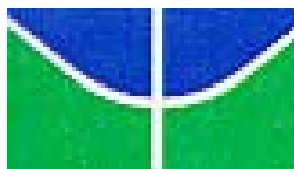


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E CIÊNCIA
DA INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

MECANISMOS E CULTURA DE APRENDIZAGEM EM
ORGANIZAÇÕES: ANÁLISE DE SUAS RELAÇÕES COM
LIDERANÇA EM UMA ORGANIZAÇÃO FINANCEIRA

ANTONIO ISIDRO-FILHO

Brasília/DF
2006



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E CIÊNCIA
DA INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

MECANISMOS E CULTURA DE APRENDIZAGEM EM
ORGANIZAÇÕES: ANÁLISE DE SUAS RELAÇÕES COM
LIDERANÇA EM UMA ORGANIZAÇÃO FINANCEIRA

ANTONIO ISIDRO-FILHO

Orientador: Prof. Dr. Tomás de Aquino Guimarães

Dissertação de Mestrado

Brasília/DF
2006

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E CIÊNCIA
DA INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

MECANISMOS E CULTURA DE APRENDIZAGEM EM
ORGANIZAÇÕES: ANÁLISE DE SUAS RELAÇÕES COM
LIDERANÇA EM UMA ORGANIZAÇÃO FINANCEIRA

ANTONIO ISIDRO-FILHO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Administração da Universidade de Brasília como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em Administração –
Gestão Social e Trabalho.

Aprovada pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Tomás de Aquino Guimarães, Universidade de Brasília.
Orientador

Prof. Ph.D. Jairo Eduardo Borges-Andrade, Universidade de Brasília.
Examinador Interno

Profa. Dra. Maria Luísa Mendes Teixeira, Universidade Presbiteriana Mackenzie.
Examinadora Externa

Profa. Dra. Eda Castro Lucas de Souza, Universidade de Brasília.
Suplente

Brasília, 27 de abril de 2006.

ISIDRO-FILHO, Antonio.

Mecanismos e Cultura de Aprendizagem em Organizações: Análise de suas Relações com Liderança em uma Organização Financeira. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 2006, 140 p.

Dissertação de Mestrado em Administração – Gestão Social e Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Tomás de Aquino Guimarães

1. Aprendizagem em Organizações
2. Mecanismos de Aprendizagem
3. Cultura de Aprendizagem
4. Liderança

DEDICATÓRIA

A meus pais, Antonio Isidro e Maria do Socorro, que tornaram possível a realização deste sonho e me deram o apoio e incentivo necessários para alcançar essa importante meta.

A meus irmãos, Geison, Júlio, Joyce e João Paulo, que souberam entender minha ausência nesse período de trabalho e me deram o prazer de desfrutar de momentos ímpares quando juntos.

A minhas sobrinhas Veruska e Isadora, que iluminaram minha vida ao chegarem à família com seus sorrisos sapecas e encantadores.

A minha tia Guiga e meus avós Leontino e Margarida, pois sempre tiveram palavras de acolhimento, incentivo e carinho durante toda minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por guiar meus passos com amor incondicional e fazer minha existência valer a pena.

Ao professor Tomás de Aquino Guimarães, meu mestre e amigo, um agradecimento especial pela orientação de meus passos acadêmicos, pela paciência e temperança na condução desse processo, e por todo o incentivo e suporte dispensados a mim com confiança.

À professora Maria Luísa Mendes Teixeira, pelo direcionamento preciso recebido quando da qualificação do projeto, pelo *feedback* carinhoso e motivador e por aceitar prontamente compor a banca examinadora.

Ao professor Jairo Eduardo Borges-Andrade, por me receber com atenção e disponibilidade em minhas incertezas conceituais e metodológicas, pelas orientações indispensáveis, e pelo aceite imediato em compor a banca examinadora.

Ao professor Raanan Lipshitz da Universidade de Haifa em Israel, pela confiança e compartilhamento de conhecimentos essenciais para a realização deste trabalho.

Aos professores da HEC – Montreal, pelo aprendizado promovido nos dias em que estive no Canadá e pela contribuição para um melhor entendimento da ciência gerencial.

A todos os professores do mestrado, pela convivência enriquecedora e conhecimentos e experiências partilhados em sala e em contextos informais.

Aos funcionários do programa de pós-graduação João e Sonária pelo pronto atendimento às questões administrativas do curso.

A todos os funcionários que participaram da pesquisa, pois contribuíram para realização desse sonho. Agradeço também aos meus amigos Hugo Pena Brandão e Carolina Guarçoni por todo apoio durante a realização do estudo.

Aos meus eternos amigos do mestrado, pela amizade nascida e fortalecida em nossos dias de aula, nos eventos e em nossa viagem ao Canadá. Terei sempre um carinho especial por cada um de vocês.

Aos meus amigos de longos anos, pela paciência e compreensão de minha ausência, mas, sobretudo pela disponibilidade com que me ajudaram nos momentos difíceis dessa caminhada.

Aos meus amigos Cristiane Faiad e Éverson Meireles, pelo suporte metodológico que tanto me ajudaram no aprendizado necessário para a realização das análises de dados.

EPÍGRAFE

“Não considere nenhuma prática como imutável.
Mude e esteja pronto a mudar novamente. Não
aceite verdade eterna. Experimente.”

Burrhus Frederick Skinner

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar as relações entre liderança, mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações, a partir de percepções de indivíduos de uma organização financeira. Foram desenvolvidas e validadas duas escalas de medida: a Escala de Mecanismos de Aprendizagem em Organizações (EMAO), baseada na proposta de López, Peón e Ordás (2005), e a Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações (ECAO), de acordo com o modelo proposto por Ellis *et al.* (1999). Utilizou-se também a Escala de Avaliação do Estilo Gerencial (EAEG), validada por Melo (2004), para aferição de percepções acerca da liderança na organização. O referencial teórico discute conceitos e teorias de aprendizagem em organizações, e enfatiza a descrição de mecanismos de aprendizagem enquanto faceta técnica, e a cultura de aprendizagem enquanto faceta social desse processo. Conceitos e teorias de liderança também são discutidos, e destaca-se relações entre essa variável e aprendizagem em organizações. As escalas foram traduzidas da língua inglesa para portuguesa com adequação para o contexto brasileiro, e submetidas à validação semântica com funcionários da organização estudada. A primeira escala é constituída de 22 itens, e a segunda de 25 itens. Ambas contêm duas escalas de concordância (ocorrência e importância) do tipo *Likert* de cinco pontos, campos dissertativos e de informações pessoais e funcionais. A EAEG foi utilizada em sua forma original validada por Melo (2004). Foi elaborado o IPA – Índice de Prioridade de Ações de Aprendizagem em Organizações. A coleta de dados se deu via *internet*, alcançando 506 instrumentos válidos. Os resultados das análises fatoriais mostraram a validade das escalas de medida e indicaram a existência de 3 fatores para a Escala de Mecanismos de Aprendizagem em Organizações: “Aquisição Interna e Externa de Conhecimentos”, “Compartilhamento de Conhecimentos” e “Codificação e Controle de Conhecimentos”. Para a Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações, foram observados 3 fatores: “Responsabilidade e Abertura à Aprendizagem”, “Transparência no Desempenho no Trabalho” e “Integridade e Igualdade no Trabalho”. A estrutura fatorial da EAEG validada por Melo (2004) foi confirmada. Os resultados demonstraram a existência de diferenças significativas entre as percepções definidas a partir das variáveis demográficas e funcionais em relação aos fatores de liderança, mecanismos e cultura de aprendizagem. Além disso, observou-se liderança e informações pessoais e funcionais como preditoras dos fatores mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações.

Palavras-chaves: Aprendizagem em Organizações, Mecanismos de Aprendizagem, Cultura de Aprendizagem, Liderança.

ABSTRACT

The main research objective was to investigate the relation of leadership, learning mechanisms and learning culture in organizations, from individuals' perceptions of a financial organization. Two scales of measure were developed and validated: Learning Mechanisms Scale in Organizations (LMSO), based on the proposal of López, Peón and Ordás (2005), and Learning Culture Scale in Organizations (LCSO), in accordance with Ellis et al. (1999). The Managerial Styles Evaluation Scale (MSES) of Melo (2004) was also used to identify the perceptions concerning leadership in the organization. The theoretical framework discusses concepts and theories of learning in organizations, and emphasizes the description of learning mechanisms, while technique facet and the learning culture, while social facet of this process. Concepts and theories of leadership are also discussed and the relation of this variable and learning in organizations are distinguished. The scales were translated from the English language to Portuguese with adequacy to the Brazilian context and submitted to the semantics validation with employees of the studied organization. The first scale is constituted of 22 items and the second scale is constituted of 25 items. Both contain two scales of agreement (occurrence and importance), with five points each, dissertations, personal and functional information fields. The MSES was used in its original form validated by Melo (2004). The Learning Action Priority Indicator in Organizations was elaborated. The data collection was made through the internet, reaching 506 valid instruments. The factorial analyses results showed the measure scales' validity and indicated the existence of 3 factors in Learning Mechanisms Scale in Organizations called: "Internal and External Acquisition of Knowledge", "Knowledge Sharing" and "Knowledge Codification and Control". In Learning Culture Scale in Organizations 3 factors were observed: "Responsibility and Openness to Learning", "Transparency in Work Performance" and "Integrity and Equality at Work". The factorial structure of the MSES validated by Melo (2004) was confirmed. The results showed the existence of significant differences between defined perceptions from demographic and functional variables relating to leadership, learning mechanisms and learning culture factors. Moreover, the results indicated leadership and personal and functional variables as predictors of learning mechanisms and learning culture factors in organizations.

Key-words: Learning in Organizations, Learning Mechanisms, Learning Culture, Leadership.

SUMÁRIO

Lista de Quadros	p. 11
Lista de Figuras	p. 11
Lista de Tabelas	p. 11
Lista de Gráficos	p. 12
1. INTRODUÇÃO	p. 13
1.1. Problema de Pesquisa	p. 13
1.2. Objetivos	p. 16
1.3. Justificativa e Relevância do Estudo	p. 16
1.4. Delimitação do Estudo	p. 18
2. MARCO TEÓRICO	p. 19
2.1. Aprendizagem em Organizações	p. 19
2.1.1. Modelos de Aprendizagem em Organizações	p. 27
2.1.2. Mecanismos de Aprendizagem em Organizações	p. 32
2.1.3. Cultura de Aprendizagem em Organizações	p. 38
2.2. Liderança	p. 42
2.2.1. Conceitos e Teorias de Liderança	p. 42
2.2.2. Liderança Situacional de Hersey e Blanchard	p. 50
2.2.3. Liderança e Aprendizagem em Organizações	p. 53
3. METODOLOGIA	p. 56
3.1. Caracterização Geral da Pesquisa	p. 56
3.2. Instrumentos de Coleta de Dados	p. 57
3.2.1. Descrição, Construção e Validação Teórica da Escala de Mecanismos de Aprendizagem em Organizações	p. 57
3.2.2. Descrição, Construção e Validação Teórica da Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações	p. 59
3.2.3. Descrição da Escala de Avaliação do Estilo Gerencial (EAEG)	p. 60
3.2.4. Descrição do Índice de Prioridade de Ações de Aprendizagem em Organizações (IPA)	p. 62
3.3. Procedimento de Coleta de Dados	p. 64
3.4. População e Amostra	p. 65
3.5. Tratamento dos Dados	p. 69
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	p. 72
4.1. Análise Fatorial da Escala de Mecanismos de Aprendizagem em Organizações (EMAO): validação estatística e resultados descritivos	p. 72
4.2. Análise Fatorial da Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações (ECAO): validação estatística e resultados descritivos	p. 77
4.3. Análise Fatorial da Escala de Avaliação do Estilo Gerencial (EAEG): validação estatística e resultados descritivos	p. 81
4.4. Análise do IPA – Índice de Prioridade de Ações de Aprendizagem em Organizações	p. 86

4.5. Análise ANOVA das diferenças entre as médias	p. 92
4.6. Análises de regressão múltipla <i>stepwise</i> para o relacionamento entre as variáveis	p. 101
4.6.1. Análise de regressão múltipla <i>stepwise</i> do modelo 1	p. 104
4.6.2. Análise de regressão múltipla <i>stepwise</i> do modelo 2	p. 110
5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	p. 115
5.1. Limitações do estudo	p. 116
5.2. Contribuições do estudo	p. 117
5.3. Agenda de pesquisa	p. 118
REFERENCIAS	p. 120
ANEXO A – <i>Measurement Scale of Organizational Learning</i> – versão original em inglês	p. 127
ANEXO B – <i>Learning Values Scale</i> – versão original em inglês	p. 130
ANEXO C – Escala de Avaliação do Estilo Gerencial – versão original	p. 133
APÊNDICE A – Itens e Fatores da Escala de Mecanismos de Aprendizagem em Organizações (EMAO)	p. 135
APÊNDICE B – Itens e Fatores da Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações (ECAO)	p. 137
APÊNDICE C – E-mail encaminhado aos funcionários da organização estudada	p. 139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos constituintes dos fatores organizacionais que impactam a aprendizagem.	p. 14
Quadro 2 – Disciplinas da aprendizagem em organizações.	p. 23
Quadro 3 – Definições e concepções de aprendizagem em organizações.	p. 25
Quadro 4 – Facilitadores e inibidores dos processos de aprendizagem em organizações.	p. 30
Quadro 5 – Comportamentos do líder e relação com maturidade dos liderados.	p. 52
Quadro 6 – Estudos empíricos sobre liderança e aprendizagem em organizações.	p. 54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aprendizagem em ciclo único e duplo.	p. 28
Figura 2 – Processo de aprendizagem em organizações.	p. 29
Figura 3 – Os quadrantes da liderança.	p. 45
Figura 4 – Liderança Situacional.	p. 51
Figura 5 – Modelos de análise do relacionamento entre as variáveis-critério e antecedentes.	p. 103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Denominação, número de itens, eigenvalues, porcentagem de variância, e Alpha de Cronbach dos fatores relacionamento, tarefa e situacional da EAEG.	p. 62
Tabela 2 – Resultados descritivos dos dados demográficos e funcionais da amostra final (506 respondentes).	p. 67
Tabela 3 – Estrutura fatorial da escala de mecanismos de aprendizagem em organizações.	p. 73
Tabela 4 – Estrutura fatorial da escala de cultura de aprendizagem em organizações.	p. 78
Tabela 5 – Estrutura fatorial da escala de avaliação do estilo gerencial.	p. 82
Tabela 6 – Comparações entre as estruturas fatoriais de liderança.	p. 85
Tabela 7 – IPA dos itens de mecanismos de aprendizagem em organizações.	p. 87
Tabela 8 – IPA dos itens de cultura de aprendizagem em organizações.	p. 90
Tabela 9 – ANOVA da variável unidade de lotação com os fatores de mecanismos de aprendizagem em organizações.	p. 94
Tabela 10 – ANOVA da variável nível profissional com os fatores de mecanismos de aprendizagem em organizações.	p. 95
Tabela 11 – ANOVA da variável tempo de serviço com os fatores de mecanismos de aprendizagem em organizações.	p. 96
Tabela 12 – ANOVA da variável idade com os fatores de cultura de aprendizagem em organizações.	p. 97
Tabela 13 – ANOVA da variável escolaridade com os fatores de cultura de aprendizagem em organizações.	p. 98
Tabela 14 – ANOVA da variável nível profissional com os fatores de cultura de aprendizagem em organizações.	p. 99
Tabela 15 – ANOVA da variável tempo de serviço com os fatores de cultura de aprendizagem em organizações.	p. 100
Tabela 16 – Regressão múltipla <i>stepwise</i> das variáveis antecedentes com a variável-critério aquisição interna e externa de conhecimentos.	p. 104
Tabela 17 – Regressão múltipla <i>stepwise</i> das variáveis antecedentes com a variável-	p. 106

critério compartilhamento de conhecimentos.

Tabela 18 – Regressão múltipla *stepwise* das variáveis antecedentes com a variável-critério codificação e controle de conhecimentos. p. 108

Tabela 19 – Regressão múltipla *stepwise* das variáveis antecedentes com a variável-critério responsabilidade e abertura à aprendizagem. p. 110

Tabela 20 – Regressão múltipla *stepwise* das variáveis antecedentes com a variável-critério transparência no desempenho no trabalho. p. 112

Tabela 21 – Regressão múltipla *stepwise* das variáveis antecedentes com a variável-critério integridade e igualdade no trabalho. p. 113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de idade dos participantes da pesquisa (506 respondentes). p. 68

Gráfico 2 – Distribuição do tempo de serviço dos participantes da pesquisa (506 respondentes). p. 69

Gráfico 3 – Valores próprios da escala de mecanismos de aprendizagem em organizações. p. 73

Gráfico 4 – Valores próprios da escala de cultura de aprendizagem em organizações. p. 77

Gráfico 5 – Valores próprios da escala de avaliação do estilo gerencial. p. 81

INTRODUÇÃO

1.1. PROBLEMA DE PESQUISA

No discurso presente no contexto de organizações, é consenso afirmar que se vive em um ambiente complexo, instável, dinâmico e competitivo, marcado pelo desenvolvimento tecnológico, rapidez da comunicação, economia globalizada entre outras características. Novas formas de pensar as organizações e seu ambiente se fazem necessárias para que comportamentos mais adequados sejam emitidos em vista da adaptabilidade e flexibilidade, bem como produção e lucratividade enquanto determinantes do diferencial competitivo. Em outras palavras, como afirma Zarifian (2001), as organizações precisam mostrar seu diferencial por meio da qualidade e diversificação dos produtos, da expansão da prestação de serviços personalizados.

Conforme Spender (2001), na sociedade atual, onde o conhecimento é o fator-chave, as organizações e seus membros, compreendendo que a competição requer habilidades, comportamentos inovadores, e gestão estratégica do próprio conhecimento, passaram a reconhecer a importância da aprendizagem. Em adição, a mudança e inovação também se tornaram imprescindíveis para as organizações competirem frente às demandas do ambiente em que atuam.

Hamel e Prahalad (1997) afirmam que as organizações precisam estar em sintonia com as demandas desse ambiente, e ao mesmo tempo promoverem mudanças em seu ambiente interno para se capacitarem em responder ao meio externo. Nesse sentido, segundo Garvin (2003), é a capacidade de a organização aprender que permitirá o alcance da adaptação e flexibilidade, além de um melhor desempenho organizacional.

A capacidade de aprender, segundo Bastos, Gondim e Loiola (2004), permite que a organização identifique, processe e retenha novas informações, resultando na ampliação do conhecimento, na melhoria do processo decisório e da capacidade de competição. Com o objetivo de alcançar o diferencial competitivo, a aprendizagem em organizações é caracterizada como um dos determinantes do sucesso organizacional (EDMONDSON, 2002; YEO, 2003; POPPER; LIPSHITZ; OZ, 1996; EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001).

De acordo com Le Boterf (2003), situações de aprendizagem permanente são indispensáveis para a renovação de conhecimentos e competências. Com essa linha de

pensamento, é ponto pacífico afirmar que a aprendizagem tem um papel importante no sucesso das organizações. Todavia, o processo de aprendizagem em uma organização não resulta somente da aquisição, disseminação e utilização de informações e conhecimentos relevantes, mas de um conjunto de fatores organizacionais como estrutura, cultura organizacional, liderança, comprometimento e suporte percebidos por indivíduos, entre outros presentes na realidade de uma organização.

Com a premissa de que variáveis organizacionais impactam o comportamento de uma organização, Lipshitz, Popper e Friedman (2002) afirmam que a aprendizagem em organizações é um processo multifacetado resultante dos seguintes fatores: estrutural, cultural, psicológico, político e contextual. Esses autores afirmam que a relação de interdependência entre esses fatores favorece a ocorrência efetiva da aprendizagem em organizações, isto é, um único fator não garante que a organização aprenda. O quadro a seguir mostra o que constitui cada fator que interfere na aprendizagem em organizações, segundo a proposta de Lipshitz, Popper e Friedman (2002).

FATORES	ASPECTOS CONSTITUINTES
Estrutural	Ações organizacionais de coleta, análise, armazenagem, disseminação e utilização das informações relevantes ao desempenho profissional e organizacional. Envolve a gestão de informações advindas do ambiente interno e externo da organização (Mecanismos de Aprendizagem em organizações).
Cultural	Valores que configuram uma cultura de aprendizagem: transparência, integridade, investigação, orientação e responsabilidade. A partir da introjeção desses valores, indivíduos se engajam em compartilhar conhecimentos de modo responsável e comprometido (Valores da Cultura de Aprendizagem Contínua).
Psicológico	Ações organizacionais que favorecem a segurança psicológica e o comprometimento organizacional dos indivíduos da organização. Esses estados psicológicos resultam das políticas que a organização adota para favorecer atitudes positivas frente à aprendizagem.
Político	Ações organizacionais de tolerância ao erro do indivíduo, comprometimento com a aprendizagem e com os empregados. Essas políticas organizacionais favorecem que indivíduos se sintam seguros para agir, mesmo que errem, pois os comportamentos emitidos rumo ao aprender não serão punidos.
Contextual	Percepção da incerteza do ambiente, de evitação de erros críticos, estrutura das tarefas, proximidade com a missão da organização e comprometimento da liderança. Essas variáveis contextuais incidem diretamente sobre os demais, criando condições favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem em organizações.

Quadro 1 – Aspectos constituintes dos fatores organizacionais que impactam a aprendizagem.

Fonte: Lipshitz, Popper e Friedman (2002).

Todos os fatores descritos no Quadro 1 são importantes para a aprendizagem em organizações. Entretanto, cabe ressaltar que Popper e Lipshitz (1998) afirmam que os mecanismos e a cultura de aprendizagem são determinantes para essa aprendizagem, o que

permite inferir que representam ações de gestão da informação e do conhecimento, além de comportamentos compartilhados pelos indivíduos na organização que favorecem a ocorrência desse processo.

Diante disso, optou-se por abordar a aprendizagem em organizações na perspectiva de fatores contextuais (mecanismos e cultura de aprendizagem) que impactam esse processo, conforme as proposições de Popper e Lipshitz (1998) e Lipshitz, Popper e Friedman (2002). Neste estudo, entende-se por mecanismos de aprendizagem em organizações o conceito de Popper, Lipshitz e Oz (1996), Popper e Lipshitz (1998; 2000) e Lipshitz, Popper e Friedman (2002), enquanto procedimentos institucionalizados para coleta, análise, armazenagem, disseminação e utilização de informações e conhecimentos essenciais para o desempenho individual e organizacional.

Cultura de aprendizagem, por sua vez, é definida como um conjunto de crenças, valores, atitudes, papéis, suposições e comportamentos compartilhados que permitem a real aprendizagem na organização (ARMSTRONG; FOLEY, 2003). Essa variável foi estudada com base nas idéias de Popper e Lipshitz (1998) e Ellis *et al.* (1999) em que a cultura de aprendizagem é constituída de quatro valores: transparência, informação válida, orientação e responsabilidade. Entretanto, esses autores não deixam claro em seus estudos o conceito de valores por eles trabalhado e enfatizam que os valores apresentados representam comportamentos orientados à aprendizagem. Sendo assim, esses valores foram abordados no presente estudo como comportamentos de indivíduos presentes na cultura de aprendizagem.

Ao mesmo tempo em que a aprendizagem em organizações depende de diversos fatores que favoreçam sua ocorrência, estudos mostram o papel fundamental da liderança nesse processo. Assim como Lipshitz, Popper e Friedman (2002) afirmam que os líderes são responsáveis por criar oportunidades de aprendizagem para os membros organizacionais, Richardson (1995) e Ellinger e Bostrom (2002) mostram que esses são peças-chave para o favorecimento da aprendizagem, e promoção de um clima de reciprocidade, potencializando a criatividade, inovação e comprometimento de indivíduos e equipes de trabalho.

Sarin e McDermott (2003) estudaram as relações entre estilos de liderança, aprendizagem, aplicação de conhecimentos e desempenho de equipes no desenvolvimento de novos produtos. Os resultados mostraram que a liderança prediz aprendizagem e aplicação de conhecimentos no desempenho do trabalho, onde os líderes têm importante papel em acessar e integrar os

conhecimentos presentes dentro e fora da organização, para que seus membros tenham oportunidades de aprendizagem.

Com base no exposto anteriormente, o presente estudo buscou responder à seguinte questão de pesquisa: **Quais as relações entre liderança, mecanismos e a cultura de aprendizagem em organizações?** A partir dessa questão, delinear-se os objetivos geral e específicos deste estudo.

1.2. OBJETIVOS

Este estudo teve por objetivo geral identificar relações entre liderança, mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações, segundo o ponto de vista de funcionários de uma organização financeira.

Os objetivos específicos que permitiram alcançar o objetivo geral foram:

- Validar uma escala de medida de mecanismos de aprendizagem em organizações;
- Validar uma escala de medida de cultura de aprendizagem em organizações;
- Identificar variáveis demográficas e funcionais que influenciam a percepção dos pesquisados sobre mecanismos, cultura de aprendizagem e liderança na organização;
- Verificar a existência de relações de predição entre variáveis demográficas, funcionais, liderança e mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações;

1.3. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Na literatura de aprendizagem em organizações, Dodgson (1993) afirma que muitos estudos focalizam-na como resultado e não como um processo composto por diversos fatores. De acordo com essa visão, Friedman, Lipshitz e Popper (2005) enfatizam que estudos devem abordar os mecanismos de aprendizagem em organizações, pois permitem identificar se existem condições estruturais para a ocorrência desse processo.

Em adição, Lipshitz, Popper e Friedman (2002) destacam a importância da cultura de aprendizagem para que mecanismos sejam institucionalizados, visto que favorece esse processo por meio de comportamentos comprometidos com o aprender no contexto organizacional. Assim,

quando indivíduos compartilham comportamentos, crenças e valores alinhados com as ações de coleta, análise, armazenagem, disseminação e utilização sistemática de informações e conhecimentos, a aprendizagem em organizações ocorre de forma produtiva e benéfica (POPPER; LIPSHITZ, 1998; ARMSTRONG; FOLEY, 2003).

Visto que mecanismos e cultura de aprendizagem são os determinantes da aprendizagem em organizações (LIPSHITZ; POPPER; FRIEDMAN, 2002), a liderança também se junta a esse escopo, pois, segundo Popper e Lipshitz (2000), os líderes influenciam diferentes valores relevantes para o funcionamento da organização, além de impactarem as formas de pensar, motivação e comportamentos relevantes dos indivíduos para a aprendizagem em organizações. Soma-se a isso o fato de os líderes serem responsáveis, quando comprometidos, por institucionalizar os mecanismos de aprendizagem em organizações, bem como desenvolver uma cultura de aprendizagem contínua (ELLIS *et al.*, 1999).

Segundo Fiol e Lyles (1985), há pouca convergência de conceitos e modelos empregados em pesquisas na área de aprendizagem em organizações, pois poucos esforços foram empreendidos para definição, desenvolvimento e diferenciação da aprendizagem em organizações e seus componentes. Corroborando com as autoras citadas, Prange (2001) afirma que há uma carência de integração teórica e de pesquisas cumulativas em aprendizagem em organizações, além da necessidade do desenvolvimento de modelos cuja posição não seja meramente prescritiva.

De acordo com Friedman, Lipshitz e Popper (2005), os diversos conceitos de aprendizagem em organizações, estimulados por várias áreas do conhecimento que se debruçam sobre esse tema, como já destacado por Easterby-Smith (1997), e o debate da antropomorfização podem ser combatidos com pesquisas que abordem os mecanismos de aprendizagem e os fatores propostos por Lipshitz, Popper e Friedman (2002), visto que elucidam que condições favorecem esse processo em organizações.

A importância de se estudar as relações entre liderança, mecanismos e cultura de aprendizagem encontra suporte na constatação de um inexpressivo número de pesquisas que abordam como a liderança influencia o processo de aprendizagem em organizações. Em adição, Naot, Lipshitz e Popper (2004) mostram a importância de estudos que busquem identificar condições antecedentes e resultados desse processo, pois sua qualidade depende de um conjunto de fatores organizacionais.

Nesse sentido, o presente estudo contribuiu para a literatura no que se refere a definição, desenvolvimento e diferenciação de conceitos e modelos utilizados em pesquisas sobre o tema; agrega à produção acadêmica brasileira a validação de duas escalas que permitirão o desenvolvimento de novas pesquisas sobre aprendizagem em organizações; contribui para o enriquecimento do tema com a investigação de relações entre as variáveis estudadas, identificando oportunidades de desenvolvimento teórico e metodológico visando a clarificação de aspectos obscuros na literatura da aprendizagem em organizações.

1.4. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo abordou fatores contextuais que impactam o processo a aprendizagem em organizações (FIOL; LYLES, 1985; DODGSON, 1993; ARGYRIS; SCHÖN, 1996; LIPSHITZ; POPPER; OZ, 1996; EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001; ZIETSMA *et al.*, 2002; LIPSHITZ; POPPER; FRIEDMAN, 2002), pois tratou de mecanismos e cultura de aprendizagem, além de liderança, e como essas variáveis se relacionam. Entretanto, não se objetivou mensurar os resultados da aprendizagem, visto que, para isso, seria necessário identificar as conseqüências individuais e organizacionais desse processo. A aprendizagem enquanto resultado (LEVITT; MARCH, 1988) não foi objeto de estudo, bem como o conceito de organização que aprende e a aprendizagem em nível individual.

O conceito de aprendizagem em organizações adotado como base para este estudo foi o de Easterby-Smith e Araújo (2001), que a definem como um processo técnico e social. Em outras palavras, essa definição aborda os mecanismos de gestão da informação e do conhecimento, e enfatiza a importância da cultura, dos valores, crenças e comportamentos compartilhados pelos membros organizacionais nas relações de troca interpessoal.

