



RECURSOS HUMANOS

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E SUAS MODALIDADES: DESENVOLVENDO A HABILIDADE INTERPESSOAL NOS PROGRAMAS TRAINEES

ORGANIZATIONAL LEARNING AND ITS MODALITIES:
INTERPERSONAL SKILLS DEVELOPMENT IN TRAINEE PROGRAMS

Marcos Gilberto Dos-Santos
Faculdade Anísio Teixeira - FAT

Miguel Angel Rivera-Castro
Universidade Salvador - UNIFACS e Faculdade Anísio
Teixeira - FAT

Kelly Cristina Brito-de-Jesus
Universidade Salvador - UNIFACS

Jader Cristino Souza-Silva
Universidade Salvador - UNIFACS

Data de submissão: 06 jun. 2014. **Data de aprovação:**

13 abr. 2015. **Sistema de avaliação:** Double blind review.

Universidade FUMEC / FACE. Prof. Dr. Henrique Cordeiro

Martins. Prof. Dr. Cid Gonçalves Filho. Prof. Dr. Luiz Claudio

Vieira de Oliveira

RESUMO

O objetivo deste artigo é identificar quais modalidades de aprendizagem organizacional mais influenciam o desenvolvimento da habilidade interpessoal em novos gestores. As modalidades de aprendizagem organizacional identificadas na literatura incluem treinamento tradicional, leitura de textos, acesso a banco de dados, comunidades de prática, mentoria, treinamento on-the-job e interações casuais. A partir de uma metodologia quantitativa, foram desenvolvidas e validadas, estatisticamente, a Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional (EMA) e uma escala para mensurar a habilidade interpessoal, aplicadas a trainees e ex-trainees de empresas com atuação no Brasil. A partir do uso de análise fatorial exploratória e regressão multivariada, os resultados indicam que a modalidade mentoria é a principal responsável pelo desenvolvimento da habilidade interpessoal, a qual ocorre em caráter formal e informal nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE:

Modalidades em Aprendizagem Organizacional. Habilidade Interpessoal. Mentoria. Aprendizagem Socioprática. Análise Fatorial Exploratória.

ABSTRACT

The aim of this paper is to identify the modalities of organizational learning that more influence the development of interpersonal skills in new managers. The modalities of organizational learning identified in the literature include traditional training, reading texts, access to databases, communities of practice, mentoring, on-the-job training and casual interactions. From a quantitative methodology, a scale of organizational learning modalities were developed and statistically validated as well as a scale to measure interpersonal skill, applied to trainees and former trainees from companies operating in Brazil. From the use of exploratory factorial analysis and multivariate regression analysis, the results indicate that the mentoring modality is mainly responsible for the development of interpersonal skills, which occurs in formal and informal way in this context.

KEYWORDS:

Modalities of Organizational Learning. Interpersonal Skills. Mentoring. Practice-Based Learning. Exploratory Factor Analysis.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem organizacional de gestores tem suscitado interesse crescente entre pesquisadores no campo dos estudos organizacionais (LUCENA; CUNHA, 2014). De fato, conduzir as organizações no atual ambiente de rápidas mudanças requer gestores que desenvolvam habilidades capazes de perceber as transformações ambientais e promover as respostas adequadas ao contexto interno (SILVA, 2008; AMÉRICO; TAKAHASHI, 2014). Apesar dos altos investimentos realizados em treinamento nas empresas, a racionalidade técnica que está prevista nos modelos tradicionais de formação nem sempre fomenta as habilidades necessárias para que executivos tomem decisões em situações turbulentas e de incertezas (COELHO JR.; MOURÃO, 2011).

Em resposta a esse desafio, algumas empresas têm assumido a formação dos

seus futuros gestores através do Programa Trainee (PGT), no qual o participante é submetido a uma variedade de modalidades de aprendizagem. Tal iniciativa objetiva formar, no contexto da própria organização, jovens gestores que possuam as habilidades requeridas para que possam lidar competentemente com os problemas empresariais (HALLACK; CARVALHO, 2011). Godoi et al. (2008, p. 3) entendem que “os programas de trainees são utilizados para desenvolver a carreira de indivíduos com alto potencial para atuar em posições estratégicas nas organizações”. Apesar de as empresas estruturarem seus programas de maneira independente quanto à forma, conteúdo e duração, eles guardam características semelhantes no tocante à seleção e à remuneração acima da média para profissionais recém-formados, sendo atrativa para os candidatos. Entre as habilidades desenvolvidas, destaca-se a habilidade

interpessoal, capaz de permitir ao gestor conduzir relacionamentos com seus subordinados, impactando no clima organizacional e no engajamento das pessoas em prol da conquista dos objetivos da empresa (MARTINS; DUTRA; CASIMIRO, 2007; CRUZ, 2011; BOTELHO, 2012, DOS-SANTOS, 2014).

Diante desse contexto, o objetivo desta investigação é identificar as modalidades de aprendizagem organizacional que mais explicam a habilidade interpessoal desenvolvida no âmbito dos Programas *Trainees*, atualmente oferecidos no Brasil. Para encampar tal objetivo, a presente pesquisa usou uma abordagem quantitativa, com aplicação de um questionário respondido por *trainees* e *ex-trainees*. Os dados foram tratados por meio de análise fatorial exploratória e o impacto das modalidades na mencionada habilidade gerencial (interpessoal) foi identificado por meio de regressão multivariada.

Para cumprir o objetivo desta investigação, este artigo está dividido em sete partes, incluindo esta introdução, que representa a primeira delas. A segunda parte trata do referencial teórico que discorre sobre a aprendizagem organizacional, as suas modalidades e a habilidade gerencial interpessoal. A quarta parte aborda a metodologia adotada e o desenvolvimento da escala para mensuração das modalidades e da habilidade interpessoal. A quinta e a sexta partes apresentam os resultados da pesquisa e fazem a discussão dos achados, respectivamente. Finalmente, a sétima parte trata da conclusão desta pesquisa.

Aprendizagem organizacional

O fenômeno da aprendizagem organizacional (AO), como campo de estudo,

vem ganhando relevância desde os anos de 1980, porém suas primeiras referências no campo organizacional datam da década de sessenta, com contribuições que tratavam a aprendizagem segundo o enfoque adaptativo. A partir daí, vários autores se debruçaram sobre o tema, gerando uma variedade de abordagens e visões, algumas próximas, outras conflitantes e, principalmente, ancoradas em visões tão diversas quanto o próprio campo. Nesse período, porém, nenhuma abordagem conseguiu se impor e consolidar seu modelo de análise como um consenso (SOUZA-SILVA, 2007; TAKAHASHI; FISCHER, 2009; ILLERIS, 2013).

A concepção de conhecimento pode se basear em uma “epistemologia da posse” ou em uma “epistemologia da prática”, e a maneira de abordar o conhecimento fornece os pressupostos para os autores do campo de aprendizagem organizacional (COOK; BROWN, 1999; AZEVEDO, 2012; DOS-SANTOS, 2014).

