirir novos conhecimentos, o que permite a participação efetiva dos trabalhadores em locais com constantes mudanças. No local de trabalho existe o potencial para que a aprendizagem contínua ocorra não apenas por meio de iniciativas formais, mas também por meio de oportunidades de aprendizagem informal, inseridas nas atividades do dia-a-dia (LE CLUS, 2011).

As organizações contemporâneas são pressionadas pelos efeitos de diversos fatores, como: os avanços tecnológicos, a internacionalização dos mercados, os maiores níveis de exigência dos consumidores e a competição excessiva. É nesse cenário que o tema aprendizagem surge como questão central para a sobrevivência organizacional e para o sucesso da organização na nova realidade da era do conhecimento (PANTOJA, 2005).

Nas organizações, o valor da aprendizagem cresceu junto com o interesse em organizações flexíveis e de alto desempenho, cujos líderes são desafiados a assumir responsabilidade pela sua aprendizagem e de sua equipe, bem como pela aprendizagem da organização como um todo. Espera-se cada vez mais que as equipes sejam autogeridas em sua aprendizagem, a fim de acompanhar as rápidas mudanças no conhecimento. As demandas de aprendizagem são ampliadas por pressões de velocidade e desempenho (MARSICK et al., 2006).

Coelho Junior e Mourão (2011) corroboram que o ambiente de trabalho vem sofrendo grandes mudanças relacionadas à necessidade de adaptação às novas demandas de mercado. Assim, passou-se a requerer nas organizações profissionais que não sejam somente detentores de grande quantidade de conhecimento, mas que saibam utilizar esse repertório de maneira sistêmica, integrada e articulada.

O processo de aprendizagem organizacional assume hoje novos delineamentos e relevância crescente, devido ao rápido processo de mudanças das sociedades, das organizações e dos indivíduos (FLEURY; FLEURY, 2011). Santos e Moretto (2011, p. 27) apontam algumas mudanças no que se refere às exigências das organizações:

Ao longo dos anos o mercado de trabalho sofreu diversas transformações, não apenas na sua forma de organização, mas também na demanda por conhecimento. Os profissionais passaram a ser mais exigidos intelectualmente a fim de apresentar condições de

absorver novas informações e de operar novas tecnologias, inseridas por transformações ocorridas na economia mundial e brasileira, especialmente nos anos 1990. A reestruturação produtiva e as mudanças do cenário econômico brasileiro e mundial implicam a demanda de um perfil profissional polivalente, multifuncional, com iniciativa e criatividade.

Na concepção de Abbad e Borges-Andrade (2011), as organizações precisam de profissionais competentes que instiguem as suas qualificações, convertendo-as em resultados e ações. Necessitam de profissionais polivalentes, aptos a aprender, que se auto avaliem continuamente, apresentem soluções criativas, resolvam problemas complexos, assumam riscos e enfrentem problemas e desafios sem medo do erro. Além das qualificações técnicas (saber o quê, saber como, saber para quê) é necessário que sejam estimulados os usos de estratégias meta cognitivas (saber com quê) e a internalização de valores (saber ser).

Nesse sentido, Abbad et al. (2013) destacam que os trabalhadores precisam de atualização contínua de saberes e disposição para conhecer e atribuir novos significados ao mundo em grandes mudanças. Saberes e atitudes complexas são exigências da atualidade, assim como é imprescindível aprender a conhecer, a fazer, a viver em sociedade e a ser.

Em relação às mudanças organizacionais e no trabalho, Sonnentag e Frese (2002) abordam cinco grandes tendências que afetam o desempenho individual: (1) a importância da aprendizagem contínua, (2) a relevância da proatividade, (3) o aumento do trabalho em equipe, (4) a globalização e (5) a tecnologia. O desempenho individual varia ao longo do tempo, refletindo tanto os processos de aprendizagem e outras mudanças de longo prazo, quanto as mudanças temporárias. Desse modo, o desempenho individual revela-se como resultado da aprendizagem.

Devido às inovações tecnológicas e às alterações nas estruturas e processos organizacionais, as necessidades individuais de trabalho estão mudando rapidamente. Como consequência, a aprendizagem contínua e o desenvolvimento de competências tornam-se cada vez mais relevantes. Os indivíduos devem estar dispostos e ser capazes de se envolver em processos de aprendizagem contínua, a fim de realizar suas tarefas com sucesso e acompanhar as demandas da sociedade (SONNENTAG; FRESE, 2002).

Durante (2009) afirma que as organizações que aprendem, entendem os indivíduos como os principais sujeitos do processo, com tempo para análises e

observações, e defende a necessidade de uma estrutura organizacional flexível, que facilite a integração e a interação entre eles, pois os trabalhadores tendem a agir de modo criativo e contributivo quando se sentem valorizados e importantes.

Billet (1999) acredita que para explorar o potencial dos locais de trabalho como ambientes de aprendizagem, as experiências têm de ser estruturadas e orientadas para os aprendizes, proporcionando-lhes acesso e estimulando-os na resolução de problemas, por meio de abordagens colaborativas e orientadas para a aprendizagem. Os processos de aprendizagem são pautados na interação entre o indivíduo e o ambiente, em que a ação ocorre em um contexto repleto de regras, expectativas, atitudes, dentre outros elementos (SVENSSON; ELLSTRÖM; ÅBERG, 2004).

Todas as organizações que sobrevivem no tempo assimilam conteúdos, contudo, a aprendizagem sempre ocorre por meio dos indivíduos, uma vez que eles são os agentes de mudança organizacional. Desse modo, a aprendizagem tem diferentes intensidades, ritmos e direções em cada organização. Existem, por exemplo, as que aprendem predominantemente ou quase exclusivamente por formas espontâneas e informais. Além disso, há diferenças entre as organizações quanto ao que, como e com que aprendem e como gerenciam a aprendizagem (ABBAD et al., 2013).

Nesse sentido, não existe um modelo universal de aprendizagem no trabalho, não só devido à diversidade de trabalho e diferenças que existem mesmo dentro de uma única organização, mas porque a aprendizagem no trabalho é multifacetada e envolve diferentes perspectivas, necessárias para diversos propósitos (BOUD; GARRICK, 1999).

No que se refere às pesquisas de aprendizagem relacionadas à organização, Pantoja e Borges-Andrade (2004) afirmam que elas estão focadas principalmente nos processos de treinamento e desenvolvimento (T&D). No entanto, alertam sobre a importância de buscar o uso fora desses processos, no que se refere ao desempenho em contextos diversificados de trabalho.

Do mesmo modo, Abbad e Borges-Andrade (2011) indicam que, nas organizações, nem todas as circunstâncias que geram aprendizagem são ações formais de TD&E voltadas para o atendimento das necessidades específicas de trabalho. Há outras formas de transmissão de conhecimento e de aprendizagem, como por exemplo na expressão “transferência de conhecimentos ou de



aprendizagem”, que descreve os mecanismos informais que geram a transmissão de conhecimentos e a disseminação de novas tecnologias de trabalho.

Pantoja (2005), com base nos estudos sobre as estratégias de aprendizagem no trabalho, corrobora com a noção de que o indivíduo em seu dia-a-dia no trabalho é um elemento ativo no processo de adquirir, reter e transferir CHAs e não mais um mero aprendiz, dependente das informações repassadas pelo instrutor ou professor dentro do contexto das salas de aula.

Abbad e Borges-Andrade (2011) acreditam que a aprendizagem em organizações acontece no nível do indivíduo, em que os efeitos podem alcançar os grupos ou equipes, e até mesmo a organização de modo amplo. Bispo e Mello (2012) e Bispo (2013) apontam que o campo da aprendizagem enfrenta dificuldades em progredir na compreensão de como ocorrem os processos de aprendizagem coletiva, em todos os níveis: grupal, organizacional ou interorganizacional, optando, em vários momentos, pelo pressuposto de que a aprendizagem coletiva pode ser compreendida como uma transposição da aprendizagem individual cognitiva.

Billet (2001) afirma que aprender através da participação no trabalho pode ser entendido em termos de como o local de trabalho apoia ou inibe o envolvimento dos indivíduos nas atividades de trabalho e o acesso à orientação direta e indireta. Essas possibilidades são constituídas em práticas de trabalho, contudo não são oferecidas uniformemente a todos os trabalhadores.

A intensidade com que os locais de trabalho proporcionam ricos resultados de aprendizagem através de atividades cotidianas e intervenções intencionais será determinada, pelo menos em parte, pela sua prontidão para oferecer oportunidades e apoio para a aprendizagem (BILLET, 2001).

Senge (1995) defende a existência nas organizações de um intenso ciclo de aprendizado, o qual é a essência de uma organização capaz de aprender. Nesse ciclo, os membros de uma equipe desenvolvem técnicas e habilidades novas que modificam o que podem fazer ou compreender. Com o desenvolvimento dessas capacidades, estabelecem-se novas percepções e sensibilidades, gerando uma visão e uma vivência de mundo diferentes, criando novas crenças e premissas, que permitirão o desenvolvimento adicional de habilidades e capacidades. Destaca-se, portanto, a mudança de mentalidade individual e coletiva.

Fleury e Fleury (2011) destacam algumas práticas utilizadas pelas organizações para a sustentação do processo de aprendizagem: a partir da prática

diária de trabalho, por meio da análise de *feedback* de performances anteriores, pelos programas de treinamentos, com a contratação de profissionais com experiências externas e anteriores, e por meio da aquisição de conhecimentos fornecidos por outras organizações.

Durante (2009) defende que as organizações necessitam aprender continuamente e, para que consigam, é necessário estimular a criação de conhecimentos que agreguem valor nos níveis: individual, grupal e organizacional. Além disso, é preciso gerenciar os conhecimentos para que transformem o aprendizado em melhorias, inovações e vantagens competitivas sustentáveis.

Diante disso, a aprendizagem tem sido crucial para o crescimento profissional e organizacional. Acerca dessa fulcral importância, Pantoja e Freitas (2004, p.1) afirmam que:

A suposição básica vigente é que, para sobreviver e se manter competitiva, a organização deve empreender esforços na construção e no desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem contínua, que além de contemplar o delineamento e a entrega de eventos formais de ensino, forneça também o suporte para que os trabalhadores e gestores possam aprender, naturalmente, em seu dia-a-dia de trabalho, trocando informações importantes com colegas mais experientes, consultando boletins informativos e materiais na Internet, entre outros meios. O resultado esperado é que a aprendizagem em ambientes organizacionais promova o desenvolvimento contínuo de novas competências em seus membros e habilite a organização a identificar, processar, reter informações para ampliar o conhecimento e melhorar o processo de tomada de decisão e sua capacidade competitiva.

Dessa forma, a aprendizagem no local de trabalho representa uma variedade de estratégias e perspectivas que permitem a aprendizagem dos colegas de trabalho com base nas experiências cotidianas. Pode ser tanto a formal, planejada e fornecida pela organização de forma sistematizada, em um esforço para aumentar a eficácia dos colegas de trabalho, quanto a informal, não intencional e que resulta da interação com outros colegas de trabalho (LE CLUS, 2011).

O modo como o ambiente de trabalho oferece oportunidades para aprender, a maneira como os indivíduos escolhem participar das atividades e o apoio e orientação fornecidos pelos locais de atuação são essenciais para compreender os ambientes de trabalho também como ambientes de aprendizagem (BILLET, 2001).

Marsick e Watkins (2001) destacam que muitos fatores contextuais influenciam na capacidade de aprender para implementar a solução desejada. Alguns deles são: a disponibilidade dos recursos necessários (tempo, recursos financeiros, pessoas que ensinem, ou seja, conhecimento disponível sobre as tarefas complexas), a vontade pessoal, a motivação para aprender e a capacidade emocional para buscar novas habilidades.

Após a implementação da solução escolhida, é possível verificar se os resultados correspondem aos objetivos aspirados. Tal avaliação permite a análise das lições aprendidas e o planejamento das ações futuras, o que retorna ao processo inicial, gerando um ciclo de aprendizagem e melhoria (MARSICK; WATKINS, 2001).

A aprendizagem, portanto, é um produto da participação na atividade cotidiana. Desse modo, os locais de trabalho fornecem atividades que proporcionam aos aprendizes combinações de diferentes experiências para a resolução de problemas e os ajudam a aumentar e reforçar os seus conhecimentos pessoais (BILLET, 1999).

Abbad e Borges-Andrade (2011) inferem que os indivíduos estão em constante aprendizagem no contexto organizacional, seja por tentativa e erro, por programas sistematicamente planejados, por imitação ou por conversa com os colegas, clientes e outros. Consideram que os indivíduos podem aprender no trabalho por meio: (1) das consequências organizacionais resultantes dos seus próprios comportamentos, (2) observando as consequências dos comportamentos dos outros membros da equipe, (3) escutando histórias dos servidores mais antigos e (4) recebendo instruções das chefias ou quaisquer pessoas designadas para tal.

Assim, os trabalhadores contemporâneos utilizam suas capacidades educacionais na aprendizagem laboral. Oportunidades e problemas no trabalho estão criando a necessidade de novos conhecimentos e compreensões. Desse modo, os limites da educação, da aprendizagem e da formação começam a dissolver-se. Estudo e trabalho já não são polarizados, pois cada um alimenta o outro (BOUD; GARRICK, 1999).

Ao tratar de aprendizagem, destacam-se Mariotti e Zauhy (2013), que tratam sobre o conceito 70:20:10 de aprendizagem, o qual surgiu na década de 1990 e que considera que: 70% da aprendizagem advém da vida real e das experiências e interações no local de trabalho, incluindo a realização de tarefas e a solução de problemas. Nessa perspectiva, a aprendizagem é experiencial e predominam a

informalidade e a não estruturação. Envolve conversas informais, discussões com colegas e outras iniciativas semelhantes. Inclui a aprendizagem oriunda das experiências vividas e a aprendizagem por meio do trabalho prático e real.

Os 20% ocorrem por meio das interações com outros indivíduos no ambiente de trabalho e dos *feedbacks* recebidos nesses locais. Fazem parte desse percentual a observação de pessoas que podem servir como modelos. Além disso, consiste na aprendizagem cuja principal fonte são os relacionamentos interpessoais. Dentro dos 20% a intensidade da estruturação é um pouco maior do que o anterior, contudo, ainda é relativamente pequena (MARIOTTI; ZAUHY, 2013).

E os 10% restantes ocorrem por meio de cursos, seminários, *workshops* e leituras formais, nos quais o nível de estruturação é bem mais alto. Com base nessas considerações, chega-se à ampliação do conceito, gerando o entendimento de que 90% da aprendizagem ocorre pelo contato com os outros e em ambientes onde há predomínio de atitudes informais. Por outro lado, apenas 10% acontece em ambientes formais e estruturados (MARIOTTI; ZAUHY, 2013).

Mariotti e Zauhy (2013) inferem que os três âmbitos, 70%, 20% e 10% não devem ser analisados separadamente, já que se permeiam mutuamente. A título de exemplificação, citam um curso realizado pela pessoa em um local externo, o qual posteriormente pode ser compartilhado no ambiente organizacional e mencionado nas conversas informais. Assim, o que foi aprendido dentro dos 10%, pode ser reproduzido nos 70%, sem a formalização inicial. Isso confere uma perspectiva sistêmica à aprendizagem.

Marsick e Watkins (1990) verificaram que apenas 20% do que os trabalhadores aprendem é por meio de treinamento formalizado e estruturado. Por outro lado, outras estratégias são utilizadas mais frequentemente, que envolvem tempo para questionar, ouvir, assistir, ler e refletir sobre seu ambiente de trabalho.

Conlon (2004) acredita que, com uma grande porcentagem de conhecimento dos trabalhadores advindas da aprendizagem informal, as organizações devem procurar maneiras de permitir e planejar ações voltadas para isso, e não se manter à margem desse processo.

Camillis e Antonello (2010) complementam e consideram que os seres humanos são fundamentais nos processos de aprendizagem organizacional, já que as condições das organizações, entre outros fatores, também poderão impulsionar ou restringir a criatividade, a troca de informações e de conhecimento, e a consolidação

da aprendizagem socialmente construída no ambiente organizacional. Portanto, a identificação da pessoa como sujeito do processo social de aprendizagem, é base para a formação e o compartilhamento de conhecimento e para a compreensão dos processos de aprendizagem nas organizações.

Assim, torna-se relevante identificar e analisar os processos de aprendizagem, considerando a perspectiva dos indivíduos que não ocupam funções gerenciais. Além disso, quando se consideram as práticas sociais no ambiente das organizações e as suas influências, torna-se necessário abranger todos os tipos de trabalhadores que formam o ambiente organizacional, ponderando o contexto em que estão inseridos e os processos resultantes, em vez de apenas identificar as melhores práticas com base nos contextos e interações sociais sob uma visão mais gerencial (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010). A seguir, será discutida a aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior, sob a perspectiva dos servidores.

### 2.3.1 Aprendizagem em Instituições Públicas e no Ensino Superior

Guimarães et al. (2003) defende que a natureza da aprendizagem difere de um tipo de organização para outra. Para ilustrar, mencionam o exemplo da organização militar comparada à organização de ensino e pesquisa. A primeira possui valores como ordem e disciplina, enquanto a segunda está relacionada com o exercício da crítica e autocrítica, da liberdade e da autonomia. Portanto, é necessário aceitar a diferenciação entre as manifestações de aprendizagem nas diversas organizações e que estas aprendem também com seus erros e acertos, assim como algumas condições organizacionais colaboram com o processo de aprendizagem.

Sousa (2014) afirma que, em razão dos avanços tecnológicos, e com o desenvolvimento das novas instituições públicas e as constantes mudanças organizacionais, estabeleceu-se a crescente necessidade de as universidades possuírem recursos humanos qualificados no que se refere tanto às competências e habilidades para desenvolver atividades internamente, quanto para os fins a que a universidade se propõe, no que diz respeito ao atendimento das demandas do mercado de trabalho e da sociedade.

Maluli (2013) atribui às universidades, escolas e faculdades o papel de desenvolver processos formais de ensino, por meio dos quais os indivíduos devem ser capazes de desenvolver habilidades, aprender novos conhecimentos e adquirir

capacidade para tomada de decisão. Porém, destaca que, além da relação entre discentes e docentes, as instituições de ensino devem cumprir uma série de procedimentos que as aproximam de empresas. Nesse sentido, acredita-se que pode haver um abismo entre o que é ensinado por meio dos processos formais de ensino e as práticas administrativas que ocorrem na própria organização.

A Instituição Educacional é um lugar onde tradicionalmente se promove a aprendizagem formal a partir dos cursos de graduação e pós-graduação. Contudo, outros mecanismos de aprendizagem acontecem dentro das instituições de ensino, que são tanto formais quanto informais, e contribuem para a capacitação dos trabalhadores (MALULI, 2013).

Reatto e Godoy (2017), em pesquisa sobre a aprendizagem informal no setor público, verificaram como acontece essa modalidade de aprendizagem na percepção dos técnicos-administrativos de uma universidade estadual paulista. O estudo teve como foco as interações sociais e o contexto organizacional. Os autores perceberam que a aprendizagem informal era a maneira predominante de aprender no local da pesquisa, assim como constataram que a aprendizagem formal institucionalizada ocorre somente pela necessidade de atendimento a legislações e por ocasião de implantação de novas tecnologias.

Dessa forma, os servidores aprendem suas atividades informalmente, na prática do ambiente de trabalho, por meio da resolução de problemas, da comparação, da reflexão sobre a ação, da criação de roteiros, da improvisação, do arquivamento, e da solução de dúvidas com a chefia e com os colegas de trabalho (REATTO; GODOY, 2017).

Além desses motivos, foram elencados o enfrentamento de atividades novas e desafiadoras em outros cargos ou funções, e as informações sobre o funcionamento da estrutura organizacional e os estudos sobre a lei referente às suas funções e à organização. Nesse contexto, o comportamento proativo do servidor incentiva todas as ações de aprendizagem. Ademais, as interações despertam diferentes emoções, tais como: prazer, comprometimento, gratidão e amor no trabalho e pelo trabalho, que podem suprimir ou apoiar a aprendizagem (REATTO; GODOY, 2017).