Estilos de liderança foram tratados como sinônimos de estilos gerenciais, pois de acordo com Melo (2004) e Torres (1999), liderar e gerenciar referem-se à influência exercida pelo líder/gerente e à orientação para metas e objetivos estabelecidos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES

A aprendizagem em contextos organizacionais tornou-se um tema que vem recebendo atenção de pesquisadores, acadêmicos e consultores nos últimos anos. Isso se deu em virtude da complexidade e instabilidade do ambiente em que as organizações estão inseridas, cuja demanda por novas competências para uma melhor resposta às pressões do meio justifica-se em função da necessidade de alcance e manutenção da vantagem competitiva.

Nesse discurso percebe-se a visão econômica da aprendizagem como recurso para obtenção de diferenciais de desempenho, inovações, ganhos financeiros, entre outros. Por outro lado, a aprendizagem não existe somente para esse fim. Ela é um atributo inerente ao ser humano, o qual aprende dentro e fora de organizações e se adapta aos mais diversos contextos.

Segundo Bastos, Gondim e Loiola (2004), autores que se referem à aprendizagem no nível individual afirmam que o indivíduo age e aprende na organização. Porém, para Bastos, Gondim e Loiola (2004) e Dixon (1992), existem estudiosos que enfatizam a aprendizagem em organizações não somente como a soma das aprendizagens individuais, ressaltando que a organização pode aprender independentemente de um indivíduo particular. Essa concepção instiga o debate da antropomorfização presente na literatura, mas não o elucidada com clareza.

Para Bastos, Gondim e Loiola (2004), Gherardi e Nicolini (2003), Popper e Lipshitz (1998), a antropomorfização consiste em atribuir propriedades humanas à organização. Nessa perspectiva, as capacidades atribuídas às organizações são: aprendizagem, memória e sistemas cognitivos. Entretanto, de acordo com Pantoja e Borges-Andrade (2004), mesmo as organizações sendo sistemas multiníveis (individual, grupal e organizacional) que teriam estruturas e processos análogos aos dos indivíduos, seria arriscado supor que a aprendizagem pode ocorrer fora das pessoas, tendo como referência a teoria cognitiva que infere processos mentais subjacentes à mudança de comportamento.

Mas, Pantoja e Borges-Andrade (2004) afirmam que a aprendizagem ocorrida no nível individual pode ou não ser transferida para os demais níveis da organização, dependendo das conseqüências organizacionais para os comportamentos que refletem o que foi aprendido. Corroborando essa visão, Castro e Loiola (2003) defendem que a aprendizagem pode ser

condicionada pela organização, ocorrer nela ou por meio dela, mas não é exatamente um processo da organização.

Com apoio nessas idéias, neste estudo, a aprendizagem em organizações foi definida de acordo com Easterby-Smith e Araújo (2001) como um processo técnico e social que ocorre em contexto organizacional. Essas duas dimensões propostas por esses autores encontram sustentação nas idéias de Rousseau (1997), Weick e Westley (1996) e Dogdson (1993) que enfatizam a importância da estrutura organizacional como condição de suporte para a aprendizagem nos três níveis (individual, grupal e organizacional).

Complementando essa visão, o suporte oferecido pela organização abarca mecanismos de gerenciamento de informações e conhecimentos, ou seja, procedimentos que permitem o processamento desses ativos, a reflexão sobre as experiências passadas e aquisição de conhecimentos, habilidades e expertise por parte de seus indivíduos (GHERARDI; NICOLINI, 2003). E também envolve a cultura e seus elementos como um conjunto de práticas grupais desenvolvidas pelos indivíduos que resulta em rotinas e trocas sociais (WEICK; WESTLEY, 1996). Essas dimensões serão melhor exploradas mais adiante.

A aprendizagem em organizações emergiu como um conceito fundamental tanto para uma melhor apreciação de organizações enquanto sistemas dinâmicos, quanto para integração das ferramentas e métodos de gestão para facilitar o desenvolvimento e mudança organizacionais (STATA, 1989). Segundo esse autor, o desafio é descobrir novas ferramentas e métodos de gestão que acelerem a aprendizagem em organizações, desenvolvam um consenso para a mudança e facilitem o processo de mudança organizacional.

De acordo com essa idéia, Armstrong e Foley (2003) sugerem que a aprendizagem em organizações é uma competência que todas as organizações devem alcançar para se manterem em um ambiente competitivo. Entretanto, Naot, Lipshitz e Popper (2004) destacam que a qualidade da aprendizagem não reside somente no processo, mas também nos resultados e no contexto onde essa ocorre. Em outras palavras, esses autores mostram a importância de se analisar os antecedentes, o processo e os resultados da aprendizagem para que se afira adequadamente a qualidade desse fenômeno.

Laiken (2003) mostra que interpretações indevidas da Administração Científica, da Burocracia e da Teoria Administrativa fizeram com que as organizações fossem concebidas como “prisões psíquicas” (MORGAN, 1996) de traços hierárquicos inflexíveis, sem atentarem para as

turbulências do ambiente, e assim, serem inóspitas para a criatividade e aprendizagem humana. Para corroborar essa idéia, Laiken (2003) afirma que desde o século XIX, as organizações formais têm sido o primeiro ambiente de aprendizagem. Contudo, sabe-se que o ser humano também aprende em outros contextos sociais, por sua interação com o ambiente. Para Laiken (2003), em meados de 1930, a aprendizagem em organizações passou a ser um tema de pesquisa com o advento da Escola Comportamental da Administração.

De acordo com Wilpert (1995), são muitas as razões que fizeram da aprendizagem em organizações um tema de interesse. Esse autor cita o reajustamento de políticas de pessoal em virtude de mudanças demográficas; a alteração nas relações industriais em consequência de mudanças nos valores sociais; a adaptação exigida por um ambiente globalmente competitivo; as novas competências e repertórios comportamentais em função do rápido desenvolvimento tecnológico; os eventos políticos que impõem restrições e oportunidades para as organizações; e, por último, as propriedades dinâmica e integrativa do conceito de aprendizagem em organizações que o torna atrativo na área de comportamento organizacional.

Dogdson (1993) afirma que o tema em questão vem sendo bastante estudado ao longo dos anos devido a pesquisas mostrarem a importância da aprendizagem para o desenvolvimento de novas indústrias, tecnologias, produtividade e estrutura organizacional, e para a institucionalização de mecanismos de aprendizagem. Entretanto, cabe ressaltar que, mesmo a aprendizagem em organizações tendo seu valor teórico e prático, Bastos, Gondim e Loiola (2004) e Guimarães (2004) afirmam que a aprendizagem tem sido tratada como algo positivo, que sempre traz benefícios como adaptação à mudança, melhoria do desempenho, diminuição de erros, mudança de comportamento, melhoria das decisões, sem a devida ponderação de suas limitações.

Na visão de Bastos, Gondim e Loiola (2004), há carência de abordagens que integrem os níveis individual e organizacional da aprendizagem; na literatura desconsideram-se aspectos culturais, setoriais e locais que impactam a aprendizagem em organizações; utiliza-se o conceito de aprendizagem de forma metafórica sem a devida consciência dessa natureza conceitual. Por outro lado, para Prange (2001) o uso metafórico do conceito pode ter valor prático, pois se pode interpretar a realidade de várias maneiras, o que contribui para o avanço da literatura.

Outro aspecto importante é destacado por Elkjaer (2001). Para essa autora, pouco se enfatiza tal conceito numa perspectiva social, na qual a aprendizagem seria parte inerente à

prática coletiva, sendo inevitável no desempenho do trabalho em ambientes sociais. Essa autora faz menção à abordagem construtivista social da aprendizagem, na qual a organização pode ser vista como uma comunidade de prática, ambiente em que os indivíduos interagem e aprendem independentemente das habilidades, conhecimentos e experiências que detêm.

A aprendizagem em organizações tem sido representada por acadêmicos que buscam identificar o processo de aprendizagem em organizações, descrevendo como a organização aprende (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004; TSANG, 1997). Segundo Easterby-Smith e Araújo (2001), a aprendizagem em organizações é um processo técnico (tangível), pois se refere ao processamento, interpretação e resposta a informações presentes dentro e fora da organização; e, social (intangível) na medida em que evidencia a maneira como pessoas atribuem significados a suas experiência de trabalho.

Easterby-Smith (1997), Dodgson (1993) e Shrivastava (1983) mostram que a aprendizagem em organizações vem sendo estudada por diversas áreas do conhecimento, tais como administração estratégica, economia, psicologia, sociologia, antropologia, entre outras. Isso possivelmente dificulta o estabelecimento de uma linguagem comum em termos de conceitos e modelos da aprendizagem em organizações, assim como já afirmavam Fiol e Lyles (1985).

O quadro a seguir mostra as áreas do conhecimento ou disciplinas, o enfoque de cada disciplina, suas contribuições ou idéias e a problemática subjacente ao tema que essas áreas identificam.

DISCIPLINA	ENFOQUE	CONTRIBUIÇÕES/IDÉIAS	PROBLEMÁTICA
Psicologia e Desenvolvimento Organizacional	Desenvolvimento Humano	Hierarquia organizacional; importância do contexto; cognição; valores; estilos de aprendizagem; diálogo.	Rotinas defensivas; transferência individual e coletiva.
Ciência Administrativa	Processamento da informação	Conhecimento; memória; holismo; correção de erros; informação; ciclo único e ciclo duplo.	Comportamento não-racional; curto x longo prazo; desaprendizagem; sobrecarga de informações.
Sociologia e Teoria Organizacional	Estruturas sociais	Efeitos da estrutura de poder e hierarquia; o conflito é normal; ideologia e retórica; interesses dos atores sociais.	Conflito de interesses; políticas organizacionais.
Estratégia	Competitividade	Relação organização/ambiente; níveis de aprendizagem progressivamente desejáveis; <i>networks</i> ; importância da experiência direta; aprendizagem individual.	Alinhamento com o ambiente; pressões competitivas; aprendizagem técnica x geral.
Gestão da Produção	Eficiência	Importância da produtividade; curva de aprendizagem; fontes endógenas e exógenas de aprendizagem; alinhamento com a produção.	Limitações da mensuração unidimensional; incerteza sobre os resultados.
Antropologia Cultural	Sistemas de significado (<i>meaning systems</i>)	Cultura como causa e efeito da aprendizagem em organizações; crenças; superioridade do potencial cultural.	Instabilidade e relatividade cultural como barreira para a transferência de idéias; perspectivas dominantes.

Quadro 2 – Disciplinas da aprendizagem em organizações.

Fonte: Easterby-Smith (1997, p. 1087) – com adaptações.

Segundo Cook e Yanow (1993), a aprendizagem em organizações vem sendo estudada sob dois enfoques: enquanto indivíduos que aprendem em contextos organizacionais, e aplicando as teorias de aprendizagem individual para as organizações. Esses autores afirmam que o primeiro enfoque justificava-se pelo fato de a aprendizagem em organizações ser um tipo de aprendizagem que leva a mudança organizacional. Já o segundo enfoque repousa sobre a premissa de que as organizações podem aprender, pois possuem capacidades idênticas ou equivalentes às dos indivíduos que os levam a aprender.

Conforme Fiol e Lyles (1985), a aprendizagem capacita a organização para a construção de uma compreensão organizacional e da interpretação de seu ambiente. Nesse sentido, Fiol e Lyles (1985) afirmam que o resultado da aprendizagem é o desenvolvimento e compartilhamento de associações, sistemas cognitivos e memórias por parte dos membros da organização, ponto já destacado por Bastos (2004), Rousseau (1997) e Dogdson (1993). Na tentativa de promover uma maior clarificação do conceito de aprendizagem em organizações e como esta pode ser medida, Fiol e Lyles (1985) a definem como o processo de melhoria das ações organizacionais por meio

de um melhor conhecimento e uma melhor compreensão acerca da realidade interna e externa à organização.

Levitt e March (1988) definem aprendizagem em organizações como o resultado alcançado em aprender por meio da própria experiência, pela experiência de outras organizações e pelo desenvolvimento de uma estrutura conceitual que permitem à organização interpretar as experiências presentes em sua história. Para esses autores, a interpretação da história é armazenada na memória organizacional, onde regras, procedimentos, tecnologias, crenças e valores são conservados através de um sistema de socialização e controle.

A interpretação da aprendizagem em organizações, para Levitt e March (1988) é baseada em três pressupostos advindos de estudos sobre comportamento organizacional. O primeiro refere-se ao comportamento em organizações que se baseia em rotinas, isto é, ações organizadas, numa seqüência lógica, direcionadas para uma intenção. O segundo pressuposto denota que as ações da organização dependem de sua história para que, interpretando seu passado, ela possa se antecipar ao futuro. O terceiro pressuposto é que as organizações são orientadas para metas, onde seus comportamentos dependem da relação entre resultados alcançados e aspirações desenvolvidas em relação aos resultados.

Nota-se que a definição desses autores enfatiza a aprendizagem como conseqüência de um processo de interpretação e adaptação comportamental e de uma estrutura organizacional delineada para dar suporte ao desenvolvimento de ações coerentes com as metas da organização. Dessa forma, pode-se identificar a importância da compreensão do processo de aprendizagem, bem como seus antecedentes e conseqüentes, como ressaltam Naot, Lipshitz e Popper (2004).

Na literatura encontram-se várias definições de aprendizagem em organizações, ressaltando-a com um processo de mudança de comportamento e compartilhamento de conhecimentos, crenças e valores de indivíduos e grupos, para que a organização alcance seus objetivos. No quadro a seguir, pode-se visualizar algumas definições e os enfoques que revelam acerca da aprendizagem em organizações.

AUTORES	DEFINIÇÃO	ENFOQUE
Fiol e Lyles (1985)	Processo de melhoria das ações organizacionais por meio de um conhecimento mais apurado, e uma melhor compreensão acerca da realidade interna e externa à organização.	Mudança de comportamento e compartilhamento de valores e conhecimentos
Argyris e Schön (1996); Argyris (1995)	Processo de detecção e correção de erros. Processo de aquisição, processamento e armazenagem de informações.	Mudança de comportamento e de valores e crenças, compartilhamento de informações
Lipshitz, Popper e Oz (1996)	Processo pelo qual os membros da organização desenvolvem e compartilham valores e conhecimentos a partir da experiência passada dos demais membros e das próprias experiências.	Compartilhamento de conhecimentos e valores
Klimecki e Lassleben (1998)	Aprendizagem em organizações envolve mudanças do conhecimento organizacional que são induzidas pelo processamento de informações, e capacitação da organização para encontrar formas de sobreviver e ser bem-sucedida em novas situações.	Mudança no conhecimento organizacional e de comportamento
Levitt e March (1998)	Aprender pela própria experiência, pela experiência de outras organizações e pela criação de uma visão compartilhada de mundo.	Mudança de comportamento e compartilhamento de valores
Finger e Brand (2001)	Processo de transformação pelo qual indivíduos e grupos pertencentes à organização contribuem por meio de sua aprendizagem.	Mudança de comportamento e compartilhamento de conhecimentos
Ellis e Shpielberg (2003)	Processo que envolve o desenvolvimento de conhecimentos compartilhados com base na análise de dados advindos de múltiplas fontes, inclusive dos próprios membros organizacionais.	Compartilhamento de conhecimentos
Murray e Donegan (2003)	Processo de mudança comportamental de indivíduos e organizações, que visa desenvolver os comportamentos e capacidades, tanto individuais quanto organizacionais, de resposta eficiente e eficaz ao ambiente.	Mudança de comportamento

Quadro 3 – Definições e concepções de aprendizagem em organizações.

Fonte: elaboração do autor.

As definições apresentadas mostram a importância da compreensão da aprendizagem individual, idéia já defendida por Kim (1998), pois as pessoas são os sujeitos desse processo em organizações. Sem elas, não ocorre a mudança de comportamento necessária para a melhoria das ações organizacionais, quanto menos o compartilhamento de valores, crenças, conhecimentos e experiências que dão suporte ao processo de aprendizagem e à competitividade das organizações.

Com base no Quadro 3, identifica-se a mudança de comportamento e o compartilhamento de valores e conhecimentos como aspectos comuns da aprendizagem em organizações. Isso corrobora a idéia de Argyris e Schön (1996), na qual a aprendizagem pode ser concebida como processo e como produto. Para esses autores, a aprendizagem é produto, pois se refere ao desempenho de uma ação positiva ou negativa (mudança de comportamento/valores e

conhecimentos compartilhados); e é processo por se referir à acumulação da informação advinda de conhecimentos e habilidades, pois depende da detecção e correção de erros por meio da investigação da história da organização.

Como afirma Kim (1998), todas as organizações aprendem, conscientemente ou não. Para esse autor, a aprendizagem em organizações pode ser vista como uma metáfora resultante da compreensão da aprendizagem individual. Assim, as teorias de aprendizagem individual são indispensáveis para o entendimento da aprendizagem em organizações.

A aprendizagem em organizações, segundo Rousseau (1997), exhibe algumas características da aprendizagem humana, particularmente, a necessidade de memória e de transferência do que foi aprendido para novas situações e problemas. Para essa autora, a maior distinção entre elas está no fato de a aprendizagem em organizações precisar que os membros da organização transmitam suas aprendizagens para os demais, desenvolvam compreensões compartilhadas sobre o conhecimento compartilhado, isto é, que de alguma maneira externalizem o que aprenderam.

Muitos autores citam o modelo de aprendizagem individual de Kolb (1976) como base para a compreensão da aprendizagem em organizações. Esse autor apresenta um modelo constituído de quatro estágios: experiência concreta, observação e reflexão, formação de conceitos abstratos e generalizações, e aplicação dos conceitos em novas situações.

Segundo Kolb (1976), a experiência concreta do indivíduo é a base para a observação e reflexão, sendo as observações assimiladas em uma teoria, da qual novas implicações para a ação podem ser deduzidas. Para esse autor, estas implicações servem como guia para a criação de novas experiências.

Ainda para esse autor, o indivíduo precisa de quatro tipos de habilidades, uma para cada estágio de aprendizagem. No estágio da experiência concreta, esse autor afirma que o indivíduo deve ser capaz de se envolver completa e abertamente em novas experiências, sem resistência ou preconceito. Kolb (1976) afirma que, no estágio da observação e reflexão, o indivíduo deve ser capaz de refletir e observar suas experiências sob várias perspectivas.

No estágio da formação de conceitos abstratos e generalizações, esse autor afirma que o indivíduo deve criar conceitos que integram suas observações em teorias construídas de forma lógica. Por fim, no estágio da aplicação em situações novas, Kolb (1976) afirma que o indivíduo deve ser capaz de tomar decisões e resolver problemas utilizando suas teorias construídas.

Visto que a aprendizagem em organizações se assemelha a individual como, por exemplo, as capacidades de memória, sistemas cognitivos e transferência para novas situações, faz-se necessário compreender como esse processo ocorre, à luz de modelos existentes na literatura do tema em questão.

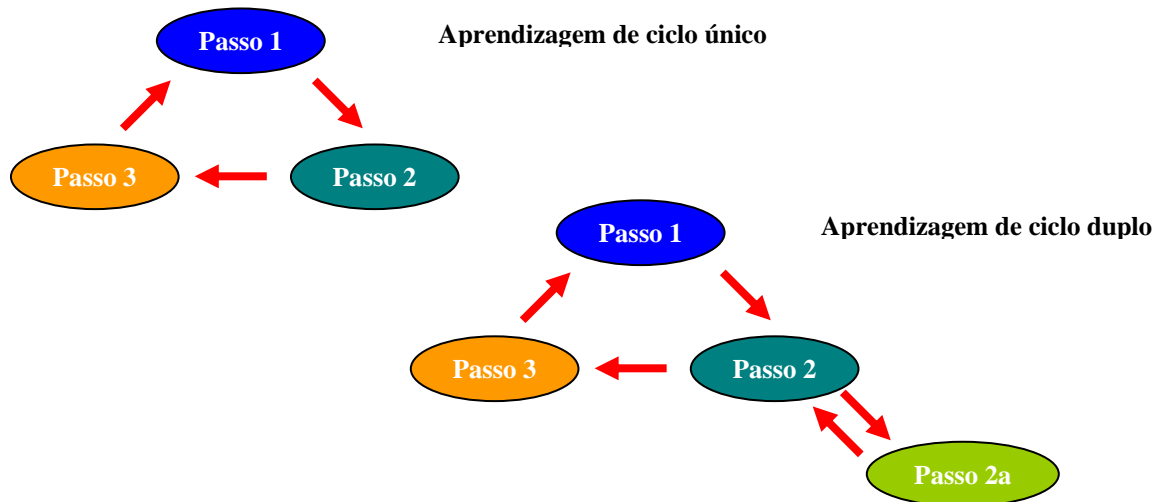
2.1.1. MODELOS DE APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES

Na compreensão de Argyris e Schön (1996), a aprendizagem em organizações ocorre quando os indivíduos em uma organização experienciam situações problemáticas, e as investigam em benefício da própria organização, melhorando o desempenho de tarefas, por exemplo. Para esses autores, a aprendizagem se torna organizacional quando resulta da investigação organizacional, isto é, a partir da responsabilidade de indivíduos para com seus papéis e normas na organização.

Para Argyris e Shön (1996), existe a aprendizagem de ciclo único (“*single-loop*”) e de ciclo duplo (“*double-loop*”). Para esses autores, a primeira se refere a mudanças ocorridas nas estratégias de ação ou concepções que sustentam as estratégias, deixando os valores e normas organizacionais imutáveis; a segunda refere-se a mudanças nos valores e normas organizacionais, e nas concepções e estratégias de ação. É importante mencionar que, segundo esses autores, a aprendizagem é uma ação organizacional constituída do pensar, conhecer e lembrar, isto é, comportamentos que, colocados em prática, revelarão se a aprendizagem ocorreu.

A aprendizagem em organizações é constituída de um conteúdo informacional, da aprendizagem enquanto produto e processo, sendo que o último consiste na aquisição, processamento e armazenagem da informação (ARGYRIS; SCHÖN, 1996). Os autores também acrescentam ao escopo da aprendizagem em organizações os aprendizes, ou seja, as pessoas das quais o processo de aprendizagem é atributo.

À luz das idéias de Argyris e Shön (1996), Morgan (1996) define a aprendizagem de ciclo único como resultado da habilidade de detectar e corrigir erros com relação a um dado conjunto de normas operacionais da organização. Esse autor concebe a aprendizagem de circuito duplo como resultado da capacidade de analisar as situações e questionar a relevância das normas organizacionais, para se iniciar as ações organizacionais apropriadas (Figura 1).



Passo 1: Percepção, exploração e controle do ambiente

Passo 2: Comparação entre as informações obtidas e normas organizacionais

Passo 2a: Questionamento da relevância das normas organizacionais

Passo 3: Início das ações organizacionais apropriadas

Figura 1 – Aprendizagem em ciclo único e duplo.

Fonte: Morgan (1996, p. 92) – com adaptações.

Para Morgan (1996), o maior desafio das organizações é tornar sua aprendizagem uma aprendizagem de ciclo duplo, visto que existem princípios organizacionais que facilmente obstruem o processo de aprendizagem. Esse autor destaca algumas barreiras ao ciclo duplo como estruturas burocráticas que levam à especialização do indivíduo, impedindo que visualize a organização como um todo (racionalidade limitada); responsabilidade burocrática que limita os indivíduos ao desempenho de suas funções e incentiva atitudes defensivas frente às falhas; baixa tolerância à incerteza do ambiente; lacuna entre o que indivíduos fazem na organização e o que relatam fazer.

Na perspectiva de processo, Crossan, Lane e White (1999) fazem menção aos “4I”, e os definem o processo de institucionalização da aprendizagem em organizações formado pela intuição, interpretação, integração e institucionalização. Segundo esses autores, o processo inicia com a intuição, que ocorre no nível do indivíduo, definida como a identificação subconsciente de um modelo ou possibilidade que flui da experiência da pessoa. A fase seguinte é a interpretação, que se dá no indivíduo e em equipes. Esses autores a definem como a aplicação através de palavras ou ações de um insight ou idéia, resultando no desenvolvimento da linguagem verbal e não-verbal.

Para Crossan, Lane e White (1999), a integração, definida como processo de desenvolvimento de compreensões compartilhadas e de ações coordenadas por meio do ajustamento entre os membros organizacionais, ocorre tanto em equipes quanto na organização como um todo. Por fim, os autores apresentam a institucionalização vista como um processo que garante que as ações rotinizadas ocorram, ou seja, é a concretização ou fortalecimento da aprendizagem que ocorre em indivíduos, equipes e na organização. Assim como a integração, a institucionalização também ocorre nos níveis grupal e organizacional.

O modelo de Crossan, Lane e White (1999) parece responder às barreiras à aprendizagem em ciclo duplo destacadas por Morgan (1996), na medida em que enfatiza a relevância da participação de indivíduos desde a intuição. Em outras palavras, as pessoas são consideradas como sujeitos que aprendem e transferem o que foi aprendido para os demais níveis da organização.

A proposta de Zietsma *et al.* (2002) reside em explorar a aprendizagem em organizações enquanto um processo multinível que envolve o *feedback* do nível organizacional para o individual, e a própria aprendizagem (“*feedforward*”) do nível individual para o organizacional. A concepção desses autores baseia-se em Crossan, Lane e White (1999).

A intenção de Zietsma *et al.* (2002) em propor um modelo de aprendizagem em organizações foi explorar empiricamente e validar do modelo de Crossan, Lane e White (1999), e de desenvolver nuances teóricas que poderão enriquecer a compreensão do processo de aprendizagem (Figura 2).

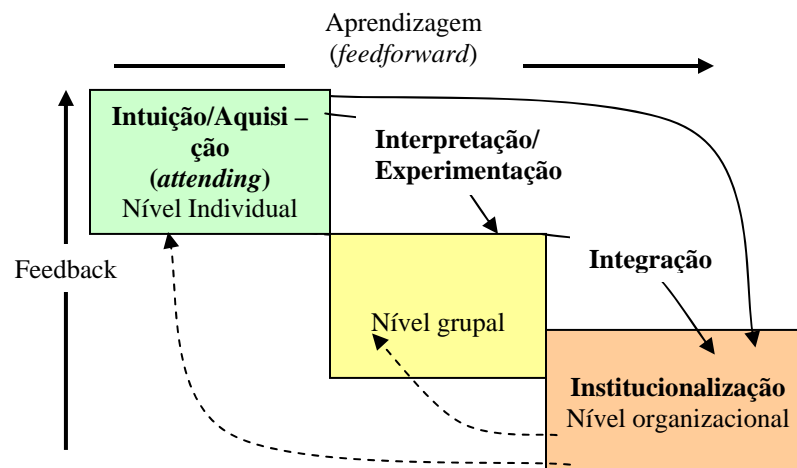


Figura 2 – Processo de aprendizagem em organizações.
Fonte: Zietsma *et al.* (2002, p. S63) – com adaptações.

Enquanto o modelo de Crossan, Lane e White (1999) enfatiza a intuição no nível individual, Zietsma *et al.* (2002) encontraram evidências de um processo ativo de busca de informações do ambiente. Isso significa que, além dos indivíduos intuïrem, eles também aprendem por meio da aquisição (“*attending*”) de informações relevantes que o ambiente provê.

Além da interpretação, tida como uma ação individual e grupal por Crossan, Lane e White (1999), Zietsma *et al.* (2002) encontraram a experimentação, isto é, os indivíduos e grupos organizacionais agem de modo a testar informações interpretadas inicialmente, reajustando-as de forma a contribuir como suporte para a intuição, integração e institucionalização de suas aprendizagens.

O modelo de Zietsma *et al.* (2002) evidencia os mecanismo de *feedback* e aprendizagem entre os níveis individual, grupal e organizacional da aprendizagem, ressaltando a importância de se verificar fatores internos e externos à organização que podem facilitar ou impedir a ocorrência do processo de aprendizagem. O quadro a seguir mostra os facilitadores e dificultadores ou inibidores do processo de aprendizagem propostos pelos referidos autores.

MECANISMOS DE FEEDBACK E APRENDIZAGEM	FACILITADORES	DIFICULTADORES/ INIBIDORES
Da intuição/aquisição para a interpretação (nível individual)	Exposição direta às visões diferentes; relações entre visões diferentes; liberdade dos indivíduos; receptividade para visões diferentes.	Isolamento das pressões diretas do ambiente; institucionalização prévia da aprendizagem em organizações; percepção de ilegitimidade da fonte de pressão.
Da interpretação/experimentação para a integração (do nível individual para o grupal)	Autonomia para a ação; internalização de visões divergentes de <i>stakeholders</i> ; compartilhamento de visões por meio da coleta e modelagem dos dados; alocação de poder e recursos para a integração.	Isolamento de indivíduos e grupos frente a novas aprendizagens.
Da integração para a institucionalização (do nível grupal para o organizacional)	Suporte para as interpretações institucionalizadas previamente; aprovação de nichos representativos confiáveis; soluções efetivas para procedimentos com um problema organizacional.	Isolamento de grupos organizacionais frente a novas aprendizagens

Quadro 4 – Facilitadores e inibidores dos processos de aprendizagem em organizações.

Fonte: Zietsma *et al.* (2002, p. S64) – com adaptações.

A conclusão a que Zietsma *et al.* (2002) chegaram foi que a aprendizagem em organizações é mais adaptativa quando a intuição e interpretação são informadas por meio da explicitação das considerações acerca dos pontos de vista diferentes, mesmo aqueles que não são

considerados legítimos; quando os processos de integração são profundos e quando as soluções são amplamente aprovadas por meio da institucionalização.

Por fim, esses autores afirmam que os processos de intuição/aquisição e interpretação/experimentação tornaram cada organização capaz de aprender, visto que os mecanismos de *feedback* e aprendizagem proveram o reajustamento das concepções individuais e grupais, viabilizando a institucionalização de ações coerentes com as demandas do ambiente.