No campo da aprendizagem organizacional, verifica-se a predominância da epistemologia da posse, que considera o conhecimento como um bem, passível de ser transmitido e armazenado, construído cognitivamente nos indivíduos. Nessa visão, o conhecimento é tratado pela lógica cartesiana e é algo que as pessoas possuem (COOK; BROWN, 1999). Segundo Nicolini, Gherardi e Yanow (2003), dentro da corrente de autores cognitivistas e baseados em uma epistemologia da posse, existem três maneiras pelas quais o conhecimento pode ser percebido: como codificação da experiência, como conteúdo imaterial e atemporal, ou até como capital intelectual. Essas três visões de conhecimento são uma herança do pensamento cartesiano

ocidental e tendem a privilegiar o conhecimento explícito, passível de ser armazenado e possuído pelo indivíduo e pela organização, apresentando-se como um bem e não como um processo (COOK; BROWN, 1999; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; SOUZA-SILVA, 2007, 2009).

No caso da epistemologia da prática, o centro da análise se desloca para a ação, em que o conhecimento ganha a dimensão de ser gerado a partir da prática, e, nesse caso, ele é dinâmico, concreto e relacional. Aqui, a aprendizagem está ligada ao fazer, individualmente ou em grupo. No caso do fazer grupal, a disseminação do conhecimento está implícita no processo de sua geração, no qual a partilha de significados ocorre junto com a experiência (COOK; BROWN, 1999; SOUZA-SILVA, 2007). Na epistemologia da prática, um conceito que tem posição privilegiada é o termo inglês *knowing*, ainda sem uma tradução consagrada no português. O termo *knowing* está relacionado a uma habilidade própria do saber na ação, ligado à prática e ao conhecimento, trazendo um aspecto sociocultural que permite levar em conta processos menos intencionais e reflexivos e mais instintivos e espontâneos. Em outras palavras, o *knowing* ocorre dentro das práticas situadas e profundamente ligado a elas, trazendo o corpo, a emoção e a intuição para o cenário da aprendizagem (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

De forma abrangente, emergem da revisão da literatura sobre aprendizagem organizacional duas abordagens: desenvolvido a partir de contribuições da sociologia, o conceito da abordagem socioprática (SP) é posto em contraponto com a abordagem individual-cognitivista (IC), derivada da abordagem cognitiva com elementos

da aprendizagem formal tradicional (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; ALVES-SOUSA; KÄRREMAN, 2001; CHIVA; ALEGRE, 2005; NICOLINI, 2013).

A abordagem IC tem, na aprendizagem individual, o elemento fundamental da aprendizagem organizacional. Nesse contexto, o conhecimento é concebido como sendo de natureza cognitiva e codificada, aproximando-se do conceito baseado em uma epistemologia de posse, no qual o conhecimento abstrato “pertence” a alguém ou a algum sistema e precisa ser transferido a outros na organização (COOK; BROWN, 1999; SOUZA-SILVA, 2007, 2009). Autores dessa linha entendem que a aprendizagem ocorre sempre na mente do indivíduo, por meio de suas transformações cognitivas, exigindo um mecanismo de conversão, transmissão e armazenamento para futuras consultas ou disseminações, pois tendem a considerar o indivíduo independente do contexto da organização no seu aprendizado (NONAKA; TAKEUSHI, 1997). Outro fator presente na abordagem IC é o pressuposto de que o conhecimento migra de uma fonte (livro, manual, professor ou sistema de informação) para um aluno ou aprendiz, carente do conhecimento transmitido e portador de lacunas a serem preenchidas neste processo (PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012). Essa concepção encontra guarida na aprendizagem formal tradicional, que tenta suprir tais lacunas com dispositivos tradicionais de aprendizagem, tais como aulas expositivas, treinamentos e palestras.

Da abordagem IC derivam algumas modalidades de aprendizagem com apelo eminentemente cognitivo. A modalidade treinamento expositivo e tradicional, comumente denominada de treinamento, desta-

ca-se como uma das mais utilizadas (ANTONACOPOULOU; CHIVA, 2007). Essa iniciativa muito se aproxima da concepção de educação bancária (FREIRE, 1983), na qual treinandos são vistos como depósitos de conhecimento dos instrutores. Nesse contexto, o aprendiz se compromete a devolver, posteriormente, esse conhecimento, na avaliação ou no desempenho.

O treinamento tradicional, geralmente, acontece em ambientes concebidos como salas escolares, através de aulas formais, seminários ou palestras expositivas, onde um professor ou palestrante busca suprir as lacunas de conhecimento dos treinandos (MARSICK; WATKINS, 2001; DOS-SANTOS *et al.*, 2013; SOUZA *et al.*, 2014). Na modalidade treinamento, são normalmente observadas ações como palestras, *workshops*, treinamentos técnicos e cursos. Quanto à participação, existe a impressão de que, a quanto mais horas de treinamento e a quanto mais exposições orais o treinando for submetido, mais aprendizagem ele agregará (ANTONACOPOULOU, 2001). Antonacopoulou salienta, no entanto, que pesquisas empíricas demonstram que essa impressão não necessariamente se comprova na prática. Por exemplo, a investigação de Brandão, Borges-Andrade e Guimarães (2012), com 330 gerentes de agências bancárias no Brasil, revelou que as horas de treinamento de um gerente não apresentam impacto direto sobre o desempenho financeiro da agência.

A leitura de textos emerge como uma modalidade individual-cognitivista por ser uma atividade prioritariamente mental e passível de descontextualização. Os textos representam, na epistemologia de posse, um repositório de conhecimento onde o indivíduo busca o aprendizado (POLANYI,

1966; COOK; BROWN, 1999; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012). O texto pode estar suportado em uma diversidade de meios, sejam eles físicos ou eletrônicos, e poderá ser acessado por iniciativa do próprio indivíduo ou indicação da organização, na intenção de incrementar seu repertório de conhecimentos. Ao buscar o conhecimento a partir da leitura de textos, o profissional pode usar, como fonte de instrução, textos acadêmicos (como, por exemplo, livros de cunho acadêmico, apostilas e notas de aulas ou artigos científicos). Outras fontes possíveis são os livros técnicos, manuais operacionais, guias de procedimento ou manuais organizacionais de conduta. Também textos genéricos podem ser utilizados, como *websites*, matérias jornalísticas e literatura motivacional (DOS-SANTOS *et al.*, 2013).

O acesso a bancos de dados representa uma modalidade de aprendizagem à medida que o indivíduo busca esse instrumento com intenção de aumentar seu conhecimento na atividade laboral. Relacionado com a memória organizacional, essa ferramenta ganhou importância com o advento da gestão do conhecimento e a necessidade de registrar, armazenar e disponibilizar conhecimento para futuras consultas (SVEIBY, 1998; DAVENPORT; PRUSAK, 2000). Cada vez mais, empresas desenvolvem complexos bancos de dados informacionais, sejam de clientes, de resolução de problemas ou de melhores práticas organizacionais. Dos-Santos *et al.* (2013) identificaram que alunos de graduação que atuam em empresas juniores acessam bancos de dados de projetos anteriores ao se depararem com novos projetos semelhantes, como forma de aprendizagem.