Reatto (2014) destaca ainda que as experiências de aprendizagem não são estruturadas no local onde realizou as suas pesquisas, pois não foram identificadas tentativas dos servidores de sistematizar a aprendizagem das tarefas cotidianas, já que se aprende por meio da observação e da aprendizagem pela ação. Além disso,

não há um facilitador para as ações de aprendizagem, portanto, elas partem dos colegas de trabalho e dependem de fatores como: a intensidade da interação e da qualidade do relacionamento entre os colegas mais novos e os mais experientes para a promoção da aprendizagem informal.

Do mesmo modo, no estudo de Maluli (2013) sobre a aprendizagem formal e informal em uma Instituição de Ensino, identificou-se que a aprendizagem informal é a forma dominante de aprendizado dos trabalhadores na execução de tarefas diárias. A autora destaca que quando as pessoas adquirem mais consciência dessa modalidade de aprendizado, podem aprimorá-la e convertê-la em ações que fortifiquem a aprendizagem informal na instituição. Por outro lado, Reatto e Godoy (2017) acreditam que, para produzir melhores resultados e promover a aprendizagem informal no local de trabalho estudado, deve haver um progresso na interação dos aspectos físicos, culturais e sociais do trabalho entre os servidores.

Reatto (2014) destaca na sua pesquisa que a aprendizagem não é institucionalizada na instituição analisada, pois surge informalmente como parte da existência humana e do desenvolvimento no cenário social do trabalho do técnico administrativo. Aspectos como clima e cultura organizacional, estrutura física, expectativas no trabalho e a relação entre servidores novos e antigos que mais influenciam a aprendizagem informal, estimulando-a ou inibindo-a no local de trabalho. O estudo conclui que a aprendizagem informal não resulta da aprendizagem formal, mas consiste na maneira predominante de aprender no local pesquisado. Dessa forma, o suporte à aprendizagem surge como ferramenta importante para favorecer a modalidade informal de aprendizagem nas organizações, aperfeiçoando a sua eficácia. Na subseção seguinte trataremos com mais detalhes sobre esse suporte.

## **2.4 Suporte à aprendizagem**

Em linhas gerais, o suporte organizacional está relacionado à percepção do trabalhador sobre: (1) o quanto a organização reconhece as suas contribuições e preocupa-se com o seu bem-estar; (2) as práticas de gestão de desempenho e a sua valorização; (3) as exigências de trabalho; (4) as práticas de promoção, ascensão e salário; e (5) o apoio gerencial ao treinamento (BALARIN; ZERBINI; MARTINS, 2014).

Já o suporte à aprendizagem consiste na percepção dos indivíduos sobre o incentivo de colegas e chefias à aprendizagem e à transferência de novas habilidades no trabalho, aprendizagens estas adquiridas não somente por meios formais, mas, também, espontaneamente, por meio do contato e da interação com colegas mais experientes, da autoaprendizagem, dentre outras formas (COELHO JUNIOR; ABBAD; TODESCHINI, 2005). A variável suporte à aprendizagem vem sendo considerada como uma das principais preditoras de impacto de treinamento no trabalho e desempenho dos trabalhadores (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011).

Reischmann (1986) afirma que a aprendizagem informal usa uma grande variedade de suporte, que pode ser de pessoas, objetos, instituições ou tecnologia, os quais podem estar preparados para tal ou agir naturalmente. Este tipo de aprendizagem fornece respostas, assim como gera dúvidas, ao ser incorporado ao conjunto de experiências que o indivíduo já possuía anteriormente.

Coelho Junior (2004) declara que a variável suporte à aprendizagem exerce influência sobre a aplicação de novas habilidades no trabalho. O conceito inclui o apoio de colegas e chefias às fases de aquisição e retenção de CHAs, portanto não compreende apenas o apoio à transferência das aprendizagens no trabalho, como é estudado no conceito de suporte à transferência. Nesse sentido, Coelho Junior e Mourão (2011) explicam que a variável suporte à aprendizagem é mais ampla que o suporte à transferência, pois abrange variáveis de apoio a qualquer fase do processo de aprendizagem. Além disso, considera os efeitos do ambiente natural de trabalho nos comportamentos dos indivíduos.

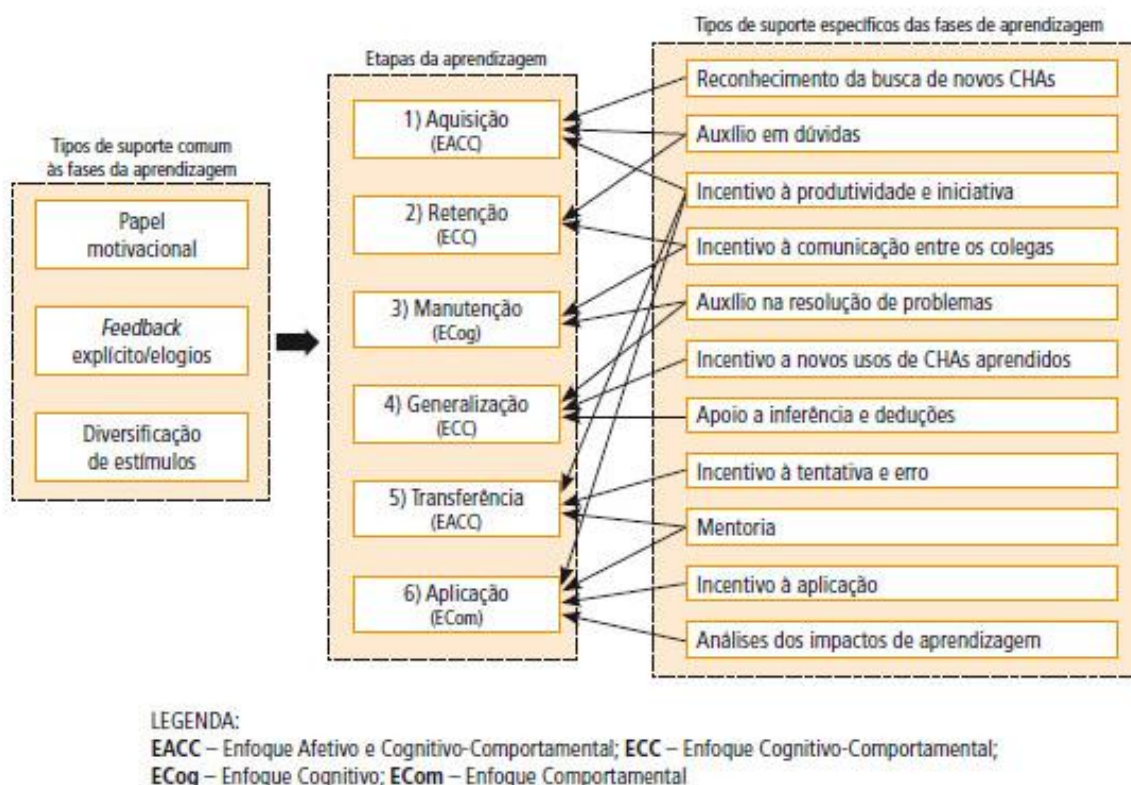
No que se refere a cada fase, a de aquisição, segundo Abbad, Borges-Ferreira e Nogueira (2006), diz respeito às primeiras fases do processo de aprendizagem, em que os CHAs são armazenados na memória de curto prazo. A retenção está relacionada ao significado para o universo do sujeito (VYGOTSKY, 1991). Já a manutenção, como o nome sugere, tem uma duração maior, e se refere à utilização da memória de longo prazo (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011).

A generalização, por sua vez, “envolve elaborar descrições ou explicações que são independentes de um contexto específico” (MORTIMER; SCOTT, 2002, p. 10). Em relação à transferência, segundo Magill (1984), esta consiste na influência de antigas experiências no desempenho de uma habilidade em outro contexto ou na aprendizagem de novas habilidades. Por fim, a aplicação diz respeito ao uso de CHAs aprendidos (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011).



Coelho Junior e Mourão (2011) criaram um modelo (Figura 2) que resume as relações diretas e interdependentes entre os tipos de suporte psicossocial que podem ser oferecidos para cada uma das seis etapas da aprendizagem informal e as suas respectivas facetas.

**Figura 2** - Modelo de Suporte Psicossocial para as Diferentes Etapas da Aprendizagem Informal.



**Fonte:** Coelho Junior e Mourão (2011).

Segundo os autores, “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” (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011, p. 244).

Tanto as contribuições teóricas advindas da psicologia social e cognitiva, quanto as da sociologia são importantes à investigação da ocorrência do suporte à aprendizagem no trabalho, especialmente pela análise de como o indivíduo aprende e pelos efeitos na ocorrência de aprendizagem gerados pelos grupos sociais aos quais os indivíduos encontram-se vinculados (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011).

Há poucos relatos empíricos sobre o suporte à aprendizagem, o que pode ser atribuído, segundo Coelho Junior (2009), ao amplo número de conceitos propagados

na área, principalmente os de nível macro de análise, como clima e cultura de aprendizagem, que incluem o fenômeno de suporte à aprendizagem, mas não especificam a verdadeira relevância do tema no âmbito organizacional. Logo, torna-se importante investigar empiricamente, no contexto de organizações distintas, o efeito das ações específicas de suporte detalhadas nas fases do processo de aprendizagem (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011).

Coelho Junior e Borges-Andrade (2015) afirmam que o conceito de suporte a aprendizagem informal no trabalho é relativamente recente nas publicações sobre comportamento organizacional. O construto, de acordo com Coelho Junior e Borges-Andrade (2015, p. 262) diz respeito “à percepção do indivíduo quanto ao apoio à aprendizagem informal (espontânea, não induzida) provido por seus supervisores, colegas de trabalho e unidade de trabalho como um todo”.

Coelho Junior e Borges-Andrade (2015) declaram que o conceito de suporte à aprendizagem informal no trabalho é relativo apenas a aspectos internos do ambiente de trabalho. Além disso, refere-se somente ao aspecto psicossocial envolvido no tipo de apoio de colegas e chefia fornecidos ao aprendiz. Assim, Coelho Junior e Borges-Andrade (2015, p. 263) afirmam que:

A definição operacional de suporte à aprendizagem informal no trabalho diz respeito à percepção, pelo indivíduo, de condições providas por colegas e chefias às fases de aquisição, retenção, manutenção, generalização e transferência de CHAs às rotinas de trabalho. Essa percepção pode, ou não, ser compartilhada entre indivíduos de uma mesma equipe de trabalho, unidade organizacional ou organização como um todo.

Coelho Junior e Mourão (2011) acreditam que as primeiras fases do processo de aprendizagem exigem uma atitude mais favorável dos colegas e chefias no que se refere ao esclarecimento de dúvidas e ao apoio à autonomia e proatividade do aprendiz. Já as fases finais são mais objetivas no que tange ao impacto da aprendizagem no desempenho e geram efeitos diretos nos resultados de trabalho do indivíduo.

Abbad et al. (2013) destacam que o suporte à aprendizagem é analisado no que se refere ao estímulo do ambiente de trabalho, principalmente relacionado ao apoio dos chefes e colegas à aprendizagem natural ou espontânea no trabalho.

Abrange o suporte psicossocial e o suporte material aos processos e os resultados da aprendizagem.

O conceito de suporte à aprendizagem informal foi proposto ponderando-se que com a verificação do suporte psicossocial oferecido às novas aprendizagens possivelmente haverá contribuições tangíveis para a elaboração de ações que maximizem a aprendizagem em organizações (ABBAD et al., 2012). Segundo Coelho Junior e Mourão (2011), o foco dessa variável concentra-se no suporte percebido em relação a ações de aprendizagem informal no trabalho e na investigação das questões relativas à transferência e ao impacto desta.

No ambiente organizacional de suporte à aprendizagem, Coelho Junior e Borges-Andrade (2008a) informam que os indivíduos devem conseguir reconhecer a importância da aprendizagem para o desenvolvimento das tarefas e rotinas organizacionais, para que consigam expressar atitudes e comportamentos proativos à aprendizagem informal. Nesse tipo de ambiente é reforçado o suporte à ocorrência de novas aprendizagens, principalmente informais. Criam-se até mesmo condições para que as estratégias de aprendizagem informal sejam utilizadas.

Coelho Junior e Mourão (2011) afirmam que é preciso extinguir os empecilhos à aprendizagem informal nas organizações, assim como descrever e explicar o ambiente social, identificando o efeito de suas dimensões na ocorrência de suporte à aprendizagem no trabalho.

Coelho Junior (2009) declara que as crenças disseminadas nas organizações sobre a importância do suporte à aprendizagem refletem as expectativas tanto individuais, no que se refere ao papel do aprendiz na situação, assim como no quanto cada pessoa está engajada no compartilhamento de conhecimentos e habilidades com seus colegas. Essas crenças se referem à compreensão das pessoas sobre a relevância do apoio psicossocial provido à aprendizagem e aplicação de novos conhecimentos e habilidades no trabalho, além de que novas competências serão obtidas e utilizadas como resultado desse compartilhamento. O suporte como compartilhamento de percepções coletivas consiste em um processo dinâmico e cumulativo de produção e disseminação de habilidades e conhecimentos, facilitado pelas interações sociais do grupo.

A busca pelo suporte à aprendizagem informal não deve ser considerada como um sinal de fraqueza ou de incompetência do indivíduo. Pelo contrário, precisa ser enxergada como uma possibilidade real e efetiva de agregar conhecimentos aos

que já existem (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011). No que se refere à importância do suporte à aprendizagem informal, Abbad et al. (2013, p. 499) destacam que:

A luta diuturna contra a obsolescência profissional requer das pessoas o aprimoramento incessante de meios que levem à aprendizagem informal e exige das organizações maior suporte a ela nos ambientes de trabalho. Apoiar tanto a aprendizagem informal quanto a TD&E é um desafio para as organizações de trabalho e para todas as instituições voltadas a formação, qualificação e educação profissional.

Abbad, et al. (2012) consideram que o construto de suporte à aprendizagem trata de dimensões de apoio esperadas no papel desempenhado por colegas e chefias, como: (1) criação de expectativas positivas sobre os benefícios da aprendizagem e sua aplicação, (2) envolvimento no papel de provedor de apoio, (3) fornecimento de ações de *feedback* e (4) estimulação da ampla disseminação de informações relacionadas ao desempenho competente das atribuições. O suporte à aprendizagem, portanto, é fundamental à aquisição e expressão de competências relacionadas ao trabalho.

Coelho Junior e Borges-Andrade (2015) refletem que o construto impõe o desafio de perceber quais variáveis, características das equipes e do ambiente organizacional, potencializam processos de aprendizagem organizacional. Abrange dimensões referentes à aceitação dos riscos gerados pela aplicação de um novo conteúdo nas rotinas de trabalho, além de ações de suporte como elogios ou *feedbacks* de orientação.

A interação social, o aprender pela observação e a influência (positiva ou negativa, na ausência de suporte) da organização são aspectos que sobressaem nos processos de aprendizagem informal. O suporte na organização pode ser provido por cada colega, gestor ou grupo, e ser incorporado ao *modus operandi* vigente (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2015). Assim, tanto o ambiente como o apoio dos colegas e das chefias poderão auxiliar os indivíduos a adquirir competências e a melhorar o desempenho, provocando melhorias na organização. Na subseção seguinte discute-se com mais profundidade o papel dos gestores e colegas de trabalho no suporte à aprendizagem.

## 2.5 O papel dos gestores e colegas de trabalho no apoio à aprendizagem informal

Coelho Junior e Mourão (2011) afirmam que é importante investigar como ocorre o suporte psicossocial à aprendizagem informal no trabalho, por meio do contato interpessoal entre colegas e chefias, e como tal suporte pode ser gerenciado estrategicamente para a maximização do desempenho ou dos resultados no trabalho. Embora cada indivíduo aprenda de modo diferente, uma das formas de aprender é pela interação social. Assim, o grupo social provê as bases e as condições para que a aprendizagem informal aconteça (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2015).

Segundo Coelho Junior e Borges-Andrade (2015) a ajuda e o apoio no grupo de trabalho são entendidos como uma assistência voluntária a outros participantes do grupo em atividades que dizem respeito às suas tarefas e rotinas organizacionais. Assim, podem ser considerados fatores críticos nas organizações, pois o ambiente de trabalho pode exercer relevante papel influenciador na incidência da aprendizagem. Cada indivíduo, no contexto organizacional, pode influenciar ou modificar o funcionamento da equipe por meio de ações individualizadas, que sejam incorporadas ao *modus operandi* vigente (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011).

Durante (2009) acredita que a aprendizagem acontece no nível individual, por meio de reflexões, vivências, construções, desconstruções e reflexões. Contudo, ela pode ser compartilhada e interpretada com pessoas do mesmo setor de trabalho, através do diálogo, da interação e da integração e, posteriormente, pode ser disseminada por toda a organização, gerando a institucionalização dos conhecimentos. Desse modo, o papel das pessoas que compõem as organizações é fundamental para que a aprendizagem se desenvolva no ambiente organizacional.

Toda organização, na essência, é um produto de como os seus membros trabalham, pensam e interagem. Desse modo, as pessoas e as equipes podem modificar as barreiras organizacionais por meio da consciência de como se pensa e interage, alterando essas maneiras quando julgar conveniente e iniciando um processo de mudança da organização. Ao mesmo tempo, gerando no indivíduo o sentimento de capacidade e de confiança. Desse modo, para os trabalhadores, aprender no contexto organizacional significa testar a sua experiência continuamente, e transformar a experiência em conhecimento disponível a todos (SENGE, 1995).

Aprendizagem em abundância no trabalho ocorre pela realização de atividades e pela proatividade na busca de oportunidades de aprendizagem, e tais atitudes exigem confiança. A confiança, por sua vez, surge do enfrentamento dos desafios relacionados ao trabalho, enquanto a confiança para enfrentar tais desafios depende de quanto os aprendizes se sentem apoiados nesse esforço. Se não houver um desafio, nem apoio suficiente para encorajar uma pessoa a procurar ou a responder um desafio, então a confiança diminui e com ela reduz a vontade para aprender (ERAUT, 2004).

Mariotti e Zauhy (2013) consideram que a maior parte do que se aprende ocorre através da participação, observação e reflexão sobre as práticas de cada um, enriquecidas pela solicitação e recepção direta ou indireta de *feedbacks*. Esses últimos são recebidos pela observação e pela convivência com seres humanos, cujo exemplo é passível de imitação. Portanto, a aprendizagem *on-the-job* inclui discussões abertas com colegas e clientes, para conhecer as opiniões dos demais e compreender claramente o que acontece no trabalho. O questionamento das próprias práticas e dos demais colegas é um meio de desenvolvimento pessoal e interpessoal, que torna a aprendizagem multi e interdisciplinar.

Marsick e Watkins (2001) acreditam que, embora em muitos casos as pessoas não questionem profundamente suas próprias opiniões ou as dos outros, quando os indivíduos aprendem em famílias, grupos, locais de trabalho ou outros ambientes sociais, sua interpretação de uma situação e ações consequentes são altamente influenciadas pelas normas sociais e culturais dos demais. Coelho Junior e Mourão (2011, p. 226) acreditam que:

A divisão do trabalho (nas organizações) 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.

Eraut (2004) realiza estudos que sugerem que a aprendizagem no trabalho é facilitada ou restringida por dois fatores: (1) à organização e às atribuições de trabalho e (2) às relações e ao clima social do local de trabalho. Desse modo, o papel informal dos gestores é provavelmente mais importante do que seu papel formal.

No entanto, o papel do suporte gerencial necessita de maior delimitação, principalmente no que se tange à influência dos chefes e gerentes no estímulo a novas aprendizagens no trabalho (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011). Conceição (2016) afirma que o gestor tem destaque na aprendizagem organizacional, devendo ser não apenas o primeiro a aprender, como também o responsável pela disseminação da aprendizagem no trabalho, especialmente no que se refere às equipes, assegurando que a organização esteja em constante aprendizagem.

De todos os mecanismos utilizados na organização para promover a aprendizagem, possivelmente o mais significativo é a nomeação e o desenvolvimento dos seus gestores. No entanto, na maior parte das organizações, no que se refere à seleção de pessoas para funções de gerenciamento, as implicações práticas do fortalecimento da aprendizagem informal para desenvolver as capacidades individuais e coletivas dos trabalhadores ainda não são bem compreendidas. Designar os gestores e desenvolvê-los para este novo papel de facilitadores da aprendizagem seria altamente representativo (ERAUT, 2004).