Na concepção de Popper e Lipshitz (1998; 2000), a aprendizagem em organizações é constituída dos fatores estrutural e cultural. O fator estrutural, também denominado tanto por Popper, Lipshitz e Oz (1996) quanto por Popper e Lipshitz (1998; 2000) de mecanismos de aprendizagem em organizações, representa os procedimentos institucionalizados utilizados pela organização para coletar, analisar, armazenar, disseminar e utilizar informações e conhecimentos essenciais para seu desempenho e de seus membros. Esses autores definem esses mecanismos como a faceta tangível da aprendizagem na medida em que denotam ações concretas e observáveis no contexto organizacional.

Ainda para Popper e Lipshitz (1998), o fator cultural é a faceta intangível da aprendizagem em organizações que representa crenças e valores compartilhados pelos indivíduos na organização que propiciam a investigação, abertura e confiança em relação ao aprender. Em outras palavras, com base nas proposições desses autores, a cultura de aprendizagem favorece o comportamento de depuração dos erros ocorridos na organização, a flexibilidade e confiança dos indivíduos frente a mudança resultante da aprendizagem.

Na visão desses autores, a cultura de aprendizagem é constituída de quatro valores que representam comportamentos orientados à aprendizagem: transparência, informação válida, orientação e responsabilidade. Para Popper e Lipshitz (1998) transparência é a exposição de pensamentos e ações em relação ao outro na medida em que recebe *feedback*; informação válida é coletar e prover informações reconhecidas e suas implicações; orientação é focar na relevância da informação para o indivíduo, sem considerar seu padrão social; e responsabilidade é responsabilizar-se em aprender e implementar o que foi aprendido.

De acordo com as idéias de Popper e Lipshitz (1998), evidencia-se a aprendizagem em organizações como um processo técnico e social, conforme dito por Easterby-Smith e Araújo (2001). Técnico na medida em que aborda os mecanismos de gestão da informação e do conhecimento, e social por enfatizar a importância da cultura, dos valores, crenças e

comportamentos compartilhados pelos membros organizacionais nas relações de troca interpessoal.

Com base no exposto acerca dos fatores da aprendizagem em organizações, pôde-se delinear teoricamente o escopo deste estudo, de verificar as relações entre mecanismos, cultura de aprendizagem em organizações e liderança. Para tanto, nas seções seguintes serão detalhados os conceitos de mecanismos de aprendizagem em organizações e cultura de aprendizagem. Em seguida, o conceito de liderança será abordado.

2.1.2. MECANISMOS DE APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES

Na literatura da aprendizagem em organizações é consenso entre os autores de que a aprendizagem individual é o alicerce de pesquisas que visam a compreensão desse processo em organizações. Segundo Shrivastava (1983), na década de 1950, a perspectiva do processamento de informação emergiu na psicologia cognitiva e trouxe contribuições para o estudo da aprendizagem, na medida em que o foco das pesquisas recaiu sobre as estruturas de memória, processamento da informação, organização do conhecimento, aquisição e busca de informações pelo indivíduo para solução de problemas.

Diante disso, tem-se o cenário que desperta o interesse de estudiosos em compreender a aprendizagem em organizações a partir de conceitos e modelos de aprendizagem individual que têm em seu bojo a teoria do processamento de informação. Dessa forma, o conceito de mecanismos de aprendizagem em organizações ganha notoriedade na literatura no final da década de 1970, sendo abordado como conjunto de fatores que favorecem a ocorrência desse processo na organização, tais como cultura organizacional, liderança, sistemas de informação, rotinas e normas organizacionais, entre outros.

Entretanto, os mecanismos de aprendizagem em organizações, definidos como processos de gestão de informações e conhecimentos essenciais para o desempenho individual e organizacional, destaca-se nas pesquisas da área em meados da década de 1990, com a proposta de Popper, Lipshitz e Oz (1996) e Popper e Lipshitz (1998; 2000) que os definem como arranjos e procedimentos institucionalizados utilizados pela organização para coletar, analisar, armazenar, disseminar e utilizar informações e conhecimentos essenciais para seu desempenho e de seus membros.

Para efeitos deste estudo, abordou-se a proposta de López, Peón e Ordás (2005) enquanto mecanismos de aprendizagem em organizações, definidos como: aquisição do conhecimento, distribuição, interpretação e memória organizacional. Procedeu-se essa escolha visto que na pesquisa empreendida por esses autores, os resultados mostraram que os mecanismos de aquisição, distribuição, interpretação e memória prediziam a inovação, competitividade e desempenho econômico da organização, além de ser a proposta mais recente cujo escopo teórico e metodológico se aproxima das idéias de Popper, Lipshitz e Oz (1996) e Popper e Lipshitz (1998; 2000). Cabe ressaltar que a ocorrência desses mecanismos depende da mediação de indivíduos comprometidos com a aprendizagem e com o suporte organizacional coerente com os propósitos desse processo, favorecendo a criatividade, inovação e transferência dos resultados para novas situações no trabalho.

Segundo López, Peón e Ordás (2005), a primeira fase é caracterizada pela aquisição interna (base de dados, história organizacional etc.) e externa do conhecimento. A distribuição refere-se a maneira pela qual o conhecimento é disseminado aos membros da organização. A interpretação caracteriza-se pela incorporação e compartilhamento de conhecimentos entre os indivíduos que favorecem uma visão de mundo comum e amparam a tomada de decisões. Por fim, a memória organizacional é a forma com que a organização armazena seus conhecimentos para o uso em situações futuras, estruturando bases de dados, procedimentos, normas e outros sistemas para resgate do conhecimento.

Essa visão de mecanismos de aprendizagem tem similaridade conceitual com a proposta de gestão do conhecimento difundida no contexto empresarial. Para Spender (2001), a gestão do conhecimento envolve a aquisição, manutenção, armazenagem, transferência e aplicação desse ativo na realidade organizacional, com o foco de tornar o conhecimento tácito em explícito (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Com essa premissa, mecanismos de aprendizagem também podem ser entendidos como ações ou fases do processo de gestão do conhecimento. Tem-se claramente uma distinção de termos para expressarem o mesmo fenômeno.

Para complementar a importância de estudos que verifiquem a aprendizagem em organizações na perspectiva de seus mecanismos, serão descritos estudos sobre mecanismos de aprendizagem em organizações.

Num estudo de caso realizado em um hospital universitário, Lipshitz e Popper (2000) investigaram que princípios gerais regiam as práticas de aprendizagem em duas áreas do hospital,

verificando mecanismos e cultura da aprendizagem. Os resultados da verificação da cultura de aprendizagem serão apresentados na seção seguinte por se tratar especificamente desse conceito.

Esses autores coletaram os dados com base num protocolo de entrevista semi-estruturada e em observações. Cada entrevista durou aproximadamente uma hora. Foram entrevistados um total 90 funcionários, sendo 37 da área de medicina de proteção de doenças internas e 53 da área de cirurgia cardíaca. As entrevistas foram conduzidas por estudantes do mestrado em psicologia da Universidade de Haifa, em Israel, divididos em duplas.

Os resultados mostraram 11 mecanismos de aprendizagem em organizações, identificados nas duas áreas pesquisadas, a saber: (1) vistas médicas para o acompanhamento de pacientes com equipes formadas por um médico sênior, residentes e estudantes; (2) reflexões durante e após a cirurgia onde interações informais entre médicos sobre o procedimento cirúrgico; (3) conferências de patologia clínica para discussão de erros diagnósticos, patologias encontradas e consulta a especialistas; (4) conferências de morbidade-mortalidade onde se discute rotineiramente a deterioração da condição de saúde dos pacientes; (5) vídeos demonstrativos que mostram cirurgias gravadas para posteriores estudos e discussões; (6) revisão dos registros médicos para verificar a efetividade dos tratamentos realizados; (7) revisões periódicas para revisar os indicadores estatísticos da efetividade dos tratamentos que podem mudar os tratamentos e procedimentos médicos; (8) relatórios de pesquisa para o relato e discussão sobre projetos internos de pesquisa, porém, essa ação foi identificada somente na área da cirurgia cardíaca; (9) jornal interno para divulgação de inovações práticas publicadas na literatura profissional; (10) encontros entre médicos e enfermeiros chefes para revisão de casos mais problemáticos, condições e tratamento dos pacientes; (11) encontros entre os profissionais de enfermagem para atualização dos assuntos tratados nos encontros entre médicos e enfermeiros chefes.

Ellis e Shpielberg (2003) realizaram um estudo que visava examinar as relações entre a percepção de gerentes acerca da incerteza ambiental e tecnológica e a intensidade do uso de mecanismos de aprendizagem em organizações. Esses autores construíram e validaram uma escala composta por 6 itens referentes à percepção da incerteza. Realizada a análise fatorial, os autores encontraram dois fatores: complexidade/dificuldade e mutabilidade (“*changeability*”).

Os referidos autores utilizaram uma escala para verificar a intensidade do uso dos mecanismos de aprendizagem em organizações anteriormente validada por Globerson e Ellis

(1996) e Ellis, Globerson e Parsons (1997). A escala é constituída de 48 itens referentes à coleta, análise, disseminação, armazenagem e recuperação da informação. As respostas aos itens foram feitas numa escala de 5 pontos para avaliar o quanto que as ações ou comportamentos existiam na organização. Após análise fatorial, foram encontrados 5 fatores: processos formais de aprendizagem, aquisição de informações, disseminação das informações, treinamento e armazenagem e recuperação das informações.

Posteriormente a construção e validação das escalas, os autores confeccionaram a versão final do instrumento, o qual foi enviado a 1997 gerentes de organizações participantes do Instituto Projeto Gerentes (PMI – *Project Managers Institute*) sediado nos Estados Unidos, sendo a taxa de resposta de 19,8%, isto é, 395 questionários respondidos. As organizações atuavam em diferentes mercados tais como indústria de computadores, eletrônicos, tecnologia da informação, bioquímica, indústria pesada, educação, treinamento, serviço público, serviços ecológicos e construção.

Ellis e Shpielberg (2003) verificaram que existe relação inversa entre a percepção da incerteza com a intensidade do uso de mecanismos de aprendizagem em organizações, pois quanto mais alta essa intensidade, menor o sentimento de incerteza por parte dos respondentes. Após a análise de regressão, esses autores verificaram que o fator aquisição de informações apresentou um coeficiente significativo positivo de regressão, já com os demais ocorreu o oposto. Segundo os referidos autores, quando os mecanismos de disseminação, treinamento, armazenagem e recuperação da informação ocorrem constantemente, o mecanismo de aquisição da informação relaciona-se positivamente com a incerteza. Em adição, quando os mecanismos ocorrem de maneira constante, o fator treinamento e armazenagem da informação não impactam a incerteza.

Ellis e Shpielberg (2003) também investigaram a relação entre a intensidade da aprendizagem em organizações que operam em ambientes de alta ou baixa incerteza. Os resultados mostraram que as organizações que operam em ambientes de alta incerteza enfatizam pouco os mecanismos formais de aprendizagem, e os gerentes de organizações que operam em ambientes de baixa incerteza relataram a existência de investimento em programas de treinamento. Concluindo a pesquisa, esses autores relatam que os mecanismos de aprendizagem em organizações podem servir de substitutos eficientes, até mesmo de complementos para a estrutura da organização no tocante à redução da incerteza.

Somech e Drach-Zahavy (2004) realizaram um estudo que tinha por objetivo investigar as relações entre comportamentos de cidadania organizacional, mecanismos e cultura de aprendizagem. Esses autores definiram comportamentos de cidadania organizacional como comportamentos exemplares emitidos em relação aos indivíduos ou à organização como um todo, os quais criam expectativas de se receber benefícios por parte da organização. Para esses autores, essa definição apresenta três características: o comportamento deve ser voluntário, deve beneficiar a organização e focaliza a natureza multidimensional do comportamento de cidadania organizacional.

Somech e Drach-Zahavy (2004) definiram mecanismos de aprendizagem conforme Popper e Lipshitz (1998; 2000), que consiste em coletar, analisar, armazenar, disseminar e usar as informações relevantes para o desempenho da organização e de seus membros. A cultura de aprendizagem foi definida com base em Popper e Lipshitz (1998), sendo constituída de quatro valores: informação válida, transparência, orientação e responsabilidade.

Somech e Drach-Zahavy (2004) formularam duas hipóteses, testadas durante a realização da pesquisa. A primeira afirmava que os valores de aprendizagem teriam relação positiva com os comportamentos de cidadania organizacional que beneficiariam a organização como um todo, e teriam também uma relação positiva com os comportamentos de cidadania organizacional que beneficiariam aos indivíduos em particular. A segunda hipótese afirmava que os mecanismos de aprendizagem em organizações se relacionariam positivamente com os comportamentos de cidadania organizacional que beneficiariam a organização como um todo e aos indivíduos em particular.

A pesquisa foi realizada mediante aplicação de uma escala de 13 itens sobre comportamentos de cidadania organizacional, já validada por Williams e Anderson (1991), na qual a escala do tipo Likert para resposta continha 7 pontos, e da construção e validação pelos autores de uma escala para aprendizagem em organizações composta por 39 itens, sendo 4 para os mecanismos de aprendizagem em organizações e 35 para os valores de aprendizagem (fator cultural). A escala do tipo Likert continha 5 pontos que variava de 1 (nunca) a 5 (sempre). Os questionários foram enviados para 751 funcionários de escolas em Israel, com taxa de resposta de 59,9%, isto é, 450 questionários respondidos.

Os resultados mostraram que mecanismos de aprendizagem em organizações prediziam os comportamentos de cidadania organizacional benéficos à organização como um todo e aos

indivíduos em particular. Os resultados também mostraram que dois valores de aprendizagem, responsabilidade e informação válida apresentaram relação positiva com os comportamentos de cidadania organizacional benéficos à organização como um todo. Entretanto, os demais valores da cultura de aprendizagem não demonstraram nenhuma relação significativa com esse tipo de comportamento de cidadania organizacional. Além disso, os quatro valores não apresentaram relação significativa com os comportamentos de cidadania organizacional benéficos aos indivíduos em particular.

Somech e Drach-Zahavy (2004) concluem a pesquisa ressaltando a importância de mecanismos de aprendizagem em organizações e da assimilação dos valores da cultura de aprendizagem como variáveis-chave para o desenvolvimento da cidadania organizacional. Esses autores recomendam pesquisas que enfatizem a construção e teste de teorias consistentes para estudos do comportamento organizacional, defendem a ideia do desenvolvimento de habilidades gerenciais em termos de pesquisa e dos mecanismos de aprendizagem em organizações para que haja a institucionalização de uma estrutura adequada de aprendizagem.

Diante das pesquisas apresentadas, verifica-se a relevância de estudos que abarquem os mecanismos de aprendizagem em organizações, pois, segundo Lipshitz, Popper e Friedman (2002), eles são a questão central para que a aprendizagem seja considerada da organização como um todo. Em adição, Friedman, Lipshitz e Popper (2005) afirmam que esses mecanismos e outros fatores envolvidos na aprendizagem em organizações (cultura organizacional, liderança, comprometimento etc.) são alternativas viáveis para minimizar a diversidade conceitual e o debate da antropomorfização presentes na literatura do tema em questão, pois permitem verificar como a estrutura organizacional fornece suporte para a interação entre indivíduos com o propósito de aprender.

Os mecanismos de aprendizagem em organizações são necessários, mas não suficientes para que ocorra uma aprendizagem (LIPSHITZ; POPPER; FRIEDMAN, 2002). Dessa forma, outras variáveis associadas ao processo de aprendizagem são fundamentais para sua ocorrência de forma benéfica e efetiva. A seguir será abordado o conceito de cultura de aprendizagem como um dos fatores da aprendizagem em organizações estudados neste trabalho.

2.1.3. CULTURA DE APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES

A compreensão do que vem a ser a cultura de aprendizagem requer a apreciação do conceito de cultura, bem como de cultura organizacional. Adiante serão abordados esses conceitos para, em seguida, a caracterização do conceito de cultura de aprendizagem, uma das variáveis investigadas no presente estudo.

Segundo Hofstede (1991), muitos dos problemas que a sociedade vive nos tempos atuais são considerados numa perspectiva meramente técnica, fazendo com que muitas soluções não funcionem ou não possam ser implementadas pelo fato de se ignorar o modo de pensar das pessoas envolvidas. Esse autor ressalta a importância de se compreender as diferenças nos modos de pensar, sentir e agir das pessoas para que as soluções sejam viáveis em escala mundial. Para isso, o uso do termo cultura é indispensável.

Na extensa literatura de cultura percebe-se o consenso entre os estudiosos em afirmar que esse conceito engloba os padrões de pensamento, sentimento e ação, além de crenças, valores e normas partilhadas pelos indivíduos que compõem um grupo ou sociedade. Segundo Trompenaars (1994), a cultura resulta da interação social que pressupõe formas comuns de processar informações entre os indivíduos que interagem, constituindo um sistema interligado de significados. Essa definição é similar ao conceito de Hofstede (1991) em que a cultura é a programação coletiva da mente resultante da interação dos indivíduos com os diversos ambientes sociais ao longo de suas vidas. Observa-se, então, a cultura como algo adquirido e como um fenômeno coletivo partilhado pelos indivíduos que pertencem ao mesmo ambiente social.

Visto isso, pode-se transferir o conceito de cultura para a realidade organizacional a partir da compreensão das organizações enquanto ambientes de interação social, e que, portanto, englobam um conjunto de crenças, valores, normas, padrões de pensamento, sentimento e ação partilhado pelos indivíduos que as compõem.

O termo cultura organizacional foi popularizado na literatura de gestão na década de 1980, com a noção de que a excelência da organização dependia das formas comuns de pensar, sentir e agir de seus membros (HOFSTEDÉ, 1991). Na visão de Hofstede *et al.*(1990), apesar da diversidade teórica, muitos estudiosos concordam que a cultura organizacional é: (a) holística; (b) determinada historicamente; (c) relacionada com os conceitos e estudos antropológicos; (d) construída socialmente; (e) intangível; (f) difícil de mudar. Complementando essa noção, Duncan (1989) afirma que a cultura apresenta três características: é aprendida, compartilhada e

transmitida. Isso reforça que a cultura das organizações apresenta duas dimensões: objetiva e subjetiva.

Segundo Duncan (1989), a dimensão objetiva da cultura organizacional é constituída dos produtos que estão fora das mentes dos indivíduos, isto é, sagas, mitos, rituais e cerimônias etc. A dimensão subjetiva, por sua vez, representa os conteúdos tácitos introjetados e partilhados pelos indivíduos como valores, visões de mundo, significados e interpretações. Essas facetas da cultura organizacional encontram sustentação na perspectiva da cultura corporativa, na qual as organizações são concebidas como produtoras de artefatos ou elementos culturais que regulam e adaptam pessoas e organizações (SILVA; ZANELLI, 2004).

Com a premissa da cultura organizacional regular e adaptar pessoas e organizações, o conceito de cultura de aprendizagem tornou-se uma variável que vem sendo estudada, principalmente no final da década de 1990, apesar de existirem poucos estudos que abordam sua relação com outras variáveis organizacionais.

Cultura de aprendizagem é definida por Armstrong e Foley (2003) como um conjunto de crenças, valores, atitudes, papéis, suposições e comportamentos compartilhados que permitem a real aprendizagem na organização. Essa definição embasou o presente estudo, pois ressalta as dimensões objetiva (tangível) e subjetiva (intangível) da cultura, o que favorece a identificação de elementos culturais que dão suporte para a ocorrência da aprendizagem e contribui para a clarificação conceitual da aprendizagem em organizações.

Para Ellis *et al.* (1999) e Popper e Lipshitz (1998) a cultura de aprendizagem é constituída dos seguintes valores: transparência, informação válida, orientação e responsabilidade. Para esses autores, transparência é a exposição de pensamentos e ações em relação ao outro na medida em que recebe *feedback*; informação válida é coletar e prover informações reconhecidas e suas implicações; orientação é focar na relevância da informação para o indivíduo, sem considerar seu padrão social; e responsabilidade é responsabilizar-se em aprender e implementar o que foi aprendido.

Cabe destacar que os valores da cultura de aprendizagem propostas por Ellis *et al.* (1999) e Popper e Lipshitz (1998) demonstram comportamentos de indivíduos comprometidos com a aprendizagem em organizações. Dessa forma, no presente estudo abordou-se tais valores como comportamentos partilhados pelas pessoas na organização, visto que esses autores não

apresentam o conceito de valores no contexto organizacional com amparo da literatura de valores individuais e organizacionais.

Alguns estudos que verificaram a relação da cultura de aprendizagem com outras variáveis organizacionais podem ser destacados para um melhor embasamento teórico. No estudo de Lipshitz e Popper (2000) apresentado na seção anterior, os mecanismos de aprendizagem em organizações e a cultura de aprendizagem foram investigados qualitativamente, com o objetivo de identificar que princípios gerais regiam as práticas de aprendizagem em duas áreas de um hospital universitário. Visto que os resultados acerca dos mecanismos já foram apresentados anteriormente, aqui serão apresentados os resultados sobre a cultura de aprendizagem.

Esses autores encontraram na área de medicina de proteção de doenças internas uma atmosfera social de dedicação, cuidado, abertura para a manifestação do comprometimento organizacional e de valores como transparência, orientação e integridade. Por outro lado, na área da cirurgia cardíaca, os autores encontraram um clima diferente caracterizado pelo estilo impessoal do cirurgião chefe, sendo ele um profissional focado nas cirurgias, pesquisas acadêmicas, e na participação em eventos acadêmicos internacionais. Em outras palavras, a área mostrava-se caracterizada por uma visão de excelência técnica.

Ellis *et al.* (1999) realizaram um estudo para identificar as relações entre cultura de aprendizagem e a percepção de erros críticos no trabalho. Esses autores utilizaram a mesma definição de Popper e Lipshitz (1998) em que a cultura de aprendizagem é formada por valores que representam comportamentos orientados à aprendizagem: transparência, informação válida, orientação e responsabilidade. A percepção de erros críticos consiste na severidade dos custos conseqüentes de potenciais erros percebidos no trabalho.

Esses autores validaram uma escala para aferição da cultura de aprendizagem e realizaram entrevistas para a identificação de erros críticos percebidos pelos sujeitos participantes da pesquisa. A amostra foi constituída por 262 funcionários, sendo 165 de 55 organizações (até 3 sujeitos de cada organização) dos setores público e privado para a fase um do estudo, e 102 para a fase 2. Na primeira fase da pesquisa, que envolveu a validação da escala de cultura de aprendizagem, o resultado da análise fatorial revelou quatro fatores referentes aos valores transparência, informação válida, orientação e responsabilidade, constituídos por 35 itens, sendo 5, 9, 10 e 11 itens de cada fator, respectivamente.

Na segunda fase da pesquisa, Ellis *et al.* (1999) entrevistaram 102 participantes para identificar os erros críticos percebidos no trabalho. As entrevistas foram realizadas de acordo com os cargos dos participantes dessa fase da pesquisa: controladores de tráfego aéreo, gerentes de médio e alto nível, médicos e psiquiatras de um hospital psiquiátrico, e professores. Os autores da pesquisa identificaram os seguintes erros críticos:

- Controladores de tráfego aéreo: potencial perda de vidas;
- Gerentes de médio e alto nível: baixa eficiência econômica;
- Médicos e psiquiatras: prescrever ou administrar medicamentos ou tratamentos inapropriados;
- Professores: avaliar os comportamentos e realizações dos estudantes.

Os erros críticos percebidos foram classificados pelos autores em duas dimensões: severidade do erro e envolvimento *versus* imparcialidade em relação ao erro. Concluindo a pesquisa, Ellis *et al.* (1999) realizaram análises de variância (ANOVA), de tendência e contrastes analíticos com os resultados das fases 1 e 2. Esses autores identificaram que a percepção de erros críticos tem relação significativa com a cultura de aprendizagem. Em outras palavras, quanto mais o indivíduo percebe a possibilidade de erros graves no trabalho, maior é a internalização dos valores estudados, favorecendo a ocorrência do processo de aprendizagem em organizações, melhoria do desempenho individual e organizacional e diminuição da incidência de erros graves no trabalho.

O estudo de Somech e Drach-Zahavy (2004), relatado na seção anterior, tinha por objetivo investigar as relações entre comportamentos de cidadania organizacional, mecanismos de aprendizagem em organizações e cultura de aprendizagem. Os resultados referentes às análises das relações entre as variáveis estudadas, especialmente a cultura de aprendizagem, mostraram que dois valores de aprendizagem, responsabilidade e informação válida apresentaram relação positiva com os comportamentos de cidadania organizacional benéficos à organização. Entretanto, os demais valores da cultura de aprendizagem (transparência e orientação) não demonstraram nenhuma relação significativa com esse tipo de comportamento de cidadania organizacional. Além disso, os quatro valores estudados não apresentaram relação significativa com os comportamentos de cidadania organizacional benéficos aos indivíduos.

As relações encontradas por Somech e Drach-Zahavy (2004) entre cidadania organizacional e cultura de aprendizagem reforçam a importância do desenvolvimento de um

arcabouço teórico acerca da aprendizagem em organizações a partir de estudos que explorem as dimensões envolvidas nesse processo e suas relações com outras variáveis que impactam diretamente o desempenho de indivíduos e organizações.

Visto que a aprendizagem em organizações tem sido concebida como um processo técnico e social (EASTERBY-SMITYH; ARAÚJO, 2001), que abarca diversas dimensões (LIPSHITZ; POPPER; FRIEDMAN, 2002), e que tem relações significantes com importantes variáveis organizacionais, tais como cidadania organizacional (SOMECH; DRACH-ZAHAVY, 2004), percepção de erros graves no trabalho (ELLIS *et al.*, 1999), incerteza do ambiente (ELLIS; SHPIELBERG, 2003), competitividade, inovação e desempenho financeiro (LÓPEZ; PEÓN; ORDÁS, 2005), entre outras variáveis.

Com essa perspectiva, torna-se relevante estudar a relação das facetas técnica (mecanismos de aprendizagem em organizações) e social (cultura de aprendizagem) com o fenômeno da liderança em organizações, uma vez que segundo Lipshitz, Popper e Friedman (2002), Richardson (1995), Ellinger e Bostrom (2002), Sarin e McDermott (2003), entre outros estudiosos, os líderes favorecem a criação de oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento de um clima de reciprocidade e de compartilhamento de conhecimentos e valores, além de outras funções orientadas para o desempenho de tarefas e relacionamento com os indivíduos. Sendo assim, serão apresentados conceitos e teorias de liderança, bem como suas relações com a aprendizagem em organizações.

2.2. LIDERANÇA

2.2.1. CONCEITOS E TEORIAS DE LIDERANÇA

A liderança revela-se um tema importante para as organizações, visto que, segundo Melo (2004), muitos investimentos têm sido dispendidos para recrutar, selecionar, avaliar e capacitar indivíduos para ocuparem posições de liderança. Segundo Davis e Luthans (1979), existem três fatores que contribuíram para o aumento de pesquisas sobre liderança: (a) os eventos de liderança são prontamente identificáveis em uma realidade empírica; (b) é a variável que mais impacta o desempenho humano e organizacional; (c) as teorias e pesquisas sobre liderança precisam de explicações mais apuradas e de identificação de suas funções preditoras.

Mesmo sendo bastante estudado, já que, segundo Bass (1990), desde 5.000 A.C. existem registros egípcios que tratam da liderança, esse tema ainda apresenta problemas de definição na visão de Davis e Luthans (1979), visto que liderança e influência são tratadas muitas vezes como sinônimas para expressar um adjetivo que se refere a um comportamento do indivíduo. Entretanto, essa distinção parece não vingar, já que autores como Bass (1990), Chemers (2000) e Melo (2004) mostram que esses conceitos se relacionam diante da interação entre os indivíduos.

Outro aspecto importante é destacado por Davis e Luthans (1979), os quais afirmam que o tema em questão é abordado como metáfora, pois não se pode observar a liderança propriamente dita, e sim os comportamentos de quem a exerce. Nesse sentido, Davis e Luthans (1979) definem liderança como uma série de relações entre contingências comportamentais entre líderes e subordinados, onde se especificam metas e tarefas a serem realizadas.

Para Chemers (2000), liderança é um processo de influência social no qual um indivíduo é capaz de recrutar ajuda e suporte de outros para a realização de uma tarefa em comum. Conforme esse autor, a ajuda e suporte de outros indivíduos para a consecução de tarefas serão alcançados se o líder desenvolver credibilidade na legitimação de sua autoridade, favorecer um relacionamento com subordinados capaz de mobilizá-los para alcançar metas, e usar conhecimentos, habilidades e recursos materiais para a conclusão da missão do grupo ou equipe.

Bass (1990) define liderança como interação entre dois ou mais indivíduos de um grupo que envolve estruturação e reestruturação de situações, percepções e expectativas desses indivíduos. Ainda para esse autor, os líderes são agentes de mudança, os quais seus comportamentos afetam outros indivíduos.

Melo (2004) destaca uma discussão recorrente em estudos de liderança que envolve a concepção desse tema como sinônimo de gerenciamento. Segundo esse autor, liderança contempla práticas gerenciais, pois envolvem aspectos como influência e confiança, uma vez que líderes e gerentes, se efetivos, fixarão objetivos para os subordinados e darão suporte para sua consecução. Torres (1999) também considerou práticas de liderança como práticas de gestão em virtude de existirem somente diferenças de terminologia, sendo que no cerne desses conceitos observa-se a influência e a orientação para o alcance de metas e objetivos de grupos e organizações. Assim, o presente estudo aborda estilos de liderança como sinônimo de estilos de gerenciais de acordo com Melo (2004) e Torres (1999).