A partir dos anos de 1990, a aborda-

gem socioprática (SP) emerge na literatura sobre aprendizagem organizacional com uma visão baseada na sociologia, e difere da abordagem IC tanto em relação à concepção de conhecimento, quanto em relação à aprendizagem e sua transmissão (SOUZA-SILVA, 2007; GHERARDI, 2013). A abordagem SP vê o conhecimento segundo a epistemologia de prática (COOK; BROWN, 1999), ou seja, como algo construído durante a ação. Essa concepção parte da ideia de que a realidade é socialmente construída e é baseada nas interações sociais, envolvendo pluralidade e diversidade (GHERARDI, 2013). Nesse sentido, o conhecimento é visto como ato de criação ou ato de construção e considerado integralmente, como tácito e explícito, não podendo ser separado em partes a serem adquiridas em etapas distintas. Assim, não se fala em conhecimento como algo que as pessoas têm ou armazenam no seu intelecto, como um recurso, mas como um repertório que emerge da interação social, que é resultado de inúmeros processos coletivos que favorecem seu surgimento, compartilhamento e perpetuação (CHIWA; ALEGRE, 2005; SOUZA-SILVA, 2007, 2009; FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011). A aprendizagem, nessa visão, baseada na prática e em contextos sociointeracionistas, é mediada pelos artefatos materiais e simbólicos nas situações onde ocorrem, possui natureza espaço-temporal e é enriquecida por perturbações das ordens estabelecidas (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). A abordagem socioprática, no entanto, não aparece definida de maneira uniforme e acabada pelos autores que a utilizam. O que existe é uma semelhança em aspectos importantes acerca da aprendizagem como processo social e conhecimento como

construção de significados compartilhados no contexto do trabalho, baseados em perspectivas sociológicas (ELKJAER, 1999; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; BISPO, 2013).

Na abordagem socioprática, as modalidades de aprendizagem presentes na literatura são comunidade de prática, mentoria, interações casuais e treinamento *on-the-job* (PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012; DOS-SANTOS *et al.*, 2013). A noção de comunidade de prática (CoP) está relacionada a um grupo de pessoas com interesses em comum, que se engajam voluntariamente para compartilhar experiências e soluções que afetam suas atividades, colaborando reflexivamente e exercitando uma prática (LAVE; WENGER, 1991). Assim, três elementos são constitutivos de uma CoP: comunidade, domínio de conhecimento e prática. Apesar de ser uma estrutura reconhecidamente eficaz para desenvolver um domínio de conhecimento, as CoPs podem não surgir espontaneamente no contexto organizacional. Elas, normalmente, precisam de um contexto no qual haja a presença de valores e crenças ligados à valorização da aprendizagem socioprática e à valorização do elemento humano, características presentes numa cultura organizacional especial que Souza-Silva (2009) denominou de cultura organizacional de aprendizagem socioprática.

Já a mentoria está relacionada ao desenvolvimento proporcionado a um jovem aprendiz por um trabalhador mais experiente, no intuito de oferecer desenvolvimento na carreira e suporte psicossocial para aprendizagem (HIGGINS; KRAM, 2001; COELHO JR.; MOURÃO, 2011; ENSHER; MURPHY, 2011). Entretanto, novos conceitos têm enriquecido essa modalidade de aprendizagem e indicam que dois fatores

podem aumentar o nível de aprendizagem: a existência de laços fortes de relacionamento entre o mentor e o protegido e o desenvolvimento de uma rede de mentores, proporcionando um maior repertório de experiências e possibilidades de compartilhamento (HIGGINS; KRAM, 2001). O estabelecimento de mentores pode seguir uma lógica de processo formal, quando a organização conduz o processo, ou uma lógica informal, quando os relacionamentos conduzem a uma relação de mentoria por iniciativa e afinidade entre o mentor e o *protégé*, ou discípulo, independente da ação organizacional (HIGGINS; KRAM, 2001; MARSICK, 2009). Pesquisa de Souza e Dias (2008) identificou que profissionais podem ser beneficiados com a mentoria proveniente não só de um superior, mas de uma rede de mentores com os quais constrói relacionamentos. Nesse sentido, a mentoria pode acontecer tanto de maneira planejada e controlada pela organização, como pode acontecer da maneira espontânea, inserida em um processo informal de aprendizagem onde podem participar pessoas de diferentes níveis hierárquicos.

A modalidade treinamento *on-the-job* é aquela que acontece no ambiente do trabalho, inserida no cotidiano, onde a busca por soluções para novos desafios é feita com a colaboração das pessoas envolvidas (PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012). Nessa modalidade, a pessoa aprende fazendo, observando e compartilhando experiências e informações, enquanto executa as demandas normais da organização. Uma variação do treinamento *on-the-job* é a simulação, na qual uma situação de trabalho é caracterizada, buscando aproximar o ambiente de aprendizagem ao máximo possível da realidade. Cada vez

mais empresas buscam oferecer aos seus empregados oportunidades de treinamento *on-the-job*, como detectado na pesquisa de Martins, Dutra e Casimiro (2007), em que, pelo rodízio de atividades (*job rotation*), participantes de programas *trainees* aprendem diretamente na execução de diferentes atividades na empresa.

A última modalidade elencada para aprendizagem socioprática é a interação casual, caracterizada por contatos naturais, espontâneos, informais e não planejados/estruturados no próprio ambiente organizacional ou fora dele (PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012; DOS-SANTOS *et al.*, 2013). Essa modalidade pode ocorrer nas mais diversas situações organizacionais e é caracterizada quando um indivíduo partilha com outro alguma dificuldade ou ideia a ser desenvolvida. A construção dos saberes coletivos, a partir de conversas informais, pode se dar entre pares ou entre subordinado e superior. Locais como espaços de convivência no trabalho, *workshops* e exposições são espaços propícios para a partilha de experiências nessa modalidade de aprendizagem.

Considerando a aprendizagem organizacional e suas modalidades, o Quadro I elenca as principais diferenças entre as abordagens individual-cognitivista e socioprática.

Apesar de serem facilmente definidas e relatadas, torna-se importante ressaltar que todas as modalidades atuam em conjunto na formação dos gestores e que uma visão integrada das modalidades é possível na prática. Assim, o treinamento tradicional pode ter momentos de interação casual e de partilha de experiências. Do mesmo modo, um treinamento *on-the-job* pode ser enriquecido com a leitura de um manual de operações. Em suma, as diferentes modali-

QUADRO 1 – Abordagens da aprendizagem organizacional e seus elementos

Elementos	Abordagens da aprendizagem organizacional	
	Individual-cognitivista	Socioprática
Disciplina mais influente	Psicologia	Sociologia
Conhecimento	Associado a epistemologia de posse; explícito; transferível e armazenável	Associado a epistemologia de prática; tácito e explícito; compartilhado e não armazenável
Aprendizagem organizacional	Dependente da aprendizagem individual e sua transmissão	Compartilhamento de significados e desenvolvido na atuação prática compartilhada
Modalidades representativas	Treinamento tradicional; leitura de textos; acesso a banco de dados;	Comunidade de prática; mentoria; treinamento <i>on-the-job</i> ; interações casuais

Fonte: Os autores.

dades podem ocorrer de forma integrada e dar contribuições diferenciadas ao treinamento (MARSHALL, 2008).