Outra dificuldade apontada por Eraut (2004) refere-se às abordagens para o desenvolvimento da gestão, que costumam enfatizar a motivação, a produtividade e a avaliação, fornecendo pouco destaque ao apoio à aprendizagem dos subordinados e criação de um clima que gere a aprendizagem informal. Esse desequilíbrio pode resultar na falta de compreensão sobre o quanto a aprendizagem pode fazer e sobre quanta aprendizagem pode ocorrer no trabalho.

Um problema ainda mais profundo é o discurso político dominante no governo e nas organizações, que tratam os problemas como bem definidos e prontamente solúveis e, portanto, suscetíveis a tipos formais e padronizados de treinamento para alvos claramente especificados. Entretanto, o conceito de uma organização de aprendizagem deriva do reconhecimento das complexidades e incertezas do mundo moderno. Nessa direção, o discurso público sobre o treinamento não apenas negligencia a aprendizagem informal, mas nega a complexidade ao simplificar demais os processos e os resultados da aprendizagem, bem como os fatores que a originam (ERAUT, 2004).

Almeida e Souza-Silva (2015) afirmam que a aprendizagem informal dos gestores pressupõe o desenvolvimento de competências por meio das experiências do dia a dia e das relações interpessoais estabelecidas na prática gerencial. Identificaram que os gestores aprendem, predominantemente, de maneira informal, por meio das relações com os colegas, liderados e superiores, os quais compartilham conhecimentos e aprendem de modo conjunto, por meio dos erros, dos acertos e das próprias experiências no cotidiano das atividades de trabalho.

A atuação gerencial deve prover uma contínua orientação para a mudança, com o objeto de desenvolver a tolerância entre as pessoas para que atuem ativamente no provimento de suporte à aprendizagem, já que eles podem ser os agentes provedores ou receptores do apoio de colegas e chefias (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011).

No que se refere à relevância do gestor de recursos humanos no apoio à aprendizagem informal, Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b) afirmam que uma das principais tarefas dele é criar um ambiente de suporte à aprendizagem informal no trabalho, caracterizado por manifestações positivas quanto ao apoio às ações de aprendizagem do indivíduo. Os gestores de recursos humanos devem ter capacidade para propor ações que incentivem a aprendizagem informal entre seus membros, “valorizando a ampla disseminação e compartilhamento de conhecimentos e habilidades necessários à aquisição de competências e ao desempenho no trabalho” (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008b, p. 230).

Em relação aos colegas de trabalho, Le Clus (2011) afirma que atualmente são constantemente confrontados com desafios que afetam a forma como desempenham o seu trabalho, assim como a sua participação nas atividades cotidianas no local de trabalho. Espera-se, portanto, que os trabalhadores continuem modificando e atualizando as suas práticas de trabalho, de modo a sustentar a vantagem competitiva, permanecer empregáveis e ter um bom desempenho.

Por essa razão, o local de trabalho é cada vez mais reconhecido como um ambiente legítimo para a aprendizagem de novas competências e conhecimentos que permitem aos trabalhadores participar ativamente das atividades cotidianas relacionadas ao trabalho. Segundo o autor, enquanto a aprendizagem ao longo da vida é essencial para o mercado de trabalho, os locais e os colegas de trabalho são cruciais para apoiar, valorizar e desenvolver oportunidades de aprendizagem (LE CLUS, 2011).



Coelho Junior e Borges-Andrade (2008b) acreditam que quando o colega de trabalho entende a importância de sanar as dúvidas de um trabalhador e o acolhe, resolvendo tais dúvidas, é criado um ambiente de apoio às ações informais de aprendizagem. Nesse caso, a probabilidade de repetição do comportamento de ajuda pelo indivíduo que solicitou apoio aumenta e é criado um ambiente de suporte à aprendizagem, advindo de colegas, da chefia e da organização como um todo, que pode impactar nos resultados da organização e no desempenho do indivíduo.

Coelho Junior e Borges-Andrade (2008a) apontam que o suporte entre colegas e chefia pode representar uma rede social coesa, que incentiva o compartilhamento de experiências e informações, facilitando a aquisição de competências. Verifica-se que tanto os gestores quanto os colegas de trabalho podem influenciar na aprendizagem, com o fornecimento de apoio à ocorrência da aprendizagem informal no trabalho. Desse modo, embora a aprendizagem ocorra no nível do indivíduo, pode ser influenciada pela interação com as pessoas, incluídos os diversos profissionais de uma organização, com destaque para os secretários executivos, discutidos na próxima subseção.

## **2.6 O secretário executivo ao longo do tempo: uma pesquisa histórica e as exigências contemporâneas**

Em diferentes períodos, que vão de 5000 a 3000 a.C, surgiram várias civilizações, como a egípcia, babilônica, assíria e persa, que se desenvolveram a partir da evolução dos sistemas de irrigação e represamento no Egito e na Mesopotâmia, gerando aumento populacional e necessidade de controle social. Assim surgiu a função secretarial, antiga, por meio dos escribas do sexo masculino nos tempos dos faraós, com a descoberta do papiro e a criação da escrita hieroglífica (AZEVEDO; COSTA, 2000; RIBEIRO, 2005; WAMSER, 2010).

O escriba – em hebraico *Sôpher*, palavra que vem do *Sâphar*: escrever, contar – era o personagem da antiguidade que dominava amplos conhecimentos intelectuais, principalmente a escrita, considerada um privilégio na época. Este exercia funções de secretário, contador, geógrafo, arquivista, linguista, historiador e escritor, atuando até como guerreiro, portanto, várias profissões estão ligadas aos escribas, porém, nenhuma tão próxima quanto o secretariado, pela característica de assessoramento inerente ao profissional (NONATO JÚNIOR, 2009; RIBEIRO, 2005).

Os profissionais de secretariado – do latim *secretum*: lugar retirado, retiro, solidão, segredo, audiência; *secreta*: particular, segredo, mistério; e *secretarium*: lugar retirado, conselho privado (AZEVEDO; COSTA, 2000; GUIMARÃES, 2001; RIBEIRO, 2005), – ao longo da Idade Média, exerceram fundamentalmente atividades de copistas e arquivistas. Apenas entre os séculos XV e XVIII, no auge da Revolução Industrial e do Mercantilismo, a figura do secretário foi reaparecendo nos trabalhos econômicos e nos serviços ofertados pela urbanização e industrialização crescentes. Na segunda metade do século XVIII, a Revolução Industrial trouxe a complexificação da produção de máquinas e equipamentos tecnológicos, com isso surgiu a necessidade de contratar assessores executivos (NONATO JÚNIOR, 2009).

A presença da mulher surgiu na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, no período da Revolução Industrial, contudo a sua atuação era pequena. Segundo Wamser (2010), somente em 1870 o acesso das mulheres ao escritório se concretizou, estabelecendo hierarquização de tarefas e salários. Enquanto os homens possuíam funções de responsabilidade e prestígio, as mulheres executavam serviços rotineiros e mecânicos, já que sua capacidade intelectual era subestimada pela mentalidade da sociedade patriarcal da época. Somente muito depois, com a ocorrência das duas grandes guerras mundiais, houve escassez da mão-de-obra masculina, obrigando a figura feminina a atuar na área secretarial. A presença masculina ressurgiu apenas nos anos 1980 (AZEVEDO; COSTA, 2000; NONATO JÚNIOR, 2009; RIBEIRO, 2005).

A função de secretariado no Brasil, segundo Wamser (2010), vem sendo exercida há décadas, mas a ausência de memória nacional inviabiliza o acesso a registros e informações. De acordo com Azevedo e Costa (2000) e Ribeiro (2005) a secretária no Brasil surge na década de 1950, com a implantação de cursos voltados para a área, além da chegada das multinacionais. A partir daí o número de profissionais foi crescente, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, em que as mulheres exerciam algumas técnicas secretariais, como: datilografia, taquigrafia, organização de arquivos e atendimento telefônico. Destaca-se que no final da década de 1960, com o treinamento gerencial, os executivos exigiram uma nova postura de assessoria, momento em que iniciaram os treinamentos específicos para secretários.

O primeiro Curso Superior em Secretariado Executivo foi instituído em 1969, na Universidade Federal da Bahia, em Salvador, porém foi reconhecido quase trinta anos depois, em 1998. Ademais, o primeiro curso superior reconhecido no Brasil foi o

da Universidade Federal de Pernambuco, criado em 1970 e reconhecido em 1978. Já a primeira faculdade a formar secretários foi a Faculdade Anhembi-Morumbi, localizada em São Paulo, e hoje universidade (ALONSO, 2002; RIBEIRO, 2005).

Na década de 1970 ocorreram mudanças na profissão, pois o profissional se transformou em integrante de uma equipe gerencial, que participava de programas de desenvolvimento mais elaborados. Já nos anos 1980 a profissão foi regulamentada, com a assinatura da Lei nº 7.377, de 30/09/1985, sancionada por José Sarney de Araújo Costa, então presidente do país, e posteriormente alterada pela Lei nº 9.261, de 10/01/1996. A partir da alteração, exigiu-se, para exercer a profissão, que os profissionais tivessem curso superior em secretariado executivo ou técnico em secretariado, com diploma de conclusão de curso de secretariado em nível de 2º grau. Após a regulamentação, surgiram os sindicatos, a Federação Nacional de Secretárias e Secretários em Curitiba (PR) e foi publicado o Código de Ética Profissional (AZEVEDO; COSTA, 2000; RIBEIRO, 2005).

Nos anos 1990, segundo Ribeiro (2005), a profissão de secretariado viveu um dos melhores momentos, pois o avanço dos recursos tecnológicos modificou a forma de trabalhar no escritório, gerando a busca incessante por qualidade total e pela valorização do cliente. Tais transformações ocorreram em especial com a ascensão da reengenharia, que redefiniu o papel do secretariado, conferindo ao profissional mais autonomia na execução das tarefas. A partir dos anos 2000 até hoje, surgem novas demandas ao secretário atuante no Brasil. As principais são apontadas por Nonato Júnior (2009) como a criação do Conselho Federal de Secretariado e a Fundação da Teoria do Conhecimento em Secretariado.

No que se refere ao avanço na produção científica na área, destaca-se que a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) realizou uma consulta pública, em 2009, investigando a possibilidade de extinção dos cursos de bacharelado em Secretariado Executivo, dada a quase inexistência de produções científicas na área. Entretanto, a partir desse ato, os professores e coordenadores dos diversos cursos no Brasil se comprometeram, perante o órgão, a aumentar a produção acadêmica e a divulgar os resultados de suas pesquisas. Assim, pode-se considerar que a pesquisa em secretariado é recente (Associação Brasileira de Pesquisa em Secretariado [ABPSEC], 2017).

Durante e Pontes (2015) afirmam que a pesquisa científica em secretariado está cada vez mais presente nos eventos e cursos superiores, especialmente nos

últimos cinco anos. Já as discussões recentes são pautadas na necessidade de demarcação científica secretarial. Diante disso, algumas atitudes estão sendo tomadas, entre elas: a criação de periódicos científicos, a criação de eventos acadêmicos nacionais e internacionais, e a formação da ABPSEC, para fomentar a pesquisa científica.

Em relação ao mercado de trabalho, com a chegada dos anos 2000 até hoje, busca-se um profissional de secretariado empreendedor, assessor, executante polivalente, e com visão holística. A profissão acompanha as mudanças no cenário empresarial, adaptando-se aos paradigmas vigentes, já que participa ativamente na empresa, acompanhando toda a sua evolução (RIBEIRO, 2005).

Tem-se, portanto, no curso da história da profissão de secretariado, que no passado o profissional era passivo e agia conforme as ordens do chefe (DURANTE, 2009). Assim, precisava apenas de atribuições com base técnica e se configurava como mero executor de tarefas, restritas a: saber atender o telefone, servir café, comunicar-se por meio da oralidade e escrita, conhecer as técnicas de digitação, organizar viagens e reuniões, agendar compromissos, atender clientes internos e externos, executar tarefas pessoais para o chefe; elaborar relatórios, gerir documentos, entre outras atividades (ALMEIDA; ROGEL; SHIMOURA, 2010; DURANTE, 2009; MAIA; OLIVEIRA, 2015; MARINHO, 2014; MATA, 2009).

Maerker (2007) destaca que a função do profissional incorporou, com o passar dos anos, uma característica estratégica nas organizações, em que as empresas passaram a dispor de profissionais não somente sintonizados com as suas atividades, mas também com o ambiente econômico e administrativo ao redor. Nos tempos atuais, o mercado de trabalho requer profissionais do ramo secretarial que atuem de modo dinâmico e proativo, entendam os motivos e os sentidos de cada atividade que executam, e ajam ativamente. Assim, as organizações buscam profissionais multifuncionais, que trabalhem para o alcance de resultados e que saibam lidar com líderes heterogêneos (DURANTE, 2009).

A legislação da profissão de secretariado, que delibera sobre as atribuições do Secretário executivo, em sua publicação oficial, Lei 9261 de 11/01/96, art. 4º e Lei 7377 de 30/09/85, informa que são elas o:

I -planejamento, organização e direção de serviços de secretaria; II - assistência e assessoramento direto a executivos; III -coleta de

informações para a consecução de objetivos e metas de empresas; IV -redação de textos profissionais especializados, inclusive em idioma estrangeiro; V -interpretação e sintetização de textos e documentos; VI - taquigrafia de ditados, discursos, conferências, palestras de explicações, inclusive em idioma estrangeiro; VII -versão e tradução em idioma estrangeiro, para atender às necessidades de comunicação da empresa; VIII -registro e distribuição de expediente e outras tarefas correlatas; IX -orientação da avaliação e seleção da correspondência para fins de encaminhamento a chefia; X -conhecimentos protocolares (BRASIL, 1996, não paginado).

Acerca das exigências do mercado ao secretário executivo, segundo Marinho (2014) o mercado de trabalho demanda um profissional multidisciplinar e instruído, que encare desafios e novas responsabilidades, além de saber fazer associações e *networking*, com o objetivo de elevar o rendimento do conhecimento.

Durante (2009) destaca que o profissional de secretariado possui visão holística dos processos que são parte da organização, compreende-os e pode intervir neles. Portanto, pensa e gere os processos de maneira criativa e ativa. Possui perfil inovador e é comum que questione processos de trabalho, formas de negociação, busque melhorias em técnicas já existentes ou desenvolva e auxilie novas estruturas de poder e liderança nas organizações (MARINHO, 2014).

As capacidades exigidas do profissional também se referem a conhecimentos pertinentes à área ou ao tipo de empresa em que trabalham, bem como atividades complementares, como o domínio de vários idiomas, interculturalidade e novos negócios. Assim, é com base nas características e demandas das organizações que se pode mapear as atribuições do profissional e as exigências solicitadas a ele (MAIA; OLIVEIRA, 2015).

São muitas as competências necessárias aos profissionais do século XXI, contudo, algumas precisam ser enfatizadas no secretário executivo, tais como: o bom relacionamento interpessoal, a resiliência, a ética e a necessidade de conhecer os perfis, valores e expectativas de todas as gerações na organização (ABRÃO, 2013).

Desse modo, a competência comportamental do profissional ganha destaque, pois possibilita a construção de um ambiente de trabalho harmonioso. Tal competência consiste na capacidade de lidar com as adversidades do dia a dia com resiliência, otimismo, autoestima e bom humor, e à forma com que se relaciona com as pessoas ao redor. O contato com os mais diversos públicos e com informações importantes e sigilosas exige uma postura ética e respeitosa. Outros atributos de destaque são a iniciativa e a empatia, a flexibilidade, a liderança e a inteligência

emocional (ALMEIDA; ROGEL; SHIMOURA, 2010; MAIA; OLIVEIRA, 2015; MARINHO, 2014). Nas relações com a empresa em que atua, o Código de Ética estabelece que o profissional de secretariado deve:

a) identificar-se com a filosofia empresarial, sendo um agente facilitador e colaborador na implantação de mudanças administrativas e políticas; b) agir como elemento facilitador das relações interpessoais na sua área de atuação; c) atuar como figura-chave no fluxo de informações desenvolvendo e mantendo de forma dinâmica e contínua os sistemas de comunicação (BRASIL, 1989, não paginado).

Nesse sentido, Mata (2009) afirma que o secretário é elemento chave na gestão organizacional, pois atua como facilitador dos resultados que a organização planeja alcançar, dos processos de mudança organizacionais, da comunicação e da qualidade, fatores que permitem o funcionamento dos sistemas adequados.

Segundo Marinho (2014), o novo modelo secretarial enfatiza a sociabilidade, o comprometimento, o entrosamento e o sucesso nos diversos relacionamentos possíveis na organização. Atualmente, o profissional de secretariado é um assessor organizado, apto a lidar com múltiplas prioridades. Suas competências foram ampliadas, fortalecendo a importância da aprendizagem na aquisição do equilíbrio necessário para exercer todas as atividades para as quais é designado, minimizando dificuldades e com o apoio de quem atua com ele.

Percebe-se que o secretário executivo não é um coadjuvante no processo de aprendizagem, pois pode influenciar os colegas na busca por mudanças e na superação dos obstáculos, o que revela um profissional que pode contribuir na geração de um ambiente propício para que a aprendizagem informal se desenvolva

O profissional de secretariado ocupa um papel estratégico na estrutura organizacional, com atuação polivalente, que envolve o poder decisório, o gerenciamento e monitoramento de processos e procedimentos, de modo a interligar equipes, com foco nos resultados. Atua como facilitador dos processos organizacionais, o que exige educação continuada e constante aprimoramento profissional (MATA, 2009).

Quanto ao crescimento profissional, Marinho (2014) afirma que a profissão avança em crescimento qualitativo e quantitativo, e se adapta às mais diversas modalidades de trabalho. Portanto, os profissionais devem ousar com determinação,

para maximizar a assertividade, possibilitando a construção de uma carreira de assessoria executiva.

Rizzi (2013) afirma que os secretários não trabalham mais apenas para um chefe, mas sim para a empresa, ligados aos negócios e com mais oportunidades para o alcance de resultados. Portanto, o profissional de secretariado tem que estar sempre atualizado e aprendendo para obter grandes conhecimentos referentes à sua atuação. Espera-se que o profissional seja inovador, capaz de gerenciar, coordenar e administrar o espaço físico, pessoas, recursos e informações.

Quanto maior a empresa, maior a distribuição de funções. Portanto, é possível que o secretário executivo atue como cogestor, focando-se no planejamento estratégico das organizações. O profissional é preparado para atuar com flexibilidade, adaptando-se a diferentes contextos organizacionais, com formação pautada nos processos de gestão, o que permite que trabalhe em qualquer ramo de atividade que precise de assessores (MAIA; OLIVEIRA, 2015). Sobre o profissional de secretariado nas instituições de ensino, Oliveira e Lohmann (2010, p.134) destacam que:

As instituições de ensino necessitam de profissionais que redesenhem seus perfis, atualizando suas habilidades para atender às mudanças constantes de uma realidade globalizada. E para atender a essas necessidades, o profissional de secretariado executivo está preparado para gerenciá-las com boa qualidade, possuindo a capacidade de avaliar, traçar estratégias e buscar soluções para resolver problemas. Sendo assim, em sua formação desenvolve ainda características próprias da profissão, como discricção, bom senso, inteligência emocional, criatividade, renovação de tecnologias, controle do fluxo de informações e conhecimentos gerais da área de atuação.

Oliveira e Lohmann (2010) destacam que o secretário executivo possui aptidão para articular em todos os níveis da instituição, com ampla visão da totalidade e das individualidades das relações entre os diversos trabalhadores. O profissional pode cooperar assessorando, ponderando, realizando análise crítica e estabelecendo relações formais e casuais pertinentes ao desenvolvimento do trabalho, com capacidade de enfrentar as inovações da sociedade e habilidade para liderar um grupo, avaliando e valorizando a contribuição de cada integrante.

Segundo Custódio, Ferreira e Silva (2008) o secretário executivo tem se destacado nas IES, no âmbito da gestão pública, adquirindo grandes oportunidades de exercer várias atividades e assumindo responsabilidades e novas atribuições, atuando inclusive como facilitador para o alcance dos objetivos institucionais.

Petroni (2008) defende que a busca pelo conhecimento, assim como a própria atividade de trabalho em diferentes realidades, instiga os profissionais de secretariado a procurarem na aprendizagem contínua uma resposta para suas indagações, possibilitando uma luta contínua e diária para demonstrar que possuem a sua identidade, por meio do saber e do aprender.