Visto que a liderança tem sido tratada como interação que envolve influência entre os membros de um grupo em direção a objetivos estabelecidos, sua história mostra um processo de amadurecimento de sua compreensão. Segundo Torres (2005), os estudos da liderança não se deram de forma linear ao longo do tempo, isto é, vários pesquisadores enfatizaram de maneiras diferentes esse conceito em momentos concomitantes.

Os primeiros estudos da liderança datam do início do século XX, com o advento da Escola das Relações Humanas na qual, conforme Hersey e Blanchard (1986), na década de 20 e início dos anos 30, Elton Mayo e seus colaboradores sustentavam que o verdadeiro poder numa organização estava concentrado nas relações interpessoais desenvolvidas nas unidades de trabalho. Com isso, a liderança passou a ser estudada em termos de traços de personalidade, com o intuito de se identificar que indivíduos seriam mais apropriados para as funções de liderança. Melo (2004) destaca a teoria de liderança do “grande homem” proposta por Thomas Carlyle, que admitia o líder como uma pessoa dotada de qualidades hereditárias que o diferenciava das demais.

Entretanto, muitos estudos sustentados na hipótese de que os traços de personalidade predizem um bom líder não comprovaram que certas características indicavam o sucesso da liderança (DAFT, 2005; LUSSIER; ACHUA, 2004; ROBBINS, 2002; SPECTOR, 2002). Tais conclusões levaram ao enfraquecimento da teoria de traços de personalidade, e ao surgimento de outro enfoque da liderança.

Na década de 50, as pesquisas sobre liderança mudaram de enfoque, deixando a teoria de traços de lado e se voltando para analisar o que faz o líder no desempenho de suas atividades, ou seja, os comportamentos exibidos por ele, caracterizando o surgimento das Teorias Comportamentais da Liderança (DAFT, 2005; LUSSIER; ACHUA, 2004). Essas teorias ganharam notoriedade com estudos realizados na Universidade de Iowa, na Universidade Estadual de Ohio, na Universidade de Michigan, e com o Grid Gerencial de Blake e Mouton.

Em meados de 1930, Kurt Lewin e colaboradores conduziram estudos na Universidade de Iowa que enfatizavam os estilos de liderança do gerente: autocrático e democrático (LUSSIER; ACHUA, 2004). O estilo autocrático caracteriza-se pelos comportamentos de decidir, dizer o que fazer e controlar diretamente os subordinados. Por outro lado, o líder democrático encoraja seus subordinados a participarem das decisões, a conceberem o que deve ser feito e favorece uma supervisão mais aberta (DAFT, 2005; LUSSIER; ACHUA, 2004; SPECTOR, 2002).

Na Universidade de Michigan, entre as décadas de 40 e 50, estudos foram empreendidos para identificar que estilos determinavam a efetividade da liderança, sob a direção de Robert Likert (LUSSIER; ACHUA, 2004). Para Melo (2004), as pesquisas que se destacaram foram as de Bowers e de Scashore e Likert, que resultaram nas dimensões comportamentais “orientação para o empregado” e “orientação para a produção” da liderança. O estilo voltado para o empregado é caracterizado pela ênfase nas relações interpessoais, enquanto que o voltado para a produção ou trabalho enfatiza a realização das tarefas e alcance de metas (LUSSIER; ACHUA, 2004; MELO, 2004).

As pesquisas desenvolvidas na Universidade Estadual de Ohio, após a Segunda Guerra Mundial, tiveram enfoque semelhante ao dos estudos de Michigan, objetivando identificar dimensões independentes do comportamento do líder (MELO, 2004). Os resultados mostraram dois estilos predominantes na maneira como o líder age: “estrutura inicial” e “consideração” (LUSSIER; ACHUA, 2004; MELO, 2004; HERSEY; BLANCHARD, 1986). A primeira dimensão refere-se ao comportamento do líder de definir e estruturar seu papel e o dos subordinados na busca da consecução das metas; e a segunda se refere à amplitude das relações de trabalho de um líder, caracterizadas pela confiança mútua, respeito às idéias dos liderados e interesse por seus sentimentos (MELO, 2004). A figura a seguir mostra a combinação das duas dimensões encontradas.

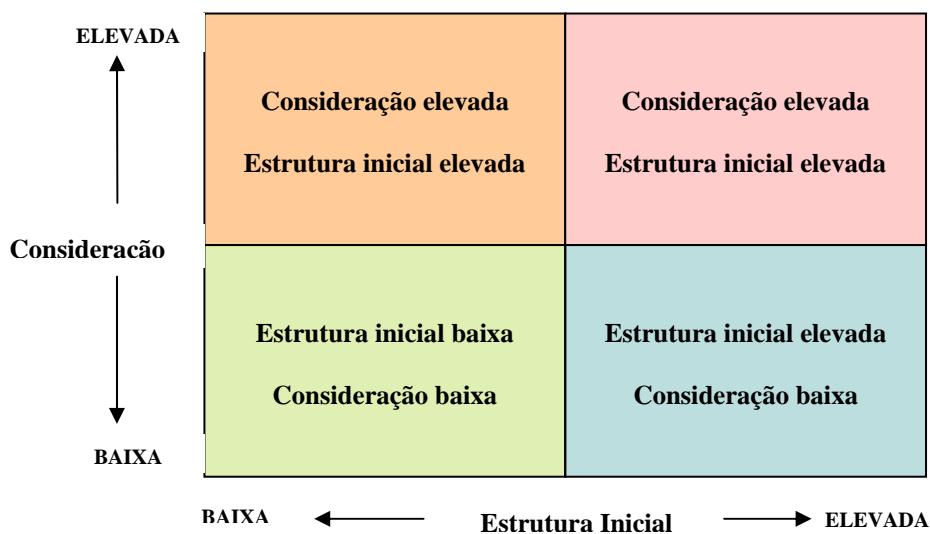


Figura 3 – Os quadrantes da liderança.

Fonte: Hersey e Blanchard (1986, p. 111) – com adaptações.

Segundo Melo (2004), as pesquisas acerca realizadas na Universidade de Ohio mostraram que as duas dimensões eram distintas, mas que não faziam parte de um *continuum*. Esse autor complementa afirmando que uma nota alta numa dimensão não significa nota baixa na outra, sendo que a liderança poderia acontecer em direção às duas dimensões.

Em 1964, Robert Blake e Jane Mouton desenvolveram o Grid Gerencial baseado em duas dimensões de preocupação do gerente: com a produção e com as pessoas. O grid foi representado num plano cartesiano, onde o eixo X representava a preocupação com a produção, e no eixo Y a preocupação com as pessoas (LUSSIER; ACHUA, 2004; MELO, 2004; ROBBINS, 2002). De acordo com Melo (2004), Blake e Mouton buscavam encontrar o estilo ideal de liderança que atende igualmente às duas dimensões.

Na visão de Melo (2004), as abordagens comportamentais com duas dimensões não conseguiram apreender adequadamente o fenômeno da liderança. Em adição, Torres (2005) afirma que exclusão de fatores situacionais em estudos desse conceito fez com que outras teorias surgissem, o que corrobora a principal crítica das teorias comportamentais, a qual enfatiza que o contexto onde a liderança ocorre não é explorado (MELO, 2004). Sendo assim, emergem as abordagens contingenciais.

Segundo Lussier e Achua (2004), a teoria de traços e as teorias comportamentais da liderança buscaram identificar o melhor estilo para liderar em todas as situações. Entretanto, esses autores afirmam que na década de 60 torna-se aparente que não existe um melhor estilo de liderança. Assim, tem-se o contexto adequado para o desenvolvimento das teorias contingenciais da liderança, pois, de acordo com Melo (2004), o relevante não é encontrar o melhor estilo, e sim o estilo mais eficaz para determinada situação.

A Teoria Contingencial de Fiedler integra as dimensões “orientado para a tarefa” e “orientado para o relacionamento” do comportamento do líder e três critérios situacionais: relações líder-subordinado, estrutura da tarefa e poder da posição (MELO, 2004). Segundo Hersey e Blanchard (1986), relações líder-subordinado significa as relações interpessoais entre líder e liderados; estrutura da tarefa quer dizer o grau de estruturação da tarefa que o grupo deverá realizar; e poder de posição é o poder e autoridade que sua posição confere ao líder.

Para Spector (2002), a teoria de Fiedler se preocupava com o poder e a influência que o líder tem sobre os subordinados, isto é, em verificar em que medida as ações do supervisor irão resultar em determinados comportamentos dos subordinados. Em outras palavras, Fiedler

pressupunha que o estilo de liderança de um indivíduo é fixo, onde o líder deveria ser colocado na situação em que seu estilo fosse mais eficaz, na medida em que a pessoa que exerce a liderança não consegue ajustar seu estilo a uma determinada situação (MELO, 2004). Na visão de Melo (2004), mesmo com o apoio de estudos acerca dessa teoria, a complexidade das variáveis situacionais prejudica a percepção das pessoas, visto que é difícil determinar a qualidade das relações líder-subordinado, da estruturação das tarefas e quanto poder de posição o líder detém.

De acordo com Melo (2004), a abordagem da troca líder-subordinado foi desenvolvida por George Graen em 1973, com o pressuposto de que as pessoas não recebem tratamento igual do líder. Segundo Spector (2002), para essa abordagem, o líder se relaciona de duas formas com os subordinados: com aqueles em que confia e influentes no grupo (grupo de dentro), e com aqueles que têm pouca participação nas decisões (grupo de fora). No relacionamento com os subordinados do grupo de dentro, o líder se comporta de maneira participativa, enquanto que com os membros do grupo de fora, este age de forma diretiva (SPECTOR, 2002). A crítica a essa abordagem reside na falta de critérios bem definidos para a inclusão de pessoas no grupo de dentro e no grupo fora (MELO, 2004).

Outra abordagem é a caminho-objetivo, na qual o subordinado se comporta conforme o estipulado pelo líder, desde que esse último assegure a compreensão, por parte do subordinado, de como fazer para alcançar os objetivos estabelecidos, e, ao mesmo tempo, o líder deve garantir que objetivos pessoais também possam ser atingidos pelos subordinados durante o processo de execução das tarefas (SMITH; PETERSON, 1994). Em outras palavras, conforme Melo (2004), o líder direciona e apóia os subordinados para alcançarem as metas, que estas sejam compatíveis com os objetivos do grupo ou organização.

Os testes da abordagem caminho-objetivo abarcaram quatro comportamentos de liderança: líder diretivo, apoiador, participativo e orientado para realizações, de acordo com Melo (2004). Entretanto, segundo Smith e Peterson (1994), os estudos dessa abordagem tiveram resultados variáveis, por exemplo, as medidas de previsão de desempenho foram mal-sucedidas, enquanto que as relações entre estilos de liderança e satisfação ocorreram de modo positivo. Para Melo (2004), o desempenho e a satisfação do empregado são influenciados positivamente pelo comportamento de líder em compensar o que falta no empregado e na determinação da tarefa, o que em parte corrobora com o que dizem Smith e Peterson (1994).

Segundo Melo (2004), o modelo de liderança participação-líder de Vroom e Yetton pressupõe que o líder pode ajustar seu estilo a diferentes situações, com isso, reflete a estrutura da tarefa. Nesse modelo, em uma situação, qualquer um dos cinco comportamentos a seguir pode ser adequado: autocrático I – o líder soluciona o problema ou decide por si mesmo; autocrático II – o líder ouve os subordinados e decide por ele mesmo; consultador I – o líder compartilha o problema com os subordinados um-a-um e decide sozinho; consultador II – o líder partilha o problema com seus liderados, com um grupo, e toma a decisão; grupo II – o líder partilha o problema com o grupo e juntos tomam a decisão (FIELD, 1979; SPECTOR, 2002; MELO, 2004). Segundo Field (1979), o modelo de Vroom e Yetton define sete questões para identificação de situações problema, sendo que para cada questão existe a resposta sim e não. Com isso, formam-se 23 situações problema, sendo que ao final da última questão e dependendo da resposta, o estilo mais apropriado do líder é identificado.

Em seguida do surgimento do modelo participação-líder de Vroom e Yetton, Hersey e Blanchard (1986) desenvolvem um modelo de Liderança Situacional. Smith e Peterson (1994) mostram que, além das duas dimensões orientado para tarefa e orientado para o relacionamento do estilo do líder, somente uma dimensão ambiental é acoplada ao modelo: a maturidade do subordinado. A liderança situacional será mais bem detalhada adiante, em virtude de ser uma das variáveis que compõem este estudo.

Com foco na interação entre líderes e subordinados surgiram as abordagens mais recentes da liderança. A primeira delas é a Liderança Carismática que é geralmente definida em termos dos efeitos do líder sobre os subordinados, ou do relacionamento entre líderes e liderados (LUSSIER; ACHUA, 2004). Segundo Melo (2004), na liderança carismática, os subordinados fazem atribuições de capacidades heróicas ou extraordinárias do líder quando percebem certos comportamentos. Para Spector (2002), o líder carismático pode modificar as aspirações, necessidades, preferências e valores de seus seguidores, fornecendo uma visão de algo que valha a pena alcançar.

Entretanto, Melo (2004) ressalta que a liderança carismática nem sempre poderá ser necessária para altos padrões de desempenho dos empregados, podendo ser mais apropriada para seguidores que têm componentes ideológicos. Além disso, esse autor afirma que os líderes carismáticos podem se tornar um passivo para as organizações após a necessidade de mudança drástica e circunstâncias de crise.

A segunda abordagem mais recente é da Liderança Transformacional e Transacional. Kuhnert e Lewis (1987) afirmam que a liderança transformacional é baseada no engajamento dos subordinados, e envolve a mudança de crenças, necessidades e valores dos liderados. Esses autores também afirmam que o sucesso do líder transformacional depende de metas articuladas com seus liderados, da construção de uma imagem, da demonstração de confiança e do incentivo à motivação dos subordinados. Em complemento a essa visão, Bass *et al.* (2003) afirmam que a liderança transformacional depende do contexto no qual são estabelecidas as trocas entre líder e subordinado.

Para Hater e Bass (1988), a liderança transformacional se baseia no carisma, na consideração individualizada e na estimulação intelectual, ou seja, o líder transmite orgulho, confiança, respeito e senso de missão; delega projetos que estimulem experiências de aprendizagem individualizada; e encoraja seus liderados para encontrarem novas maneiras de solucionar problemas e utilizarem o raciocínio antes de tomarem certo curso de ação.

De acordo com Kuhnert e Lewis (1987), a liderança transacional ocorre quando uma pessoa busca a interação com outra visando estabelecer uma relação de troca que envolve valores. Em adição, esse líder se comporta de modo a acompanhar e orientar o subordinado, distribuir as recompensas, educar e motivar os membros de sua equipe para atingirem metas e objetivos organizacionais (MELO, 2004). Para Hater e Bass (1988), a liderança transacional se baseia no comportamento do líder em recompensar o desempenho de seus subordinados de acordo com contratos de trabalho e esforços necessários para a realização de tarefas; além de direcionar o trabalho de seus liderados para que se mantenham no caminho que leve ao alcance das metas.

Percebe-se que existem semelhanças entre a liderança transformacional e transacional, principalmente no tocante ao papel do líder enquanto motivador e de infusão de valores. Segundo Hater e Bass (1988), a liderança transformacional pode ser considerada um caso especial de liderança transacional em virtude da ênfase na consecução de metas e objetivos organizacionais. Entretanto, diferem-se no que se refere à ênfase do comportamento do líder, ou seja, o líder transformacional age visando estabelecer relações de confiança com seus subordinados, motivá-los para a mudança e influenciar suas crenças e valores. Em contrapartida, o líder transacional tem um papel de orientador e apoiador para a realização das tarefas, além de gerenciar as recompensas e educar seus liderados para atingirem metas e objetivos estabelecidos.

Observando a evolução das teorias de liderança, pode-se inferir que a base de toda a discussão a respeito desse fenômeno encontra-se nos comportamentos dos líderes. Em outras palavras, a ênfase recai sobre o comportamento orientado para tarefas e para relacionamento, uma vez que, em contextos sociais existem pessoas, atividades a serem desempenhadas e objetivos a serem alcançados. Mais especificamente, em organizações de trabalho é primordial que indivíduos realizem suas tarefas e se relacionem de modo a favorecer a sustentabilidade e performance organizacionais.

Entretanto, é sabido que, em certas circunstâncias, os indivíduos tendem a agir de um modo ou de outro, dependendo do contexto e variáveis envolvidas. Dessa forma, percebe-se que os líderes poderão agir direcionando o comportamento dos subordinados para a realização de tarefas, ou fortalecendo as relações interpessoais, seja por meio de um papel incentivador, mobilizador e de suporte ao indivíduo.

Sendo assim, torna-se pertinente ressaltar a importância da teoria da liderança situacional de Hersey e Blanchard (1986) para estudo desse fenômeno em organizações. A seguir, será apresentada a referida teoria e suas respectivas características.

2.2.2. LIDERANÇA SITUACIONAL DE HERSEY E BLANCHARD

A liderança situacional data de 1974 e se insere entre as abordagens contingenciais (MELO, 2004). Segundo Vecchio (1987), essa teoria foi desenvolvida a partir da Teoria Tridimensional do Estilo Gerencial (*3-Dimensional Management Style Theory*) de William J. Reddin, publicado em 1967. Essa teoria contempla as duas dimensões de liderança de Fiedler (comportamentos de tarefa e de relacionamento) combinadas nos níveis “alto” e “baixo”, resultando em quatro comportamentos: determinar, persuadir, compartilhar e delegar.

De acordo com Hersey e Blanchard (1986), a liderança situacional baseia-se na interação entre a quantidade de orientação e direção que o líder oferece, a quantidade de apoio sócio-emocional dado pelo líder e o nível de prontidão dos subordinados no desempenho da tarefa, função ou objetivo. Em outras palavras, esses autores afirmam que a combinação entre o comportamento de tarefa, o comportamento de relacionamento e a maturidade dos subordinados resulta na eficácia do estilo do líder, isto é, “o estilo de liderança que uma pessoa deve adotar

com indivíduos ou grupos depende do nível de maturidade das pessoas que o líder deseja influenciar” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 188).

Maturidade é definida por Hersey e Blanchard (1986) como a capacidade e a disposição das pessoas em assumir a responsabilidade de dirigir seu próprio comportamento. Segundo esses autores, a capacidade (maturidade de trabalho) refere-se ao conhecimento e à capacidade técnica do indivíduo ou grupo que permitem realizar a tarefa. A disposição (maturidade psicológica) diz respeito à confiança em si mesmo e ao empenho que revelam a motivação do indivíduo ou grupo em fazer alguma coisa. Além disso, esses autores afirmam que as variáveis de maturidade, seja do indivíduo ou do grupo, devem ser consideradas somente em relação a uma tarefa específica.

A figura a seguir mostra a liderança situacional e a relação entre o comportamento de líder e a maturidade dos liderados.

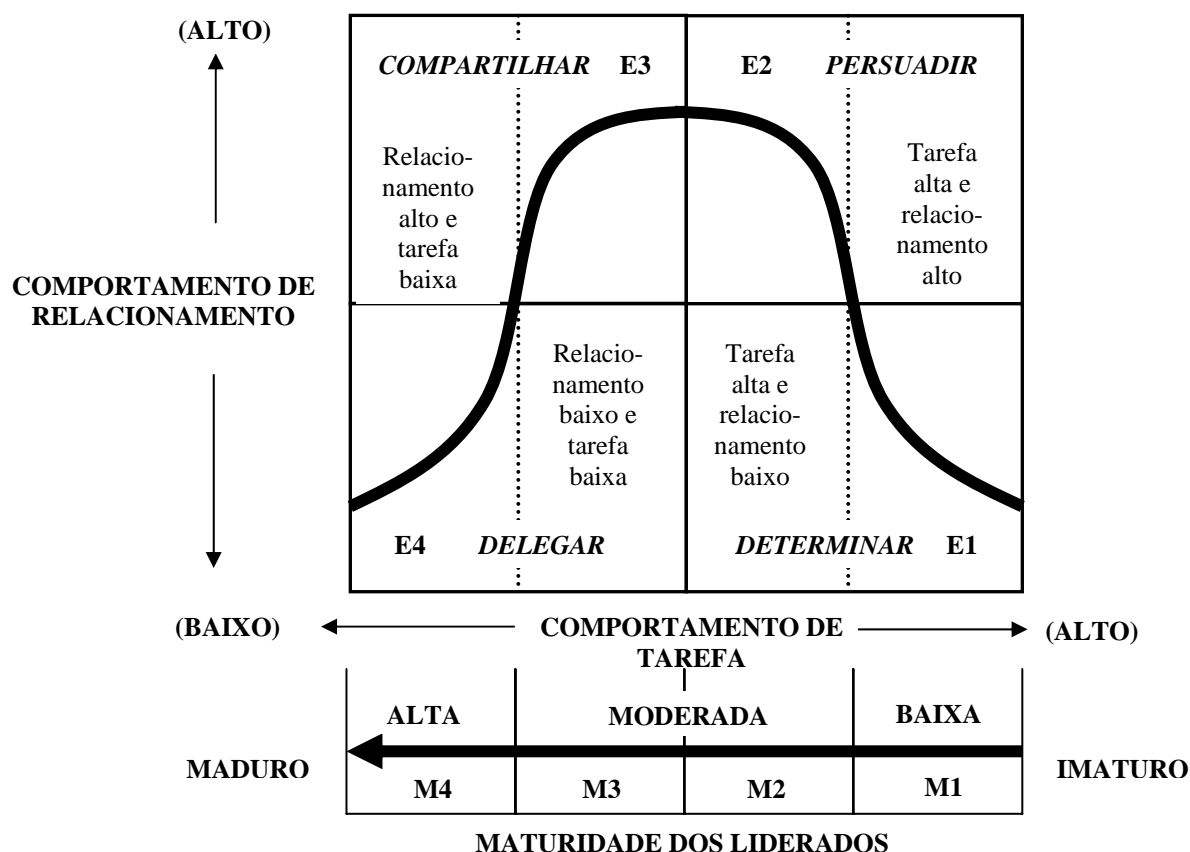


Figura 4 – Liderança Situacional.

Fonte: Hersey e Blanchard (1986, p. 189) – com adaptações.

A curva mostrada na Figura 4 é chamada *curva prescritiva*, pois indica o estilo de liderança mais adequado para a situação, considerando a maturidade dos indivíduos (HERSEY;

BLANCHARD, 1986). Para esses autores, o comportamento de tarefa é a medida com que o líder dirige e orienta o que fazer, quando, como e onde fazer, além de estabelecer objetivos e definir os papéis dos liderados; enquanto que o comportamento de relacionamento é o quanto o líder se empenha em comunicar-se de modo bilateral com seus liderados, apoiando, encorajando e dando suporte emocional, além de ouvir-lhes atentamente e apoiar-lhes os esforços.

O quadro a seguir apresenta os quatro comportamentos do líder, bem como a relação de cada um com o nível de maturidade do indivíduo ou grupo, de acordo com o exposto na figura 7.

COMPORTAMENTO	COMBINAÇÃO ENTRE ESTILOS	RELAÇÃO COM MATURIDADE	DEFINIÇÃO
DETERMINAR (E1)	Tarefa alta e relacionamento baixo	Maturidade baixa (M1) – pessoas que não têm capacidade nem disposição, ou são inseguras.	Estilo no qual o líder define as funções e especifica o que as pessoas devem fazer, como, quando e onde devem executar as tarefas.
PERSUADIR (E2)	Tarefa alta e relacionamento alto	Entre maturidade moderada e baixa (M2) – pessoas que não tem capacidade, mas são dispostas ou confiam em si.	Estilo no qual o líder procura conseguir que os liderados se sintam convencidos a adorarem comportamentos desejáveis, de acordo com a direção dada pelo líder.
COMPARTILHAR (E3)	Relacionamento alto e tarefa baixa	Entre maturidade moderada e alta (M3) – pessoas que têm capacidade, mas não têm disposição ou são inseguras.	Estilo no qual líder e liderados participam juntos na tomada de decisão, sendo que o líder facilita a tarefa e a comunicação.
DELEGAR (E4)	Relacionamento baixo e tarefa baixa	Maturidade alta (M4) – pessoas capazes e dispostas, e seguras de si.	Estilo no qual o líder oferece pouca direção e pouco apoio aos liderados, permitindo que estes desenvolvam o projeto de decidam como, quando e onde fazer as coisas.

Quadro 5 – Comportamentos do líder e relação com maturidade dos liderados.

Fonte: Hersey e Blanchard (1986, p. 189-192).

Segundo Hersey e Blanchard (1986), para determinar o estilo mais adequado à situação é necessário: (a) identificar a área de atividade do indivíduo ou grupo que se deseja influenciar; (b) identificar a capacidade ou motivação (nível de maturidade) do indivíduo ou grupo; e (c) identificar qual dos quatro estilos é mais apropriado. Dessa forma, pode-se inferir que, mesmo existindo certa prescrição dos tipos de estilos, a liderança situacional procura dar subsídio para atuação do líder, evitando que decisões e comportamentos gerenciais ocorram de modo arbitrário ou infundado.

Graeff (1983) e Vecchio (1987) mostram que a liderança situacional de Hersey e Blanchard procurou abordar aspectos antes desconsiderados tais como os subordinados e o nível de maturidade de trabalho e psicológica, variáveis que impactam diretamente o desempenho e eficácia do líder.

No Brasil, Melo (2004) destaca que o modelo de liderança situacional é o mais utilizado em pesquisas em virtude de sua lógica buscar identificar os estilos presentes em determinadas situações, e de resumir os principais pontos de abordagens anteriores de liderança. Em função desses argumentos, o presente estudo utilizou o modelo de Hersey e Blanchard (1986), por meio da Escala de Avaliação dos Estilos Gerenciais (EAEG) desenvolvida e validada por Melo (2004).

Observadas a importância da liderança para as organizações, resta saber como esse fenômeno se relaciona com a aprendizagem em organizações, considerando que os estilos dos líderes podem favorecer ou inviabilizar a ocorrência desse processo em organizações (ELLIS *et al.*, 1999; POPPER; LIPSHITZ, 2000).

2.2.3. LIDERANÇA E APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES

Atualmente, estudos vêm sendo realizados para verificar as relações existentes entre liderança e aprendizagem em organizações com a premissa de que esses fenômenos são determinantes do sucesso organizacional. Entretanto, não é comum encontrar na literatura como os estilos gerenciais, ou de liderança, propostos pela abordagem situacional influenciam a ocorrência dos mecanismos de aprendizagem em organizações, além do desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem.

Segundo Ellis *et al.* (1999), os líderes influenciam o dia-a-dia das organizações criando condições para o desenvolvimento de processos de monitoramento de ações de implementação e disseminação de conhecimentos, bem como servem de modelo para os demais membros, afetando o comportamento dos subordinados e a cultura da organização. Nesse sentido, esses autores afirmam que os líderes são os juízes finais que, comprometidos com a aprendizagem, determinarão se a institucionalização dos mecanismos de aprendizagem ocorrerá ou não.

Popper e Lipshitz (2000), com o objetivo de identificar que papéis e estilos de liderança determinam valores de uma cultura de aprendizagem e facilitam a efetividade da aprendizagem em organizações, mostram exemplos dessa relação. Segundo esses autores, a Força Aérea

Israelense tem a capacidade de rever seus erros franca e minuciosamente em função de oficiais responsáveis pela institucionalização de mecanismos de aprendizagem. Um exemplo dados por esses autores é o relato de um piloto sênior (coronel) que enfatiza a abertura existente para a discussão de erros, onde todos são tratados como iguais, independente do que pensam e falam.

Outro exemplo citado por Popper e Lipshitz (2000) refere-se a William Spoor, presidente da Pillsbury Food Chain, que ficou conhecido como um líder que sempre buscava oportunidades de aprendizagem por meio de sessões de investigação participante com o objetivo de construir um consenso entre seus funcionários em termos de informações e interpretações, além de encorajar o debate e revisão de rotinas, hábitos e visões de mundo de gerentes. Entre outros exemplos, Popper e Lipshitz (2000) destacam a importância de se considerar os líderes como canais de influência, pois seus comportamentos impactam a motivação e as ações relevantes para a aprendizagem em organizações.

O quadro a seguir mostra alguns estudos que buscaram identificar que relações existem entre liderança e aprendizagem em organizações, além de outras variáveis organizacionais e contextuais. Os resultados apresentados enfatizam as relações entre os temas em questão.

AUTORES	OBJETIVOS	MÉTODO/TÉCNICAS	PRINCIPAIS RESULTADOS
Lam e Pang (2003)	Identificar os efeitos de fatores ambientais e organizacionais sobre a aprendizagem em organizações.	Quantitativo; Análise Fatorial; Análise de Confiabilidade; Regressão Múltipla; Estatísticas descritivas.	<ul style="list-style-type: none"> O estilo transformacional de liderança impacta positivamente a aprendizagem em organizações em termos de processo e resultados, pois aumentou as habilidades de colaboração entre indivíduos; a satisfação no processo de aprendizagem e desempenho em grupo; a revisão do manual de procedimentos, entre outros resultados.
Sarin e McDermott (2003)	Examinar os efeitos das características dos líderes sobre a aprendizagem, aplicação de conhecimentos e desempenho de equipes.	Quantitativo; Análise Fatorial; Análise de Confiabilidade; Hierarchical Linear Models (modelo teórico e analítico multinível); Estatísticas descritivas.	<ul style="list-style-type: none"> Comportamentos de participação e estrutura inicial de metas predizem aprendizagem e aplicação do conhecimento nas equipes;
Amitay, Popper e Lipshitz (2005)	Identificar correlações entre estilos de liderança e aprendizagem em organizações.	Quantitativo; Análise Fatorial; Análise de Confiabilidade; Regressão Múltipla; Estatísticas descritivas.	<ul style="list-style-type: none"> A liderança transformacional tem relação positiva com os mecanismos de aprendizagem em organizações; o estilo transformacional tem relação positiva com os valores da cultura de aprendizagem.