HABILIDADES INTERPESSOAIS

Ao revisitar trabalhos sobre o aprendizado gerencial (MACEDO; BOTELHO; DUARTE, 2010; LUCENA; CUNHA, 2014), duas vertentes se apresentam: a primeira, que mais tem recebido a atenção dos pesquisadores, diz respeito a “como” os gerentes aprendem, ou seja, quais processos e modalidades de aprendizagem têm contribuído para a formação dos gestores; a segunda diz respeito a “o quê” os gerentes aprendem, referindo-se aos conteúdos que são aprendidos ao longo da sua formação, o que inclui as habilidades gerenciais. Nesse sentido, pesquisadores (AKIN, 1994; GOSLING; MINTZBERG, 2003) têm se debruçado sobre o conteúdo do aprendizado gerencial em busca de categorizar as habilidades aprendidas e desenvolvidas neste campo, pois o conteúdo desta aprendizagem é tão importante quanto a maneira como ocorre a aprendizagem dos gestores, visto que ambos fazem parte do mesmo processo de formação gerencial (SPENDER, 2004).

Fazendo parte do conjunto de habili-

dades gerenciais, a habilidade interpessoal é desenvolvida pelos gestores a partir de uma diversidade de modalidades e oportunidades e os habilita a atuar no relacionamento com as pessoas nas situações organizacionais. O entendimento do que são as habilidades interpessoais pode variar enormemente entre os autores, mas existe uma convergência no sentido de que se trata de um conjunto de habilidades da mais alta importância no contexto gerencial, relacionadas à capacidade de trabalhar e de se relacionar bem com outras pessoas (AKIN, 1994; FLEURY; FLEURY, 2001; GOSLING; MINTZBERG, 2003; MOTA; MELO; PAIXÃO, 2012).

No contexto do presente trabalho, as habilidades interpessoais se referem às habilidades de relacionamento do gestor com sua equipe de subordinados, ou seja, as pessoas da organização que fazem parte da hierarquia organizacional em posições mais baixas do que as do gestor. A habilidade interpessoal, identificada como um dos principais conteúdos a serem aprendidos pelo gestor, pode interferir no clima organizacional e no nível de engajamento dos empregados em metas organizacionais (BOTELHO, 2012). No mesmo sentido, pesquisa conduzida entre gerentes de agências bancárias

concluiu que as relações interpessoais são responsáveis pelo estabelecimento de um clima de amizade e confiança que favorece o aprendizado e o amadurecimento profissional (SILVA; FEUERSCHUTTE; MARTINS, 2005). A pesquisa de Mota, Melo e Paixão (2012) identifica a atividade de simulação empresarial, também chamada de jogos de empresas, como propícia ao desenvolvimento da habilidade interpessoal dos participantes, favorecido pelas interações e trocas de conhecimento entre os aprendizes. Para Gosling e Mintzberg (2003), as habilidades interpessoais ganham a conotação de gestão colaborativa entre pessoas, com o gestor saindo do topo da hierarquia e se colocando entre os participantes do processo, praticando um gerenciamento engajado, com alto grau de sensibilidade em relação à contribuição da equipe. Os autores relatam que essa visão, chamada de mentalidade colaborativa (*collaborative mind-set*) é proveniente do mundo oriental, e busca superar a visão ocidental herdada da ciência econômica, em que as pessoas são vistas apenas como recursos da organização, ou até como ativos que podem ser adquiridos, negociados e transferidos. Assim, a habilidade interpessoal busca identificar e sintetizar os interesses daqueles que estão subordinados ao gestor, dos quais se busca o comprometimento nas atividades organizacionais (GOSLING; MINTZBERG, 2003; SPENDER, 2004).

A categoria de habilidade gerencial denominada interpessoal comporta capacidade de liderança e de ouvir os subordinados, oferecendo a estrutura necessária ao trabalho e o *feedback* que permita o desenvolvimento profissional. A habilidade de conduzir uma gestão participativa, desenvolver trabalhos em grupo, bem como de-

legar tarefas e acompanhar os resultados também faz parte do conjunto de habilidades interpessoais (AKIN, 1994; FLEURY; FLEURY, 2001; GOSLING; MINTZBERG, 2003; MOTA; MELO; PAIXÃO, 2012).

Como visto, se as modalidades de aprendizagem organizacional estão relacionadas ao processo de aprendizagem do gestor, as habilidades fazem parte do conteúdo aprendido visando à prática gerencial. Aprender a relação entre esses dois elementos pode contribuir para entender a dinâmica da formação dos gestores.

METODOLOGIA

A metodologia usada na presente pesquisa apresenta caráter descritivo, quantitativo, dimensionada como um estudo de campo, aplicada a uma amostra acessível, com coleta de dados realizada por questionário e dados tratados com métodos quantitativos multivariados, incluindo análise fatorial exploratória (AFE) e regressão multivariada. Os respondentes da presente investigação são empregados que participam há pelo menos oito meses de algum Programa *trainee* ou que já tenham concluído a formação, oriundos de organizações com atuação no Brasil. Uma relação prévia de empresas que oferecem o Programa *Trainee* foi realizada a partir de anúncios ofertados ao longo do ano de 2013.

A coleta de dados contempla o uso de um questionário com três partes. A primeira parte se refere à identificação do *trainee* e do programa ao qual está vinculado, além de variáveis de controle, como sexo, faixa etária, formação e ramo de atuação. A segunda parte consta das afirmações provenientes da EMA (Escala de Modalidades em Aprendizagem), desenvolvida para este estudo, incluindo questões relativas ao nível

de obrigatoriedade e origem da iniciativa à atividade de mentoria. A terceira parte do questionário inclui cinco afirmações que buscam capturar o desenvolvimento da habilidade interpessoal.

O desenvolvimento de uma escala de medidas tem o objetivo de conseguir capturar um construto não mensurável diretamente, como é o caso das modalidades em aprendizagem e habilidades gerenciais. Uma escala faz a interface entre a teoria e a modelagem quantitativa, já que é construída a partir das dimensões identificadas na abordagem teórica e tem a função de capturar os dados para posterior tratamento quantitativo. A construção e validação de uma escala contemplam quatro etapas: fundamentação teórica, validação teórica, validação semântica e validação estatística (PASQUALLI, 2003; HAIR *et al.*, 2009). O Quadro 2 apresenta as afirmações da Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional – EMA – oriundas das diversas dimensões apresentadas pelas modalidades na fundamentação teórica.

A EMA foi desenvolvida levando-se em consideração o aporte teórico relacionado às modalidades de aprendizagem. A validade conceitual foi confirmada com a apreciação de especialista que atua como professor de programa de pós-graduação *stricto sensu* e é doutor em aprendizagem organizacional. Essa etapa ajustou alguns itens quanto aos conceitos apresentados, especialmente aqueles ligados à mentoria e à comunidade de prática.

A validade semântica da EMA foi realizada com a aplicação do instrumento a cinco respondentes pertencentes à população que se deseja estudar, colhendo suas impressões para sanar possíveis dificuldades de compreensão e clareza. A etapa de

validação estatística inclui análise fatorial exploratória e testes dos fatores formados para verificar unidimensionalidade, adequação da amostra e confiabilidade do instrumento, apresentados nos resultados. Em relação ao instrumento para medir as habilidades, foi construída a escala mostrada no Quadro 3, seguindo os mesmos critérios da EMA.