Sobre a necessidade e busca constante pela aprendizagem inerente ao profissional de secretariado, Petroni (2008) afirma que as repetidas tentativas de aprender proporcionam aos profissionais conhecimentos diversificados e a utilização da aprendizagem no cotidiano, seja na família, na sociedade ou nas organizações. Os conhecimentos adquiridos facilitarão o desempenho do sujeito nas organizações em que está inserido e lhe proporcionarão o devido reconhecimento profissional.

Nota-se que há muitas exigências ao profissional no que diz respeito à necessidade de atualização, capacidade de realizar muitas tarefas ao mesmo tempo, conhecimentos amplos acerca da organização, entre outros. Dessa forma, o suporte à aprendizagem informal torna-se relevante ao profissional da área, pois sem tempo destinado a novas formas de executar o trabalho, autonomia para realizar tarefas de modo diferente, incentivo à busca de novos conhecimentos, entre outros auxílios importantes, o profissional de secretariado apresentará dificuldades de alcançar o padrão esperado pelas organizações.



### 3 MÉTODOS E METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso metodológico realizado para o alcance dos objetivos da pesquisa. A seção compreende, além da classificação do estudo, as etapas percorridas ao longo da pesquisa de campo e a estratégia escolhida para a coleta e tratamento dos dados.

#### 3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa, no que tange à sua natureza, classifica-se como um estudo aplicado, pois concentra-se em produzir conhecimento prático, que tenha utilidade factível para a organização e assim possa contribuir para a compreensão do suporte à aprendizagem informal, na perspectiva dos secretários executivos em exercício na universidade, local onde ocorreu a pesquisa. De acordo com Gil (2010, p. 27) as pesquisas aplicadas “são pesquisas voltadas à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica”. Este tipo de pesquisa, como complementa Barros e Lehfel (2007, p. 93), “contribui para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”.

Quanto aos objetivos, a pesquisa assumiu, na primeira fase, caráter exploratório, pois procurou maior aproximação quanto as características do fenômeno e como destaca Gil (2010, p. 27):

As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

Delineados os aspectos gerais da aprendizagem informal na instituição, a etapa seguinte assumiu características descritivas ao reunir informações estruturadas pela utilização do instrumento de pesquisa na forma de questionário. Barros e Lehfel (2007, p. 84), ao conceituarem pesquisas descritivas, explicam que essa abordagem metodológica “procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos”.

Gil (2010) reforça a abordagem estruturada dessa etapa ao destacar que as pesquisas descritivas se concentram nas características de determinada população.

Nesse estudo, a abordagem descritiva se justifica pela utilização de um instrumento de pesquisa testado e validado, portanto capaz de identificar as relações entre as variáveis de interesse da investigação.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi feita na forma de levantamento, também identificado como *survey* ou pesquisa de campo. Essa forma de coleta de dados tem como principal atrativo ocorrer no mesmo local onde se observa o fenômeno. Portanto, revela uma forma privilegiada de investigação. Um estudo na forma de levantamento, segundo Creswell (2010, p.178):

Apresenta uma descrição quantitativa ou numérica de tendências, atitudes ou opiniões de uma população. A partir dos resultados da amostra, o pesquisador generaliza ou faz afirmações sobre a população.

A forma de levantamento aplicada na presente investigação foi de corte-transversal, já que ocorreu em um único momento no tempo (CRESWELL, 2010). Nesse contexto, os dados que resultam do levantamento são primários, pois foram coletados sob medida para a presente investigação e envolveram diretamente os participantes da pesquisa.

Quanto a abordagem de tratamento de dados, o estudo assumiu forma quantitativa, com aplicação e técnicas de probabilidade e estatística. Os métodos quantitativos, segundo Creswell (2010, p. 21), além de basearem-se em critérios probabilísticos, “envolvem o processo de coleta, análise, interpretação e redação dos resultados de um estudo”. A escolha da abordagem quantitativa ocorreu pela possibilidade de controlar o erro amostral e assim estender os resultados da investigação para a população.

### **3.2 Caracterização do local de pesquisa**

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Pará (UFPA), instituição de ensino superior vinculada ao Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (SESu) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2016). A UFPA foi criada em 1957, com a Lei Nº 3.191, com sede em Belém, capital do Estado do Pará. Possui personalidade jurídica e goza de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar, na forma da lei (BRASIL, 1957).

O princípio fundamental da instituição é a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, possui como missão: produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável. A visão da instituição consiste em: ser referência nacional e internacional como universidade multicampi integrada à sociedade e centro de excelência na produção acadêmica, científica, tecnológica e cultural (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2016).

Quanto aos princípios, são eles: a universalização do conhecimento; o respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológica; o pluralismo de ideias e de pensamentos; o ensino público e gratuito; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos; a excelência acadêmica; a defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2016).

Optou-se por esta Instituição de Ensino Superior por ser a maior Instituição de Ensino da Região Norte do Brasil, com grande representatividade no âmbito nacional. Além disso, uma das prioridades da instituição é a diversificação dos cenários de aprendizagem (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2017). Portanto, é possível considerar a universidade um local de aprendizagem por excelência, em que a aprendizagem formal é ofertada por meio dos cursos de graduação e pós-graduação, mas também a nível informal, neste aspecto, quanto ao seu conjunto de trabalhadores.

O quadro técnico-administrativo da UFPA é composto por servidores do quadro permanente, integrantes da carreira de técnico-administrativo em educação e docentes. O ingresso na carreira ocorre via concurso público de provas e títulos, em conformidade com a legislação vigente. Os servidores técnico-administrativos são lotados em Unidades Acadêmicas ou Administrativas, conforme avaliação da Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal (PROGEP), setor de recursos humanos da UFPA, com base das necessidades das Unidades (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2006).

Os profissionais participantes da pesquisa são oriundos de concurso público de provas e títulos para o provimento de cargos da Carreira de Técnico-Administrativo em Educação do quadro de pessoal da UFPA, especificamente para o cargo de Secretário Executivo, Nível de Classificação E. A classificação E caracteriza

profissionais de nível superior e que estão distribuídos em diversas unidades administrativas da instituição.

### **3.3 População da pesquisa**

A população de uma pesquisa, segundo Barros e Lehfeld (2007), exprime um conjunto, ou a totalidade de elementos que possuem características específicas definidas para um estudo. Lakatos e Marconi (2009) complementam e afirmam que, a delimitação do universo consiste em explicitar quais pessoas, coisas, fenômenos, dentre outros serão pesquisados e, para tanto, há necessidade de enumerar suas características comuns.

Dessa forma, neste estudo, a população foi formada (1) pelos técnicos-administrativos de nível superior formados e concursados como secretários executivos, (2) lotados nas diversas unidades administrativas que compõem a UFPA; (3) que estão em exercício no cargo.

Conforme informações disponibilizadas pela PROGEP, em janeiro de 2017, via e-mail, e por contatos posteriores, foram identificados na instituição 61 profissionais investidos no cargo de Secretariado Executivo. Entretanto, desse quantitativo, na ocasião de realização da pesquisa de campo, dois servidores estavam cedidos para outras instituições e uma servidora é autora deste estudo. Dessa forma, o universo de pesquisa foi constituído por 58 servidores.

Optou-se pelos profissionais de secretariado executivo da Universidade Federal do Pará pela contribuição desses servidores no fluxo de informações na instituição, pela colaboração para o processo de gestão, seja pelo assessoramento a cargos executivos, seja no atendimento de outros atores internos e externos a instituição, e pela atribuição desse profissional para a promoção de práticas inovadoras que contribuam para o desenvolvimento da organização. Isso posto, a investigação foi operacionalizada na forma de censo, com isso, todos os profissionais que compuseram a população foram convidados a participar do levantamento, que ocorreu no mês de abril de 2017 e ao final do trabalho de campo obteve 58 questionários entre as unidades administrativas mostradas na Tabela 1.

**Tabela 1 – Número de Secretários Executivos por Unidade de Atuação na UFPA**

Unidade	Frequência
Administração Superior	18
Unidades Acadêmicas	30
Unidades Acadêmicas Especiais	1
Unidades Regionais	10
Cedidos	2
<b>Total</b>	<b>61</b>

**Fonte:** Elaboração da autora.

### 3.4 Caracterização do instrumento de pesquisa

A investigação foi feita pela pesquisadora pessoalmente, com a utilização de instrumento de coleta de dados na forma de questionário, que conforme Martins (2008) se constitui de uma lista ordenada de perguntas que são encaminhadas para potenciais informantes, selecionados previamente. O questionário utilizado na pesquisa foi a Escala de Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho, construída e validada por Coelho Junior (2004) e Coelho Junior, Abbad e Todeschini (2005), com base em extensa literatura.

Segundo Coelho Junior (2004), a Escala de Suporte à Aprendizagem objetiva a análise da ocorrência ou ausência de fatores psicossociais de apoio à aplicação de novas habilidades no trabalho, não somente em situações induzidas de treinamento, mas em casos mais amplos e espontâneos (a exemplo do contato e interação com colegas mais experientes, autoaprendizagem, dentre outros) ou naturais. Esse instrumento foi escolhido por já ter sido testado e validado anteriormente, o que o torna mais confiável e seguro. Optou-se ainda pelo questionário por ser um instrumento de coleta de dados adequado para a pesquisa quantitativa, pois os servidores podem se manifestar por meio de perguntas-chave, que o direcionam aos objetivos do trabalho.

Outro aspecto considerado na seleção do questionário foi a recomendação dos próprios autores, que aconselharam a reaplicação em diferentes ambientes organizacionais, regidos por outras culturas e valores, para conferir tanto sua abrangência, quanto sua consistência e, com isso, aumentar a generalidade dos achados em comparação com as pesquisas originais, possibilitando a análise da estabilidade das estruturas empíricas encontradas em investigações anteriores (COELHO JUNIOR, 2004; COELHO JUNIOR; ABBAD; TODESCHINI, 2005).

A Escala de Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho foi estruturada em duas seções com perguntas fechadas, elaboradas com respostas de múltipla escolha

e de Lickert. As 31 questões elaboradas na forma assertiva e presentes originalmente na escala foram mantidas e foi incluída uma subseção destinada a identificar as características sociodemográficas dos entrevistados, elaborada pela autora, para fins de complementação do estudo.

Dessa forma, a primeira seção do questionário envolveu as questões relativas às características do suporte à aprendizagem, que conforme o modelo foi composta por três dimensões: (1) suporte à aprendizagem informal na unidade/setor de trabalho do servidor, que se refere à avaliação pessoal do entrevistado, quanto a elementos típicos do local de trabalho, e reuniu aspectos referentes ao indivíduo em relação ao seu contexto de trabalho (COELHO JUNIOR.; ABBAD; TODESCHINI, 2005); (2) suporte à aprendizagem informal que recebe do chefe/superior imediato; essa dimensão avalia a efetividade das ações dos gestores nos processos de aprendizagem informais; e (3) suporte à aprendizagem informal que envolve os colegas/ pares de trabalho; essa dimensão concentra-se em verificar as possibilidades de aprendizagem informais decorrentes das interações com colegas de trabalho. As três dimensões somaram 31 itens de avaliação.

Como dito anteriormente, nessa primeira seção, as respostas às assertivas foram elaboradas com base na escala intervalar de Likert, na qual o entrevistado escolhe entre as opções de 1 a 10, para avaliar a intensidade com que concorda ou discorda da afirmativa, assim ao marcar 1 “Nunca” ele declara a total ausência ou discordância da assertiva e no extremo oposto ao marcar 10 “Sempre acontece” ele manifesta total concordância e a maior intensidade quanto ao que está sendo avaliado. Nas escalas intermediárias os servidores que participaram da pesquisa puderam indicar intensidades menores de tal forma a medir o quanto a assertiva reflete o cotidiano dos entrevistados.

A segunda seção do questionário teve como finalidade descrever as características gerais dos entrevistados quanto a aspectos sociodemográficos e envolveram questões como: faixa etária, sexo, estado civil, tempo de atuação como secretário, atuação em outros setores e locais, escolaridade, gratificação e tempo de serviço, para identificação do perfil dos participantes.

### 3.5 Tratamento de dados

Para o tratamento de dados utilizou-se de técnicas de estatística descritivas, paramétricas e multivariadas. A análise descritiva envolveu cálculos da média aritmética, mediana, moda e desvio-padrão, e serviu para verificar de forma univariada os aspectos de suporte à aprendizagem que melhor caracterizaram o ambiente de trabalho segundo os entrevistados. No que se refere às respostas do questionário referentes à Escala de Suporte à Aprendizagem Informal, conforme Coelho Junior e Borges-Andrade (2015, p. 265) “uma alta concentração de respostas em torno do ponto ‘nunca’, ou médias baixas (valores inferiores a 4), sinalizam pouco suporte”.

Na interpretação dos resultados deste estudo, as respostas foram classificadas em três categorias: (1) as avaliadas com respostas entre um e quatro foram classificadas como discordantes quanto a afirmativa; (2) as que se obtiveram avaliação entre cinco e seis foram classificadas como nem discordantes nem concordantes, portanto, neutras; e; (3) as avaliadas entre sete e dez foram consideradas concordantes.

Após essa etapa, de caráter descritivo, a média amostral foi utilizada para verificar se, na avaliação geral, era possível afirmar que a instituição era um local propício ao aprendizado informal e, para tanto, foi utilizado o teste T (One sample T-test) que pode ser expresso, conforme Bruni (2009), pela Equação 1.

$$t = \frac{\bar{x} - \mu_0}{\frac{s}{\sqrt{n}}} \quad (1)$$

Em que:  $\bar{x}$  é a média da amostra;  $\mu$  a média da população (referência);  $s$  é o desvio padrão; e  $n$  é o número de observações.

Esse teste paramétrico possui a capacidade de avaliar se a média amostral difere significativamente do valor testado, que, neste estudo, foi representado pela mediana da escala (5,50). Dessa forma, adotado o nível de significância de 5%, foram formuladas as seguintes hipóteses operacionais:

H0:  $\mu \leq 5,50$ , ou seja, não se pode afirmar que os servidores consideram que a instituição seja propícia ao aprendizado informal.

H1:  $\mu > 5,50$ , ou seja, existem evidências estatísticas para afirmar que os servidores consideram a instituição como um local propício para o aprendizado informal.

Caso essa hipótese fosse confirmada, o resultado revelaria uma avaliação positiva do suporte à aprendizagem informal na instituição. Por outro lado, caso as médias fossem significativamente inferiores a 5,50, não seria possível afirmar que havia suporte à aprendizagem informal no local da pesquisa.

Outras técnicas paramétricas foram utilizadas, como o teste Shapiro-Wilk, para auferir a normalidade da distribuição amostral, e a análise da variância, pelo teste One-Way Anova, combinada com teste post hoc de Scheffe, para testar os agrupamentos resultantes das técnicas multivariadas. A etapa descritiva foi complementada com a distribuição de frequências, cálculo das medidas de dispersão e de tendência central. Concluída a fase descritiva e de teste de hipóteses, foram utilizadas as técnicas multivariadas.

As técnicas multivariadas possuem como principal vantagem a habilidade em agrupar múltiplas variáveis na tentativa de compreender relações complexas não possíveis de serem observadas com a utilização dos métodos univariados e bivariados (HAIR JUNIOR et al., 2009). Os procedimentos referentes ao tratamento de dados neste estudo foram executados conforme recomendado em Fávero et al. (2009), Hair Junior et al. (2009), Lima (2016) e Pestana e Gageiro (2008).

Foram utilizadas duas técnicas de análises multivariadas, ambas de interdependência, a análise fatorial exploratória (AFE) e a análise de agrupamentos (AA). No que se refere à análise fatorial exploratória, consiste em “uma técnica multivariada de interdependência que busca sintetizar as relações observadas em um conjunto de variáveis inter-relacionadas, buscando identificar fatores comuns” (FÁVERO et al., 2009, p. 235). Já no que diz respeito à análise de agrupamentos (AA) ela “é uma técnica analítica para desenvolver subgrupos significativos de indivíduos ou objetos” (HAIR JUNIOR et al., 2009, p. 33). Destaca-se que essas técnicas foram escolhidas por possibilitarem a revelação de fatores e grupos não observados com a utilização de outras técnicas de tratamento de dados.

A análise fatorial exploratória (AFE), primeira técnica utilizada no tratamento multivariado, possibilitou reduzir a matriz de dados das 31 variáveis originais para 21, expressas em três dimensões latentes, ou fatores. O emprego da técnica revelou a boa consistência interna do instrumento de coleta de dados, auferida pelo coeficiente alpha de Cronbach (Equação 3) e coerente ao considerar as dimensões apresentadas em Coelho Junior (2004) e Coelho Junior, Abbad e Todeschini (2005). O modelo de



análise fatorial exploratória pode ser representado pela Equação 2, conforme Dillon e Goldstein (1984), por:

$$X = \alpha F + \varepsilon, \quad (2)$$

Em que  $X$  é o  $p$ -dimensional, vetor transposto das variáveis observáveis, denotado por  $X = (x_1, x_2, \dots, x_p)^t$ ;  $F$  é o  $q$ -dimensional, vetor transposto das variáveis não observáveis ou variáveis latentes, denominadas de “fatores comuns”, denotados por  $F = (f_1, f_2, \dots, f_q)^t$ , sendo  $q < p$ ;  $\varepsilon$  é o  $p$ -dimensional, vetor transposto de variáveis aleatórias ou fatores únicos,  $\varepsilon = (e_1, e_2, \dots, e_p)^t$ ; e  $\alpha$  é a matriz  $(p, q)$  de constantes desconhecidas, denominadas como “cargas fatoriais”. Já o coeficiente alpha de Cronbach, conforme apresentado em Costa (2011) e mostrado na Equação 3.

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left( 1 - \frac{\sum_{i=1}^k \sigma_i^2}{\sigma_y^2} \right) \quad (3)$$

Em que  $k$  é o número de itens do questionário;  $\sigma_i^2$  é a variância do item  $i$ ; e  $\sigma_y^2$  é a variância da escala total somada.

Os resultados da análise fatorial exploratória, possibilitaram a extração dos escores fatoriais, que podem substituir as variáveis originais conforme Hair Junior et al. (2009) e são expressos, conforme Mingoti (2007), pela Equação 4. Os escores fatoriais serviram de base para o emprego da análise de agrupamentos (AA) hierárquico aglomerativo. Nesse procedimento, cada indivíduo ou observação inicia sozinho e será ligado ao mais similar a ele, considerando uma medida de distância geométrica entre as observações e um algoritmo de aglomeração. Dessa forma, o processo aglomerativo avança em etapas sucessivas e sequenciais até que o último indivíduo seja inserido em um dos grupos formados.

$$\hat{F}_{ij} = w_{j1}Z_{1k} + w_{j2}Z_{2k} + \dots + w_{jp}Z_{pk} \quad (4)$$

Em que  $(Z_{1k} Z_{2k} \dots Z_{pk})$ , são os valores observados das variáveis padronizadas  $Z_i$  para o  $k$ -ésimo elemento amostral e os coeficientes  $w_{ip}$   $i=1, 2, \dots, p$  são os pesos de ponderação de cada variável  $Z_i$  no fator  $F_j$ .

O algoritmo de aglomeração utilizado foi o algoritmo de Ward, que tem como característica principal a tendência a formar grupos bem semelhantes entre si ao considerar o número de integrantes (HAIR JUNIOR et al., 2009). Para o cálculo da distância entre as observações foi utilizada a medida de distância quadrática Euclidiana, expressa em Fávero et al. (2009), pela Equação 5. Outras medidas de distância e algoritmos de aglomeração foram testadas durante o tratamento de dados,

mas com resultados inferiores aos encontrados pelos procedimentos utilizados, tanto considerado os aspectos teóricos, quanto estatísticos.

$$d_{ij}^2 = \sum_{k=1}^p (x_{ik} - x_{jk})^2 \quad (5)$$

Em que  $d_{ij}^2$  é j-ésima característica do i-ésimo indivíduo;  $x_{ik}$  é a j-ésima característica do i-ésimo indivíduo; e  $x_{jk}$  é a j-ésima característica do i-ésimo indivíduo.