Quadro 6 – Estudos empíricos sobre liderança e aprendizagem em organizações.

Fonte: elaborado pelo autor.

Com base no Quadro 6, pode-se verificar que o líder tem um papel primordial no desenvolvimento de ações de aprendizagem, bem como de criar condições estruturais para que o processo ocorra em organizações. Entretanto, percebe-se que não existem evidências empíricas da relação entre a liderança situacional e aprendizagem em organizações. Isso é justificado pelo fato da não existência de pesquisas nacionais e internacionais que abordem a relação entre esses fenômenos. Esse argumento se baseia na busca realizada em bases de dados tais como Proquest, Ovid, Sage, Scielo e Emerald, no período de setembro de 2004 a outubro de 2005, combinando as seguintes palavras-chave: *learning organizations*, *organizational learning*, *leadership theory*, *situational leadership theory*.

Dessa forma, identificar que estilos de liderança ou gerenciais predizem a institucionalização de mecanismos de aprendizagem em organizações, e a cultura de aprendizagem é de fundamental importância para o enriquecimento produção acadêmica na área e desenvolvimento de práticas de gestão alinhadas com o desafio da aprendizagem, mudança, flexibilidade e inovação.

A seguir, apresenta-se o capítulo de metodologia que descreve a caracterização deste estudo, bem como os passos empreendidos para a coleta, análise e descrição dos resultados.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo é caracterizada a pesquisa realizada e descritas suas etapas, métodos, técnicas e procedimento de coleta e análise de dados, bem como os procedimentos de construção e validação das escalas de medida aplicadas.

3.1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

O presente estudo é caracterizado como *descritivo* e *explicativo*, conforme a classificação de Richardson *et al.* (1999). Descritivo, já que visou compreender e descrever dados representativos do fenômeno estudado. Dessa forma, foram descritas as percepções de funcionários acerca da ocorrência e importância de mecanismos e cultura de aprendizagem na organização, bem como liderança. Explicativo, na medida em que foram identificados possíveis fatores causadores das diferenças de percepção e predição entre variáveis demográficas e funcionais, liderança, mecanismos e cultura de aprendizagem na organização.

O método utilizado nesta pesquisa também é classificado como do tipo *survey*, pois segundo Pasquali (1999b) trata-se de um delineamento no qual se deseja coletar variadas informações sobre os sujeitos, tais como sentimentos, planos, crenças, origem social, entre outras. Em adição, Günther (1999) afirma que o levantamento de dados (*survey*) assegura melhor representatividade e favorece a generalização para uma população mais ampla.

A pesquisa é *de campo* já que se trata de uma investigação empírica realizada junto a funcionários da organização estudada, com a finalidade de analisar a percepção desses quanto a ocorrência e importância de mecanismos e cultura de aprendizagem, e ao comportamento da liderança. A presente pesquisa pôde ser caracterizada também como *quantitativa*, pois abordou numericamente as respostas dos indivíduos por meio de análises estatísticas (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002), sendo estas descritivas (frequências, médias e desvios-padrão) e inferenciais (análise fatorial, ANOVA, regressão múltipla *stepwise*). Concluindo a caracterização geral da pesquisa, esta é *qualitativa* devido à existência de um campo dissertativo ao final dos instrumentos destinado aos respondentes para expressarem outras opiniões que julgassem importantes sobre o tema pesquisado.

3.2. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

As escalas de medida aplicadas para identificação de percepções foram estruturadas com duas escalas de concordância do tipo *Likert* de cinco pontos, sendo 1 – Nunca Ocorre e 5 – Sempre Ocorre, e 1 – Sem Importância e 5 – Totalmente Importante, para mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações. A percepção sobre liderança também foi mensurada por uma escala de concordância (*Likert*), sendo 1 – Nunca Age Assim e 5 – Sempre Age Assim. Esse tipo de escala de resposta, segundo Pasquali (1999a), é muito utilizado em ciências sociais e permite verificar o nível de concordância do respondente em relação ao item. Além disso, Günther (1999) afirma que a escala *Likert*, do ponto de vista prático, permite a variabilidade nos intervalos, não afetando o poder inferencial de uso de estatísticas paramétricas.

Com o intuito de facilitar a compreensão dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, dividiu-se este item em três partes. Nas duas primeiras, abordam-se aspectos teóricos acerca da elaboração das escalas de medida, onde são apresentados os instrumentos originais para aferição de mecanismos e cultura de aprendizagem em organização, bem como as adaptações realizadas. Na terceira parte são descritos os procedimentos de construção e validação da Escala de Avaliação do Estilo Gerencial (EAEG) por Melo (2004), sendo essa escala também utilizada nesta pesquisa.

3.2.1. DESCRIÇÃO, CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO TEÓRICA DA ESCALA DE MECANISMOS DE APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES (EMAO)

A Escala de Mecanismos de Aprendizagem em Organizações (EMAO) utilizada neste estudo foi construída com base na *Measurement Scale of Organizational Learning* (Anexo A), proposta por López, Peón e Ordás (2005, p.232), a qual “reconhece o caráter multidimensional da aprendizagem e coleta informações explícitas acerca de quatro dimensões teoricamente identificadas: aquisição, distribuição, interpretação e memória organizacional”.

Segundo esses autores, a aquisição se dá por meio de ações que buscam em fontes externas e na realidade interna da organização conhecimentos relevantes para sua atuação. A distribuição ocorre por meio do compartilhamento de conhecimentos entre os membros da organização. A interpretação resulta do compartilhamento e incorporação de conhecimentos e

favorece uma compreensão compartilhada da realidade organizacional, bem como a coordenação de ações na tomada de decisão. Por fim, a memória organizacional refere-se à estocagem de conhecimentos em sistemas informatizados, regras, procedimentos, entre outros sistemas, para serem utilizados no futuro.

A escala construída por López, Peón e Ordás (2005) é constituída de 25 itens, sendo 7 itens para o fator aquisição, 5 itens para o fator distribuição, 5 itens para o fator interpretação e 8 itens para o fator memória organizacional. Cabe ressaltar que essa escala foi desenvolvida na língua inglesa, o que demandou a tradução da mesma para a língua portuguesa por um especialista em língua inglesa e portuguesa. Importa destacar que a escala original não havia sido utilizada no Brasil.

De posse dos itens traduzidos, este autor em conjunto com seu orientador observaram os critérios linguagem, ambigüidade, viés e ênfase dos itens sugeridos por Günther (1999), visando identificar na formulação de cada item termos que pudessem prejudicar a compreensão dos respondentes. Com isso, a redação dos itens foi alterada para que a leitura e compreensão dos sujeitos participantes da pesquisa ocorressem de modo satisfatório, de acordo com a linguagem e cultura brasileira e da organização estudada.

Em adição, itens repetidos também foram identificados e retirados do conjunto. Complementando essa análise, itens que se referiam a dois ou mais objetos distintos em sua redação foram reescritos considerando o número de objetos destacados. Por fim, itens relacionados a variáveis diferentes daquelas investigadas neste estudo também foram excluídos do conjunto.

Após essas análises iniciais dos itens, o instrumento foi formatado na versão preliminar para análise semântica com duas escala de resposta do tipo *Likert* de cinco pontos, sendo 1 – Nunca Ocorre e 5 – Sempre Ocorre, e 1 – Sem Importância e 5 – Totalmente Importante. Procedeu-se, então, com a participação de onze funcionários da organização estudada, sendo esses de diferentes níveis hierárquicos e funcionais. O instrumento foi aplicado pessoalmente pelo autor, o qual monitorou o tempo médio de resposta e registrou as sugestões dos participantes quanto à clareza, linguagem e nível de compreensão dos itens. Com essas informações, realizou-se alterações na redação dos itens principalmente de acordo com as sugestões quanto a termos que melhor se adequavam a realidade da organização.

Ao final dessas análises, o instrumento foi formatado em sua versão definitiva para aplicação, constituída de vinte e dois itens sobre mecanismos de aprendizagem em organizações, itens referentes à caracterização demográfica e funcional, bem como um campo dissertativo para registro de opiniões que os respondentes julgassem relevantes sobre o tema.

3.2.2. DESCRIÇÃO, CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO TEÓRICA DA ESCALA DE CULTURA DE APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES (ECAO)

A Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações (ECAO) utilizada neste estudo foi construída com base na *Learning Values Scale* (Anexo B) validada por Ellis *et al.* (1999), a qual continha itens referentes a manifestações comportamentais sobre transparência, responsabilidade, orientação e informação válida, isto é, comportamentos orientados para aprendizagem.

Segundo esses autores, transparência reúne comportamentos de abertura para receber *feedback*; responsabilidade significa assumir o comportamento e suas conseqüências para a aprendizagem; orientação refere-se a abertura para avaliar as informações de modo impessoal; e, informação válida envolve comportamentos que visam a melhoria da objetividade e estrutura da informação considerada relevante à organização. A escala validada por Ellis *et al.* (1999) é constituída de 35 itens, sendo 5 itens para o fator transparência, 11 itens para o fator responsabilidade, 10 itens para o fator orientação e 9 itens para o fator informação válida. Destaca-se que essa escala foi desenvolvida na língua inglesa, o que demandou a tradução da mesma para o português por um especialista em língua inglesa e portuguesa. Cabe ressaltar que a escala original ainda não havia sido empregada no Brasil.

Após a tradução dos itens, este autor juntamente com seu orientador avaliaram os itens com base nos critérios linguagem, ambigüidade, viés e ênfase sugeridos por Günther (1999), para identificar termos que pudessem prejudicar a compreensão dos respondentes. Com isso, a redação dos itens foi alterada para que a leitura e compreensão dos sujeitos participantes da pesquisa ocorressem de modo satisfatório, de acordo com a linguagem e cultura brasileira e da organização estudada.

Em adição, retirou-se itens repetidos, e aqueles que se referiam a dois ou mais objetos distintos em sua redação foram reescritos considerando o número de objetos destacados. Por

último, itens relacionados a variáveis diferentes daquelas investigadas neste estudo também foram excluídos do conjunto.

Após essas análises iniciais dos itens, o instrumento foi formatado na versão para análise semântica com as mesmas escalas de concordância descritas anteriormente, ou seja, 1 – Nunca Ocorre e 5 – Sempre Ocorre, e 1 – Sem Importância e 5 – Totalmente Importante. Procedeu-se, então, com a participação de onze funcionários da organização estudada, sendo esses de diferentes níveis hierárquicos e funcionais. O instrumento foi aplicado pessoalmente pelo autor, o qual monitorou o tempo médio de resposta e registrou as sugestões dos participantes quanto à clareza, linguagem e nível de compreensão dos itens. Com essas informações, realizou-se alterações na redação dos itens principalmente de acordo com as sugestões quanto a termos que melhor se adequavam a realidade da organização.

Por fim, o instrumento foi formatado em sua versão final para aplicação, constituída de vinte e sete itens sobre cultura de aprendizagem em organizações, itens referentes à caracterização demográfica e funcional, além um campo dissertativo para registro de opiniões que os respondentes julgassem relevantes sobre o tema.

3.2.3. DESCRIÇÃO DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DO ESTILO GERENCIAL (EAEG)

Segundo Melo (2004), as abordagens existentes a respeito do fenômeno da liderança mostram a ênfase da atuação gerencial em três aspectos: tarefa, relacionamento e situação. A partir da análise desse autor sobre os pontos convergentes das teorias, foram definidos os fatores tarefa, relacionamento e situacional.

O fator tarefa refere-se à probabilidade que o líder tem de definir e estruturar seu papel e o de seus subordinados na busca da consecução de metas. O fator relacionamento diz respeito à extensão em que o líder terá relações de trabalho caracterizadas por confiança mútua, amizade, calor humano, respeito às idéias dos subordinados e interesse por seus sentimentos. O fator situação refere-se à habilidade do gerente em identificar a realidade de seu ambiente de trabalho e adaptar seu estilo às exigências desse ambiente (MELO, 2004, p. 51).

Após a elaboração das definições de cada fator, foram construídos os itens correspondentes aos fatores, totalizando 33 itens, sendo 11 referentes à tarefa, 10 à relacionamento e 12 à situação. Posterior a essa etapa, a escala foi submetida à validação

semântica, com aplicação em 38 empregados de uma organização pública. Segundo Melo (2004), após essa validação foram realizados ajustes nas descrições dos comportamentos em virtude de os respondentes terem identificado itens pouco claros.

Em seguida, a escala foi submetida à análise de consistência dos itens, onde participaram 14 juízes que avaliaram as descrições dos comportamentos, indicando qual fator cada item melhor relacionava-se. Foi calculado o índice de concordância (IC) para cada item, e, ao final, foram retirados 5 itens, totalizando 28 itens para a versão final de aplicação.

A escala de 28 itens foi aplicada em uma amostra de 328 sujeitos integrantes de uma organização pública do Distrito Federal, para posterior validação fatorial. De acordo com Melo (2004), os respondentes foram orientados a assinalarem suas respostas indicando o quanto cada item correspondia ao comportamento de sua chefia imediata, utilizando uma escala de 5 pontos, sendo 1 para nunca age assim, 2 para raramente age assim, 3 para ocasionalmente age assim, 4 para frequentemente age assim, e 5 para sempre age assim.

Os dados coletados foram inseridos no SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para análise exploratória, que excluiu 46 questionários nos quais identificou-se pelo menos uma resposta em branco. Após identificar a presença de casos atípicos, foram eliminados mais 16 questionários. Por fim, de acordo com Melo (2004), foram aproveitados 266 questionários para a realização da análise fatorial, onde se identificou que a linearidade foi satisfatória. A validade da EAEG foi verificada pelo método dos componentes principais (PC) para extração dos fatores e por meio do método oblíquo (*oblimin*) e do *Alpha de Cronbach*. A tabela a seguir mostra os *eigenvalues*, coeficientes de correlação entre os fatores extraídos de rotação oblíqua, a denominação e número de itens, e o *Alpha* de cada fator.

Tabela 1 – Denominação, número de itens, *eigenvalues*, porcentagem de variância, e *Alpha de Cronbach* dos fatores relacionamento, tarefa e situacional da EAEG.

FATOR	DENOMINAÇÃO	Nº DE ITENS	EIGENVALUES	% DE VARIÂNCIA	ALPHA DE CRONBACH
1	Relacionamento	9	8,60	45,260	0,94
2	Tarefa	6	2,62	13,800	0,72
3	Situacional	4	1,10	5,800	0,82

Fonte: Melo (2004, p. 56-59).

Os resultados mostraram que as propriedades psicométricas da EAEG (Anexo C) são boas, visto que os fatores relacionamento (0,94) e situacional (0,82) ficaram acima de 0,80. Entretanto, Melo (2004) destaca que o fator tarefa (0,72) necessita de novos itens para seu aprimoramento, pois os comportamentos das chefias relacionados a essa dimensão têm uma abrangência maior. Esse autor recomenda a aplicação da escala em organizações com características variadas para futura padronização, e sugere a realização de estudos qualitativos para aferir a precisão da EAEG com a comparação dos resultados com o comportamento atual da chefia, com o uso de entrevistas, por exemplo.

Com essa escala validada, procedeu-se com a análise semântica na qual não foram identificados aspectos que dificultassem a compreensão dos itens por parte dos dez participantes deste pré-teste. Assim como na validação semântica dos instrumentos anteriores, este autor também monitorou o tempo médio de resposta. Sendo assim, não foram empreendidas alterações na redação dos itens da EAEG, tampouco em sua escala de resposta, ficando formatada para aplicação definitiva, conforme validada por Melo (2004).

3.2.4. DESCRIÇÃO DO ÍNDICE DE PRIORIDADE DE AÇÕES DE APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES (IPA)

A construção do Índice de Prioridade de Ações de Aprendizagem em Organizações (IPA) se deu com base em fórmulas desenvolvidas por Magalhães e Borges-Andrade (2001) e Borges-Andrade e Lima (1983) para aferição de necessidades de treinamento. Destaca-se que, para efeitos deste estudo, enfatizou-se a proposta dos primeiros autores em virtude de utilizarem uma escala de resposta de cinco pontos, como será descrito adiante.

Magalhães e Borges-Andrade (2001) realizaram um estudo para identificar as necessidades de treinamento numa instituição por meio da auto e hetero-avaliação de conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes ao desempenho no trabalho. Com esse intuito, desenvolveram uma metodologia composta pela construção e validação de questionários de acordo com a análise de papel ocupacional, e utilização de indicadores para verificar a necessidade de conhecimentos, habilidades e atitudes por meio das seguintes fórmulas:

1) $N = I \times (4 - Q)$ e 2) $N = I \times (4 - D)$, onde:

N = necessidade

I = importância

Q = quantidade

D = domínio

A primeira fórmula foi utilizada para aferição da necessidade de conhecimentos, e a segunda para identificação de necessidades de habilidades e atitudes. Acrescenta-se que, segundo esses autores, os questionários aplicados continham duas escalas de concordância do tipo *Likert* de cinco pontos, variando de 0 a 4. Isto é, uma escala para quantidade (conhecimentos) ou domínio (habilidades e atitudes), e outra para importância desses itens.

Sendo assim, iniciou-se a estruturação do IPA que detinha a mesma intenção em verificar diferenças entre a percepção de existência (quantidade ou domínio) e importância dos itens listados. Em outras palavras, com base nas fórmulas de Magalhães e Borges-Andrade (2001) a fórmula do IPA foi definida conforme a seguir:

IPA = I x (5 - O), onde:

I = importância

O = ocorrência

5 = ponto máximo das escalas de resposta que variaram de 1 a 5

De acordo com a fórmula descrita, o índice resultante identifica a diferença entre a percepção de ocorrência e importância de mecanismos e cultura de aprendizagem em organização. Com esse indicador, pôde-se detectar prioridades de desenvolvimento de ações referentes a essas variáveis, e contribuir para consolidação de um ambiente que promove e apóia

a aprendizagem no contexto organizacional, visto que na literatura investigada não aborda-se um indicador que sinalize essas lacunas. A importância foi aferida por uma escala de concordância de cinco pontos, onde 1 – Sem Importância e 5 – Totalmente Importante. A percepção de ocorrência também foi medida pelo mesmo tipo de escala, sendo 1 – Nunca Ocorre e 5 – Sempre Ocorre.

Importa dizer que este estudo não objetivou investigar diferenças entre auto e heteropercepções uma vez que os itens dos instrumentos utilizados referem-se a comportamentos e ações em nível coletivo, ou seja, equipes e organização.

Neste estudo determinou-se que ações que denotam prioridades de desenvolvimento devem apresentar $IPA \geq 6$, pois significa que as ações são, pelo menos, percebidas como importantes e de nenhuma ou pouca ocorrência. Cabe ressaltar que na seção de resultados são apresentados os argumentos que justificam essa escolha para o referido índice.

3.3. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Neste estudo, o procedimento de coleta de dados foi do tipo *corte transversal*, visto que, segundo Richardson *et al.* (1999), os dados foram coletados num dado espaço de tempo, com base numa amostra selecionada para descrever uma população nesse determinado momento. Entretanto, esse autor ressalta que em estudos posteriores pode haver relações diferentes em função da variação da situação de coleta.

A coleta de dados empreendida foi *censitária*, pois os instrumentos de pesquisa foram disponibilizados aos membros da população-alvo do estudo por meio de uma página eletrônica, armazenada em um provedor de *internet*, com os instrumentos de pesquisa disponíveis através de um *hiperlink* de acesso enviado por correio eletrônico. Essa escolha se deu em função da realização da pesquisa pela rede mundial de computadores (*internet*), possibilitando uma melhor condição de abrangência e rapidez na coleta de dados. Com intuito de solucionar possíveis dificuldades ou dúvidas relativas aos instrumentos, foram disponibilizados endereços eletrônicos e telefones do autor no corpo do texto da mensagem enviada aos funcionários da organização estudada (Apêndice C).

Sendo assim, os instrumentos foram respondidos e enviados eletronicamente, e armazenados em um banco de dados em formato de planilha *Microsoft Excel*, adequadamente

preparado para a exportação para o *software* de análise SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 12.0.

Em relação aos critérios de segurança dos dados e formas de acesso ao *link* da pesquisa, identificou-se no início da aplicação dos instrumentos a dificuldade em garantir que uma pessoa os acessasse mais de uma vez em virtude do estudo não ocorrer na rede interna de computadores (*intranet*) da organização estudada, de forma que pudessem ser bloqueados os acessos seguintes ao primeiro. Essa barreira tecnológica se deu em virtude da necessidade de mobilização de outras unidades da organização para disponibilização da pesquisa, o que levaria mais tempo para realização da mesma e poderia implicar em dificuldades quanto a abertura dos funcionários à participação.

Para minimizar essa limitação tecnológica, a cada semana do período de aplicação foram realizadas análises no banco de dados para identificar envios repetidos de instrumentos cruzando informações como data, hora de envio, dados demográficos e funcionais, e padrão de resposta aos itens.

A etapa de coleta de dados durou trinta e três dias, entre os dias 02/12/2005 e 05/01/2006, atingindo o número de 522 (quinhentos e vinte e dois) instrumentos válidos, perfazendo aproximadamente 9,57% da população. Importa destacar que a pesquisa ocorreu com a participação de funcionários do quadro funcional da organização estudada, pertencentes às diretorias gerais e unidades sediadas em Brasília/DF, não sendo pesquisados os funcionários terceirizados e as demais diretorias e unidades de outras localidades do país, bem como funcionários lotados em agências.

De acordo com Pasquali (1999c, no prelo), os critérios de adequação da quantidade de respondentes aos propósitos de uma pesquisa são: de cinco a dez respondentes para cada item do instrumento, ou cem sujeitos para cada fator medido; ou pelo menos duzentos respondentes. Com base nessas recomendações, o presente estudo atendeu a dois critérios, tendo acima de 7 respondentes para cada item e 522 sujeitos participantes da pesquisa. Sendo assim, procedeu-se com as análises estatísticas descritivas e inferenciais a serem melhor descritas nos itens subsequentes.

3.4. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população deste estudo é composta de em torno de 5.000 funcionários do quadro funcional da organização estudada lotados em diretorias e unidades sediadas em Brasília/DF, não sendo incluídos funcionários terceirizados. Pesquisou-se somente as diretorias e algumas unidades devido à relação direta dessas com as políticas e práticas de gestão da organização. Os funcionários não efetivos (terceirizados e estagiários) não foram pesquisados em virtude de terem vínculos e relações específicas com a organização e representarem um percentual inferior ao número total de funcionários efetivos de diretorias e unidades em Brasília/DF.

Para descrição da amostra e demais resultados, os dados foram registrados em um arquivo de dados eletrônico no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 12.0. Inicialmente, foram realizadas análises descritivas e exploratórias para investigar a exatidão da entrada dos dados, a distribuição dos casos omissos, o tamanho da amostra, os casos extremos e a distribuição das variáveis. Não houve erros de digitação e não foram encontrados mais de 5% de dados omissos em cada variável. O tamanho inicial da amostra foi de 522 respondentes.

A identificação de casos extremos univariados se deu por meio da transformação das variáveis em escores Z. As variáveis com escores padronizados iguais ou superiores a $\pm 3,29$, $p < 0,001$, *two-tailed*, foram consideradas casos extremos. Dezesesseis casos extremos univariados foram identificados e retirados da amostra. A pesquisa de casos extremos multivariados ocorreu a partir da distância de Mahalanobis ($\alpha = 0,001$), e não foram encontrados esses casos. Sendo assim, a amostra final foi de 506 respondentes. As tabelas e gráficos a seguir mostram os dados referentes às variáveis demográficas e funcionais da amostra final.

Tabela 2 – Resultados descritivos dos dados demográficos e funcionais da amostra final (506 respondentes).

VARIÁVEL	F	%	VARIÁVEL	F	%	
Sexo		Diretoria (D) ou Unidade (U)				
Masculino	345	68,2	(D) Marketing e Comunicação	6	1,2	
Feminino	160	31,6	(D) Jurídica	11	2,2	
Casos omissos	1	0,2	(D) Estratégia e Organização	11	2,2	
Escolaridade		F	%	(D) Controles Internos	20	4,0
Segundo Grau Completo	4	0,8	(D) Distribuição e Canais de Varejo	17	3,4	
Superior Incompleto	43	8,5	(D) Micro e Pequenas Empresas	15	3,0	
Superior Completo	166	32,8	(D) Varejo	25	4,9	
Especialização	245	48,4	(D) Comércio Exterior	9	1,8	
Mestrado	47	9,3	(D) Comercial	13	2,6	
Doutorado	1	0,2	(D) Internacional	10	2,0	
Idade		M	DP	(D) Logística	37	7,3
		39,59	7,97	(D) Tecnologia	134	26,5
		F	%	(D) Governo	19	3,8
Casos Omissos	5	1,0	(D) Agronegócios	23	4,5	
Nível / Função		F	%	(D) Crédito	20	4,0
Operacional – NRF 8	237	46,8	(D) Gestão de Riscos	28	5,5	
Diretivo – NRF 3 a 7	249	49,2	(D) Controladoria	1	0,2	
Executivo – NRF 1 e 2	20	4,0	(D) Finanças	13	2,6	
Segmento Profissional		F	%	(D) Mercado de Capitais e Investimentos	12	2,4
Básico	8	1,6	(D) Relações com Funcionários e Responsabilidade Socioambiental	17	3,4	
Técnico	417	82,4	(D) Gestão de Pessoas	32	6,3	
Gerencial	81	16,0	(U) Auditoria Interna	2	0,4	
Tempo de Serviço		M	DP	(U) Secretaria Executiva	4	0,8
		16,87	8,51	(U) Gestão da Segurança	9	1,8
		F	%	(U) Contadoria	18	3,6
Casos Omissos	3	0,6				

F = Frequência Absoluta, M = Média, DP = Desvio Padrão.

Fonte: dados da pesquisa

De acordo com a Tabela 2, a maioria dos respondentes é do sexo masculino (68,2%), tendo escolaridade em nível de especialização (48,4%), de nível/função diretivo (49,2%) e segmento profissional técnico (82,4%). A maioria dos respondentes trabalha na diretoria de tecnologia (26,5%). Nota-se que a escolaridade pode ser considerada elevada onde 32,8% dos respondentes têm nível superior completo, caracterizando um corpo funcional de expressiva formação acadêmica.

Os gráficos a seguir mostram a distribuição dos dados em relação à idade e tempo de serviço dos participantes da pesquisa.

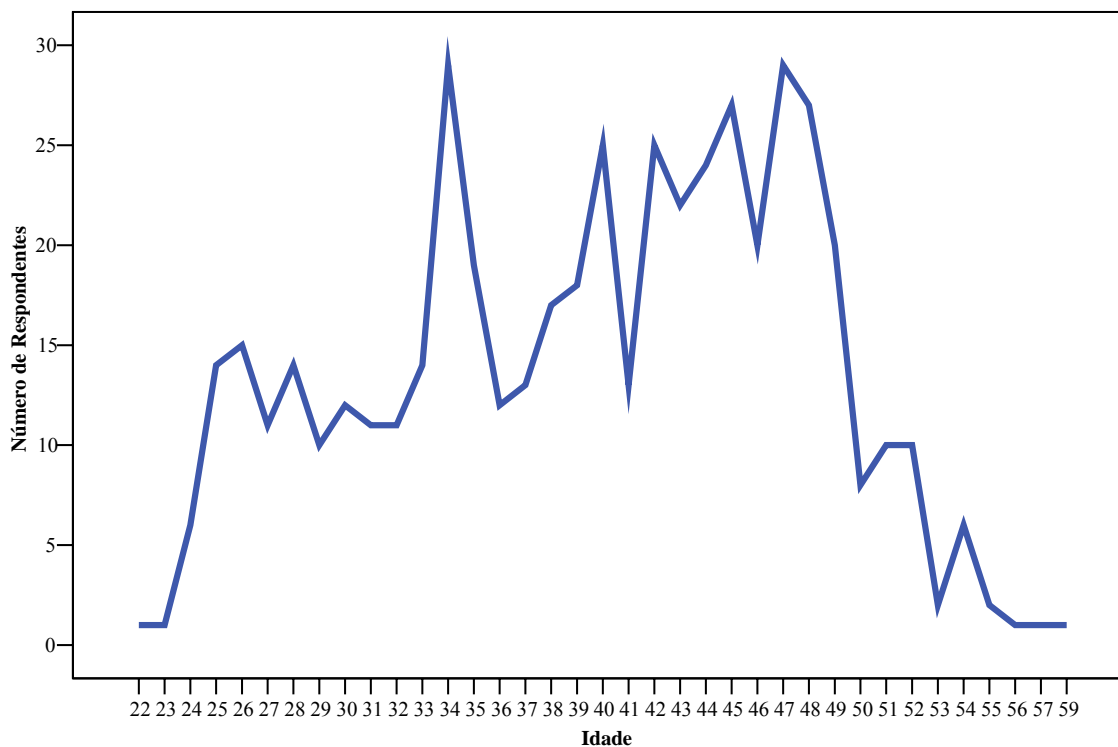


Gráfico 1 – Distribuição de idade dos participantes da pesquisa (506 respondentes).
Fonte: dados da pesquisa

O Gráfico 1 mostra que as idades variaram de 22 a 59 anos, $M = 39,59$, $DP = 7,97$ e a Moda foi 34, isto é, a idade que apresentou maior frequência foi 34 anos. Pode-se observar que os participantes da pesquisa são relativamente jovens, o que permite inferir que há uma renovação do corpo funcional.