RESULTADOS

A amostra da presente pesquisa é formada por 59 respondentes, sendo 37% do sexo feminino e 63% do masculino. Em relação à idade, 37% dos respondentes têm entre 20-25 anos, 34% têm entre 26-30 anos, 8% têm entre 31 e 35 anos e 3% têm mais do que 36 anos. 40% dos respondentes estavam fazendo o programa *trainee* durante a pesquisa, enquanto 60% já o haviam concluído. Em relação ao ramo de atuação da organização, 36% dos respondentes atuam em empresas de construção ou indústria da construção. O segundo ramo mais numeroso foi consultoria ou auditoria, com 22% dos respondentes, seguido de logística e serviço/varejo, com 18,5% cada. 5% pertencem a outros ramos de atuação. Os respondentes são oriundos de 18 diferentes empresas, sendo três de atuação local/estadual, seis de atuação nacional e nove com atuação internacional. O curso de graduação com maior participação na pesquisa é Engenharia, com 39% dos respondentes, seguida de Administração com 32%, Contabilidade com 8%, enquanto outros cursos representam 20% dos respondentes.

Os resultados relativos à EMA são relacionados à análise fatorial exploratória (AFE) feita com os dados e os testes com os fatores formados. A análise da matriz de correlação revelou numerosas correlações

QUADRO 2 – Itens para escala de medida para modalidades em AO

Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional – EMA			
Tipo	Autores	Item	Afirmativas
Treinamento expositivo tradicional	Marsick e Watkins (2001); Dos-Santos <i>et al.</i> (2013)	M1	No PGT (Programa <i>trainee</i>) acontecem treinamentos técnicos ministrados em salas de aula ou auditório, na empresa ou fora dela, com a seguinte frequência:
		M2	No PGT acontecem palestras e <i>workshops</i> de treinamento ministrados em salas de aula ou auditório, na empresa ou fora dela, com a seguinte frequência:
		M3	No PGT acontecem cursos presenciais, <i>on-line</i> ou gravados, com a seguinte frequência:
Leitura de textos	Pamponet-de-Almeida e Souza-Silva (2012); Dos-Santos <i>et al.</i> (2013)	M4	No PGT, acontecem leituras individuais de textos acadêmicos (como, por exemplo, livros acadêmicos, notas de aulas ou artigos científicos) com a seguinte frequência:
		M5	No PGT, acontecem leituras individuais de textos técnicos da organização (como, por exemplo, apostilas, manuais operacionais, normas de condutas e guias de procedimentos) com a seguinte frequência:
		M6	No PGT, acontecem leituras individuais de textos genéricos (como, por exemplo, <i>websites</i> , matérias jornalísticas e livros motivacionais) com a seguinte frequência:
Acesso a banco de dados	Nonaka e Takeushi (1997); Sveiby (1998); Dos-Santos <i>et al.</i> (2013)	M7	No PGT, o <i>trainee</i> acessa bancos de dados (informações coletadas e armazenadas pela organização) sobre clientes e/ou fornecedores com a seguinte frequência:
		M8	No PGT, o <i>trainee</i> acessa bancos de dados de projetos anteriores com a seguinte frequência:
		M9	No PGT, o <i>trainee</i> acessa bancos de dados de boas práticas corporativas com a seguinte frequência:
Comunidade de Prática (CoP)	Lave e Wenger (1991); Souza-Silva (2007)	M10	Durante o PGT, acontecem reuniões periódicas informais e espontâneas para trocar experiências sobre a formação gerencial (definidos como comunidade de prática) com a seguinte frequência:
		M11	Durante o PGT acontecem reuniões periódicas informais e espontâneas para partilhar conhecimentos gerenciais adquiridos com a prática com a seguinte frequência:
		M12	No PGT, eu participo/participei de uma ou mais comunidade de prática (reuniões periódicas de iniciativa dos empregados) com a seguinte frequência:
Mentoria	Higgins e Kran (2001); Pamponet-de-Almeida e Souza-Silva (2012)	M13	No PGT acontecem encontros com profissionais mais experientes (mentores) para crescimento profissional com a seguinte frequência:
		M14	No PGT, os mentores compartilham experiências profissionais que contribuem com minha formação com a seguinte frequência:
		M15	No PGT, eu utilizo a mentoria como meio de formação gerencial com a seguinte frequência:
Treinamento <i>on-the-job</i>	Martins, Dutra e Casimiro (2007); Pamponet-de-Almeida e Souza-Silva (2012)	M16	No PGT, acontece o treinamento na própria execução do trabalho (treinamento <i>on-the-job</i>), possibilitando ao participante executar atividades de gestão na qual não tinha tanto domínio, com a seguinte frequência:
		M17	No PGT, o <i>trainee</i> assume responsabilidades de gestão através do treinamento <i>on-the-job</i> , fazendo diretamente o trabalho gerencial na empresa, com a seguinte frequência:
		M18	No PGT, eu participo/participei de atividades de <i>job-rotation</i> , onde realizava treinamento <i>on-the-job</i> como modalidade de formação para a atividade gerencial, com a seguinte frequência:
Interações casuais	Pamponet-de-Almeida e Souza-Silva (2012)	M19	Durante o PGT ocorrem interações casuais fora do ambiente da organização, os quais resultam em aprendizado gerencial, com a seguinte frequência:
		M20	Durante o PGT ocorrem interações casuais dentro do ambiente da organização, os quais resultam em aprendizado gerencial, com a seguinte frequência:
		M21	No PGT, eu utilizo essas interações casuais como fonte de aprendizagem gerencial com a seguinte frequência:

Nota: escala com resposta em variação de frequência com a seguinte graduação: nunca, raramente, com alguma frequência, frequentemente, muito frequentemente e sempre.

Fonte: Os autores.

QUADRO 3 – Itens da escala habilidade interpessoal

Escala de habilidades gerenciais			
Tipo	Autores	Item	Afirmativas
Habilidade Interpessoal	Akin (1994); Gosling and Mintzberg (2003); Fleury e Fleury (2001); Spender (2004); Botelho (2012)	H1	Aprendi a avaliar o desempenho da equipe e a usar técnicas de gestão para atingir metas organizacionais.
		H2	Aprendi a trabalhar em equipe, estimulando e valorizando outras contribuições.
		H3	Aprendi a dar e receber <i>feedback</i> dos subordinados e fazer uma gestão participativa.
		H4	Aprendi a oferecer estrutura de trabalho, delegar tarefas e cobrar o desempenho dos subordinados.
		H5	Desenvolvi a liderança e busco desenvolver e motivar pessoas ao meu redor.

Nota: escala com resposta de concordância com 6 pontos apresentando a seguinte gradação: discordo totalmente, discordo muito, discordo um pouco, concordo um pouco, concordo muito e concordo totalmente.

Fonte: Os autores.

acima de 0,30, indicando a favorabilidade dos dados. Foi executada, então, a análise de componentes principais (ACP) e, a partir dos 21 componentes principais gerados, foi consultada a tabela de autovalores e variância explicada, a fim de decidir quantos fatores seriam extraídos com autovalor maior que um. A extração de seis fatores se revelou a solução mais adequada, sendo aplicada a rotação PROMAX, adequada a fatores que guardam correlações entre si. Decidiu-se pela exclusão dos itens M5 e M6 por baixa correlação e carga compartilhada, respectivamente. Nesse ponto, foram construídos e testados os fatores, com os resultados apresentados na Tabela 1.

Os resultados dos testes revelam fatores unidimensionais, confiáveis e com itens correlacionados, ou seja, estatisticamente aptos a representar a EMA na regressão.