Os grupos decorrentes da análise de agrupamentos foram testados quanto a normalidade (Shapiro-Wilks), variância (One-Way Anova) e diferença entre eles (Scheffe), com resultados significativos. A interpretação dos grupos utilizou técnicas descritivas, especialmente a distribuição de frequências, a média e o desvio padrão. Considerando os escores fatoriais, sua interpretação é relativa aos valores de referência, pois, quando calculados para todos os fatores e considerando todos os entrevistados, eles resultam em média zero (0,000) e desvio padrão um (1,000).

Portanto, para analisar os resultados é necessário realizar uma comparação entre a média e os desvios padrão obtidos nos grupos, com relação aos valores de referência: zero (0,000) para a média e um (1,000) para o desvio padrão. Assim, quanto mais a média dos escores se distanciarem positivamente de 0,000 (valor de referência para a média) melhor será a presença do suporte à aprendizagem informal, caso o sinal seja positivo, e quanto mais a média do grupo distancia-se do valor de referência, revela-se a ausência da aprendizagem. No que se refere ao desvio padrão, o agrupamento será mais homogêneo se o desvio padrão for menor que 1 (1,000) ou heterogêneo caso esse valor seja maior que a unidade (1,000). Assim, ele avalia a capacidade da média em expressar a opinião dos entrevistados.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O tratamento dos dados foi organizado conforme a técnica de tratamento de dados empregada. Desse modo, este capítulo está dividido em cinco subseções, as quais são: (1) perfil dos entrevistados; (2) resultados do tratamento descritivo; (3) análise inferencial, por meio dos testes paramétricos, especificamente o teste T; (4) a técnica multivariada intitulada Análise Fatorial Exploratória (AFE); e (5) a técnica multivariada denominada Análise de Agrupamentos (AA).

### 4.1 Perfil dos secretários executivos da UFPA

Inicialmente, objetivando o levantamento das características dos participantes da pesquisa, os servidores responderam questões referentes à (1) faixa etária; (2) gênero; (3) estado civil; (4) recebimento ou não de gratificação; (5) escolaridade; (6) lotação; (7) tempo de serviço em três categorias: como secretário, na UFPA e no setor em que atuam; (8) atuação em outros cargos e (9) em outros empregos antes, e, caso a resposta anterior tenha sido positiva, (10) em que setor da economia trabalharam por mais tempo.

No que se refere ao primeiro item correspondente ao perfil dos participantes, o qual diz respeito à faixa etária (Tabela 2), ao todo 42 servidores (76,3%) estão entre os 20 e 40 anos, portanto, são servidores jovens e que ainda podem contribuir por muito tempo com a instituição, revelando uma tendência recente de contratação de secretários executivos na UFPA, bem como a opção dos jovens profissionais pelo ingresso no setor público.

**Tabela 2 – Faixa Etária**

Anos	Frequência	Percentual
20 a 25	1	1,8
26 a 30	14	25,5
31 a 35	19	34,5
36 a 40	8	14,5
41 a 45	2	3,6
46 a 50	3	5,5
51 a 55	3	5,5
56 a 60	4	7,3
61 a 65	1	1,8
Total	55	100,0

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

Quanto à classificação referente ao gênero (Tabela 3), a maioria absoluta, no total 46 indivíduos (83,5%) são do sexo feminino, enquanto apenas 9 servidores (16,5%) são do sexo masculino, como já esperado, dado o baixo índice de indivíduos homens que ingressam nos cursos de secretariado executivo das IES em Belém. Além disso, tradicionalmente, as mulheres ganharam ampla participação no cargo após as grandes guerras e com a Revolução Industrial (AZEVEDO; COSTA, 2000; RIBEIRO, 2005), e desde então são a maioria no cargo.

**Tabela 3 - Gênero**

Sexo	Frequência	Percentual
Masculino	9	16
Feminino	46	84
Total	55	100,0

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

No que tange ao estado civil (Tabela 4), observa-se que 31 profissionais de secretariado executivo são solteiros (56,4%), 20 pessoas (36,4%) são casadas e apenas 4 indivíduos (7,2%) declararam-se separados, viúvos ou outros. Assim, pode-se inferir que a maioria dos entrevistados são solteiros, correspondendo a 31 indivíduos (56,4%). Em seguida, em menor quantidade, mas ainda expressiva, está o grupo dos servidores casados, que somam 20 pessoas (36,4%), ambos os grupos totalizando 51 dos participantes (92,8%). É possível que o estado civil solteiro seja o mais recorrente devido à faixa etária (Tabela 2) dos indivíduos, que, como apresentado anteriormente, revela uma população jovem.

**Tabela 4 – Estado Civil**

Vínculo	Frequência	Percentual
Solteiro	31	56
Casado	20	36
Separado	2	4
Viúvo	1	2
Outros	1	2
Total	55	100,0

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

Em relação ao recebimento de gratificação (Tabela 5), nenhum dos respondentes possui Cargo de Direção (CD), portanto, não há secretários executivos exercendo cargos dessa natureza na UFPA. Em contrapartida, quanto ao recebimento ou não de Função Gratificada (FG), a grande maioria a recebe, ao todo 38 indivíduos

(69%), fato que pode ser atribuído à posição estratégica que os servidores investidos nesse cargo ocupam na instituição, exercendo, em muitos casos, funções de assessoramento inerentes à profissão.

**Tabela 5 – Gratificação**

Recebe	Frequência	Percentual
FG	38	69
CD	0	0,0
Não	17	31
Total	55	100,0

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

Quanto à escolaridade (Tabela 6), a grande maioria, ao todo 37 secretários executivos (67,3%) possuem especialização. Em segundo lugar, com 8 respostas (14,5%), estão os profissionais que têm somente graduação. Já as categorias mestrado profissional e acadêmico estão empatadas, com 5 participantes (9,1%) em cada. E nenhum dos participantes da pesquisa possui doutorado, embora uma das servidoras esteja afastada das atividades de trabalho para concluí-lo. Percebe-se que, de um modo geral, os secretários executivos tem buscado a contínua capacitação e o aprimoramento profissional, em consonância com os estudos de Marinho (2014) e Mata (2009), pois com a união das categorias especialização, mestrado profissional e acadêmico, obtém-se um total de 47 profissionais (85,5%), revelando que apenas 8 indivíduos (14,5%) estacionaram na graduação.

**Tabela 6 – Escolaridade**

Formação	Frequência	Percentual
Graduação	8	15
Especialização	37	67
Mestrado Profissional	5	9
Mestrado Acadêmico	5	9
Doutorado	0	0,0
Total	55	100,0

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

No que concerne às unidades de lotação (Tabela 7), mais da metade dos entrevistados são das Unidades Acadêmicas, ao todo 28 respostas (51%) das 30 possíveis, advindas, portanto, dos locais que possuem o maior número de profissionais, até mesmo pela quantidade de Institutos e Núcleos na UFPA, os quais totalizam 21, além das Escolas Técnicas vinculadas, que são: a Escola de Música e a Escola de Teatro e Dança.

Em seguida, o maior número de participantes foram os pertencentes à Administração Superior, em que 100% dos indivíduos enquadrados nessas unidades participaram, totalizando 17 respostas (30,9%). Na Administração Superior estão inclusos os Conselhos Superiores, a Reitoria, a Vice-Reitoria, as Pró-Reitorias, a Prefeitura e a Procuradoria-Geral.

No que tange às Unidades Regionais, que são os 11 *Campi* da UFPA (Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí), responderam 9 profissionais (16,4%) dos 10 lotados nessas unidades. Por fim, nas Unidades Acadêmicas Especiais, que compreendem a Escola de Aplicação e os Hospitais Universitários, foi recebida a única resposta possível, referente ao servidor (1,5%) lotado em um dos hospitais.

**Tabela 7 – Unidades de Lotação**

Unidade	Frequência	Percentual
Administração Superior	17	31
Unidades Acadêmicas	28	51
Unidades Acadêmicas Especiais	1	1,5
Unidades Regionais	9	16,5
Total	55	100,0

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

Em relação ao tempo de serviço, foram realizadas três perguntas relacionadas entre si. São elas: (1) tempo de serviço como secretário, (2) na UFPA e (3) no setor em que atuam no momento da realização da pesquisa. No que se refere ao tempo de serviço como secretário (Tabela 8), a maior parte, correspondente a 43 servidores (78,2%), atuam entre 0 e 10 anos na profissão, fato que pode estar ligado à Faixa Etária (Tabela 1) dos profissionais entrevistados, já que anteriormente foi constatado que a maioria dos servidores estão entre os 20 e 40 anos de idade.

**Tabela 8 – Tempo de Serviço como Secretário**

Anos	Frequência	Percentual
0 a 5	17	30,9
6 a 10	26	47,3
11 a 15	4	7,3
16 a 20	1	1,8
21 a 25	4	7,3
26 a 30	0	0,0
31 a 35	2	3,6
36 a 40	1	1,8
Total	55	100,0

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

Do mesmo modo, quanto ao tempo de serviço na UFPA (Tabela 9), a maior quantidade de respostas está concentrada entre 0 e 10 anos de serviço, com um quantitativo ainda mais expressivo de 49 respostas (89,2%), cujo destaque está na faixa de 6 a 10 anos (54,6% desse valor), comprovando que a maioria dos servidores ingressaram recentemente na instituição, ainda que atuem a mais tempo como secretários.

**Tabela 9 – Tempo de Serviço na UFPA**

Anos	Frequência	Percentual
0 a 5	19	34,6
6 a 10	30	54,6
11 a 15	0	0,0
16 a 20	0	0,0
21 a 25	2	3,6
26 a 30	0	0,0
31 a 35	2	3,6
36 a 40	2	3,6
Total	55	100,0

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

No que se refere ao tempo no setor em que atuam (Tabela 10), o fenômeno se repete, ainda mais expressivo que na resposta anterior, com 53 respostas (96,4%) concentradas entre 0 e 10 anos, comprovando que o tempo no setor é ainda menor que o tempo na UFPA. Portanto, muitos servidores, mesmo recentes na instituição, já exerceram atividades em mais de uma unidade, evidenciando a alta rotatividade dos profissionais de secretariado executivo na UFPA.

**Tabela 10 – Tempo de serviço no setor**

Anos	Frequência	Percentual
0 a 5	35	63,7
6 a 10	18	32,7
11 a 15	0	0,0
16 a 20	0	0,0
21 a 25	1	1,8
26 a 30	0	0,0
31 a 35	0	0,0
36 a 40	1	1,8
Total	55	100,0

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

Em relação à atuação em outros empregos (Tabela 11), 47 indivíduos (85,4%) atuaram em outros locais, enquanto apenas 8 pessoas (14,6%) não tiveram nenhuma experiência profissional anterior. Tratam-se, na maioria, de profissionais que

ingressaram na instituição já com alguma experiência profissional anterior, ainda que sejam servidores com pouca idade.

**Tabela 11 – Atuação em outros empregos**

Atuou	Frequência	Percentual
Sim	47	85,4
Não	8	14,6
Total	55	100,0

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

Sobre a atuação anterior em outros locais (Tabela 12), as respostas concentraram-se no setor público, totalizando quase metade, ao todo 27 indivíduos (49,1%). Em seguida, a maior parte dos servidores, totalizando 18, atuaram anteriormente no setor privado (32,7%). E apenas 2 servidores (3,6%) trabalharam a maior parte do tempo no terceiro setor. Esse resultado ratifica a opção dos secretários executivos pelo setor público, mesmo antes do ingresso na UFPA.

**Tabela 12 – Atuação Anterior**

Setor	Frequência	Percentual
Não atuou	8	14,6
Público	27	49,1
Privado	18	32,7
Terceiro Setor	2	3,6
Total	55	100,0

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

No que tange à atuação em outros cargos (Tabela 13), as respostas foram equilibradas, contudo, a não atuação obteve leve predominância, com 30 profissionais (54,6%). Esse dado mostra que, mesmo a ampla maioria já tendo trabalhado em outros empregos antes da UFPA (Tabela 11), esses indivíduos atuaram no mesmo cargo, ou seja, também como secretários executivos.

**Tabela 13 – Atuação em outros cargos**

Atuou	Frequência	Percentual
Sim	25	45,4
Não	30	54,6
Total	55	100,0

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

Em síntese, os 55 secretários executivos são, em sua maioria, jovens entre vinte e quarenta anos (76,3%), mulheres (84%), solteiras (56%) ou casadas (36%),



recebem gratificação de função (69%), possuem especialização (67%) ou mestrado (18%) e têm representatividade em todas as unidades, assim distribuídos: Unidades Acadêmicas (51%), Administração Superior (30,9%), Unidades Regionais (16,4%), e Unidades Acadêmicas Especiais (1,5%). Além disso, atuam a 10 anos ou menos como secretários (78,2%), na UFPA (89,2%) e no mesmo setor (96,4%), embora já possuam experiência profissional anterior em outros empregos (85,4%), especialmente no próprio setor público (49,1%) e privado (32,7%). Quanto à atuação ou não em outros cargos, a não atuação obteve leve predominância, com 54,6% respostas.

#### **4.2 Análise descritiva**

O tratamento descritivo mostrou um bom suporte à aprendizagem informal no trabalho, já que 31 variáveis (100%) apresentaram médias superiores ao ponto intermediário da escala (5,50). Essa conduta resulta da escolha da maioria dos entrevistados seja pelos estratos superiores da escala, constituídos pelas alternativas entre cinco e seis, classificadas como nem discordantes nem concordantes; seja pelas opções entre sete e dez, consideradas concordantes. Contudo, alguns itens apresentaram médias pouco acima do ponto intermediário, revelando avaliações regulares sobre o suporte à aprendizagem.

Na avaliação do suporte à aprendizagem informal do setor de trabalho (Tabela 14), o melhor aspecto de apoio foi a autonomia para organizar o trabalho. Esse item obteve a maior média e um dos menores desvios padrão da pesquisa ( $8,51 \pm 1,66$ ), revelando que a dispersão das respostas em torno da média foi muito baixa. Diversos autores mencionam a autonomia do profissional de secretariado executivo nas organizações, incluindo as públicas de ensino (DURANTE, 2009; MAIA; OLIVEIRA, 2015; MARINHO, 2014; MATA, 2009; OLIVEIRA; LONMANN, 2010; RIBEIRO, 2005). Nessa dimensão, além de a média ser a maior de todas, a mediana (9,00) e a moda (9,00) apresentaram valores altos, reforçando a contribuição positiva da assertiva. Além dela, o respeito ( $8,44 \pm 1,66$ ) também despontou positivamente, apresentando mediana (9,00) e moda (10,00) altas.

Outras variáveis bem avaliadas foram a tolerância a erros ( $7,44 \pm 1,63$ ), a autonomia para questionar as ordens do chefe ( $7,33 \pm 1,94$ ), a abertura a críticas ( $7,15 \pm 1,74$ ), o incentivo à busca por novas aprendizagens ( $7,07 \pm 2,47$ ), os elogios ( $7,07 \pm 2,08$ ) e a valorização de novas ideias ( $7,05 \pm 2,20$ ). Além delas, com médias um

pouco menores, são bem avaliados o compartilhamento de informações (6,82±2,31), a aceitação de riscos (6,78±1,86), o incentivo a expor o que pensa (6,71±2,42), a facilidade de aplicar novas habilidades e conhecimentos (6,58±2,18) e a autonomia para agir sem consultar o chefe (6,35±2,39).

Em contrapartida, a variável com pior avaliação foi o tempo destinado para a busca de novas formas de executar o trabalho (5,95±2,59), posicionado no estrato intermediário, já que apresentou média próxima a 5,50 e também possui as menores medianas (5,00) e modas (5,00), inclusive quando comparada com as demais tabelas da análise descritiva. Esse resultado está em conformidade com Camillis e Antonello (2010), que verificaram que a sobrecarga de trabalho aliada ao pouco tempo é vista como um obstáculo à ocorrência da aprendizagem informal, e pode estar relacionado à quantidade de demandas que os profissionais possuem na instituição pesquisada e até ao desconhecimento ou desvalorização por parte das chefias, dos colegas e dos próprios secretários executivos, da necessidade de disponibilizar tempo para a busca de modos alternativos de realizar o trabalho, visando a melhoria do desempenho e o desenvolvimento das atividades.

**Tabela 14 – Análise descritiva do suporte à aprendizagem na Unidade de Trabalho**

	Média	Mediana	Moda	DP
Há autonomia para organizar o trabalho?	8,51	9,00	9,00	1,66
Há respeito mútuo?	8,44	9,00	10,00	1,66
Há tolerância a erros quando se tenta aplicar novas habilidades e conhecimentos?	7,44	7,00	7,00	1,63
Há autonomia para questionar as ordens dadas pelo chefe/superior?	7,33	8,00	8,00	1,94
Há abertura a críticas quando alguém aplica novas habilidades e conhecimentos?	7,15	7,00	8,00	1,74
Há incentivo à busca por novas aprendizagens?	7,07	8,00	10,00	2,47
As tentativas de aplicação de novas habilidades e conhecimentos são elogiadas?	7,07	7,00	8,00	2,08
Novas ideias são valorizadas?	7,05	8,00	8,00	2,20
Há compartilhamento de informações sobre novas habilidades e conhecimentos?	6,82	7,00	9,00	2,31
Há aceitação dos riscos associados à aplicação de novas habilidades e conhecimentos?	6,78	7,00	8,00	1,86
Cada membro é incentivado a expor o que pensa?	6,71	7,00	8,00	2,42
As tarefas facilitam a aplicação de novas habilidades e conhecimentos?	6,58	7,00	8,00	2,18
Há autonomia para agir sem consultar o chefe/superior?	6,35	7,00	8,00	2,39
Há tempo destinado para a busca de novas formas de executar o trabalho?	5,95	5,00	5,00	2,59

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

Quanto ao suporte dos superiores hierárquicos (Tabela 15), o quesito que demonstrou maior suporte à aprendizagem informal foi a liberdade para decidir sobre como desenvolver as tarefas ( $8,45 \pm 1,77$ ) reforçando mais uma vez a autonomia bem avaliada na tabela anterior, agora relacionada especificamente aos gestores.

Outras variáveis com boa avaliação foram a disponibilidade para sanar dúvidas ( $7,89 \pm 2,10$ ), em conformidade com os estudos de Reatto (2014) e Reatto e Godoy (2017), a valorização das sugestões de mudança ( $7,65 \pm 1,82$ ), o elogio ( $7,44 \pm 2,27$ ), o estímulo ao uso de novas habilidades e conhecimentos no trabalho ( $7,33 \pm 2,19$ ), a credibilidade ( $7,24 \pm 2,07$ ), o encorajamento ( $7,18 \pm 2,47$ ), a divisão de riscos ( $7,09 \pm 2,36$ ) e o estímulo a enfrentar novos desafios ( $7,07 \pm 2,41$ ).

As variáveis com pior avaliação foram a remoção de dificuldades e obstáculos à aplicação de novas habilidades e conhecimentos no trabalho ( $6,98 \pm 2,26$ ) e o estabelecimento de objetivos de trabalho que encorajam a aplicação de novas habilidades e conhecimentos ( $6,69 \pm 2,46$ ), reforçando a pouca preparação dos gestores para desenvolver as capacidades individuais e coletivas dos indivíduos, bem como a pequena compreensão sobre a relevância e o desenvolvimento da aprendizagem nas organizações, e uma certa negação da complexidade da aprendizagem informal (ERAUT, 2004).

**Tabela 15 – Análise descritiva do suporte à aprendizagem do Superior Hierárquico**

	Média	Mediana	Moda	DP
Me dá liberdade para decidir sobre como desenvolver minhas tarefas?	8,45	9,00	10,00	1,77
Está disponível para tirar minhas dúvidas sobre o uso de novas habilidades e conhecimentos no trabalho?	7,89	9,00	10,00	2,10
Valoriza minhas sugestões de mudança?	7,65	8,00	9,00	1,82
Me elogia quando aplico novas habilidades e conhecimentos?	7,44	8,00	10,00	2,27
Estimula o uso de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho?	7,33	8,00	8,00	2,19
Leva em conta minhas ideias quando diferentes das dele?	7,24	8,00	8,00	2,07
Me encoraja a aplicar novas habilidades e conhecimentos?	7,18	8,00	10,00	2,47
Assume comigo os riscos de tentar novas formas de realizar o trabalho?	7,09	8,00	8,00	2,36
Me estimula a enfrentar desafios no trabalho?	7,07	8,00	9,00	2,41
Remove dificuldades e obstáculos à aplicação de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho?	6,98	7,00	9,00	2,26
Estabelece objetivos de trabalho que me encorajam a aplicar novas habilidades e conhecimentos?	6,69	7,00	5,00	2,46

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

No que se refere ao suporte dos colegas de trabalho (Tabela 16), a assertiva que apresentou maior suporte à aprendizagem informal foram as orientações quando se tem dificuldades para aplicar novas habilidades e conhecimentos ( $7,53 \pm 2,12$ ), em consonância com os estudos de Reatto (2014) e Reatto e Godoy (2017), revelando um comportamento colaborativo dos colegas de trabalho. Além dessa, foram bem avaliadas a segurança quando se aplicam novas habilidades e conhecimentos ( $6,91 \pm 2,16$ ), o apoio às tentativas de buscar novas aprendizagens ( $6,85 \pm 2,40$ ), e os elogios ( $6,78 \pm 2,37$ ).