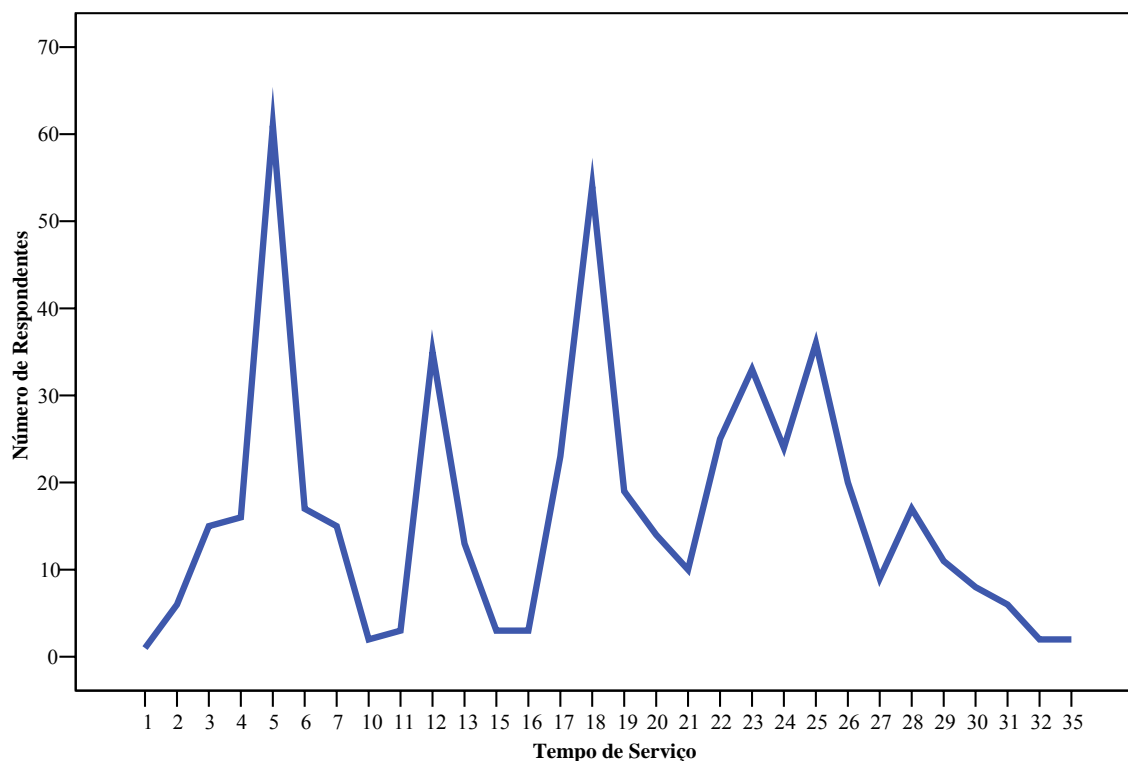


Gráfico 2 – Distribuição do tempo de serviço dos participantes da pesquisa (506 respondentes).
Fonte: dados da pesquisa

O Gráfico 2 mostra que a variação dos escores de tempo de serviço foi entre 1 e 35 anos. A média foi 16,87, o desvio-padrão 8,51 e a moda 5, ou seja, a maior frequência do tempo de serviço foi 5 anos. Isso corrobora a possibilidade de constante renovação do quadro funcional.

3.5. TRATAMENTO DOS DADOS

Como descrito no item anterior, os dados foram registrados no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 12.0. As análises descritivas e exploratórias para investigar a exatidão da entrada dos dados, a distribuição dos casos omissos, o tamanho da amostra, os casos extremos e a distribuição das variáveis não identificaram erros de digitação e mais de 5% de dados omissos em cada variável. O tamanho inicial da amostra foi de 522 respondentes.

Casos extremos univariados e multivariados foram pesquisados por meio dos escores *Z* e distância de *Mahalanobis*, respectivamente. Foram encontrados e retirados do banco de dados 16 casos extremos univariados. Não foram encontrados casos extremos multivariados. Sendo assim,

a amostra final foi de 506 respondentes. Em adição, quanto à normalidade das respostas, poucos casos de assimetria e achatamento foram encontrados nas variáveis. Entretanto, não ocorreram transformações, pois Tabachnick e Fidell (2001) as contra-indicam neste tipo de estudo, podendo existir dificuldades na interpretação dos resultados.

A identificação das percepções dos respondentes sobre mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações, e liderança se deu por meio de análises descritivas (médias e desvios-padrão) para cada item das escalas de medida utilizadas. Para análise das médias de ocorrência e importância, definiu-se que entre 1 e 2,5 as médias referem-se à baixa ocorrência e importância, entre 2,51 e 3,5 referem-se à ocorrência e importância mediana, e entre 3,51 e 5 referem-se à ocorrência e importância altas. Com base na metodologia de Borges-Andrade e Lima (1983), os desvios-padrão acima de 0,94, neste estudo, são considerados altos para escalas de resposta de cinco pontos, isto é, indicam alta variabilidade entre as respostas.

A validação empírica da Escala de Mecanismos de Aprendizagem em Organizações (EMAO) e da Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações (ECAO) resultou de algumas análises com base na escala de concordância de ocorrência (1 – Nunca Ocorre a 5 – Sempre Ocorre), pois reflete a medida da existência das variáveis, segundo a percepção dos respondentes, isto é avalia o fenômeno a partir de uma realidade tangível.

Segundo Pasquali (1997), as análises dos componentes principais e fatoriais aferem a validade em termos de fidedignidade de um instrumento de pesquisa. Com esse objetivo, inicialmente, procedeu-se às análises dos componentes principais (*PC – Principal Components*), para estimar o número de fatores, identificar a ausência de multicolinearidade e analisar a fatorabilidade da matriz de correlações (PASQUALI, no prelo). Em seguida, realizou-se análises com o método de fatoração dos eixos principais (*PAF – Principal Axis Factoring*) para obtenção de estruturas fatoriais. De acordo com Pasquali (no prelo) alguns critérios podem facilitar a decisão da quantidade de fatores a serem extraídos de um instrumento. Dentre eles, neste estudo foram utilizados os seguintes: valores próprios superiores a 1; análise de distribuição dos valores próprios (*scree plot*); cargas fatoriais acima de 0,35; análise dos índices de consistência interna dos itens (Alfa de *Cronbach*) e interpretabilidade das soluções propostas.

A Escala de Avaliação do Estilo Gerencial (EAEG) também foi submetida aos mesmos procedimentos de análise para validação empírica. Procedeu-se assim para comparar os resultados encontrados na validação realizada por Melo (2004) e os dados encontrados neste

estudo, uma vez que se pesquisou uma amostra com características distintas daquela que participou do estudo do referido autor.

Os objetivos específicos de identificar as percepções de importância e ocorrência de mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações, e de liderança foram alcançados por meio da análise dos escores construídos para representar cada fator das variáveis, bem como o IPA (Índice de Prioridade de Ações de Aprendizagem em Organizações). O alcance do objetivo específico de identificar diferenças entre percepções dos respondentes acerca das variáveis pertencentes a este estudo se deu por meio do teste de diferença de médias ANOVA.

Por fim, para cumprir o objetivo de identificar relações de predição entre as variáveis deste estudo empreendeu-se a análise de regressão múltipla *stepwise*. Segundo Abbad e Torres (2002), esse tipo de regressão é a escolha mais adequada para estudos exploratórios, pois busca identificar relações pouco conhecidas entre variáveis, e não necessariamente explicá-las. Em adição, de acordo com Tabachnick e Fidell (2001), a regressão *stepwise* identifica os melhores preditores de uma variável dependente a partir da inclusão das variáveis independentes e remoção passo a passo daquelas que não contribuem significativamente para a predição. Os resultados das análises descritas anteriormente são apresentados na seção adiante.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados do estudo e discussão dos aspectos mais relevantes encontrados. Para isso, esta seção está dividida em sete partes. As três primeiras tratam da validação estatística das escalas de medida empregadas e dos resultados descritivos (médias e desvios-padrão). A quarta parte apresenta os escores do IPA (Índice de Prioridade de Ações de Aprendizagem em Organizações) da organização pesquisada, com base nas percepções de importância e ocorrência dos itens de mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações. Na parte seguinte, são mostrados os resultados dos testes de diferença de médias (ANOVA) das variáveis que compõem este estudo. Por fim, na última parte são apresentados os resultados das regressões múltiplas *stepwise* entre as variáveis demográficas, funcionais, liderança e mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações.

4.1. ANÁLISE FATORIAL DA ESCALA DE MECANISMOS DE APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES (EMAO): VALIDAÇÃO ESTATÍSTICA E RESULTADOS DESCRITIVOS

A validação estatística dessa escala foi antecedida pelas análises descritivas e exploratórias descritas no capítulo anterior. Os casos extremos univariados e multivariados foram identificados e retirados dezesseis casos univariados do banco de dados. Não se identificou mais de 5% de casos omissos em cada variável. Em adição, cabe destacar que a escala de resposta utilizada para as análises a seguir foi a de ocorrência, conforme explicado no capítulo anterior. Assim, as respostas dos 506 participantes foram utilizadas para a análise fatorial.

Inicialmente, foi realizada a análise dos componentes principais (*PC – Principal Components*), com tratamento *pairwise* para casos omissos, para investigar a fatorabilidade dos dados e estimar o número de fatores a serem extraídos. Nessa análise observou-se os *eigenvalues* (valores próprios), o gráfico de distribuição dos valores próprios (*scree plot*) e total de variância explicada (49,62%). Obteve-se o *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) de 0,92 ($p < 0,000$), considerado por Kaiser (1974, *apud* PASQUALI, no prelo) maravilhoso para adequação da amostra. Os resultados dessas análises indicaram soluções de 1 a 4 fatores; todas foram testadas com as análises fatoriais dos eixos principais (*PAF – Principal Axis Factoring*), com rotações *Oblimin* e *Varimax*, e de acordo com o critério de interpretabilidade (PASQUALI, no prelo), optou-se pela solução de 3

fatores com rotação *Varimax*, por simplificar os fatores e mostrar-se mais adequada à teoria em estudo.

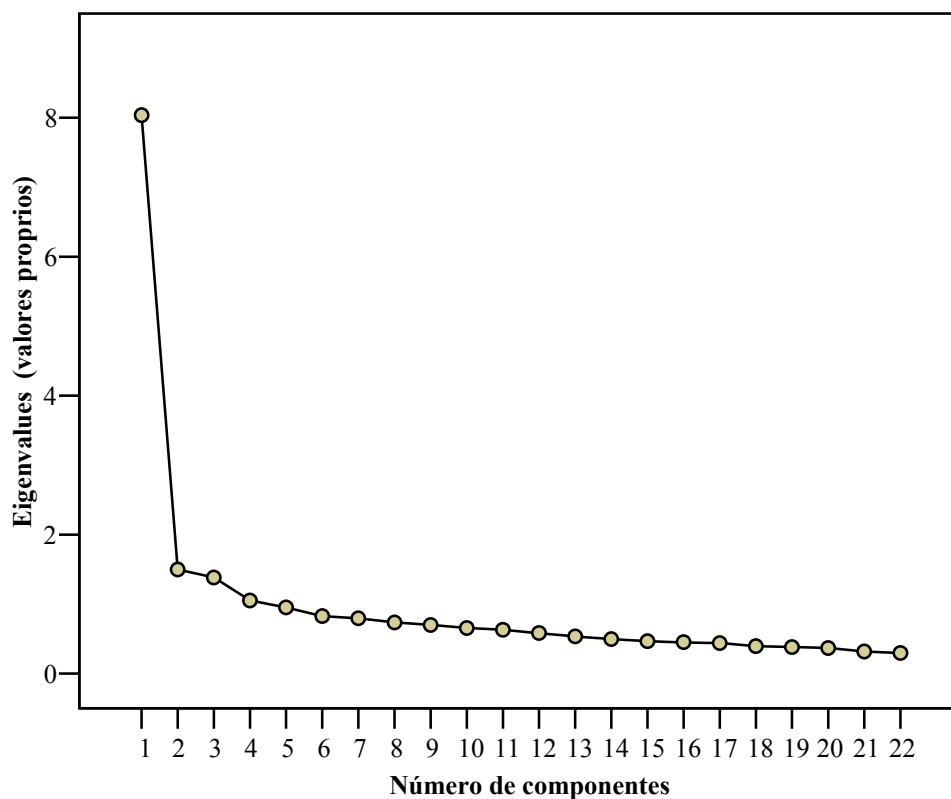


Gráfico 3 – Valores próprios da escala de mecanismos de aprendizagem em organizações.
Fonte: dados da pesquisa.

A tabela a seguir mostra a estrutura fatorial. Os itens com cargas iguais ou superiores a 0,35 também são apresentados, assim como suas comunalidades (h^2), os índices de consistência interna (Alfa de *Cronbach*), os *eigenvalues* (valores próprios), percentuais de variância explicada e médias e desvios-padrão dos fatores.

Tabela 3 – Estrutura fatorial da escala de mecanismos de aprendizagem em organizações.

FATOR 1 – AQUISIÇÃO INTERNA E EXTERNA DE CONHECIMENTOS			
Ordem	CF	Descrição dos itens	h^2
1	0,69	Item 3-A organização incentiva seus funcionários a participar de redes e grupos externos de pessoas tanto formais quanto informais.	0,61
2	0,63	Item 1-A organização promove parcerias com outras organizações, universidades, escolas técnicas etc.	0,69
3	0,58	Item 2-A organização mantém contato com profissionais e especialistas externos.	0,60
4	0,51	Item 5-A organização promove e apóia inovações.	0,50

Tabela 3 – Estrutura fatorial da escala de mecanismos de aprendizagem em organizações (continuação).

FATOR 1 – AQUISIÇÃO INTERNA E EXTERNA DE CONHECIMENTOS			
Ordem	CF	Descrição dos itens	h²
5	0,48	Item 16-A organização oferece oportunidades de aprendizagem, tais como programas internos de treinamento, visitas a outros departamentos etc.	0,43
6	0,46	Item 19-A organização identifica <i>experts</i> ou assuntos específicos por meio de catálogos ou e-mails arquivados de acordo com os assuntos aos quais pertencem.	0,61
7	0,45	Item 4-Os membros de minha equipe participam de eventos externos (congressos, feiras, simpósios etc).	0,38
<i>Eigenvalue</i>			8,03
% da Variância Total			36,52
Alpha			0,81
N			490
Média			2,96
Desvio-Padrão			0,70
FATOR 2 – COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTOS			
Ordem	CF	Descrição dos itens	h²
1	0,65	Item 12-Os membros de minha equipe compartilham do mesmo objetivo.	0,61
2	0,62	Item 13-Os funcionários de minha equipe compartilham conhecimentos e experiências por meio de diálogos com os demais colegas de trabalho.	0,69
3	0,59	Item 11-Funcionários da equipe a que pertenceo coletam, classificam e distribuem sugestões internas dos demais membros.	0,55
4	0,53	Item 14-O trabalho em equipe é uma prática comum na organização.	0,51
5	0,50	Item 6-Novas idéias e abordagens sobre o desempenho no trabalho são aplicadas no dia-a-dia de minha equipe.	0,49
6	0,48	Item 7-Os funcionários são informados a respeito dos objetivos da organização.	0,46
7	0,47	Item 8-Encontros são realizados para informar os funcionários a respeito das últimas inovações na organização.	0,49
8	0,45	Item 17-A organização informa seus funcionários a respeito de responsabilidades de outros colegas de trabalho e departamentos.	0,55
9	0,42	Item 15-A organização desenvolve programas internos de rodízio de tarefas e mudança de funcionários entre departamentos e funções.	0,42
10	0,41	Item 9-A organização tem mecanismos formais que garantem o compartilhamento de melhores práticas entre as diferentes áreas de atividade.	0,55
11	0,39	Item 10-Funcionários da equipe a que pertenceo participam de outras equipes ou unidades e atuam como elos entre elas.	0,32
<i>Eigenvalue</i>			1,49
% da Variância Total			6,80
Alpha			0,87
N			478
Média			2,94
Desvio-Padrão			0,65
FATOR 3 – CODIFICAÇÃO E CONTROLE DE CONHECIMENTOS			
Ordem	CF	Descrição dos itens	h²
1	0,73	Item 22-As bases de dados utilizadas por minha equipe são atualizadas.	0,68
2	0,61	Item 21-As bases de dados da organização são consultadas por meio de alguns tipos de redes (Lotus Notes, intranet etc.).	0,59
3	0,60	Item 20-A organização conta com bases de dados atualizadas referentes a seus clientes.	0,58

Tabela 3 – Estrutura fatorial da escala de mecanismos de aprendizagem em organizações (continuação).

FATOR 3 – CODIFICAÇÃO E CONTROLE DE CONHECIMENTOS			
Ordem	CF	Descrição dos itens	h²
4	0,36	Item 18-A organização tem bases de dados para armazenar suas experiências e conhecimentos.	0,55
<i>Eigenvalue</i>			1,38
% da Variância Total			6,28
Alpha			0,71
N			485
Média			3,60
Desvio-Padrão			0,77

Fonte: dados da pesquisa.

O Fator 1 foi denominado “Aquisição Interna e Externa de Conhecimentos” e definido como: “conjunto de ações organizacionais de busca de conhecimentos no ambiente interno e externo que favorecem a aprendizagem na organização”. De acordo com a Tabela 4, esse fator apresentou um Alfa de *Cronbach* igual a 0,81, com itens de carga fatorial entre 0,45 e 0,69. Conforme Pasquali (no prelo), a validade das cargas fatoriais dos itens variou de razoável a muito boa, mostrando que o fator apresenta confiabilidade para aferição dessas ações em organizações. Entretanto, é importante que outros estudos busquem melhorar esses escores a fim de se construir uma medida mais consistente, seja pela inserção de mais itens e/ou pela melhoria de sua redação.

A média desse fator foi 2,96 (DP=0,70), podendo-se inferir que a percepção dos participantes repousa sobre a ocorrência razoável dessas ações, o que sinaliza a necessidade de se investir em oportunidades de desenvolvimento referentes a esse fator, principalmente em virtude da competição e constantes inovações gerenciais presentes no contexto no qual a organização estudada se insere.

O Fator 2 foi denominado “Compartilhamento de Conhecimentos” e refere-se a: “ações baseadas em relações de troca social entre membros de uma equipe/organização, em que conhecimentos e experiências são compartilhadas e contribuem para aquisição de novos comportamentos e atitudes que podem impactar positivamente o desempenho no trabalho”. De acordo com a Tabela 4, esse fator apresentou um Alfa de *Cronbach* igual a 0,87, com itens de carga fatorial entre 0,39 e 0,65. Conforme Pasquali (no prelo), a validade da carga fatorial do item 10 (0,39) mostra-se pobre, indicando a necessidade de melhoria desse item. Por outro lado, os demais itens tiveram validade entre razoável e muito boa, mostrando que o fator apresenta confiabilidade para aferição dessas ações em organizações. Entretanto, é importante que outros

estudos busquem melhorar esses escores a fim de se construir uma medida mais consistente, seja pela inserção de mais itens e/ou pela melhoria de sua redação.

Importa relatar que o item 9 apresentou correlação com os fatores 1 e 2. Mas, de acordo com o critério de interpretabilidade de Pasquali (no prelo), optou-se por mantê-lo na estrutura do segundo fator na medida em que se refere diretamente ao compartilhamento de conhecimentos existentes nas melhores práticas de uma organização.

A média desse fator foi 2,94 (DP=0,65), podendo-se inferir que a percepção dos participantes indica ocorrência razoável de ações de compartilhamento de conhecimentos. Talvez seja importante que a organização estudada invista em práticas formais e informais de compartilhamento de conhecimentos, experiências, inovações, e fortaleça a comunicação entre todos os níveis, construindo um clima de abertura e comprometimento com as trocas sociais.

O Fator 3 foi chamado de “Codificação e Controle de Conhecimentos” e definido como: “conjunto de bases de dados para armazenamento e gestão de conhecimentos e experiências relevantes que favorecem o acesso e utilização desses recursos por parte dos funcionários da organização”. Conforme a Tabela 4, o Alfa de *Cronbach* desse fator é 0,71 e as cargas fatoriais variaram de 0,36 a 0,73. Com exceção do item 18, os demais apresentam validade boa e excelente, de acordo com Pasquali (no prelo). Ainda conforme o critério de interpretabilidade proposto por esse autor, o item 18 foi mantido na estrutura do Fator 3, mesmo tendo apresentado correlação com Fator 1, pois representa claramente um recurso de estocagem de conhecimentos e experiências.

O índice de consistência interna desse fator, diferentemente dos demais, é considerado razoável, mas indica a necessidade de melhoria de sua medida. Segundo Pasquali (no prelo), um aspecto que pode prejudicar a consistência interna do fator é a quantidade de itens presentes em sua estrutura. Dessa forma, é necessário que o Fator 3 sofra melhorias por meio da construção de novos itens para que sua consistência interna seja de qualidade.

A média desse fator foi 3,60 (DP=0,77), indicando tendência à alta ocorrência dessas ações na organização. É notório que houve uma melhoria da média nesse fator, mas não representa um salto grande de qualidade na percepção dos respondentes. Pode-se inferir que bases de dados existem na organização, indicando um potencial para armazenamento de conhecimentos e experiências relevantes ao desempenho de seus funcionários.

4.2. ANÁLISE FATORIAL DA ESCALA DE CULTURA DE APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES (ECAO): VALIDAÇÃO ESTATÍSTICA E RESULTADOS DESCRITIVOS

A validação estatística dessa escala, a exemplo do que foi realizado com a escala descrita anteriormente, foi antecedida pelas análises descritivas e exploratórias descritas no capítulo anterior. Foram retirados dezesseis casos univariados do banco de dados, e não se identificou casos multivariados. As variáveis não apresentaram mais de 5% de casos omissos. A escala de resposta utilizada para as análises a seguir foi a de ocorrência, conforme explicado no item anterior. Assim, as respostas dos 506 participantes foram utilizadas para a análise fatorial dessa escala.

De início, foi realizada a análise dos componentes principais (*PC – Principal Components*), com tratamento *pairwise* para casos omissos, para investigar a fatorabilidade dos dados e estimar o número de fatores a serem extraídos. Nessa análise observou-se os *eigenvalues* (valores próprios), o gráfico de distribuição dos valores próprios (*scree plot*) e total de variância explicada (53,60%).

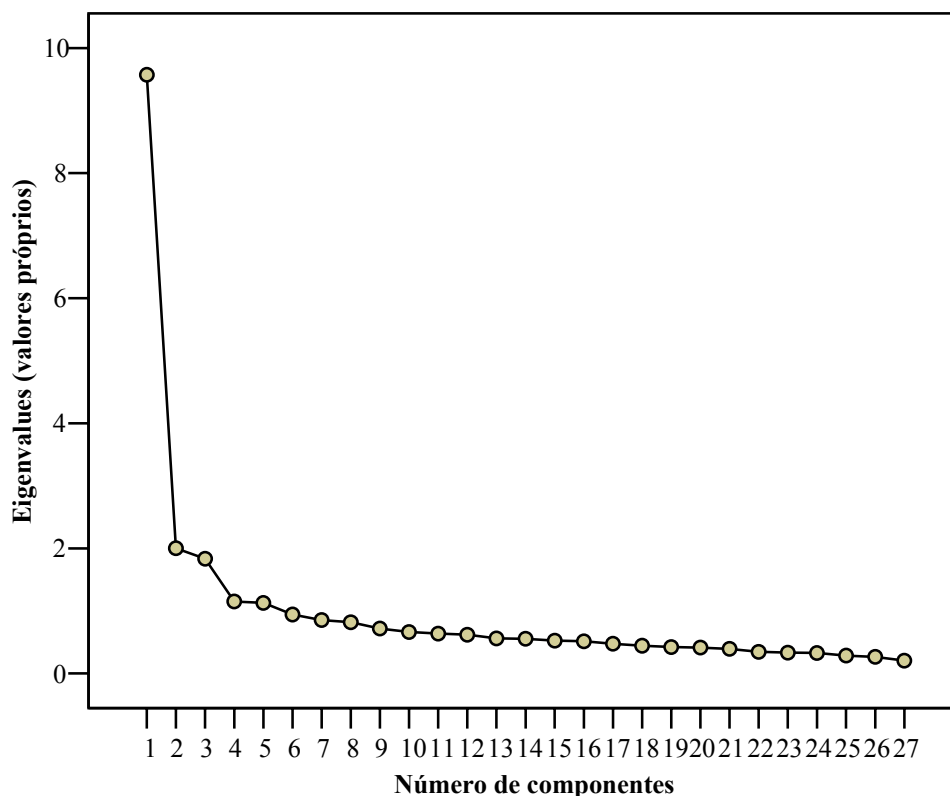


Gráfico 4 – Valores próprios da escala de cultura de aprendizagem em organizações.
Fonte: dados da pesquisa.

Obteve-se o *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) de 0,93 ($p < 0,000$), considerado por Kaiser (1974, *apud* PASQUALI, no prelo) maravilhoso para adequação da amostra. Os resultados dessas análises indicaram soluções de 1 a 5 fatores; todas foram testadas com as análises fatoriais dos eixos principais (*PAF – Principal Axis Factoring*), com rotações *Oblimin* e *Varimax*, e de acordo com o critério de interpretabilidade (PASQUALI, no prelo), optou-se pela solução de 3 fatores, com rotação *Oblimin*.

A tabela a seguir mostra a estrutura fatorial. Os itens com cargas iguais ou superiores a 0,35 também são apresentados, assim como suas comunalidades (h^2), os índices de consistência interna (Alfa de *Cronbach*), os *eigenvalues* (valores próprios), percentuais de variância explicada e médias e desvios-padrão dos fatores.

Tabela 4 – Estrutura fatorial da escala de cultura de aprendizagem em organizações.

FATOR 1 – RESPONSABILIDADE E ABERTURA À APRENDIZAGEM			
Ordem	CF	Descrição dos itens	h^2
1	0,76	Item 14-Em minha equipe os funcionários assumem a responsabilidade por suas ações.	0,63
2	0,74	Item 16-Quando um membro da minha equipe erra, ele verifica o que o fez errar.	0,58
3	0,72	Item 17-Os membros da minha equipe aprendem com seus erros a fim de serem melhores no futuro.	0,60
4	0,68	Item 22-Os membros da minha equipe informam ao chefe sobre os seus (próprios) erros de trabalho.	0,52
5	0,66	Item 15-Em minha equipe os funcionários aprendem com os erros dos outros.	0,51
6	0,65	Item 8-Os membros da minha equipe admitem seus erros.	0,56
7	0,65	Item 21-Em minha equipe, os funcionários dizem a verdade no trabalho.	0,53
8	0,63	Item 27-Os funcionários da minha equipe enfrentam os problemas de trabalho.	0,43
9	0,59	Item 13-Os membros da minha equipe assumem responsabilidades pessoais quando o grupo falha.	0,33
10	0,55	Item 9-Os funcionários da equipe a que pertenço contribuem em discussões profissionais.	0,47
11	0,44	Item 26-Os funcionários da minha equipe não mentem para defenderem a si próprios.	0,24
12	0,42	Item 24-Em minha equipe, os erros são discutidos abertamente.	0,51
<i>Eigenvalue</i>			9,57
% da Variância Total			38,28
Alfa			0,90
N			475
Média			3,40
Desvio-Padrão			0,67
FATOR 2 – TRANSPARÊNCIA NO DESEMPENHO NO TRABALHO			
Ordem	CF	Descrição dos itens	h^2
1	0,58	Item 20-Quando funcionários da minha equipe não alcançam metas, eles preferem guardar isso para si próprios.	0,50

Tabela 4 – Estrutura fatorial da escala de cultura de aprendizagem em organizações (continuação).

FATOR 2 – TRANSPARÊNCIA NO DESEMPENHO NO TRABALHO			
Ordem	CF	Descrição dos itens	h²
2	0,55	Item 19-Os funcionários da minha equipe informam seus superiores de seus sucessos, mas não de seus fracassos.	0,47
3	0,55	Item 23-Os membros da equipe a que pertencem preferem contar "meias verdades" a fim de parecerem bem-sucedidos.	0,57
4	0,43	Item 18-Quando cometem erros, os membros da equipe em que trabalho fornecem informações imprecisas.	0,37
Eigenvalue			2,00
% da Variância Total			8,00
Alfa			0,78
N			498
Média			2,56
Desvio-Padrão			0,81
FATOR 3 – INTEGRIDADE E IGUALDADE NO TRABALHO			
Ordem	CF	Descrição dos itens	h²
1	0,71	Item 3-Em minha equipe de trabalho, as pessoas são encorajadas a dizer francamente o que pensam.	0,61
2	0,66	Item 1-Nas discussões em grupo, os participantes têm direitos iguais de falar.	0,51
3	-0,59	Item 4-O chefe abusa da autoridade nas discussões referentes ao trabalho de minha equipe.	0,43
4	0,59	Item 6-As ações da minha equipe de trabalho são julgadas por seus méritos, independentemente de quem as executa.	0,46
5	0,58	Item 2-A organização enfatiza o que e porquê os erros acontecem, e não quem os comete.	0,44
6	-0,53	Item 12-Em minha equipe o chefe nunca está errado.	0,42
7	0,53	Item 11-Nossa norma é "estamos todos no mesmo barco, todos podem cometer erros".	0,45
8	0,52	Item 7-A organização encoraja a igualdade entre diferentes níveis hierárquicos nas discussões profissionais.	0,31
9	0,47	Item 25-Os erros são considerados naturais e legítimos em minha equipe.	0,50
Eigenvalue			1,83
% da Variância Total			7,32
Alpha			0,85
N			498
Média			3,38
Desvio-Padrão			0,71

Fonte: dados da pesquisa.