Para a escala completa, a verificação da adequação da amostra apresentou o índice KMO de 0,71, ao passo que a verificação de confiabilidade apresentou Alfa de Cronbach de 0,82, ambos adequados para uma escala de medida. Em relação à escala de habilidades interpessoais, a solução unifatorial revelou-se adequada, apresentando o índice KMO de 0,84 e Alfa de Cronbach de 0,90, além de correlação significativa entre os itens da escala e média igual a 4,79. Concluída a análise fatorial exploratória, os seis fatores da EMA atuam como variável explicativa e o fator de habilidade interpessoal atua como variável explicada na regressão realizada, com os parâmetros mostrados na Tabela 2.

A Tabela 2 indica que a regressão tem significância estatística e apresenta a mentoria como modalidade explicativa da ha-

TABELA 1 – Teste dos fatores da EMA

Fator	Itens	KMO	Alfa	Correlação	Média	Nome
FM1	M1, M2, M3 e M4	0,560	0,721	Significativa	3,32	Treinamento tradicional
FM2	M7, M8 e M9	0,626	0,737	Significativa	4,02	Acesso a banco de dados
FM3	M10, M11, M12 e M18	0,711	0,768	Significativa	3,24	Comunidade de prática
FM4	M13, M14 e M15	0,758	0,930	Significativa	3,83	Mentoria
FM5	M16 e M17	0,50	0,672	Significativa	4,38	Treinamento On-the-job
FM6	M19, M20 e M21	0,614	0,811	Significativa	3,31	Interação casual

Nota: O KMO fornece o índice de adequação da amostra; o Alfa refere-se ao valor do alfa de Cronbach, revelando a confiabilidade do fator; correlação considerada significativa a partir de 0,30 entre os itens do fator.

Fonte: Dados da pesquisa.

TABELA 2 – Parâmetros e testes para regressão

Variáveis	Estimadores		Teste t do estimador		Estatística F		Ajuste	
	Estimador b	Erro padrão	t-valor	Sig.	F	Sig.	R ²	R ² ajustado
Intercepto	2,396	0,70	3,43	0,001	2,319	0,022	0,352	0,200
FM1	0,000	0,14	0,00	0,998				
FM2	0,051	0,10	0,50	0,619				
FM3	0,148	0,13	1,09	0,277				
FM4 (Mentoria)	0,262	0,11	2,40	0,020				
FM5	0,099	0,11	0,88	0,385				
FM6	0,055	0,13	0,43	0,667				

Nota. Teste t e Estatística F considerados significantes se p-valor (Sig.) < 0,05.

Fonte: Dados da pesquisa.

bilidade interpessoal. As demais modalidades apresentaram valores estatisticamente nulos para os estimadores. Os testes com os resíduos, que incluíram inspeção visual do gráfico de resíduos, histograma, *qqplot* e testes estatísticos, indicaram comportamento de linearidade, média zero, homocedasticidade, normalidade da distribuição e ausência de autocorrelação, com resultados indicados no Quadro 4.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional (EMA) mostrou-se adequada na função de capturar as várias modalidades de aprendizagem, seja pelos índices gerais da escala (KMO = 0,71; Alfa

de Cronbach = 0,82), seja pela dimensionalidade presente nos fatores gerados e aprovados nos testes fatoriais. Cada fator se revelou portador de uma das modalidades identificadas previamente na literatura, com exceção da modalidade leitura de textos, que não formou um fator com os seus itens. Os fatores formados indicam a consistência empírica do construto modalidade de aprendizagem, confirmando achado de Dos-Santos *et al.* (2013) e contribuindo para a consolidação das modalidades elencadas como estratégias de aprendizagem organizacional.

A expectativa inicial desta pesquisa e a teoria indicavam a formação de sete fatores, separando cada modalidade em um fa-

QUADRO 4 – Testes dos pressupostos dos resíduos da regressão

Pressuposto	Teste	Resultado	Diagnóstico
Média	Teste t	p-valor = 1	Média = 0
Homocedasticidade	Gráfico de resíduos	Aleatório	Homocedástico
	Teste Breusch-Pagan	p-valor = 0,15	
Linearidade	Gráfico de resíduos	Aleatório	Linear
Normalidade	Gráfico <i>qqplot</i>	Adequado	Normal
	Histograma de resíduos	Inconclusivo	
	Teste Shapiro-Wilk	0,145	
Independência	Gráfico de resíduos	Aleatório	Independente
	Teste Durbin-Watson	p-valor = 0,85	

Nota. Testes Shapiro-Wilk, Breusch-Pagan e Dubin-Watson apresentam hipóteses nulas de normalidade, homocedasticidade e independência, respectivamente, com 95% de confiança.

Fonte: Dados da pesquisa.

tor, porém, essa solução traria um sétimo fator com baixa contribuição na variância explicada. A solução fatorial mais adequada para o contexto dos Programas *trainee* contemplou seis fatores formados, testados e aprovados estatisticamente, representando as modalidades treinamento tradicional, acesso a banco de dados, comunidade de prática, mentoria, treinamento *on-the-job* e interações casuais.

A não formação do fator em torno das afirmações relacionadas à leitura de textos mostra que, no contexto estudado dos Programas *Trainee*, a leitura de textos não tem um papel de destaque como modalidade de aprendizagem, atuando como suporte às outras modalidades encontradas. O item M6 (No PGT, acontecem leituras individuais de textos genéricos, como *websites*, matérias jornalísticas e literatura motivacional) foi descartado por apresentar carga significativa em diferentes fatores. O item M4 (No PGT, acontecem leituras individuais de textos acadêmicos) juntou-se ao fator treinamento tradicional, indicando que, nesse público, a leitura de textos acadêmicos está associada ao treinamento formal e conduzido pela empresa. O uso de textos acadêmicos, como apoio ao treinamento tradicional, tende a reproduzir a lógica escolar, especialmente no público pesquisado, formado por jovens recém-egressos das faculdades e universidades. Já o item M5 (No PGT, acontecem leituras individuais de textos técnicos da organização, como, por exemplo, apostilas, manuais operacionais, normas de condutas e guias de procedimentos) obteve carga significativa negativa junto ao fator treinamento *on-the-job*. Esse fato indica uma variação conjunta inversamente proporcional entre a leitura de textos organizacionais e o treinamen-

to *on-the-job*. Assim, na proporção em que ocorre o treinamento *on-the-job* com mais frequência, uma menor ocorrência é verificada na leitura de textos organizacionais. O item M5, porém, não foi aproveitado junto aos itens referentes ao treinamento *on-the-job* por apresentar correlação não significativa com os itens M16 e M17, o que prejudicaria a unidimensionalidade desse fator. Essa configuração não significa uma importância reduzida da leitura de textos para os *trainees*, mas a coloca como estratégia de apoio que acontece em conjunto com outras modalidades de aprendizagem, não sendo percebida por esse público como uma estratégia de aprendizagem de forma isolada. Os demais fatores formados da EMA indicam o reconhecimento desse público de que essas modalidades se configuram como ações de aprendizado.