Em contrapartida, as variáveis com pior avaliação foram o incentivo à proposição de novas ideias para a execução de tarefas ( $6,42 \pm 2,64$ ) e o estímulo à busca de novas habilidades e conhecimentos voltados ao trabalho ( $6,38 \pm 2,49$ ), o que revela que, embora os colegas de trabalho forneçam orientações quando necessário, eles pouco estimulam ou encorajam novas ideias e formas de desenvolver as atividades. Além disso, pode relevar uma possível acomodação dos servidores quanto à forma de executar tarefas e uma dificuldade de adequação a mudanças nas atividades que habitualmente exercem. No entanto, embora essas variáveis tenham as piores avaliações, não podem ser consideradas elementos que deixam de auxiliar no suporte à aprendizagem informal, nem tampouco auxiliam, portanto, foram avaliadas como regulares pelos entrevistados.

**Tabela 16** – Análise descritiva do suporte à aprendizagem dos Colegas de Trabalho

	Média	Mediana	Moda	DP
Me dão orientações quando tenho dificuldades para aplicar novas habilidades e conhecimentos?	7,53	8,00	9,00	2,12
Sentem-se seguros quando aplico novas habilidades e conhecimentos no trabalho?	6,91	7,00	7,00*	2,16
Apoiam minhas tentativas de buscar novas aprendizagens no trabalho?	6,85	7,00	8,00*	2,40
Me elogiam quando aplico minhas novas habilidades e conhecimentos?	6,78	7,00	8,00*	2,37
Me incentivam a propor novas ideias para a execução das tarefas?	6,42	7,00	8,00	2,64
Me estimulam a buscar novas habilidades e conhecimentos voltados ao meu trabalho?	6,38	7,00	8,00	2,49

Legenda: \* existe mais de uma moda (multimodal).

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

Observando as três tabelas conjuntamente, nota-se que as principais formas de suporte à aprendizagem informal no local da pesquisa estão alicerçadas (1) na autonomia, (2) na liberdade e (3) no respeito. Além delas, (4) a disponibilidade para

tirar dúvidas, (5) a valorização das sugestões de mudança, (6) as orientações diante de dificuldades, (7) os elogios à aplicação de novas habilidades e conhecimentos, (8) a tolerância a erros, (9) o estímulo ao uso de novas habilidades e conhecimentos, e (10) a consideração às ideias do outro também são pontos bem avaliados, que entram na lista das formas positivas de suporte.

Em contraponto, constatou-se que (1) o incentivo à proposição de novas ideias, (2) o estímulo à busca de novas habilidades e conhecimentos, (3) o estabelecimento de objetivos de trabalho que encorajam a aplicação de novas habilidades e conhecimentos, (4) a remoção de obstáculos e dificuldades e, principalmente, (5) o tempo são aspectos que podem ser melhorados e adequados às expectativas e necessidades dos servidores.

### **4.3 Análise inferencial**

A avaliação geral da aprendizagem informal foi realizada por meio da estatística paramétrica com a utilização do teste T (One sample T-test), com o intuito de verificar se as respostas se posicionavam significativamente no estrato de aprendizagem informal (>5,50).

Para a realização da avaliação foi estabelecido o ponto intermediário da escala Likert (5,50) como referência para o teste, com a finalidade de testar as hipóteses e observar se a população se comportava conforme a hipótese nula ( $H_0$ ).

A condição de normalidade da distribuição amostral, exigência do teste T, foi constatada pelo teste Shapiro-Wilks ( $p$ -valor=0,133), que confirmou a normalidade e, por consequência, a adequação ao teste. O teste foi realizado mesmo considerando que o tamanho da amostra ( $n=55 > 30$ ) atendia ao Teorema do Limite Central (TLC).

Após a observação dos pré-requisitos, a média geral das respostas foi de 7,13, posicionando-se acima do valor de referência (5,50), e o desvio padrão foi baixo (1,51), indicando que a dispersão dos dados em torno da média era pequena. A Tabela 15 revela que a média da satisfação dos servidores entrevistados é significativamente superior a 5,50 ( $t_{(55)} = 7,970$ ;  $p < 0,01$ ), sendo estimada com 95% de confiança de se posicionar entre 6,72 e 7,94.

**Tabela 17** – Teste T para avaliação geral da aprendizagem organizacional informal.

	Distribuição t	Valor da Significância	Diferença da média	Limites do intervalo de confiança		H0
				Inferior	Superior	
Médias	7,970	0,000	1,63	1,22	2,44	Rejeitada
54 graus de liberdade		Valor de referência = 5,50		Intervalo de confiança=95%		

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

A partir desse resultado, é possível rejeitar H0 e admitir que existem evidências estatísticas para afirmar que os servidores consideram a instituição como um local propício para o aprendizado informal. O bom suporte à aprendizagem informal no trabalho foi atestado anteriormente pela análise descritiva, que apresentou médias superiores ao estrato intermediário da escala.

#### 4.4 Análise fatorial

A análise fatorial, segundo Hair Junior et al. (2009) pode ser empregada para avaliar os padrões ou relações latentes para um número expressivo de variáveis e indicar se a informação pode ser condensada a um conjunto menor de fatores, com uma perda mínima de informação. Nesse sentido, a maior vantagem da análise fatorial, segundo Fávero et al. (2009) é possibilitar a redução de grande número de dados, por meio da determinação dos fatores latentes. As dimensões latentes, quando interpretadas e compreendidas, descrevem os dados em um número bem menor de conceitos do que as variáveis individuais originais (HAIR JUNIOR et al., 2009).

Nesta pesquisa, a análise fatorial começou pela investigação do ajustamento da matriz de dados à técnica selecionada. A determinante da matriz de dados, com correlações significativas e valor superior a 0,30, sugeriu o prosseguimento dos testes de ajustamento.

Os testes mais conclusivos, tanto o Teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), calculado em 0,846 como o Teste de esfericidade de Bartlett ( $\chi^2=1.223,78$ , sig.<0,01), validaram a utilização da técnica de maneira adequada, segundo os apontamentos de Hair Junior et al. (2009) e Fávero et al. (2009). Esses resultados permitiram a continuidade do tratamento de dados e o emprego da análise fatorial exploratória (AFE), escolhida para resumir as variáveis e evidenciar os fatores latentes.

Em seguida, após o ajustamento, foi realizada a extração dos fatores por meio do critério do Autovalor, extraído com a técnica dos Componentes Principais e rotação

ortogonal por meio do método Varimax, que é o mais utilizado e possui como atributo a facilitação da distribuição de diversas variáveis em um único fator, simplificando a interpretação dos fatores (FÁVERO et al., 2009).

A consistência interna e a confiabilidade dos fatores foram medidas pelo coeficiente Alpha de Cronbach, que consiste na medida mais utilizada para esse tipo de medição (HAIR JUNIOR et al., 2009). A mensuração da consistência interna é uma fase importante para analisar se os fatores e o questionário são fidedignos e demonstram capacidade de medir o que se propõem. Segundo Hair Junior et al. (2009), são considerados satisfatórios alfas maiores que 0,600, em uma escala de 0,000 a 1,000.

Nesta pesquisa, os valores dos alfas foram, respectivamente: 0,954, 0,859 e 0,900 para os fatores individualmente e 0,949 para os fatores conjuntamente. Esses resultados revelam uma consistência interna muito satisfatória, portanto, a medida de suporte à aprendizagem informal no trabalho é um instrumento válido e fidedigno, que pode ser aplicado, objetivando a pesquisa e a intervenção na área.

A realização do conjunto de procedimentos relatados possibilitou a redução das 31 variáveis originais em 22, organizadas em três fatores (Tabela 18), denominados como: Superior Hierárquico (Fator 1); Colegas de Trabalho (Fator 2); e Unidade de Trabalho (Fator 3). As 22 variáveis explicaram 74,34% da variância dos dados. Além disso, todas as variáveis apresentaram comunalidade ( $h^2$ ) acima de 0,628, portanto, valores considerados satisfatórios, que mostram o quanto os fatores explicaram da variância das variáveis. O mesmo fenômeno aconteceu com os autovalores, que apresentaram os seguintes valores: 6,15, 5,26 e 4,87, respectivamente, para os três fatores.

**Tabela 18** – Denominação dos fatores, autovalores, variância explicada e Alpha de Cronbach

Fator	Denominação do fator	Qtd. de variáveis	Autovalor	Variância Explicada	Alpha de Cronbach
Fator 1	Superior hierárquico	8	6,15	27,97	0,954
Fator 2	Colegas de trabalho	6	5,26	24,21	0,959
Fator 3	Unidade de trabalho	8	4,87	22,16	0,900
Total		22	16,35	74,34	0,949

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

Como destaca Coelho Junior (2004), o instrumento de suporte à aprendizagem investiga as percepções dos indivíduos no que diz respeito ao apoio e às restrições impostas por pares e chefias à experimentação de novas aprendizagens ao uso de novas habilidades no trabalho. Mensura ainda a influência do ambiente psicossocial de trabalho no estímulo à aplicação de novas habilidades nas rotinas de trabalho, na identificação de componentes do ambiente organizacional propícios à aprendizagem (natural e induzida) e uso de novas habilidades no trabalho, analisando a proporção do apoio que os aprendizes percebem que chefes, colegas e grupos de trabalho propiciam a eles nas tentativas de aprendizagem e aplicação de novas habilidades no trabalho. A seguir, analisaremos com mais detalhes cada fator identificado por meio da AFE.

#### 4.4.1 Superior Hierárquico

O primeiro fator, superior hierárquico (Tabela 19), explicou 27,97% da variância, obteve boa consistência interna ( $\alpha=0,954$ ) e verificou aspectos relacionados ao suporte da chefia às ações de aprendizagem informal. Pode-se concluir que esse fator explicou a maior parte da variância devido à grande relevância que os gestores apresentam para as ações de aprendizagem informal no trabalho, já que esses personagens são apontados na literatura como responsáveis por dar exemplo e aumentar a confiança dos demais servidores (COELHO JUNIOR; MOURÃO, 2011; ERAUT, 2004). Eraut (2004) afirma que a aprendizagem das pessoas no trabalho é muito afetada pela personalidade, habilidades interpessoais e orientação de aprendizagem de seu superior imediato.

Constatou-se que, para o grupo de servidores entrevistados, o apoio da chefia está ligado ao estímulo para enfrentar novos desafios no trabalho (V01), ao encorajamento para aplicar novas habilidades e conhecimentos (V02), ao estabelecimento de objetivos de trabalho que encorajam a aplicar novas habilidades e conhecimentos (V03), à remoção de obstáculos e dificuldades (V04), ao estímulo de uso de novas habilidades e conhecimentos (V05), ao compartilhamento dos riscos de tentar realizar o trabalho de novas formas (V06), à disponibilidade para tirar dúvidas (V07), e, por fim, ao elogio quando se aplica novas habilidades e conhecimentos (V08).



**Tabela 19** - Superior hierárquico (Fator 1)

Variáveis	Carga fatorial	h <sup>2</sup>
Meu superior imediato me estimula a enfrentar desafios no trabalho	0,894	0,843
Meu superior imediato me encoraja a aplicar novas habilidades e conhecimentos	0,880	0,869
Meu superior imediato estabelece objetivos de trabalho que me encorajam a aplicar novas habilidades e conhecimentos	0,876	0,690
Meu superior imediato remove dificuldades e obstáculos à aplicação de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho	0,800	0,769
Meu superior imediato estimula o uso de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho	0,792	0,799
Meu superior imediato assume comigo os riscos de tentar novas formas de realizar o trabalho	0,784	0,770
Meu superior imediato está disponível para tirar minhas dúvidas sobre o uso de novas habilidades e conhecimentos no trabalho	0,758	0,631
Meu superior imediato me elogia quando aplico novas habilidades e conhecimentos	0,692	0,643

**Fonte:** Pesquisa de campo.

Nota-se que o estímulo é citado duas vezes nesse fator, tanto no que se refere ao enfrentamento de desafios quanto na utilização de novas habilidades e conhecimentos. Na primeira aparição apresenta a maior carga fatorial da categoria, dado o destaque que possui. Na segunda, referente à utilização de novas habilidades e conhecimentos, é mencionada tanto em relação ao estímulo quanto no que diz respeito ao encorajamento, demonstrando a importância do superior hierárquico para a execução de tarefas de modo inovador, seja no sentido de estimular o uso, seja no de encorajar a aplicação. Esse resultado está em conformidade com Marsick et al. (2006), que afirmam que a aprendizagem ao longo da vida tem sido cada vez mais reconhecida como essencial para atender às demandas de novos conhecimentos e habilidades no trabalho.

Outras ações também são mencionadas neste primeiro fator, como: (1) remoção de dificuldades, (2) compartilhamento de riscos, (3) disponibilidade para tirar dúvidas, e (4) elogios. Tais resultados são compatíveis com o estudo de Pantoja e Freitas (2004), que perceberam que o estímulo ao compartilhamento de conhecimentos no grupo de trabalho é o principal elemento de suporte aos processos de aprendizagem continuada, e que, portanto, as organizações que desejam apoiar a aprendizagem informal contínua devem investir em ações que fomentem o compartilhamento entre os indivíduos.

Percebe-se que uma das variáveis desse fator apresenta o quesito compartilhamento de riscos, indicando que os indivíduos se sentem mais à vontade

para executar novas formas de executar o trabalho quando sabem que, caso algo dê errado, dividirão a responsabilidade com a chefia, e não assumirão as consequências sozinhos.

Reatto e Godoy (2017) afirmam que os líderes possuem participação importante na união dos servidores para gerar um ambiente que conduz à aprendizagem, e que estimula a capacidade de aprender e de resolver problemas. No entanto, os autores perceberam que há dois tipos de servidores. Os primeiros subordinados a líderes criadores de contextos favoráveis ao crescimento e à aprendizagem, em que o chefe examina o ambiente social do trabalho e identifica múltiplas formas de ensinar o que é necessário a cada trabalhador.

Já o segundo tipo está sob o controle e a direção de chefes que não fornecem tempo nem espaço adequado para que os indivíduos pensem sobre as suas práticas; e que, além de não criarem ou estimularem oportunidades para a resolução de problemas em equipe, também não estabelecem um clima de aprendizado com os erros e não encorajam a participação dos demais nas definições de políticas e decisões que influenciam os processos de trabalho (REATTO; GODOY, 2017).

Ainda no que diz respeito ao Superior Hierárquico, foram localizados estudos (ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2015; ANTONELLO, 2005) relativos à aprendizagem dos gestores e que perceberam que esses profissionais também assimilam de modo significativo informalmente, o que revela, por um lado, que esse tipo de aprendizagem ocorre e possui relevância para todos os atores organizacionais, independente do cargo ou função que ocupam, e, ao mesmo tempo, fortalece as razões para que os gestores estimulem a aprendizagem no trabalho.

#### 4.4.2 Colegas de Trabalho

O segundo fator, colegas de trabalho (Tabela 20), apresentou Alpha de Cronbach de 0,959 e explicou 24,21% da variância dos dados. O fator captou aspectos relacionados ao apoio dos colegas de trabalho às ações de aprendizagem informal. Dentre eles estão: o apoio às tentativas de busca de novas aprendizagens no trabalho (V09), o estímulo à busca de novas habilidades e conhecimentos (V10), os elogios (V11), a segurança quando se aplica novas habilidades e conhecimentos (V12), o incentivo a proposição de novas ideias (V13), e as orientações quando se tem dificuldades de para aplicar novas habilidades e conhecimentos (V14).

**Tabela 20 – Colegas de trabalho (Fator 2)**

Variáveis	Carga fatorial	h <sup>2</sup>
Meus colegas apoiam minhas tentativas de buscar novas aprendizagens no trabalho	0,915	0,895
Meus colegas me estimulam a buscar novas habilidades e conhecimentos voltados ao meu trabalho	0,904	0,914
Meus colegas me elogiam quando aplico minhas novas habilidades e conhecimentos	0,901	0,878
Meus colegas sentem-se seguros quando aplico novas habilidades e conhecimentos no trabalho	0,865	0,842
Meus colegas me incentivam a propor novas ideias para a execução das tarefas	0,848	0,913
Meus colegas me dão orientações quando tenho dificuldades para aplicar novas habilidades e conhecimentos	0,770	0,682

**Fonte:** Pesquisa de campo.

Assim como no primeiro fator, o estímulo é citado dentre os fatores com maior carga, reforçando ainda mais a importância dessa variável para o suporte à aprendizagem informal. Nesse fator, a variável que contém o vocábulo estímulo também está relacionada à busca de novas habilidades e conhecimentos, revelando que os indivíduos esperam, nesse quesito, o mesmo comportamento do Superior Hierárquico e dos Colegas de Trabalho, já que na avaliação deles tanto um quanto o outro devem estimular o servidor a buscar novas habilidades e conhecimentos.

As demais variáveis deste fator estão ligadas a: apoio, elogios, segurança, incentivo e orientações. Camillis e Antonello (2010) destacam que, entre os facilitadores do processo de aprendizagem estão: (1) acesso a recursos ou informação, (2) interação, (3) *feedback*, (4) autonomia, (5) escuta, (6) motivação, (7) vontade e (8) iniciativa para aprender. Desse modo, pode-se supor, considerando os resultados apresentados, que as variáveis elencadas podem contribuir com a aprendizagem informal, tornando o aprendiz motivado e disposto a aprender.

Reatto e Godoy (2017) identificam que quando os trabalhadores não têm apoio para se manterem proativos e ultrapassarem desafios, não criam confiança, o que pode levar à desmotivação e à perda de valor dado ao trabalho, já que a superação dos desafios cabe apenas às iniciativas dos próprios servidores. Marsick e Volpe (1999) defendem que os indivíduos aprendem mais facilmente quando inseridos numa cultura de colaboração e confiança.

Conlon (2004) alerta que a falta de trabalho em equipe ou a ausência de colaboração dos trabalhadores, ou ainda a escassez de esforços conscientes para

permitir uma aprendizagem informal saudável pode ser destrutiva para os trabalhadores e reduzir a produtividade.

#### 4.4.3 Unidade de Trabalho

O terceiro fator, unidade de trabalho (Tabela 21), explicou 22,16% da variância e obteve Alpha de Cronbach de 0,900. Este fator evidenciou elementos na unidade de trabalho que contribuem com a aprendizagem informal dos secretários executivos, os quais foram identificados como: a aceitação de riscos à aplicação de novas habilidades e conhecimentos (V15), a tolerância a erros após as tentativas de aplicar novas habilidades e conhecimentos (V16), a autonomia para organizar o trabalho (V17), o respeito mútuo (V18), a autonomia para questionar as ordens dadas pelos superiores hierárquicos (V19), a valorização de novas ideias (V20), a autonomia para agir sem comunicar o chefe (V21), e os elogios (V22).