Após as análises fatoriais, dois itens foram excluídos por não apresentarem carga fatorial satisfatória ($<0,35$) para nenhum dos fatores extraídos. O Fator 1 foi denominado “Responsabilidade e Abertura à Aprendizagem” e definido como: “conjunto de comportamentos que refletem compromisso e disposição de indivíduos em aprender, identificar as causas de seus erros e mostrar iniciativa em desempenhar-se melhor no trabalho”.

De acordo com a Tabela 4, esse fator apresentou um Alfa de *Cronbach* igual a 0,90, com itens de carga fatorial entre 0,42 e 0,76. Conforme Pasquali (no prelo), a validade das cargas

fatoriais dos itens variou de razoável a excelente, mostrando que o fator apresenta confiabilidade para aferição desses comportamentos em organizações. A média desse fator foi 3,40 (DP=0,67), mostrando a tendência de ocorrência freqüente desses comportamentos, o que sinaliza a necessidade de funcionários se comprometerem com sua aprendizagem na organização. Pode-se inferir que esses comportamentos também podem ser impactados pelas práticas gerenciais adotadas no dia-a-dia de trabalho.

O Fator 2 foi denominado “Transparência no Desempenho no Trabalho” e refere-se a: “comportamentos de funcionários e equipes de trabalho a respeito de falhas no desempenho no trabalho”. De acordo com a Tabela 4, esse fator apresentou um Alfa de *Cronbach* igual a 0,78, com itens de carga fatorial entre 0,43 e 0,58. Conforme Pasquali (no prelo), os itens tiveram validade entre razoável e boa, mostrando que o fator apresenta certa confiabilidade para aferição dessas ações em organizações. Entretanto, é importante que outros estudos busquem melhorar esses escores a fim de se construir uma medida mais consistente, seja pela inserção de mais itens e/ou pela melhoria de sua redação.

A média desse fator foi 2,56 (DP=0,81), podendo inferir que a percepção dos participantes indica pouca ocorrência de comportamentos não transparentes no trabalho. Isso mostra que os respondentes percebem que os membros de suas equipes assumem suas falhas no desempenho de suas atividades.

O Fator 3 foi denominado “Integridade e Igualdade no Trabalho” e definido como: “conjunto de comportamentos orientados para construção de um ambiente de trabalho receptivo a opiniões, compreensão de erros e igualitário”. Conforme a Tabela 4, o Alfa de *Cronbach* desse fator é 0,85 e as cargas fatoriais variaram de 0,47 a 0,71. Os itens apresentam validade de razoável a excelente (PASQUALI, no prelo). Para calcular os escores fatoriais, os itens 4 e 12 foram invertidos, pois apresentaram cargas fatoriais de sentido negativo.

A média desse fator foi 3,38 (DP=0,71), indicando a ocorrência razoável desses comportamentos na organização. Pode-se inferir que os respondentes percebem que os funcionários de suas equipes se comportam de modo aberto ao *feedback*, às opiniões dos outros, e consideram erros naturais, assim como se dão o direito de expressarem seus pontos de vista.

4.3. ANÁLISE FATORIAL DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DO ESTILO GERENCIAL (EAEG): VALIDAÇÃO ESTATÍSTICA E RESULTADOS DESCRITIVOS

A validação dessa escala foi antecedida pelas mesmas análises exploratórias realizadas para as escalas anteriores. Assim, seguem as análises dos componentes principais e fatoriais. De início, a análise dos componentes principais (*PC – Principal Components*), com tratamento *pairwise* para casos omissos, mostrou, com base nos *eigenvalues* (valores próprios), gráfico de distribuição dos valores próprios (*scree plot*) e total de variância explicada (62,77%), uma solução com 3 fatores. Obteve-se o *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) de 0,94 ($p < 0,000$), considerado por Kaiser (1974, *apud PASQUALI*, no prelo) maravilhoso para adequação da amostra. A solução com 3 fatores foi testada com a análise fatorial dos eixos principais (*PAF – Principal Axis Factoring*), com rotação *Oblimin*, e mostrou-se adequada de acordo com o critério de interpretabilidade de Pasquali (no prelo) e a estrutura fatorial validada por Melo (2004).

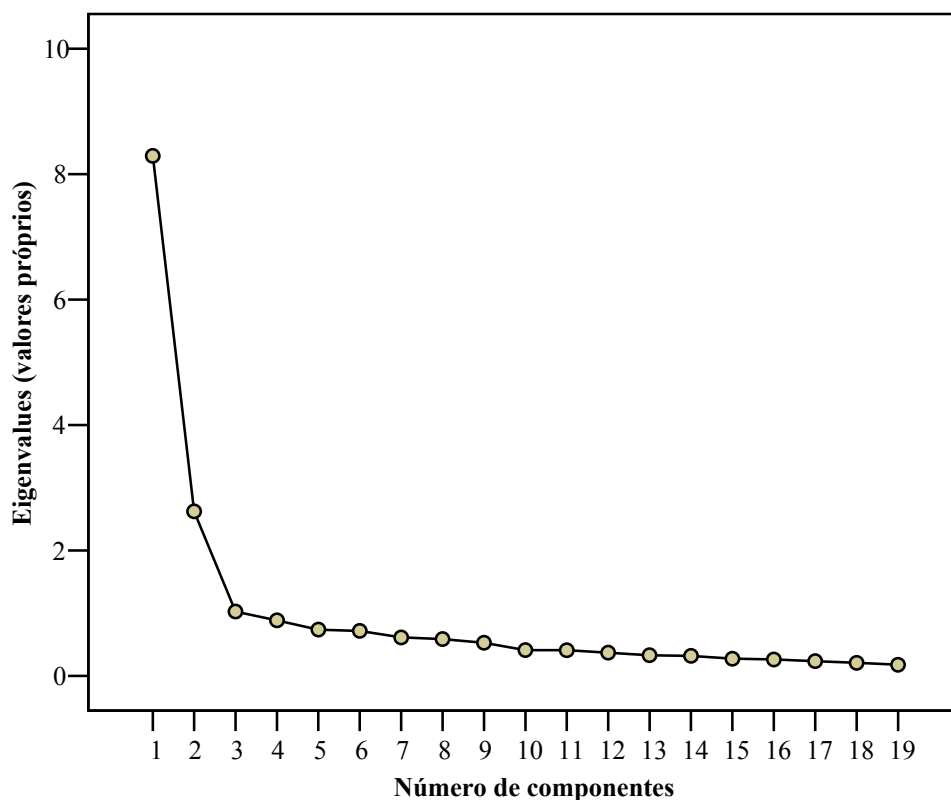


Gráfico 5 – Valores próprios da escala de avaliação do estilo gerencial.
Fonte: dados da pesquisa.

A tabela a seguir mostra a estrutura fatorial. Os itens com cargas iguais ou superiores a 0,35 também são apresentados, assim como suas comunalidades (h^2), os índices de consistência interna (alfa de *Cronbach*), os *eigenvalues* (valores próprios), percentuais de variância explicada e médias e desvios-padrão dos fatores.

Tabela 5 – Estrutura fatorial da escala de avaliação do estilo gerencial.

FATOR 1 – RELACIONAMENTO			
Ordem	CF	Descrição dos itens	h^2
1	0,88	Item19-Encontra tempo para ouvir os membros do grupo.	0,69
2	0,82	Item5-Interessa-se pelos sentimentos dos subordinados.	0,68
3	0,79	Item16-Mostra-se acessível aos subordinados.	0,69
4	0,77	Item6-Demonstra respeito pelas idéias dos subordinados.	0,78
5	0,81	Item1-É atencioso(a) no relacionamento com os subordinados.	0,70
6	0,67	Item2-É compreensivo(a) com as falhas e erros dos subordinados.	0,65
7	0,64	Item11-Estimula a apresentação de novas idéias no trabalho.	0,62
8	0,62	Item10-Estimula os subordinados a darem opiniões sobre o trabalho.	0,71
9	0,58	Item13-Demonstra confiança nos subordinados.	0,70
<i>Eigenvalue</i>			8,29
% da Variância Total			43,63
Alfa			0,94
N			496
Média			3,90
Desvio-Padrão			0,80
FATOR 2 – TAREFA			
Ordem	CF	Descrição dos itens	h^2
1	0,72	Item8-Valoriza a disciplina e a subordinação (hierarquia).	0,56
2	0,68	Item17-Valoriza o respeito à autoridade.	0,48
3	0,57	Item7-É rígido(a) no cumprimento dos prazos estabelecidos.	0,38
4	0,58	Item14-Pede que os membros do grupo sigam normas e regras estabelecidas.	0,35
5	0,45	Item4-Põe o trabalho em primeiro lugar.	0,25
6	0,36	Item12-Indica aos membros do grupo as tarefas específicas de cada um.	0,40
<i>Eigenvalue</i>			2,62
% da Variância Total			13,78
Alfa			0,72
N			495
Média			3,70
Desvio-Padrão			0,60

Tabela 5 – Estrutura fatorial da escala de avaliação do estilo gerencial (continuação).

FATOR 3 – SITUACIONAL			
Ordem	CF	Descrição	h²
1	0,65	Item3-Dá maior ou menor liberdade de trabalho ao subordinado dependendo da sua disposição para realizar a tarefa.	0,51
2	0,66	Item15-Dá maior ou menor liberdade de trabalho ao subordinado, dependendo da sua competência para realizar a tarefa.	0,55
3	0,60	Item9-Dá liberdade de trabalho aos subordinados que se mostram seguros diante da tarefa a ser executada.	0,74
4	0,58	Item18-Dá liberdade de trabalho aos subordinados que se mostram motivados para executar a tarefa.	0,75
<i>Eigenvalue</i>			1,02
% da Variância Total			5,36
Alfa			0,82
N			496
Médio			4,00
Desvio-Padrão			0,68

Fonte: dados da pesquisa.

O Fator 1, denominado por Melo (2004) de “Relacionamento”, e confirmado neste estudo, reúne itens referentes ao comportamento da chefia em termos de disponibilidade para ouvir os funcionários, lhes dar atenção, interesse por seus sentimentos, respeito a suas idéias, compreensão com suas falhas, incentivo a manifestação sobre o desenvolvimento do trabalho e demonstração de confiança no subordinado (MELO, 2004, p.57).

De acordo com a Tabela 5, esse fator apresentou um Alfa de *Cronbach* igual a 0,94, com itens de carga fatorial entre 0,58 e 0,88. Conforme Pasquali (no prelo), a validade das cargas fatoriais dos itens variou de boa a excelente, mostrando que o fator apresenta confiabilidade para aferição desses comportamentos em organizações. A média desse fator foi 3,90 (DP=0,80), mostrando que a percepção dos participantes repousa sobre a ocorrência freqüente desses comportamentos no repertório das chefias, o que sinaliza a um clima favorável nas relações entre ocupantes de cargos de chefia e seus subordinados.

O Fator 2, denominado por Melo (2004) de “Tarefa”, e confirmado neste estudo, refere-se a comportamentos da chefia de valorização da hierarquia, cumprimento de prazos, observância de padrões definidos pela chefia e/ou organização, prioridade à execução de tarefas e à estruturação pela chefia (MELO, 2004, p. 58). De acordo com a Tabela 5, esse fator apresentou um Alfa de *Cronbach* igual a 0,72, com itens de carga fatorial entre 0,36 e 0,72. Conforme Pasquali (no prelo), os itens tiveram validade entre razoável e excelente, mostrando que o fator apresenta certa confiabilidade para aferição dessas ações em organizações. Entretanto, é

importante que outros estudos busquem melhorar esses escores a fim de se construir uma medida mais consistente, com inserção de itens e melhoria da redação. Cabe destacar que o item 12 foi agrupado no Fator 2 (Tarefa) pelo critério de interpretabilidade de Pasquali (no prelo) e estrutura fatorial validada por Melo (2004), uma vez que apresentou carga fatorial acima de 0,35 para os dois primeiros fatores.

A média desse fator foi 3,70 (DP=0,60), podendo-se inferir que a percepção dos participantes indica a ocorrência freqüente de comportamentos das chefias orientados para a tarefa. Isso mostra que os respondentes percebem suas chefias voltadas para a execução do trabalho de acordo com padrões estabelecidos de comportamento e com pouca abertura para o relacionamento com os subordinados.

O Fator 3, chamado de “Situacional”, e confirmado neste estudo, reúne comportamentos flexíveis das chefias dando liberdade aos subordinados de acordo com o grau de segurança, competência, motivação e disposição dos subordinados para o trabalho (MELO, 2004, p. 58). Conforme a Tabela 5, o Alfa de *Cronbach* desse fator é 0,82 e as cargas fatoriais variaram de 0,58 a 0,65. Os itens apresentam validade de boa a muito boa (PASQUALI, no prelo). Esse fator mostra confiabilidade para aferição desses comportamentos na realidade de organizações.

A média desse fator foi 4,00 (DP=0,68), indicando a ocorrência freqüente desses comportamentos na organização. Pode-se inferir que os respondentes percebem que suas chefias mostram-se mais orientados para o relacionamento ou tarefa dependendo de como seus subordinados indicam segurança, competência, motivação e disposição com que lidam com o trabalho.

A tabela a seguir mostra as comparações entre as estruturas fatoriais encontradas neste estudo com os resultados validados Melo (2004). Os itens com suas cargas fatoriais e comunalidades (h^2), os índices de consistência interna (alfa de *Cronbach*), os *eigenvalues* (valores próprios), percentuais de variância explicada são apresentados.

Tabela 6 – Comparações entre as estruturas fatoriais de liderança.

FATOR RELACIONAMENTO				
Itens	Neste estudo		Melo (2004)	
	CF	h²	CF	h²
Item19-Encontra tempo para ouvir os membros do grupo.	0,88	0,69	0,90	0,77
Item5-Interessa-se pelos sentimentos dos subordinados.	0,82	0,68	0,82	0,70
Item16-Mostra-se acessível aos subordinados.	0,79	0,69	0,77	0,73
Item6-Demonstra respeito pelas idéias dos subordinados.	0,77	0,78	0,71	0,75
Item1-É atencioso(a) no relacionamento com os subordinados.	0,81	0,70	0,85	0,61
Item2-É compreensivo(a) com as falhas e erros dos subordinados.	0,67	0,65	0,56	0,50
Item11-Estimula a apresentação de novas idéias no trabalho.	0,64	0,62	0,64	0,71
Item10-Estimula os subordinados a darem opiniões sobre o trabalho.	0,62	0,71	0,50	0,77
Item13-Demonstra confiança nos subordinados.	0,58	0,70	0,59	0,66
Eigenvalue	8,29		8,60	
% da Variância Total	43,63		45,26	
Alfa	0,94		0,94	
FATOR TAREFA				
Itens	Neste estudo		Melo (2004)	
	CF	h²	CF	h²
Item8-Valoriza a disciplina e a subordinação (hierarquia).	0,72	0,56	0,75	0,57
Item17-Valoriza o respeito à autoridade.	0,68	0,48	0,60	0,37
Item7-É rígido(a) no cumprimento dos prazos estabelecidos.	0,57	0,38	0,58	0,36
Item14-Pede que os membros do grupo sigam normas e regras estabelecidas.	0,58	0,35	0,57	0,38
Item4-Põe o trabalho em primeiro lugar.	0,45	0,25	0,50	0,27
Item12-Indica aos membros do grupo as tarefas específicas de cada um.	0,36	0,40	0,36	0,45
Eigenvalue	2,62		2,62	
% da Variância Total	13,78		13,80	
Alfa	0,72		0,72	
FATOR SITUACIONAL				
Itens	Neste estudo		Melo (2004)	
	CF	h²	CF	h²
Item15-Dá maior ou menor liberdade de trabalho ao subordinado, dependendo da sua competência para realizar a tarefa.	0,66	0,55	0,65	0,47
Item3-Dá maior ou menor liberdade de trabalho ao subordinado dependendo da sua disposição para realizar a tarefa.	0,65	0,51	0,60	0,33
Item9-Dá liberdade de trabalho aos subordinados que se mostram seguros diante da tarefa a ser executada.	0,60	0,74	0,69	0,74
Item18-Dá liberdade de trabalho aos subordinados que se mostram motivados para executar a tarefa.	0,58	0,75	0,65	0,78
Eigenvalue	1,02		1,10	
% da Variância Total	5,36		5,80	
Alfa	0,82		0,82	

Fonte: dados da pesquisa e Melo (2004).

De acordo com a Tabela 6, a estrutura fatorial a Escala de Avaliação do Estilo Gerencial encontrada corroborou a validação realizada por Melo (2004). Existiram poucas variações das cargas fatoriais, comunalidades e porcentagens de variância de cada fator, e variações de ordem dos itens. É importante ressaltar que o Fator Tarefa, neste estudo, mostrou a necessidade de melhoria de seu escopo para ter alta confiabilidade, fato também destacado por Melo (2004).

As cargas dos fatores foram as mesmas, indicando que a estrutura fatorial da escala é aplicável em diversos contextos organizacionais, uma vez que neste estudo a amostra apresentou características distintas da utilizada por Melo (2004) para validação da EAEG. Dessa forma, é importante que outros estudos sejam realizados para aumentar a confiabilidade da escala e descrever o fenômeno liderança em organizações com características diferentes da estudada na presente pesquisa.

4.4. ANÁLISE DO IPA – ÍNDICE DE PRIORIDADE DE AÇÕES DE APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES

Nesta seção são apresentados os resultados descritivos, em termos de médias e desvios-padrão, dos Índices de Prioridade de Ações de Aprendizagem em Organizações (IPA), em relação à organização estudada, com base nas escalas de resposta dos instrumentos utilizados neste estudo, sendo 1 para Nunca Ocorre e 5 para Sempre Ocorre na escala de concordância OCORRENCIA, e 1 para Sem Importância e 5 para Totalmente Importante na escala de IMPORTANCIA. Em adição, os índices resultaram da aplicação da fórmula a seguir:

IPA = I x (5 – O), onde:

I = importância

O = ocorrência

5 = ponto máximo das escalas de resposta que variaram de 1 a 5

A aplicação dessa fórmula ocorreu com as médias referentes à ocorrência e importância atribuídas aos itens da Escala de Mecanismos de Aprendizagem em Organizações (EMAO) e da Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações (ECAO). Com base na fórmula, os índices podem variar de 0 a 20 de acordo com os escores de ocorrência e importância. A partir do escore 6 do IPA de cada item identifica-se uma prioridade de desenvolvimento. Essa escolha justifica-se pelo fato do item ser pelo menos razoavelmente importante, segundo a percepção dos respondentes, e de se identificar nenhuma ou pouca ocorrência na organização. Além disso, nenhuma média inferior a 3 foi encontrada nos resultados descritivos das referidas escalas. Dessa forma, quando o índice for 6 significa que a importância é pelo menos 3, fazendo com que o item seja caracterizado como prioritário de desenvolvimento.

A tabela a seguir mostra os fatores e os respectivos itens da Escala de Mecanismos de Aprendizagem em Organizações (EMAO), suas médias e desvios-padrão, bem como seus respectivos índices.

Tabela 7 – IPA dos itens de mecanismos de aprendizagem em organizações.

FATOR AQUISIÇÃO INTERNA E EXTERNA DE CONHECIMENTOS					
Itens	Ocorrência		Importância		IPA
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	
Item 3-A organização incentiva seus funcionários a participar de redes e grupos externos de pessoas tanto formais quanto informais.	2,47	0,99	3,95	0,87	10,0*
Item 1-A organização promove parcerias com outras organizações, universidades, escolas técnicas etc.	3,38	1,03	4,39	0,66	7,08*
Item 2-A organização mantém contato com profissionais e especialistas externos.	3,38	0,96	4,26	0,76	6,89*
Item 5-A organização promove e apóia inovações.	3,06	0,97	4,39	0,69	8,50*
Item 16-A organização oferece oportunidades de aprendizagem, tais como programas internos de treinamento, visitas a outros departamentos etc.	3,40	1,02	4,41	0,68	7,02*
Item 19-A organização identifica <i>experts</i> ou assuntos específicos por meio de catálogos ou e-mails arquivados de acordo com os assuntos aos quais pertencem.	2,30	1,05	3,88	0,86	10,44*
Item 4-Os membros de minha equipe participam de eventos externos (congressos, feiras, simpósios etc).	2,61	1,03	4,27	0,69	10,16*
IPA do Fator	2,96	0,70	4,22	0,51	8,61*
FATOR COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTOS					
Itens	Ocorrência		Importância		IPA
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão	
Item 12-Os membros de minha equipe compartilham do mesmo objetivo.	3,42	0,94	4,36	0,74	6,86*
Item 13-Os funcionários de minha equipe compartilham conhecimentos e experiências por meio de diálogos com os demais colegas de trabalho.	3,46	0,93	4,46	0,68	6,86*
Item 11-Funcionários da equipe a que pertença coletam, classificam e distribuem sugestões internas dos demais membros.	2,46	1,00	3,93	0,81	9,99*
Item 14-O trabalho em equipe é uma prática comum na organização.	3,50	0,97	4,49	0,64	6,70*
Item 6-Novas idéias e abordagens sobre o desempenho no trabalho são aplicadas no dia-a-dia de minha equipe.	2,90	0,91	4,16	0,77	8,75*
Item 7-Os funcionários são informados a respeito dos objetivos da organização.	3,42	1,00	4,55	0,68	7,17*

Tabela 7 – IPA dos itens de mecanismos de aprendizagem em organizações (continuação).

FATOR COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTOS					
Itens	Ocorrência		Importância		IPA
	Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão	
Item 8-Encontros são realizados para informar os funcionários a respeito das últimas inovações na organização.	2,80	1,00	4,28	0,75	9,43*
Item 17-A organização informa seus funcionários a respeito de responsabilidades de outros colegas de trabalho e departamentos.	2,59	0,91	3,86	0,78	9,28*
Item 15-A organização desenvolve programas internos de rodízio de tarefas e mudança de funcionários entre departamentos e funções.	2,42	1,00	3,66	0,95	9,41*
Item 9-A organização tem mecanismos formais que garantem o compartilhamento de melhores práticas entre as diferentes áreas de atividade.	2,52	0,93	4,32	0,67	10,71*
Item 10-Funcionários da equipe a que pertencem participam de outras equipes ou unidades e atuam como elos entre elas.	2,70	1,08	4,06	0,79	9,34*
IPA do Fator	2,94	0,65	4,19	0,53	8,64*
FATOR CODIFICAÇÃO E CONTROLE DE CONHECIMENTOS					
Itens	Ocorrência		Importância		IPA
	Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão	
Item 22-As bases de dados utilizadas por minha equipe são atualizadas.	3,73	0,94	4,52	0,65	5,72
Item 21-As bases de dados da organização são consultadas por meio de alguns tipos de redes (Lotus Notes, intranet etc.).	3,95	1,01	4,35	0,74	4,56
Item 20-A organização conta com bases de dados atualizadas referentes a seus clientes.	3,82	0,91	4,66	0,54	5,48
Item 18-A organização tem bases de dados para armazenar suas experiências e conhecimentos.	2,91	1,23	4,38	0,69	9,12*
IPA do Fator	3,60	0,77	4,47	0,51	6,26*

* ≥ 6 – prioridade de desenvolvimento.

Fonte: dados da pesquisa.

Com base na Tabela 7, de forma geral, os três fatores demonstram prioridade de desenvolvimento. Os itens do fator Aquisição Interna e Externa de Conhecimentos foram percebidos, em geral, de pouca a razoável ocorrência e de muita importância para a organização. Dessa forma, todos os itens obtiveram IPA maior que 6, indicando que os funcionários percebem que as ações de aquisição de conhecimentos necessitam de fortalecimento para que a organização mantenha-se atualizada em termos de conhecimentos existentes no repertório de seus

funcionários e no ambiente externo. Cabe ressaltar que os itens 1, 2 e 16 apresentaram o IPA pouco acima de 6, indicando que a organização, de certa forma, mantém contato com instituições de ensino, profissionais externos, consultores e oferece oportunidades de treinamento e aprendizagem para seus funcionários.

De forma geral, o fator Compartilhamento de Conhecimentos foi percebido pelos respondentes como prioridade de desenvolvimento. As médias dos itens variaram de 2,42 (DP=1,00) a 3,50 (DP=0,97) para ocorrência e de 3,66 (DP=0,95) a 4,55 (DP=0,68) para importância, mostrando que os itens são percebidos com pouca/razoável ocorrência e de razoável/muita importância para a organização. Assim, os itens apresentaram IPA acima de 6, indicando que comportamentos de funcionários e ações organizacionais no sentido de compartilhar conhecimentos necessitam de desenvolvimento para que haja uma cultura de troca de experiências, favorecendo a aprendizagem individual e a transferência do que foi aprendido para o desempenho no trabalho. Os itens 12, 13, 14 e 7 apresentaram IPA pouco acima de 6, indicando que os respondentes percebem que os objetivos das equipes e da organização são informados e que o trabalho em equipe e as trocas sociais ocorrem de forma geral, mas não com a frequência adequada.

Em relação ao fator Codificação e Controle de Conhecimentos, somente os itens 20, 21 e 22 apresentaram IPA abaixo de 6. Pode-se inferir que na percepção dos respondentes a organização tem bases de dados acessíveis e atualizadas. Entretanto, parece que essas bases de dados são pouco utilizadas para armazenar conhecimentos e experiências pertencentes aos funcionários e à organização ao longo de sua história (IPA=9,12), sendo mais aplicadas para informações de seus clientes.

A tabela a seguir mostra os fatores e os respectivos itens da Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações (ECAO), suas médias e desvios-padrão, bem como seus respectivos índices.

Tabela 8 – IPA dos itens de cultura de aprendizagem em organizações.

FATOR RESPONSABILIDADE E ABERTURA À APRENDIZAGEM					
Itens	Ocorrência		Importância		IPA
	Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão	
Item 14-Em minha equipe os funcionários assumem a responsabilidade por suas ações.	3,67	0,86	4,23	0,71	5,62
Item 16-Quando um membro da minha equipe erra, ele verifica o que o fez errar.	3,50	0,95	4,25	0,71	6,38*
Item 17-Os membros da minha equipe aprendem com seus erros a fim de serem melhores no futuro.	3,62	0,90	4,33	0,66	5,94
Item 22-Os membros da minha equipe informam ao chefe sobre os seus (próprios) erros de trabalho.	3,21	0,97	4,07	0,86	7,28*
Item 15-Em minha equipe os funcionários aprendem com os erros dos outros.	3,44	0,92	4,15	0,73	6,47*
Item 8-Os membros da minha equipe admitem seus erros.	3,26	0,90	4,17	0,78	7,23*
Item 21-Em minha equipe, os funcionários dizem a verdade no trabalho.	3,56	0,93	4,32	0,76	6,20*
Item 27-Os funcionários da minha equipe enfrentam os problemas de trabalho.	3,80	0,86	4,33	0,72	5,16
Item 13-Os membros da minha equipe assumem responsabilidades pessoais quando o grupo falha.	2,86	0,95	3,71	0,96	7,92*
Item 9-Os funcionários da equipe a que pertencem contribuem em discussões profissionais.	3,67	0,88	4,31	0,68	5,72
Item 26-Os funcionários da minha equipe não mentem para defenderem a si próprios.	3,14	1,07	3,93	1,01	7,30*
Item 24-Em minha equipe, os erros são discutidos abertamente.	3,09	1,07	4,08	0,87	7,77*
IPA do Fator	3,40	0,67	4,15	0,56	6,62*
FATOR TRANSPARENCIA NO DESEMPENHO NO TRABALHO					
Itens	Ocorrência		Importância		IPA
	Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão	
Item 20-Quando funcionários da minha equipe não alcançam metas, eles preferem guardar isso para si próprios.	2,59	1,05	3,18	1,14	7,67*
Item 19-Os funcionários da minha equipe informam seus superiores de seus sucessos, mas não de seus fracassos.	2,73	1,07	3,41	1,15	7,73*
Item 23-Os membros da equipe a que pertencem preferem contar “meias verdades” a fim de parecerem bem-sucedidos.	2,49	1,06	3,25	1,30	8,15*
Item 18-Quando cometem erros, os membros da equipe em que trabalho fornecem informações imprecisas.	2,45	0,96	3,47	1,16	8,84*
IPA do Fator	2,56	0,81	3,33	0,99	8,11*

Tabela 8 – IPA dos itens de cultura de aprendizagem em organizações (continuação).

FATOR INTEGRIDADE E IGUALDADE NO TRABALHO					
Itens	Ocorrência		Importância		IPA
	Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão	
Item 3-Em minha equipe de trabalho, as pessoas são encorajadas a dizer francamente o que pensam.	3,40	1,19	4,36	0,71	6,98*
Item 1-Nas discussões em grupo, os participantes têm direitos iguais de falar.	3,86	1,07	4,50	0,62	5,13
Item 4-O chefe abusa da autoridade nas discussões referentes ao trabalho de minha equipe.	4,09	1,06	3,47	1,46	3,12
Item 12-Em minha equipe o chefe nunca está errado.	3,75	1,08	3,37	1,27	4,20
Item 6-As ações da minha equipe de trabalho são julgadas por seus méritos, independentemente de quem as executa.	3,20	0,98	4,08	0,81	7,32*
Item 2-A organização enfatiza o que e porquê os erros acontecem, e não quem os comete.	3,06	0,98	4,30	0,73	8,32*
Item 11-Nossa norma é "estamos todos no mesmo barco, todos podem cometer erros".	3,11	1,09	3,96	0,92	7,47*
Item 7-A organização encoraja a igualdade entre diferentes níveis hierárquicos nas discussões profissionais.	2,64	1,08	4,16	0,79	9,79*
Item 25-Os erros são considerados naturais e legítimos em minha equipe.	3,27	1,00	4,04	0,84	6,97*
IPA do Fator	3,38	0,71	4,02	0,57	6,51*

* ≥ 6 – prioridade de desenvolvimento.