Em relação ao construto habilidade interpessoal, a qualidade do fator formado pelos itens H1, H2, H3, H4 e H5 indicam a sua consistência no público pesquisado. De fato, a formação do gestor exige a capacidade de se relacionar bem com as pessoas e, no Programa *Trainee*, o participante é encorajado, por meio de inúmeras ações, a estabelecer contatos, seja com pessoas de sua área, seja das inúmeras unidades pelas quais o *trainee* passa ao longo de sua trajetória de formação.

O resultado da regressão indica que, no contexto estudado, a habilidade interpessoal é mais desenvolvida a partir da modalidade de aprendizagem denominada mentoria. No âmbito desta pesquisa, as habilidades interpessoais se referem ao relacionamento com os subordinados, incluindo a avaliação e *feedback* para a equipe de trabalho, exercício da liderança e motivação e o suporte ao trabalho da equipe, com capacidade de

delegar tarefas e supervisioná-las (AKIN, 1994; GOSLING; MINTZBERG, 2003). Esse achado indica que o *trainee* tende a usar o modelo de relacionamento que desenvolve com seu(s) mentor(es) como modelo na sua relação com seus subordinados. Essa reprodução de modelo comportamental dos antigos gestores, pelos novos, é condizente com a expectativa da organização, que patrocina o Programa *Trainee* com o intuito de desenvolver novos gestores com características parecidas com aquelas existentes nos gestores atuais. Assim, a mentoria, como modalidade mais propícia para desenvolver essa habilidade interpessoal, destaca-se no âmbito do Programa *Trainee*, onde a modalidade é obrigatória para 72% dos respondentes. Em relação à iniciativa da mentoria, 91% dos respondentes relataram que a ação da mentoria parte da empresa. Esse achado indica que, nesse contexto, a mentoria é principalmente formal, ou seja, é iniciativa da empresa e a participação é obrigatória, fazendo parte da estratégia das organizações como modalidade de formação do novo gestor.

Apesar de a mentoria ser obrigatória na maior parte dos Programas *trainee*, ela não tem conseguido desenvolver todo o potencial da habilidade interpessoal nos *trainees*, já que a média do fator que a representa não é tão alta (média = 4,79). Nesse aspecto, os resultados obtidos junto aos *trainees* podem indicar um despreparo do mentor para a atividade, já que nem sempre os mentores formalmente destacados para o cargo possuem adequada formação. Nesse caso, emerge a mentoria informal, em que a relação é construída por afinidade e pode acontecer independentemente de uma ação da organização (HIGGINS; KRAM, 2001). Entre os respondentes, 71%

afirmaram ter tomado a iniciativa de buscar mentoria entre pares, superiores e até colegas com postos hierárquicos mais baixos. Tal como identificado por Souza e Dias (2008), este achado indica que, mesmo em organizações onde existe a mentoria formal, a mentoria informal também se estabelece, gerando uma rede de aprendizado e compartilhamento de experiências, exercendo importante papel na formação dos novos gestores (MARSICK, 2009).

O fato de a modalidade mais explicativa da habilidade interpessoal ser oriunda de uma abordagem socioprática indica que, nesse contexto, o papel das interações e construções compartilhadas de significados ganha relevância na formação dos gestores (ANTONACOPOULOU, 2001; SILVA; FEUERSHUTE; MARTINS, 2005). Esse achado corrobora os resultados de Mota, Melo e Paixão (2012), que também creditam, a uma iniciativa de cunho socioprático, o desenvolvimento da habilidade interpessoal em estudantes de administração através de jogos de empresas. Ou seja, apesar dos grandes investimentos em iniciativas de cunho individual-cognitivista, como treinamentos tradicionais, a habilidade interpessoal é desenvolvida principalmente a partir de uma modalidade que privilegia o contato pessoal e a troca de experiências, podendo ocorrer na ação cotidiana do trabalho e sem exigir grandes investimentos.

Conclusão

A aprendizagem organizacional tem desempenhado um papel estratégico nas organizações, especialmente em se tratando da aprendizagem de gestores e futuros gestores, como acontece no Programa *Trainee*, iniciativa de formação gerencial estruturada e desenvolvida com o intuito de fomentar

as habilidades necessárias à atividade dos futuros gestores. Nesse contexto, a presente pesquisa buscou identificar as modalidades de aprendizagem organizacional que, na percepção dos respondentes, mais explicam a formação da habilidade interpessoal nos participantes de Programas *Trainee* em empresas com atuação no Brasil.

A pesquisa foi aplicada a 59 *trainees* e *ex-trainees* de 18 organizações por meio de questionário com questões de identificação, controle e duas escalas de medida, a Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional (EMA) e uma escala de habilidade interpessoal, desenvolvidas para esta pesquisa. Os dados foram tratados quantitativamente por meio de análise fatorial exploratória e regressão multivariada.

Os resultados indicam que a EMA apresenta KMO de 0,71 e Alfa de Cronbach de 0,82, tendo gerado seis fatores representando as modalidades treinamento tradicional, acesso a bancos de dados, comunidade de prática, mentoria, treinamento *on-the-job* e interações casuais. A EMA mostra-se também adequada a pesquisas futuras como uma escala capaz de capturar a ocorrência das modalidades de aprendizagem organizacional a partir da percepção dos indivíduos pesquisados. Também a escala de habilidade interpessoal obteve adequada validação estatística, apresentando KMO de 0,84 e Alfa de Cronbach de 0,90, mostrando-se apta

a representar a habilidade interpessoal entre os gestores pesquisados. Finalmente, foi realizada uma regressão multivariada, revelando que a habilidade interpessoal tende a ser mais desenvolvida a partir da mentoria, uma modalidade oriunda da abordagem socioprática. No contexto estudado, a prática da mentoria se dá tanto por iniciativa da empresa quanto do *trainee*, caracterizando uma mentoria formal, em que a participação é obrigatória e a iniciativa é da organização, e informal, na qual o empregado constrói sua própria rede de relacionamentos, com que pode desenvolver as habilidades interpessoais necessárias à atividade de gestão. Uma das implicações deste estudo é a indicação de que a habilidade interpessoal pode ser desenvolvida em contextos de trabalho por meio da mentoria, modalidade na qual a necessidade de investimento não é tão alta como, por exemplo, em treinamentos ou cursos.

Como limitações da atual pesquisa, a reduzida amostra pode se revelar uma dificuldade à generalização dos resultados. Os achados da pesquisa abrem caminhos para que outras habilidades gerenciais possam ser investigadas, a fim de entender a formação do gestor de forma mais completa, identificando outras modalidades e suas respectivas contribuições, configurando-se como possibilidades de futuras pesquisas na área de formação de gestores.