**Tabela 21 – Unidade de trabalho (Fator 3)**

Variáveis	Carga fatorial	h <sup>2</sup>
Na minha unidade há aceitação dos riscos associados à aplicação de novas habilidades e conhecimentos	0,815	0,690
Na minha unidade há tolerância a erros quando se tenta aplicar novas habilidades e conhecimentos	0,785	0,674
Na minha unidade há autonomia para organizar o trabalho	0,738	0,590
Na minha unidade há respeito mútuo	0,720	0,600
Na minha unidade há autonomia para questionar as ordens dadas pelo chefe/superior	0,700	0,607
Na minha unidade novas ideias são valorizadas	0,688	0,714
Na minha unidade há autonomia para agir sem consultar o chefe/superior	0,683	0,566
Na minha unidade as tentativas de aplicação de novas habilidades e conhecimentos são elogiadas	0,628	0,594

**Fonte:** Pesquisa de campo.

Coelho Junior (2004) verificou que há elementos presentes no ambiente organizacional que estimulam a aprendizagem e a aplicação de novas habilidades no trabalho, tais como: (1) liberdade, (2) trabalho desafiador, (3) recursos materiais suficientes, (4) orientação apropriada de supervisores, (5) pares de trabalho estimulantes e cooperativos, (6) reconhecimento dos esforços criativos e inovadores, (7) liberdade e autonomia nas decisões sobre o trabalho, (8) encorajamento a assumir riscos, (9) comunicação eficiente e (10) tolerância a erros.

Nota-se que quase todos os elementos citados acima foram elencados após a aplicação da AFE, alguns até se repetiram em mais de um fator. O elemento mais citado no fator Unidade de Trabalho é a autonomia, que aparece em três assertivas: (1) relacionada à organização do trabalho, (2) relativa ao questionamento às ordens do chefe, e (3) referente a atitude por conta própria, reiterando a relevância dela para a aprendizagem informal, já atestada anteriormente na análise descritiva. Percebe-se ainda que a variável elogio é determinante para todos os fatores: superior hierárquico, colegas de trabalho e unidade de trabalho.

Observa-se também que, no terceiro fator, dentre os elementos citados permaneceram apenas aspectos que dependem dos colegas ou do superior imediato. As assertivas que originalmente no questionário não estão ligadas diretamente a nenhum ator, não foram considerados determinantes para o suporte à aprendizagem, tais quais: (1) o tempo destinado para a busca de novas formas de executar o trabalho e (2) a natureza das atividades no sentido de facilitar a aplicação de novas habilidades e conhecimentos.

O resultado acima é similar a outros estudos, que identificaram que a ajuda interpessoal é a estratégia mais utilizada pelos indivíduos para aprender no trabalho (USHIRO; BIDO, 2016). Os autores acreditam que isso ocorre porque trata-se de um recurso que fornece ao trabalhador um retorno prático e confiável, que permite sanar dúvidas e facilita a compreensão.

Segundo Coelho Junior e Mourão (2011), quando os trabalhadores notam que são apoiados e percebem as vantagens da aplicação de novas aprendizagens no trabalho, tanto pelos chefes quanto pelos colegas, esses indivíduos tornam-se mais proativos quanto a atitudes de transferência de aprendizagem.

#### **4.5 Análise de agrupamentos**

A análise de agrupamentos (AA) é uma técnica estatística de interdependência, que possibilita o agrupamento de casos ou variáveis em grupos homogêneos em função do grau de semelhança entre os sujeitos, a partir de variáveis pré-estabelecidas (FAVERO et al., 2009). Essa técnica multivariada foi selecionada pela sua capacidade de reunir os participantes da pesquisa em grupos e, dessa forma, revelar servidores com entendimento semelhante no que se refere ao suporte à aprendizagem informal que recebem no trabalho.

O principal objetivo da análise de agrupamentos é definir a estrutura dos dados de modo a alocar as observações mais semelhantes no mesmo grupo. Assim, essa técnica possibilita agrupar objetos, elementos, observações ou entrevistados, considerando seus diversos atributos, expressos em medidas de similaridade. Nessa perspectiva, a análise de agrupamentos é essencial para formar grupos homogêneos internamente e heterogêneos externamente, por meio de determinados parâmetros. Os grupos que resultam da aplicação da técnica devem possuir grande semelhança entre os seus integrantes e a maior dissemelhança possível entre os grupos formados (FAVERO et al., 2009; HAIR JUNIOR et al., 2009).

Realizada a análise de agrupamentos, com base nos procedimentos descritos no tratamento de dados, os entrevistados foram reunidos em três grupos, denominados conforme as suas características. Assim, o primeiro foi intitulado como: “Bom Suporte”, esse agrupamento reuniu 41,82% servidores ( $n_1=23$ ); o segundo, denominado como: “Suporte Ruim” também agrupou 41,82% indivíduos ( $n_2=23$ ); e o terceiro, denominado como: “Suporte Nulo” foi composto por 16,36% profissionais ( $n_3=9$ ). Os baixos desvios padrão nos grupos mostraram que eles foram bem classificados e reunidos.

Destaca-se que não foram encontradas diferenças sociodemográficas relevantes entre os grupos, o que pode ser atribuído ao fato de que o suporte à aprendizagem não depende das características dos indivíduos que a recebem, mas sim do contexto de trabalho em que estão inseridos. Esse resultado está em equivalência com Eraut (2004), que busca fatores que afetam a aprendizagem em um grande número de contextos e assume que a significância relativa e a forma como esses fatores interagem diferirão grandemente de um contexto para outro. Está também de acordo com Camillis e Antonello (2010), que notam que os processos de aprendizagem ocorrem de modo diferente em contextos de trabalho diferentes, podendo gerar interferências diretas na aprendizagem dos trabalhadores.

A normalidade foi auferida pelo teste Shapiro-Wilk (Tabela 22) e os grupos foram testados pelo teste paramétrico One-way Anova, com resultados significativos (Tabela 23), em que foi relevado que pelo menos um grupo era significativamente diferente dos demais. O fator “Superior hierárquico” foi o que mais diferenciou os grupos ( $F=49,6809$ , significativo a 1). Verificada a diferença, os grupos passaram por comparações múltiplas, com o post-hoc de Scheffe, que permitiu observar a adequada classificação dos entrevistados considerando a maioria dos fatores.

**Tabela 22** – Teste Shapiro-Wilk dos agrupamentos.

Fatores	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Estatística	P-valor	Estatística	P-valor	Estatística	P-valor
F1: Superior hierárquico	0,9516	0,3161	0,9189	0,0634	0,9556	0,7515
F2: Colegas de trabalho	0,9712	0,7189	0,9600	0,4631	0,9748	0,9320
F3: Unidade de trabalho	0,9449	0,2293	0,9279	0,0989	0,9388	0,5703

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

**Tabela 23** – Teste One-way Anova com post-hoc de Scheffe.

Especificação		Fator 1	Fator 2	Fator 3
Teste F		49,6809	14,8423	8,6699
P-valor		0,000	0,000	0,000
Scheffe	Grupo 1 vs. Grupo 2	p-valor	0,000	0,024
	Grupo 1 vs. Grupo 3	p-valor	0,000	0,000
	Grupo 2 vs. Grupo 3	p-valor	0,000	0,008

Legenda: Fator 1=Superior hierárquico; Fator 2=Colegas de trabalho; Fator 3=Unidade de trabalho

**Fonte:** Pesquisa de Campo.

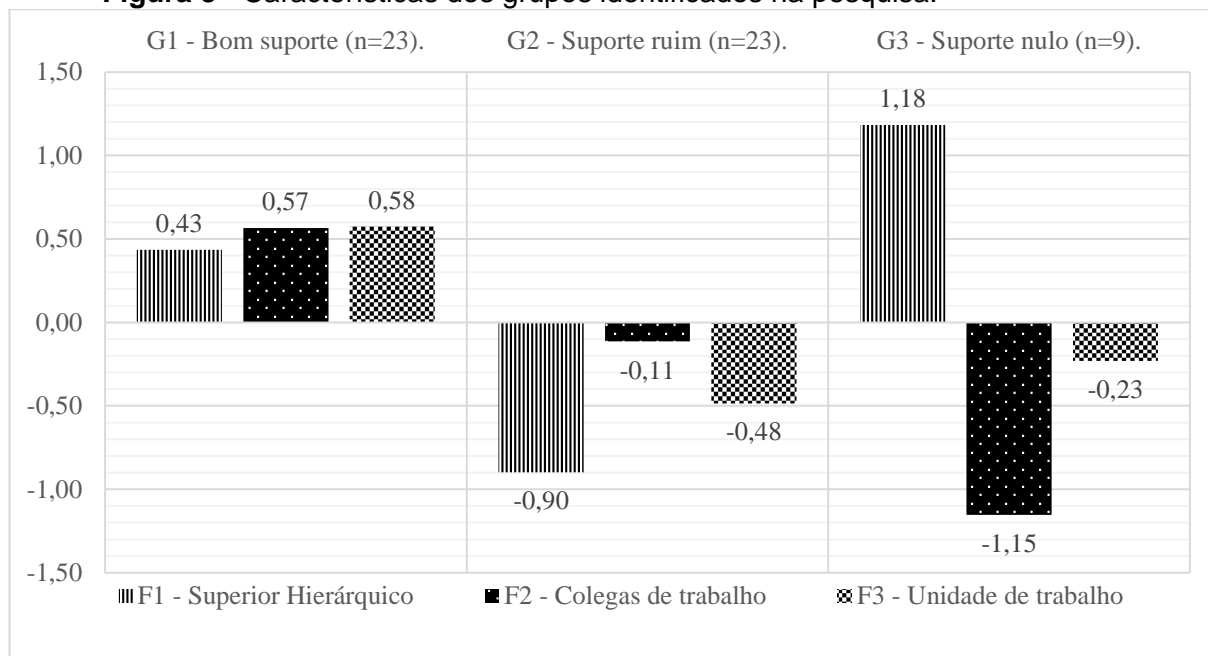
O primeiro grupo, “Bom Suporte” (Figura 3), foi formado por secretários executivos que acreditam na contribuição positiva, embora modesta, dos superiores ( $0,43 \pm 0,40$ ), dos colegas ( $0,56 \pm 0,46$ ) e da unidade de trabalho ( $0,57 \pm 0,49$ ), revelando indivíduos satisfeitos com o suporte à aprendizagem que recebem e ratificando o entendimento de que o ambiente de trabalho e as interações que nele ocorrem, tanto a nível vertical quanto horizontal, facilitam a busca da aprendizagem informal.

O grupo “Suporte Ruim”, obteve médias negativas para Superiores ( $-0,89 \pm 0,78$ ) e Unidade ( $-0,48 \pm 1,09$ ), enquanto no quesito Colegas de Trabalho posicionou-se na média ( $-0,11 \pm 0,93$ ), apresentando quase a mesma média dos valores de referência. Nota-se que esse grupo de indivíduos, diferente do primeiro, enxerga pouca contribuição das pessoas e do ambiente de trabalho para o incentivo à aprendizagem informal.

Observa-se ainda que o quantitativo de indivíduos desse grupo corresponde ao mesmo do grupo anterior, dado que permite inferir que, embora no primeiro grupo existam diversos profissionais satisfeitos com o suporte à aprendizagem informal que recebem no trabalho, há também, em contrapartida, o mesmo número de servidores que avaliam negativamente essa contribuição. Portanto, nota-se que a percepção dos secretários executivos sobre a aprendizagem informal na instituição não é homogênea e não há um consenso entre os profissionais sobre ela, embora ambos os grupos

sejam formados por profissionais investidos no mesmo cargo e atuantes na mesma instituição.

**Figura 3 - Características dos grupos identificados na pesquisa.**



**Fonte:** Pesquisa de Campo.

O terceiro grupo identificado na pesquisa, “Suporte Nulo” é composto por servidores com a maior média da pesquisa para Superior Hierárquico ( $1,18 \pm 0,40$ ). Por outro lado, esse mesmo grupo apresentou a menor média da pesquisa para Colegas de Trabalho ( $-1,15 \pm 1,13$ ), revelando assim uma grande disparidade no que diz respeito à percepção sobre o comportamento dos chefes, avaliados positivamente, e dos colegas, avaliados negativamente. No que se refere aos itens referentes à Unidade de trabalho, o grupo posicionou-se quase na média ( $-0,23 \pm 1,05$ ). Reforça-se, assim, o entendimento de que esse grupo avalia positivamente apenas a contribuição dos superiores, portanto, consideram insatisfatório/ineficiente o suporte à aprendizagem fornecido pelos colegas e avaliam como neutro o apoio do ambiente de trabalho, tendendo para o lado negativo.

Analisando os três grupos conjuntamente, verifica-se que todos os quesitos (Superiores, Colegas e Unidade de trabalho) são, em algum momento, avaliados negativamente por um dos grupos. Inclusive, o segundo grupo não avalia positivamente nenhum item. Dessa forma, os resultados dos agrupamentos revelam que o suporte à aprendizagem informal ou manifesta-se com pequena contribuição,



como no caso do agrupamento “Bom Suporte” ou apresenta limitações, como ocorre nos agrupamentos “Suporte Ruim” e “Suporte Nulo”. Destaca-se que o fator “Unidade” foi mal avaliado em dois grupos, possibilitando constatar que nesse aspecto o suporte à aprendizagem informal é restrito e insuficiente, considerado satisfatório apenas pelo primeiro grupo de indivíduos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou discussões sobre o suporte à aprendizagem informal na visão dos secretários executivos da UFPA e entre os resultados constatados verificou-se que a instituição é um local com potencial para fornecer suporte aos trabalhadores. Além disso, foram identificados os principais fatores que contribuem para o apoio à aprendizagem, assim como foi possível reunir os servidores em três grupos com percepções diferentes, em que 41,82% da amostra revelou-se insatisfeita com o suporte que recebe, o que revela um alto índice de descontentamento dos servidores sob esse aspecto.

Com base nos resultados, verificou-se, portanto, que o suporte não é percebido do mesmo modo pelos indivíduos, além de apresentar fragilidades e deficiências nos diversos setores da instituição, pois embora de um lado a análise descritiva tenha revelado um bom suporte à aprendizagem e a análise inferencial tenha mostrado que a UFPA é um local propício ao aprendizado informal, por outro lado, a pesquisa multivariada, principalmente por meio da análise de agrupamentos, revelou que um número expressivo de indivíduos avaliam de modo negativo e estão insatisfeitos com a contribuição da organização, dos colegas e das chefias para os processos de aprendizagem informal.

Assim, detectou-se a necessidade de aprofundar o debate sobre o tema na instituição, assim como de os servidores perceberem-se mais apoiados nas tentativas de utilização e aperfeiçoamento da aprendizagem informal, para que a avaliação positiva dos indivíduos sobre o assunto seja mais expressiva e o nível de insatisfação atestado diminua consideravelmente.

A variação nas respostas pode ser atribuída ao fato de o estímulo à aprendizagem informal não ser uma prática comum na UFPA, já que não foram localizadas ações específicas voltadas à essa modalidade de aprendizagem na instituição, aliado ao questionamento recorrente dos entrevistados sobre o significado do tema. Esse aspecto mostrou uma fragilidade organizacional que, se trabalhada, pode trazer benefícios, como foi observado pela teoria discutida.

As implicações práticas esperadas para os resultados da investigação são o maior incentivo às ações de aprendizagem informal na UFPA, já que a análise inferencial revelou que a instituição é um local propício para a aprendizagem informal, portanto, com grande potencialidade para a ocorrência dessa modalidade de

aprendizagem. Acredita-se que isso se deve à própria natureza da instituição, que é voltada para a educação, e, portanto, para os processos de aprendizagem.

O incentivo poderá se consolidar principalmente por meio de ações da PROGEP voltadas ao tema, a qual poderá criar cursos de capacitação destinados a discutir o assunto, assim como promover debates e discussões que auxiliem e promovam a conscientização dos diversos profissionais da organização, por meio de ações coletivas e individuais, a adotarem posturas de incentivo à ocorrência da aprendizagem. Tais condutas devem estar pautadas principalmente na observação das variáveis destacadas ao longo do estudo, que já estão presentes no cotidiano organizacional, mas ainda ocorrem de modo deficitário sob determinados aspectos observados ao longo do estudo.

Outra forma de aprimorar o potencial da instituição é por meio de atitudes dos próprios secretários executivos, já que foi constatado ao longo do estudo que estes profissionais possuem autonomia e amplo acesso aos diversos atores organizacionais, portanto, a partir da compreensão da real necessidade de estimular a aprendizagem informal no ambiente organizacional, serão capazes de auxiliar na disseminação dessa modalidade de aprendizagem e contribuir para gerar o aperfeiçoamento das relações de aprendizagem na instituição.

Do mesmo modo, os gestores, na condição de liderança que naturalmente exercem, assim como os colegas de trabalho de diversas áreas de atuação, poderão intervir na qualidade do suporte à aprendizagem, por meio da observação dos aspectos levantados no decorrer desta pesquisa. Em nível mais amplo e a longo prazo, almeja-se ainda a melhoria de desempenho e o alcance de resultados individuais dos secretários executivos da UFPA, já que estes aspectos são apontados como conseqüências esperadas com a melhoria do suporte à aprendizagem informal.

Como contribuições gerais, por ser um estudo pioneiro, a presente dissertação poderá ampliar as reflexões sobre a importância da discussão nas instituições de ensino e na sociedade. A relevância teórica está fundamentada na contribuição para a literatura nacional, destacada como incipiente, ainda que em ascensão; para a pesquisa secretarial, recente quando comparada a outras áreas; e para os estudos empíricos não gerenciais sobre aprendizagem, pois a maior parte das pesquisas focam na análise dos gestores sobre o tema. Destaca-se ainda a possibilidade de aplicação de um instrumento já testado e validado, mas ainda pouco explorado em outros estudos.

A principal limitação reside na relativa escassez de literatura específica, pois embora as pesquisas sobre o tema estejam crescendo, não foram localizados estudos que abordem especificamente o suporte à aprendizagem informal relacionado ao secretário executivo e foram detectadas poucas pesquisas nas IES. Outra dificuldade é quanto à delimitação dos conceitos referentes à aprendizagem informal, que possuem diversas abordagens e definições amplas, pertencentes a diferentes áreas, podendo gerar confusão conceitual.

Além desse fator, percebe-se que embora a aprendizagem informal possa ocorrer em qualquer ambiente e a todo momento, muitas vezes ela não é percebida pelo indivíduo que a utiliza no ambiente de trabalho, dificultando o entendimento sobre a relevância do tema e, em consequência, a atenção voltada para ele. Reforça-se ainda, como dificuldade, o baixo quantitativo de trabalhos empíricos sobre a aprendizagem no trabalho, dada a natureza teórica dos estudos, que impossibilita comparações mais profundas com outras pesquisas.

### **5.1 Sugestões de pesquisas futuras**

Para futuras pesquisas, sugere-se realizar estudos comparativos com outras instituições que possuam, no quadro de pessoal e em número expressivo, secretários executivos atuantes, para conferir mais abrangência e verificar possíveis diferenças de percepções entre as instituições, ainda que contemplem profissionais da mesma área.

Outra recomendação pertinente é a execução de pesquisas que abranjam os docentes e técnicos-administrativos da UFPA, para ampliar o entendimento do fenômeno estudado, a fim de verificar, dentro da mesma instituição, opiniões de profissionais de áreas distintas acerca do suporte à aprendizagem informal.

Finalmente, sugere-se análises qualitativas, na mesma linha de investigação, que captem as opiniões e experiências individuais dos entrevistados sobre o suporte à aprendizagem, por meio de relatos pessoais vivenciados na prática de trabalho diária, visando a identificação de outras medidas relevantes para a melhoria do suporte.

## REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem Humana em Organizações de Trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 237-275.
- ABBAD, G. et al. Aprendizagem em organizações e no trabalho. In: BORGES, L.O.; MOURÃO, L. (Org.). **O trabalho e as organizações**: atuações a partir da psicologia. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 497-527.
- ABBAD, G. S. et al. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 469-488.
- ABBAD, G. S. et al. Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. In: G. ABBAD, L. et al. (Org.). **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação**: ferramentas para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 244-263.
- ABRÃO, A. Y. O conflito de gerações e as competências da secretária no século XXI. In: D'ELIA, B.; AMORIM, M.; SITA, M. (Org.). **Excelência no Secretariado**: a importância da profissão nos processos decisórios. São Paulo: Ser Mais, 2013. p. 221-226.
- ALMEIDA, N. C. P.; SOUZA-SILVA, J. C. S. Aprendizagem organizacional e formação de gestores: como aprendem os gestores em uma indústria do setor petroquímico. **Revista de Gestão**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 381-402, 2015.
- ALMEIDA, W. G.; ROGEL, G. T. S.; SHIMOURA, A. S. Mudanças de paradigmas na gestão do profissional de secretariado. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 46-68, 2010.
- ALONSO, M. E. C. **A arte de assessorar executivos**. São Paulo: Edições Pulsar, 2002.
- ANTONELLO, C. S. Articulação da aprendizagem formal e informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais. **Revista Alcance**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 183-210, 2005.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Uma agenda brasileira para os estudos em Aprendizagem Organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 49, n. 3, p. 266-281, 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM SECRETARIADO - ABPSEC. **A pesquisa em Secretariado**. 2014. Disponível em: <<http://www.abpsec.com.br/abpsec/index.php/a-pesquisa/a-pesquisa-em-secretariado>>. Acesso em: 7 mar. 2017.
- AZEVEDO, I.; COSTA, S. I. **Secretária**: um guia prático. São Paulo: SENAC, 2000.