REFERÊNCIAS

- ALVESSON, M.; KÄRREMAN, D. Odd couple: making sense of the curious concept of knowledge management. **Journal of Management Studies**, [S. l.], v. 38, n. 7, 2001.
- AKIN, Gib. Varieties of managerial learning. In: SCHNEIER, C. E.; RUSSEL, C. J.; BEATTY, R. (Ed.). **The Training and Development Sourcebook**, 2nd. ed. Massachusetts: HRD, 1994.
- AMÉRICO, B. L.; TAKAHASHI, A. R. W. Conhecimento, aprendizagem organizacional e poder na rede: um estudo de caso na secretaria de educação e cultura de Coahuila, México. **Revista de Administração Pública**, [S. l.], v. 48, n. 2, 411-437, 2014.
- ANTONACOPOULOU, E. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem: o caso de três grandes bancos varejistas. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J. et al. (Ed.). **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 263-292.
- ANTONACOPOULOU, E.; CHIVA, A. The social complexity of organizational learning: the dynamics of learning. **Management Learning**, [S. l.], v. 38, n. 3, 277-295, 2007.
- AZEVEDO, Débora. Tensões e extensões da aprendizagem organizacional – possíveis questões epistemológicas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 37., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.
- BISPO, Marcelo. Estudos baseados em prática: conceitos, história e perspectivas. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social – RIGS**, Salvador, v. 2, n. 1, jan./abr. 2013.
- BOTELHO, Louise de Lira Roedel. **Aprendizagem gerencial na mudança em uma organização intensiva em conhecimento**. 2012. 262 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E.; GUIMARÃES, T. de A. Desempenho organizacional e suas relações com competências gerenciais, suporte organizacional e treinamento. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 47, n. 4, out./nov./dez. 2012.
- CHIVA, R.; ALEGRE, J. Organizational learning and organizational knowledge: towards the integration of two approaches. **Management Learning**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 49-68, 2005.
- COELHO JR., F. A.; MOURÃO, L. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: Uma proposta de articulação conceitual. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 6, nov./dez., 2011. Edição especial.
- COOK, S. D. N.; BROWN, J. S. Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. **Organizational Science**, [S. l.], v. 10, n. 4, 381-400, 1999.
- CRUZ, C. A. **O programa de trainees como representação de uma aprendizagem situada**. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, 2011.
- DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Working knowledge: how organizations manage what they know**. Boston: Harvard Business School Press, 2000.
- DOS-SANTOS, M. G. **Aprendizagem organizacional e formação de gestores: um olhar sobre os programas trainees**. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Salvador, Salvador, 2014.
- DOS-SANTOS, M. G. et al. Como aprendem os empresários juniores no Brasil: um estudo quantitativo sobre as modalidades de aprendizagem organizacional. **Revista Gestão e Planejamento**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 372-388, 2013.
- ELKJAER, B. In search of a social learning theory. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Coord.). **Organizational learning and the learning organization: Developments in Theory and Practice**. London: SAGE, 1999.
- ENSHER, E. A.; MURPHY, S. E. The mentoring relationship challenges scale: the impact of mentoring stage, type, and gender. **Journal of Vocational Behavior**, [S. l.], n. 79, n. 1, 2011.
- FELDMAN, M.; ORLIKOWSKI, W. J. Theorizing practice and practicing theory. **Organization Science**, [S. l.], v. 22, n. 5, 2011.
- FLEURY, Afonso C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GHERARDI, S. **How to conduct a practice-based study: problems and methods**. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2013.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in

- organization. **Management Learning**, [S. l.], v. 29, n. 3, set., 1998.
- GODOI, M. G. M.; PEGORELLI, H.; ROSA, B. F.; SILVA, P. A. P. da; SILVA, N. B. da. A influência do programa de *trainees* na Aprendizagem Organizacional. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO – SEMEAD, 11., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008.
- GOSLING, J.; MINTZBERG, H. The Five minds of a manager. **Harvard Business Review**, [S. l.], v. 81, n. 11, p. 54-64, 2003.
- HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- HALLAK, R. T. P.; CARVALHO, J. L. F. Dinâmicas de grupo e gerenciamento de impressões: estudo sobre autoapresentação na seleção de estagiários e *trainees*. **Revista de Ciências da Administração**, [S. l.], n. 13, v. 29, 243-275, 2011.
- HIGGINS, M. C.; KRAM, K. E. Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. **Academy of Management Review**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 264-288, 2001.
- ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LUCENA, E. A.; CUNHA, C. J. A. Conteúdos de aprendizagem profissional de executivos varejistas. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, [S. l.], v. 16, n. 50, 43-59, 2014.
- MACEDO, M.; BOTELHO, L. L. R.; DUARTE, M. A. T. Revisão bibliométrica sobre a produção científica em aprendizagem gerencial. **Gestão e Sociedade**, [S. l.], v. 4, n. 8, 619-639, 2010.
- MARSHALL, N. Cognitive and practice-based theories of organizational knowing and learning: incompatible or complementary? **Management Learning**, [S. l.], v. 39, n. 4, p. 413-435, 2008.
- MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Informal and Incidental Learning. **New Directions for Adult and Continuing Education**, [S. l.], v. 89, p. 25-34, 2001.
- MARSICK, V. J. Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. **Journal of Workplace Learning**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 265-275, 2009.
- MARTINS, E. C.; DUTRA, J. S.; CASIMIRO, W. T. Programa de *trainees* no mercado de trabalho nacional: apresentação dos resultados de Pesquisa. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO – SEMEAD, 10, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2007.
- MOTTA, G. da S.; MELO, D. R. A. de; PAIXAO, R. B. O jogo de empresas no processo de aprendizagem em administração: o discurso coletivo de alunos. **Revista de Administração Contemporânea**, [S. l.], v. 16, n. 3, 342-359, 2012.
- NICOLINI, A. Podem indivíduos e suas práticas promover aprendizagem organizacional? **Teoria e prática em Administração**, [S. l.], v. 3, n. 1, 19-38, 2013.
- NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. Toward a practice-based view of knowing and learning in organization. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Ed.) **Knowing in organizing**: A practice-based approach. New York: M. E. Sharper, 2003.
- NONAKA, I.; TAKEUSHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- PAMPONET-DE-ALMEIDA, N. C.; SOUZA-SILVA, J. C. Aprendizagem organizacional e formação de gestores: como aprendem os gestores da Pégasus. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS - ENEO, 7., 2012, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.
- PASQUALLI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na Psicologia e na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003.
- POLANYI, M. **The tacit dimension**. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.
- SILVA, A. B.; FEUERSHUTE, S. G.; MARTINS, N. M. O processo de aprendizagem gerencial de uma organização financeira. **Revista de Negócios**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 124-134, abr./jun. 2005.
- SILVA, A. B. O contexto social da aprendizagem de gerentes. **Revista de Administração Mackenzie**, [S. l.], v. 9, n. 6, set./out. 2008.
- SOUZA, D. C.; DIAS, S. M. R. C. Maestros da vida: a influência dos fenômenos mentoria e redes sociais nos executivos de uma empresa de transportes. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, [S. l.], v. 8, n. 1, jan./jun. 2008.
- SOUZA, G. H. S. et al. Modelos organizacionais para treinamento versus estilos de aprendizagem de colaboradores: um estudo de caso em uma empresa de serviços de infraestrutura organizacional. **Revista Gestão & Planejamento**, [S. l.], v. 15, n. 1, 40-62, 2014.
- SOUZA-SILVA, J. C. **Aprendizagem Organizacional**: desafios e perspectivas ao desenvolvimento de comunidades de prática. Salvador: Conhecimento Superior, 2007.
- SOUZA-SILVA, J. C. Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações. **Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 49, n. 2, 176-189, 2009.

- SPENDER, J. C. Knowing, managing and learning: A dynamic managerial epistemology. In: GREY, Christopher; ANTONACOPOULOU, Elena (Ed.). **Essential readings in management learning**. London: Sage, 2004. p. 107-129.
- SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando os patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- TAKAHASHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. Debates passados, presentes e futuros da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 10, n. 5, set./out. 2009.