BAERT, H.; CLAUWAERT, L.; VAN BREE, L. **Naar een cartografie van condities voor werkplekieren in arbeidsorganisaties in Vlaanderen**. Leuven, Belgium: KU Leuven. 2008.

BALARIN, C.S.; ZERBINI, T; MARTINS, L.B. A relação entre suporte à aprendizagem e impacto de treinamento no trabalho. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 341-370, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/read/v20n2/1413-2311-read-20-02-0341.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BARROS, A. J. S; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BERSIN. New research shows corporate training budgets are misaligned. **Bersin Associates**. Oakland, ago. 2009. Disponível em: <http://www.berstin.com/News/Content.aspx?id=11052>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

BILLET, S. Learning through work: workplace affordances and individual engagement. **Journal of Workplace Learning**, Queensland, Austrália, v. 13, n. 5, p. 209-214, 2001.

\_\_\_\_\_. Guided learning at work. In: BOUD. D.; GARRICK, J. **Understanding Learning at Work**. London: Routledge, 1999.

BISPO, M. de S. Aprendizagem organizacional baseada no conceito de prática: contribuições de Silvia Gherardi. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 6, p. 132-161, 2013.

BISPO, M. de S.; MELLO, A. S. A miopia da aprendizagem coletiva nas organizações: existe uma lente para ela? **Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 12, n. 3, p. 728-745, 2012.

BOUD, D.; GARRICK, J. **Understanding learning at work**. London, Routledge, 1999.

BRANDÃO, H. P. **Aprendizagem, contexto, competência e desempenho**: um estudo multinível. 2009. Tese (Doutorado)- Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

BRANDÃO, H. P., BORGES-ANDRADE, J. E. Desenvolvimento e validação de uma escala de estratégias de aprendizagem no trabalho. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 448–457, 2011.

BRASIL. Código de ética dos Secretários Brasileiros. **Diário Oficial da União**, 7 de julho de 1989. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <[https://www.fenassec.com.br/b\\_osecretariado\\_codigo\\_etica.html](https://www.fenassec.com.br/b_osecretariado_codigo_etica.html)>. Acesso em: 21 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957. Cria a Universidade Federal do Pará e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 02 jul. 1957. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L3191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3191.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei N.9.261 de 11/01/1996 - Lei 7.377 da 30/09/85. **Legislação da profissão Secretarial**. Brasília, DF. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7377.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7377.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BRUNI, A.L. **SPSS aplicado à pesquisa acadêmica**. São Paulo: Atlas, 2009.

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, 2010.

COELHO JUNIOR, F. A. **Avaliação de treinamento a distância: suporte à aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho**. 2004. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. **Suporte à aprendizagem, satisfação no trabalho e desempenho: um estudo multinível**. 2009. Tese (Doutorado)- Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 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. **Revista Psicologia: organizações e trabalho**, Brasília, DF, v.5, nº. 2, p. 167-196, 2005.

COELHO JUNIOR, F.A.; BORGES-ANDRADE, J.E. Re-validação de escala de suporte à aprendizagem informal no trabalho. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008a, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008a.

\_\_\_\_\_. Suporte à aprendizagem informal no trabalho. In: PUENTE-PALACIOS, K.; PEIXOTO, A. L. A. (Org.). **Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2015. v. 1, p. 261-271.

\_\_\_\_\_. Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 221-234, 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/02.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

COELHO JUNIOR, F.; MOURÃO, L. Suporte à aprendizagem Informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 6, 2011.

CONCEIÇÃO, J.C.S. **Mudança organizacional na UFPA: institucionalização da participação dos Técnico-administrativos no processo eleitoral para dirigentes das unidades acadêmico-administrativas**. 2016. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública)– Universidade Federal do Pará, 2016. Disponível em: <<http://www.naea.ufpa.br/naea/novosite/tcc/426>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

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. (online).

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.

CUSTÓDIO, C. M. P. B.; FERREIRA, F. D.; SILVA, L. V. C. O Profissional de secretariado na gestão pública: um estudo de caso na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará. **Secretariado Executivo em Revista**, Passo Fundo, n. 4, p. 88-101, 2008.

DAY, N. Informal learning gets results. **Workforce**, v.77, n 6, p. 30-36, 1998.

DILLON, W. R.; GOLDSTEIN, M. **Multivariate analysis**: methods and applications. New York: John Wiley & Sons, 1984.

DURANTE, D. G. Aprendizagem e conhecimento organizacional: contribuições à visão holística da gestão secretarial. In: SCHUMACHER, A. J.; PORTELA, K. C. A. (Org.). **Gestão secretarial**: o desafio da visão holística. Cuiabá: Adeptus, 2009. p. 135-155.

DURANTE, D. G.; PONTES, E. S. Produção intelectual em secretariado executivo: estudo na revista de gestão e secretariado. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 23-47, 2015.

ERAUT, M. Informal learning in the workplace. **Studies in continuing education**, v. 26, n. 2, p. 247-273, 2004. (*online*).

FÁVERO, L. P. et al. **Análise de dados**: modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. A teoria sobre aprendizagem informal e suas implicações nas organizações. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, Recife, v. 8, n. 2, p. 193-208, 2010.

\_\_\_\_\_. Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas. **Cadernos EBAPÉ**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 155-175, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v9n1/v9n1a10.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2016.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional**: as experiências de Japão, Coréia e Brasil. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, M. E. **O livro azul da secretária moderna**. 19. ed. São Paulo: Érica, 2001.

GUIMARÃES, T.A. et al. Explorando o construto organização de aprendizagem no setor público: uma análise em órgão do Poder Executivo Federal brasileiro. **Organizações e sociedade**, v. 10, n. 27, p. 111-125, 2003. (*online*). Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10691>>. Acesso em: 31 jul. 2016.



HAIR JUNIOR. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LE CLUS, M. Informal Learning in the Workplace: a review of the literature. **Australian Journal of Adult Learning**, Perth, Austrália, v. 51, n. 2, p. 355-373, 2011.

LIMA, M.A. Práticas de cooperação, aprendizagem e inovação no arranjo produtivo local de indústria de cerâmica estrutural no município de São Miguel do Guamá/PA: uma análise exploratória. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, São Paulo, v. 12, p. 372-392, 2016.

LIVINGSTONE, D. Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian Survey of Informal Learning Practices. **Canadian Journal for the Study of Adult Education**, Toronto, Canadá, v. 3, n. 2, p 49-72, 1999.

\_\_\_\_\_. Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian Survey of Informal Learning Practices. Centre for the Study of Education and Work, OISE/University of Toronto. **NALL Working Paper**, Toronto, Canadá, v. 10, 2000. Disponível em: < <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4451>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

MAERKER, S. **Secretária: uma parceria de sucesso**. 8. ed. São Paulo, 2007.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: E. Blücher, 1984.

MAIA, F. L.; OLIVEIRA, V.S. **Secretariado em pauta: técnicas de assessoria e métodos de organização**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

MALCOLM, J.; HODKINSON, P.; COLLEY, H. The interrelationships between informal and formal learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 15, n. 7/8, p. 313-318, 2003. (*online*).

MALULI, L. M. **Aprendizagem formal e informal dos funcionários administrativos de uma instituição educacional**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: 2013.

MARINHO, A.P. (Org.). **Competências especiais para o desenvolvimento contínuo do profissional de Secretariado Executivo**. São Paulo: SINSESP, 2014.

MARIOTTI, H.; ZAUHY, C. **A aprendizagem informal e o conceito 70:20:10**. Artigo. 2013. Disponível em <<http://humbertomariotti.com.br/artigos.asp>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

MARSICK, V. J. et al. **Reviewing theory and research on informal and incidental learning**. 2006. Paper presented at the meeting of the Academy of Human Resource Development, Columbus, OH.

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. J.; WATKINS, K. **Informal and incidental learning in the workplace**. London and New York: Routledge, 1990.

\_\_\_\_\_. Informal and Incidental Learning. **New Directions for Adult and Continuing Education**, v. 89, p. 25-34, 2001. (*online*). Disponível em: <<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/90513365/PDFSTART>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

MARTINS, G.A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATA, M.A. O papel do secretário executivo na estrutura organizacional e na condução das relações humanas. In: SCHUMACHER, A. J.; PORTELA, K. C. A. (Org.). **Gestão secretarial: o desafio da visão holística**. Cuiabá: Adeptus, 2009. p. 221-245.

MINGOTI, S. A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2007.

MORAES, V.V.; BORGES-ANDRADE, J. E. Validação de escala de estratégias de aprendizagem no trabalho entre prefeitos (as) e secretários(as) municipais **Estudos de Psicologia**, Brasília, DF, v.15, n.3, p.325-334, 2010.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 7, 2002.

MÜLLER, R.; SANCHES, F. C. Pesquisa Acadêmica em Secretariado Executivo: um estudo de caso na revista expectativa. **Revista Expectativa**, v. 13, n. 13, p. 9-28, 2014. (*online*).

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONATO JÚNIOR, R. **Epistemologia e teoria do conhecimento em secretariado executivo: a fundação das ciências da assessoria**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.

OLIVEIRA, A. J. G. R.; LOHMANN, M. R. O profissional de Secretariado Executivo no suporte à gestão escolar. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 5, n. 9, 2010. Disponível em:<<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/194/153>>. Acesso em: 1 out. 2016.

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**, Curitiba, v. 8, n. 4, p. 115-138, 2004.

\_\_\_\_\_. Estratégias de aprendizagem no trabalho em diferentes ocupações profissionais. **RAC-eletrônica**, Curitiba, v.3, n.1, p. 41-62, 2009.

PANTOJA, M. J.; FREITAS, I. A. **Suporte à aprendizagem contínua**: construção e aprimoramento de medida para pesquisa e intervenção na área de aprendizagem no trabalho. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD), 28.,2004. **Anais...** Brasília, DF: ANPAD, 2004.

PANTOJA, M. J. Mapeamento de estratégias de aprendizagem no trabalho: exame de diferentes ocupações profissionais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD, 29., 2005, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: ANPAD, 2005.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para ciências sociais**: a complementaridade do SPSS. Lisboa: Sílabo, 2008.

PETRONI, C. **A subjetividade na construção do secretariado executivo**. 2008. Dissertação (Mestrado)– Centro Universitário Fieo, Osasco, 2008.

POLANYI, M. **A dimensão tácita**. Trad. Eduardo Beira. Vila Nova de Gaia (Portugal): Inovatec , 2010.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Pátio Revista Pedagógica**, v. 8, n. 31, p. 8-11, 2004. (*online*).

QUEIROGA, F. et al. Medidas de aprendizagem em TD&E – fundamentos teóricos e metodológicos. In: ABBAD, G. S. et al. (Org.). **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação**: ferramentas para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 108-126.

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

\_\_\_\_\_. A produção sobre aprendizagem informal nas organizações no Brasil: mapeando o terreno e rastreando possibilidades futuras. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 21, n. 1, p. 57-88, 2015. (*online*). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/read/v21n1/1413-2311-read-21-01-00057.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

REATTO, D. **Os processos de aprendizagem informal no local de trabalho**: um estudo com técnicos administrativos numa faculdade pública estadual. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

REISCHMANN, J. Learning “*en passant*”: the forgotten dimension. In: CONFERENCE OF THE AMERICAN ASSOCIATION OF ADULT AND CONTINUING EDUCATION., 1986, Los Angeles; Florida. **Anais...** Los Angeles: The American Association of Adult Continuing Education, 1986.

RIBEIRO, N. L. A. **Secretariado - do escriba ao gestor**: um estudo sobre o novo perfil do profissional de secretariado. 2. ed. São Luís: [s.n.], 2005.

RIZZI, M. Valiosos profissionais - secretárias, secretários e assessores: valorização da profissão e participação nos resultados empresariais. In: D’ELIA, B.; AMORIM, M.; SITA, M. (Org.). **Excelência no Secretariado**: a importância da profissão nos processos decisórios. São Paulo: Ser Mais, 2013. cap. 16. p. 133-138.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

SANTORO, S. **Estratégias de aprendizagem utilizadas por gerentes no desenvolvimento de suas competências em instituições financeiras pública e privada**. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

SANTOS, M. E.; MORETTO, C. F. O. mercado de trabalho do secretário executivo no contexto da dinâmica produtiva e do emprego recentes no Brasil. **Revista do Secretariado Executivo**, Passo Fundo, n. 7, p. 21-35, 2011. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/ser/article/view/2324/1478>>. Acesso em: 9 out. 2016.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina - caderno de campo**: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

SOUSA, E.R. **Perfil e realidade laboral do Secretário Executivo no contexto das Universidades Públicas Federais Brasileiras**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária.) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123247/326732.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 1 out. 2016.

SONNENTAG, F.; FRESE, M. Performance concepts and performance theory. In: SONNENTAG, S. (Ed.). **Psychological management of individual Performance**. Great Britain: John Wiley & Sons, 2002. p. 3-25.

SVENSSON, Lennart; ELLSTRÖM, Per-Erik; ÅBERG, Carina. Integrating formal and informal learning at work. **The Journal of Workplace Learning**, v. 16, n. 8, 2004, p. 479-491. (*online*).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Portal da UFPA**. Informações diversas sobre a Universidade Federal do Pará. Disponível em: < <http://www.ufpa.br>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Pró- Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2016-2025**. Disponível em: < <http://www.proplan.ufpa.br/doc/pdi/PDI%202016-2025.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Regimento geral**. Belém, 2006. Disponível em: <[http://www.ufpa.br/sege/boletim\\_interno/downloads/regimentos/regimento\\_geral.pdf](http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/regimentos/regimento_geral.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2017.

USHIRO, E.J.; BIDO, D.S. Estratégias de Aprendizagem em Função da Finalidade para o Aprendizado: um Estudo com Trabalhadores da Linha de Produção de uma Empresa do Ramo Automotivo. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 166-192, 2016.

VALE. **Estratégia de aprendizagem informal da Vale é destaque em reportagem do valor econômico**. Disponível em: <<http://www.vale.com/brasil/PT/aboutvale/news/Paginas/estrategia-de-aprendizagem-informal-da-vale-e-destaque-em-reportagem-do-valor-economico.aspx>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução grupo de desenvolvimento e ritmos biológicos. Departamento de Ciências Biomédicas USP. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

WAMSER, E. **A secretária que faz**: vivências e convivências. Blumenau: nova Letra, 2010.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning, and Identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionário de pesquisa

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE SUPORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL NO TRABALHO



Prezado (a) profissional de secretariado executivo, este questionário visa identificar a sua percepção sobre o apoio que você recebe para aprender no trabalho. Sua tarefa consiste em ler cada um dos 31 itens que lhe serão apresentados e se posicionar sobre cada um deles. **Não existe resposta certa ou errada.** Sua resposta deve exprimir exatamente o que você pensa sobre cada afirmativa que lhe será apresentada. Por favor, não deixe questões em branco.

A escala de respostas que você deve utilizar varia de 1 (nunca ocorre o que está sendo descrito na afirmativa) a 10 (sempre ocorre o que está descrito na afirmativa). **Leia atentamente cada item apresentado e escolha apenas uma opção desta escala.** Sua contribuição é de extrema valia à realização deste trabalho. Por favor, seja sincero ao fornecer as respostas. Os dados serão analisados conjuntamente, não individualmente. **O sigilo das respostas está totalmente garantido.**

Caso tenha interesse nos resultados ou para esclarecer dúvidas sobre o trabalho, entre em contato com **Priscila Eny Souza Oliveira (priscilaesl@gmail.com)**, discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Mestrado Profissional em Gestão Pública, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará. **Obrigada, desde já, pela sua importante contribuição neste levantamento de opinião.**

#### Formulário de Aprendizagem Informal

Discordo / Nunca ocorre Concordo / Sempre ocorre

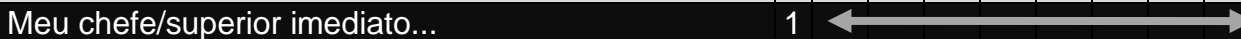

1 ←————→ 10

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

marque com um X no quadro referente a opção escolhida.

- Quanto mais próximo de 1 for sua marcação, significa que você **discorda** da afirmação do item.
- Quanto mais próximo de 10 for sua marcação, significa que você **concorda** com a afirmação.

Na minha unidade/setor de trabalho ...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. cada membro é incentivado a expor o que pensa?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. há autonomia para agir sem consultar o chefe/superior?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. há tempo destinado para a busca de novas formas de executar o trabalho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. novas ideias são valorizadas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. há respeito mútuo?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. há autonomia para questionar as ordens dadas pelo chefe/superior?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. há compartilhamento de informações sobre novas habilidades e conhecimentos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. há tolerância a erros quando se tenta aplicar novas habilidades e conhecimentos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. há autonomia para organizar o trabalho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. há abertura a críticas quando alguém aplica novas habilidades e conhecimentos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. há aceitação dos riscos associados à aplicação de novas habilidades e conhecimentos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. há incentivo à busca por novas aprendizagens?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. as tarefas facilitam a aplicação de novas habilidades e conhecimentos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. as tentativas de aplicação de novas habilidades e conhecimentos são elogiadas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Meu chefe/superior imediato...</b>	<b>1</b>									<b>10</b>
15. me encoraja a aplicar novas habilidades e conhecimentos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. valoriza minhas sugestões de mudança?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. assume comigo os riscos de tentar novas formas de realizar o trabalho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. leva em conta minhas ideias quando diferentes das dele?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. me estimula a enfrentar desafios no trabalho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. me elogia quando aplico novas habilidades e conhecimentos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. remove dificuldades e obstáculos à aplicação de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. me dá liberdade para decidir sobre como desenvolver minhas tarefas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. está disponível para tirar minhas dúvidas sobre o uso de novas habilidades e conhecimentos no trabalho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. estimula o uso de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. estabelece objetivos de trabalho que me encorajam a aplicar novas habilidades e conhecimentos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Meus colegas/ pares de trabalho...</b>	<b>1</b>									<b>10</b>
26. me dão orientações quando tenho dificuldades para aplicar novas habilidades e conhecimentos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



27. me elogiam quando aplico minhas novas habilidades e conhecimentos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. me estimulam a buscar novas habilidades e conhecimentos voltados ao meu trabalho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. sentem-se seguros quando aplico novas habilidades e conhecimentos no trabalho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. me incentivam a propor novas ideias para a execução das tarefas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31. apoiam minhas tentativas de buscar novas aprendizagens no trabalho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

### Formulário Sociodemográfico

**Idade:** \_\_\_\_\_.

**Gênero:** (1) Masculino (2) Feminino

**Estado Civil:**

- (1) Solteiro
- (2) Casado
- (3) Separado
- (4) Viúvo
- (5) Outros

**Recebe alguma gratificação?** (1) FG (2) CD (3) Não recebo

**Escolaridade:**

- (1) Graduação.
- (2) Especialização.
- (3) Mestrado Profissional.
- (4) Mestrado Acadêmico.
- (5) Doutorado.

**Lotação:** \_\_\_\_\_

**Tempo de serviço como secretário (a):** \_\_\_\_\_

**Tempo de serviço na UFPA:** \_\_\_\_\_

**Tempo de serviço no setor em que atua:** \_\_\_\_\_

**Atuou em outros cargos?** (1) Sim (2) Não

**Trabalhou em outro(s) emprego(s) antes de trabalhar na UFPA:** (1) Sim (2) Não

**Se sim, a maior parte do seu tempo de trabalho foi em qual setor da economia:**

- (1) Setor Público
- (2) Setor Privado
- (3) Terceiro Setor (ONGs, associações e entidades sem fins lucrativos)