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 8, de forma geral, os três fatores demonstram prioridade de desenvolvimento. Os itens do fator Responsabilidade e Abertura à Aprendizagem obtiveram médias entre 2,86 (DP=0,95) e 3,80 (DP=0,86) para ocorrência e 3,71 (DP=0,96) e 4,33 (DP=0,66) para importância, indicando que os respondentes percebem existência de comportamentos orientados à aprendizagem e os julgam muito importantes. O IPA dos itens 9, 14, 17 e 27 foi abaixo de 6, mostrando que os funcionários tendem a assumir a responsabilidade por suas ações, aprender com erros, enfrentar os problemas relacionados ao trabalho e contribuir em discussões profissionais. Entretanto, cabe destacar que esses itens, exceto o 27, têm IPA próximo de 6, indicando a importância de se fortalecer esses comportamentos no trabalho.

Os demais itens referentes à responsabilidade e abertura à aprendizagem obtiveram IPA acima de 6. Infere-se que os comportamentos descritos nos itens necessitam de serem treinados e transferidos para o contexto de trabalho, para que a aprendizagem a partir dos próprios erros e os erros dos outros seja constante e que os funcionários percebam-se responsáveis por seus sucessos

e fracassos, e possam abordar os erros abertamente sem que haja algum tipo de receio ou insegurança e expor seu desempenho no trabalho.

Ainda conforme a Tabela 8, os itens referentes ao fator Transparência no Desempenho no Trabalho obtiveram médias de ocorrência entre 2,45 (DP=0,96) e 2,59 (DP=1,06) e de importância entre 3,18 (DP=1,14) e 3,47 (DP=1,16), indicando que os comportamentos de evitar expor as próprias falhas no trabalho ocorrem pouco na organização. Por outro lado, as percepções de importância mostraram-se relativamente altas para esses comportamentos. Pode-se inferir que os participantes da pesquisa tiveram dificuldades em responder aos itens, pois estão descritos na negativa. Ou então, acreditam que é importante não expor suas falhas no trabalho dependendo da circunstância em que se encontram. Talvez, seja uma forma de evitar sanções sociais por parte de seus pares ou chefias frente ao erro. Dessa forma, ressalta-se a importância de se investigar mais adequadamente esses comportamentos para que haja maior segurança e fidedignidade dos dados a serem analisados, para que se possa descrever precisamente as percepções de funcionários quanto à transparência no desempenho no trabalho.

Quanto ao fator Integridade e Igualdade no Trabalho, a média de ocorrência dos comportamentos descritos nos itens foi percebida entre pouca/razoável (M=2,64, DP=1,08) e muita (M=4,09, DP=1,06), e a importância dos mesmos entre razoável (M=3,37, DP=1,27) e muito importante (M=4,50, DP=0,62) pelos participantes da pesquisa. Somente os itens 1, 4 e 12 obtiveram o IPA abaixo de 6, indicando que os respondentes percebem que têm direitos iguais de opinarem nas reuniões e discussões no trabalho, que seus superiores, de certa forma, abusam da autoridade nas discussões em relação ao trabalho em equipe, e que esses nunca estão errados. Pode-se inferir que os respondentes percebem que suas chefias se comportam de modo autoritário e que há a crença de que não estão errados em seus comportamentos.

Os demais itens desse fator apresentaram o IPA acima de 6, apontando a necessidade de que os comportamentos de integridade e igualdade em relação ao erro no trabalho devem ser adquiridos e transferidos para o desempenho de atividades para que, de fato, haja uma cultura organizacional que favoreça a aprendizagem individual e coletiva.

4.5. ANÁLISE ANOVA DAS DIFERENÇAS ENTRE AS MÉDIAS

Nesta seção são apresentadas as análises de diferenças entre as médias (ANOVA) comparando as variáveis demográficas e funcionais com mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações, e liderança. Essas análises permitiram alcançar um dos objetivos específicos deste estudo que visa identificar a existência de visões específicas de algum grupo em relação às variáveis estudadas.

Nessas análises, as médias das respostas dos participantes acerca de mecanismos, cultura de aprendizagem em organizações e liderança foram transformadas em variáveis-critério e inseridas no modelo da ANOVA. Cada variável-critério foi analisada com as variáveis demográficas (sexo, idade e escolaridade) e funcionais (unidade de lotação, nível e tempo de serviço). Cabe ressaltar que as variáveis-critério mecanismos e cultura de aprendizagem foram inseridas na ANOVA a partir das médias das respostas dos pesquisados à escala de ocorrência.

As variáveis Idade e Tempo de Serviço foram mensuradas em sua frequência absoluta neste estudo. Entretanto, para as análises ANOVA essas variáveis foram transformadas em categóricas, sendo 5 categorias para idade e para tempo de serviço. Essas categorias são descritas nas tabelas dos resultados apresentadas adiante.

Dentre as categorias da variável Escolaridade, a categoria Doutorado apresentou somente um respondente, sendo excluída da ANOVA, pois, segundo Tabachnick e Fidell (2001), as variáveis necessitam de pelo menos dois sujeitos respondentes e pelo menos duas categorias também com mais de um sujeito respondente em cada.

A variável Segmento Profissional não foi inserida na análise ANOVA em virtude de os N das categorias apresentarem grandes diferenças. A categoria Técnico teve o N=414, e as demais categorias apresentaram N muito inferiores a essa categoria e diferentes entre si. Dessa forma, para evitar influências não desejadas nas análises essa variável foi excluída.

Em adição, a variável Unidade de Lotação foi transformada em variável tipo *dummy* (TABACHNICK; FIDELL, 2001) por ser categórica mensurada no nível nominal e por apresentar N com grandes diferenças entre as categorias. Assim, esta variável foi convertida em duas categorias: Presidência, Varejo, Negócios e Tecnologia *versus* Demais Diretorias e Unidades. A seguir são apresentados os resultados com diferenças significativas.

Tabela 9 – ANOVA da variável unidade de lotação com os fatores de mecanismos de aprendizagem em organizações.

Fator	Diretoria/Unidade	N	Média	Desvio-Padrão	F	gl	p
1	Presidência, Varejo, Negócios e Tecnologia	308	2,83	0,67	24,88	1	0,000**
	Demais Diretorias e Unidades	196	3,15	0,72			
2	Presidência, Varejo, Negócios e Tecnologia	308	2,86	0,64	10,07	1	0,002**
	Demais Diretorias e Unidades	197	3,05	0,66			
3	Presidência, Varejo, Negócios e Tecnologia	307	3,51	0,76	9,27	1	0,002**
	Demais Diretorias e Unidades	194	3,73	0,75			

*p<0,05 **p<0,01

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 9, com $p < 0,01$ existem diferenças significativas entre as médias dos respondentes definidos a partir da variável unidade de lotação, para Aquisição Interna e Externa de Conhecimentos (Fator 1), Compartilhamento de Conhecimentos (Fator 2) e Codificação e Controle de Conhecimentos (Fator 3). Para os Fatores 1, 2 e 3, os respondentes lotados nas demais diretorias e unidades, quando comparados aos lotados nas diretorias Presidência, Varejo, Negócios e Tecnologia, apresentaram médias iguais a 3,15 (DP=0,72), 3,05 (DP=0,66) e 3,73 (DP=0,75), respectivamente. Os valores da ANOVA para esses fatores são 24,88 (gl=1, p=0,000), 10,07 (gl=1, p=0,002) e 9,27 (gl=1, p=0,002), respectivamente.

Também para os mesmos fatores de mecanismos de aprendizagem em organizações, os respondentes lotados nas diretorias de Marketing e Comunicação, Jurídica, Estratégia e Organização, Controles Internos, Distribuição e Canais de Varejo, Micro e Pequenas Empresas, Varejo, Comércio Exterior, Comercial, Internacional, Logística e Tecnologia apresentaram as seguintes médias: 2,83 (DP=0,67), 2,86 (DP=0,64) e 3,51 (DP=0,76), respectivamente. Os valores da ANOVA para esses fatores foram os mesmos citados anteriormente.

Com base nesses resultados, pode-se inferir que os respondentes lotados nas diretorias de Governo, Agronegócios, Crédito, Gestão de Riscos, Controladoria, Finanças, Mercado de Capitais e Investimentos, Relações com Funcionários e Responsabilidade Socioambiental, Gestão de Pessoas, e nas unidades Auditoria Interna, Secretaria Executiva, Gestão da Segurança e Contadoria percebem mais fortemente a existência dos fatores Aquisição Interna e Externa de

Conhecimentos, Compartilhamento de Conhecimentos e Codificação e Controle de Conhecimentos, quando comparados aos demais respondentes lotados em outras diretorias. Entretanto, nota-se a dificuldade de identificar aspectos comuns entre essas diretorias e unidades, o que sinaliza a importância de estudos qualitativos para aferição de possíveis determinantes para essa diferença significativa.

Tabela 10 – ANOVA da variável nível profissional com os fatores de mecanismos de aprendizagem em organizações.

Fator	Nível	N	Média	Desvio-Padrão	F	gl	p
1	Operacional – NRF 8	235	2,95	0,70	0,43	3	0,645
	Diretivo – NRF 3 a 7	247	2,95	0,69			
	Executivo – NRF 1 e 2	20	3,10	0,92			
2	Operacional – NRF 8	235	2,96	0,66	1,12	3	0,327
	Diretivo – NRF 3 a 7	248	2,90	0,63			
	Executivo – NRF 1 e 2	20	3,09	0,79			
3	Operacional – NRF 8	232	3,68	0,79	3,042	3	0,049*
	Diretivo – NRF 3 a 7	247	3,51	0,74			
	Executivo – NRF 1 e 2	20	3,71	0,76			

*p<0,05 **p<0,01

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 10 mostra que houve diferença significativa entre as médias de nível profissional dos respondentes para o Fator Codificação e Controle de Conhecimentos, para o valor da ANOVA 3,042 (gl=3, p<0,049). Para identificar para qual ou quais categorias as diferenças de médias são significativas, realizou-se o teste *Post Hoc – Tukey HSD*, com intervalo de confiança de 95%.

De acordo com os resultados do teste *Post Hoc*, pode-se afirmar que os respondentes de nível diretivo relataram uma percepção quanto ao Fator Codificação e Controle de Conhecimentos (M=3,51, DP=0,74) significativamente mais alta que os de nível operacional (M=3,68, DP=0,79, p=0,047), uma vez que podem ter nível de acesso mais aprofundado às bases de dados da organização.

Tabela 11 – ANOVA da variável tempo de serviço com os fatores de mecanismos de aprendizagem em organizações.

Fator	Tempo de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	gl	p
1	Até 5 anos	98	2,99	0,69	1,84	4	0,120
	De 6 a 10 anos	34	2,78	0,71			
	De 11 a 15 anos	54	2,91	0,67			
	De 16 a 20 anos	111	2,85	0,67			
	Acima de 21 anos	203	3,04	0,72			
2	Até 5 anos	98	2,97	0,66	2,70	4	0,030*
	De 6 a 10 anos	34	2,73	0,58			
	De 11 a 15 anos	54	2,93	0,54			
	De 16 a 20 anos	112	2,82	0,66			
	Acima de 21 anos	203	3,02	0,67			
3	Até 5 anos	97	3,61	0,77	1,02	4	0,393
	De 6 a 10 anos	34	3,38	0,79			
	De 11 a 15 anos	54	3,61	0,73			
	De 16 a 20 anos	110	3,55	0,78			
	Acima de 21 anos	202	3,65	0,76			

*p<0,05 **p<0,01

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados da Tabela 11 mostram que o tempo de serviço dos respondentes não influencia a percepção quanto aos fatores Aquisição Interna e Externa de Conhecimentos e Codificação e Controle de Conhecimentos. Entretanto, percebe-se que há diferença significativa entre as médias dos respondentes definidos a partir do tempo de serviço para o fator Compartilhamento de Conhecimentos. A identificação da ou das categorias que têm diferenças mais significativas entre as médias se deu pelo teste *Post Hoc*.

De posse dos resultados do teste *Post Hoc*, identificou-se que, com $p<0,05$, nenhuma das categorias apresentou diferença significativa entre as médias. Entretanto, procedeu-se com a recodificação das categorias de tempo de serviço com intuito de encontrar essas diferenças. As categorias Até 5 Anos, De 6 a 10 Anos e De 11 a 15 Anos foram recodificadas na categoria Até 15 anos. As demais categorias foram mantidas. Procedeu-se dessa forma para que o N das categorias fosse mais significativo para as análises.

Os resultados da nova análise ANOVA mostraram que há diferença significativa entre as médias dos respondentes definidos a partir do tempo de serviço para o fator em questão ($F=3,62$, $gl=2$, $p=0,27$). O teste *Post Hoc* ($p<0,05$) mostrou que a média dos respondentes acima de 21 anos de serviço ($M=2,44$, $DP=0,78$) tendeu a ser significativamente mais alta que a dos respondentes com até 15 anos de serviço ($M=2,64$, $DP=0,82$, $p=0,052$). Pode-se inferir que

aqueles com mais tempo de serviço percebem que os comportamentos de compartilhamento de conhecimentos são importantes para o desempenho no trabalho, talvez em função da maturidade ou de situações em que a troca de experiências foi decisiva para o sucesso na realização de atividades e alcance de objetivos.

As tabelas a seguir mostram os resultados das análises ANOVA de diferença entre as médias para as variáveis demográficas e funcionais e os fatores de cultura de aprendizagem em organizações.

Tabela 12 – ANOVA da variável idade com os fatores de cultura de aprendizagem em organizações.

Fator	Idade	N	Média	Desvio-Padrão	F	gl	p
1	Até 25 anos	23	3,30	0,80	0,46	4	0,761
	De 26 a 35 anos	144	3,39	0,67			
	De 36 a 45 anos	193	3,44	0,68			
	De 46 a 55 anos	133	3,38	0,63			
	Acima de 56 anos	3	3,63	0,69			
2	Até 25 anos	22	3,12	1,07	4,33	4	0,002**
	De 26 a 35 anos	142	2,66	0,79			
	De 36 a 45 anos	191	2,52	0,81			
	De 46 a 55 anos	133	2,43	0,74			
	Acima de 56 anos	3	2,66	0,14			
3	Até 25 anos	23	3,32	0,92	0,88	4	0,417
	De 26 a 35 anos	144	3,34	0,69			
	De 36 a 45 anos	193	3,35	0,73			
	De 46 a 55 anos	133	3,48	0,68			
	Acima de 56 anos	3	3,18	0,35			

*p<0,05 **p<0,01

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados mostrados na Tabela 17 revelam que houve diferença significativa entre as médias definidas a partir da idade dos respondentes para o Fator Transparência no Desempenho no Trabalho. O teste *Post Hoc* (p<0,05), realizado para identificar as diferenças significativas entre as categorias, mostrou que as médias dos respondentes com idade entre 46 e 55 anos (M=2,43, DP=0,14) foram significativamente mais altas do que aqueles com idade entre 36 e 45 anos (M=2,52, DP=0,81, p=0,008) e até 25 anos (M=3,12, DP=1,07, p=0,002) quanto à percepção desse fator na organização.

Pode-se inferir que aqueles indivíduos com mais idade percebem que os comportamentos transparentes são importantes para o desempenho no trabalho, talvez um função

da maturidade e experiências adquiridas ao longo da vida pessoal e profissional ou de situações em que a transparência em relação às falhas foi decisiva para o sucesso na realização de atividades e alcance de objetivos.

Tabela 13 – ANOVA da variável escolaridade com os fatores de cultura de aprendizagem em organizações.

Fator	Escolaridade	N	Média	Desvio-Padrão	F	gl	p
1	Segundo grau completo	4	4,18	0,57	2,88	4	0,022*
	Superior incompleto	43	3,23	0,75			
	Superior completo	164	3,46	0,68			
	Especialização	244	3,36	0,64			
	Mestrado	46	3,50	0,69			
	Doutorado	1	---	---			
2	Segundo grau completo	3	2,75	0,75	0,301	4	0,877
	Superior incompleto	43	2,49	0,82			
	Superior completo	162	2,58	0,83			
	Especialização	243	2,58	0,82			
	Mestrado	45	2,47	0,65			
	Doutorado	1	---	---			
3	Segundo grau completo	3	3,92	0,32	1,20	4	0,307
	Superior incompleto	43	3,26	0,85			
	Superior completo	164	3,33	0,74			
	Especialização	244	3,41	0,67			
	Mestrado	47	3,46	0,73			
	Doutorado	1	---	---			

*p<0,05 **p<0,01

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 13, identificou-se diferença significativa entre as médias dos respondentes definidos a partir da escolaridade quanto a percepção do Fator Responsabilidade e Abertura à Aprendizagem. A identificação da ou das categorias que têm diferenças mais significativas entre as médias se deu pelo teste *Post Hoc*.

De posse dos resultados do teste *Post Hoc*, identificou-se que, com $p<0,05$, as médias dos respondentes de nível superior incompleto ($M=3,23$, $DP=0,75$) tendem a ser significativamente mais altas daqueles de segundo grau completo ($M=4,18$, $DP=0,57$, $p=0,051$). Pode-se inferir que os indivíduos com formação acadêmica mais elevada percebem que a responsabilidade e abertura à aprendizagem podem favorecer o desempenho no trabalho, seja em função do nível de conhecimento adquirido ou de ocuparem cargos mais complexos na organização que exigem maior comprometimento e flexibilidade em relação às mudanças.

Tabela 14 – ANOVA da variável funcional nível profissional com os fatores de cultura de aprendizagem em organizações.

Fator	Nível	N	Média	Desvio-Padrão	F	gl	p
1	Operacional – NRF 8	234	3,37	0,66	0,86	2	0,422
	Diretivo – NRF 3 a 7	247	3,42	0,68			
	Executivo – NRF 1 e 2	20	3,56	0,70			
2	Operacional – NRF 8	230	2,63	0,81	1,39	2	0,249
	Diretivo – NRF 3 a 7	246	2,52	0,79			
	Executivo – NRF 1 e 2	20	2,42	0,88			
3	Operacional – NRF 8	233	3,30	0,73	3,21	2	0,041*
	Diretivo – NRF 3 a 7	248	3,43	0,68			
	Executivo – NRF 1 e 2	20	3,64	0,73			

*p<0,05 **p<0,01

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados mostrados na Tabela 14 revelam que houve diferença significativa entre as médias definidas a partir nível profissional dos respondentes para o Fator Integridade e Igualdade no Trabalho. O teste *Post Hoc*, realizado para identificar as diferenças significativas entre as categorias, não mostrou que médias dos respondentes foram significativamente mais altas.

Com intuito de encontrar as diferenças significativas entre as médias das categorias, procedeu-se com a recodificação das variáveis para do tipo *dummy*. Sendo assim, uniu-se as categorias Diretivo e Executivo (Demais Níveis) e manteve-se a categoria Operacional para o nível profissional dos respondentes. Essa estratégia revelou que há diferença significativa ($F=4,85$, $gl=1$, $p=0,028$) entre as médias dos respondentes. Os resultados mostraram que a média dos respondentes dos demais níveis ($M=3,44$, $DP=0,69$) é significativamente mais alta que a dos respondentes de nível operacional ($M=3,30$, $DP=0,73$) quanto ao fator integridade e igualdade no trabalho.

Uma explicação para esse resultado refere-se ao fato de indivíduos com nível profissional maior na organização possivelmente executarem atividades de cunho estratégico, isto é, com maior grau de responsabilidade e impacto sobre as funções operacionais, e, talvez, por terem mais tempo de serviço e maior maturidade para lidar com erros no trabalho do que aqueles que se inserem no nível operacional.

A tabela a seguir mostra os resultados da ANOVA para as médias dos respondentes definidos a partir da variável Tempo de Serviço face aos fatores de cultura de aprendizagem em organizações.

Tabela 15 – ANOVA da variável tempo de serviço com os fatores de cultura de aprendizagem em organizações.

Fator	Tempo de serviço	N	Média	Desvio-Padrão	F	gl	P
1	Até 5 anos	98	3,47	0,70	1,44	4	0,217
	De 6 a 10 anos	34	3,37	0,61			
	De 11 a 15 anos	54	3,40	0,61			
	De 16 a 20 anos	111	3,28	0,66			
	Acima de 21 anos	202	3,45	0,68			
2	Até 5 anos	95	2,73	0,87	2,44	4	0,046*
	De 6 a 10 anos	33	2,56	0,80			
	De 11 a 15 anos	54	2,53	0,72			
	De 16 a 20 anos	110	2,65	0,82			
	Acima de 21 anos	202	2,44	0,78			
3	Até 5 anos	97	3,40	0,76	0,64	4	0,634
	De 6 a 10 anos	34	3,32	0,68			
	De 11 a 15 anos	54	3,36	0,58			
	De 16 a 20 anos	112	3,30	0,72			
	Acima de 21 anos	202	3,43	0,72			

*p<0,05 **p<0,01

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados mostrados na Tabela 15 mostram que houve diferença significativa entre as médias das categorias de tempo de serviço dos respondentes para o Fator Transparência no Desempenho no Trabalho. Foi realizado o teste *Post Hoc* para identificar as diferenças mais significativas entre as categorias da variável tempo de serviço.

Com base nos resultados do teste *Post Hoc*, verificou-se que a média dos respondentes que têm mais de 21 anos (M=2,44, DP=0,78) foi significativamente mais alta em relação àqueles com até 5 anos (M=2,73, DP=0,87, p=0,04) na organização. Percebe-se que os funcionários mais antigos percebem mais fortemente os comportamentos orientados à transparência no desempenho de atividades no trabalho. Pode-se inferir que aqueles com mais idade percebem que os comportamentos transparentes são importantes para o desempenho no trabalho, talvez um função da maturidade ou de situações em que a exposição de falhas no trabalho foi decisiva para o sucesso na realização de atividades, alcance de objetivos e reconhecimento social na organização.

Por fim, destaca-se que não foram identificadas diferenças significativas entre as variáveis demográficas e funcionais em relação aos fatores de liderança. Identificadas as diferenças significativas entre as médias dos sujeitos que participaram desta pesquisa em função das variáveis demográficas e funcionais, bem como dos mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações, procede-se com a descrição das análises de regressão múltipla *stepwise* para verificar as relações entre as variáveis estudadas.

4.6. ANÁLISES DE REGRESSÃO MÚLTIPLA *STEPWISE* PARA O RELACIONAMENTO ENTRE AS VARIÁVEIS

No intuito de cumprir o objetivo específico de identificar a existência e como as relações entre as variáveis estudadas se relacionam, foram realizadas análises de regressão múltipla *stepwise*. Importa destacar que essas análises foram feitas com base nas médias das respostas dos participantes às Escalas de Mecanismos e Cultura de Aprendizagem em Organizações, bem como à Escala de Avaliação do Estilo Gerencial. No caso das duas primeiras escalas foram utilizadas as médias das respostas para a escala Ocorrência (1 – Nunca Ocorre; 5 – Sempre Ocorre), pois se trata da medida dos fenômenos propriamente ditos na organização estudada.

Assim como nas análises ANOVA, foram utilizadas algumas estratégias para a realização dos testes de regressão: transformação das variáveis Idade e Tempo de Serviço em variáveis categóricas; exclusão da categoria Doutorado da variável Escolaridade por ter apenas um respondente; exclusão da variável Segmento Profissional em virtude de os N das categorias apresentarem grandes diferenças; transformação da variável Unidade de Lotação em variável tipo *dummy* (TABACHNICK; FIDELL, 2001) por ser categórica mensurada no nível nominal e por apresentar N com grandes diferenças entre as categorias; exclusão da variável Sexo, pois suas categorias apresentaram N muito desiguais, podendo ocorrer interferências indesejáveis na análise (ABBAD; TORRES, 2002).

Uma vez que há pouco conhecimento sistematizado acerca das relações entre as variáveis estudadas, optou-se pela Regressão Múltipla *Stepwise*, pois, segundo Abbad e Torres (2002) esse tipo de regressão é a escolha mais adequada para estudos exploratórios, já que busca identificar relações pouco conhecidas entre variáveis, e não necessariamente explicá-las. Em

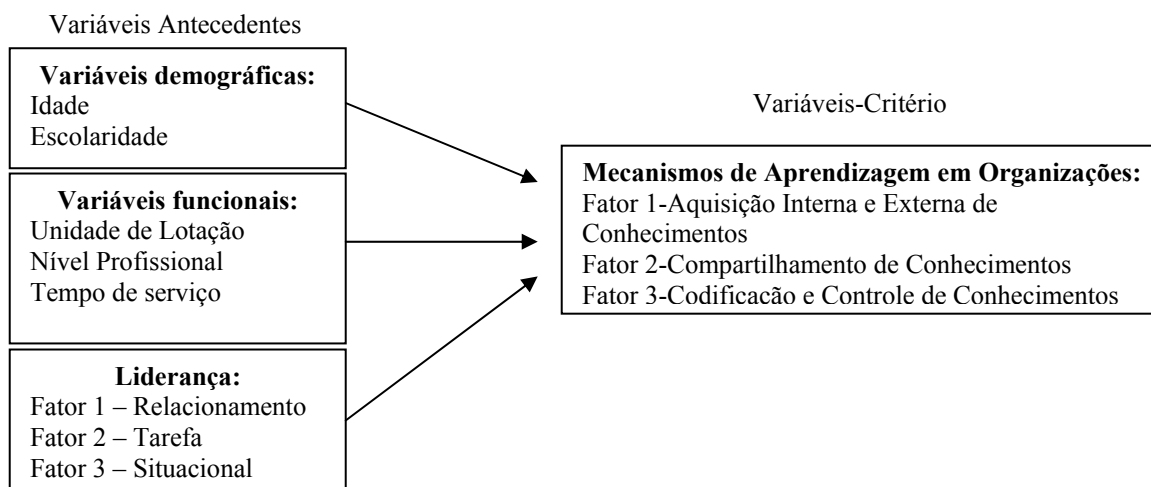
adição, Tabachnick e Fidell (2001) afirmam que a regressão *stepwise* identifica os melhores preditores de uma variável dependente a partir da inclusão das variáveis independentes e remoção, passo a passo, daquelas que não contribuem significativamente para a predição.

Foram delineados para as análises de regressão dois modelos de explicação. No primeiro modelo, os fatores de mecanismos de aprendizagem em organizações foram definidos como variáveis-critério, analisadas em separado com as seguintes variáveis antecedentes: Idade e Escolaridade (variáveis demográficas); Unidade de Lotação, Nível Profissional e Tempo de Serviço (variáveis funcionais); Fatores Relacionamento, Tarefa e Situacional (liderança). As variáveis demográficas foram inseridas passo-a-passo na equação de regressão *stepwise* para que se identificasse o melhor ou melhores preditores das variáveis-critério. Ocorreu da mesma forma para as variáveis funcionais e liderança.

No segundo modelo, os fatores de cultura de aprendizagem em organizações foram definidas como variáveis-critério, analisadas em separado com as mesmas variáveis antecedentes descritas anteriormente. As variáveis demográficas foram inseridas passo-a-passo na equação de regressão *stepwise* para que se identificasse o melhor ou melhores preditores das variáveis-critério. Da mesma forma foi feito para as variáveis funcionais e liderança.

A figura a seguir mostra o delineamento dos dois modelos utilizados para as análises de regressão múltipla *stepwise*.

Modelo 1 de análise de regressão múltipla *stepwise*



Modelo 2 de análise de regressão múltipla *stepwise*

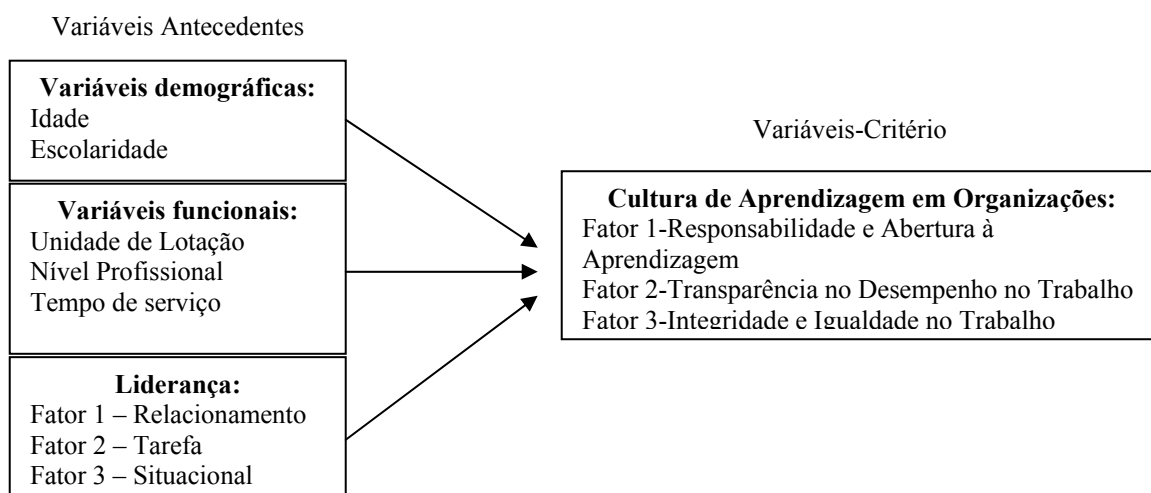


Figura 5 – Modelos de análise do relacionamento entre as variáveis-critério e antecedentes.
 Fonte: elaborado pelo autor.

Os resultados das análises do relacionamento entre as variáveis estudadas são apresentados a seguir, em duas partes. A primeira trata das análises das relações entre as variáveis constituintes do modelo 1 de regressão, e a segunda parte aborda o relacionamento entre as variáveis que compõem o modelo de análise 2.

4.6.1. ANÁLISE DE REGRESSÃO MÚLTIPLA *STEPWISE* DO MODELO 1

Esta seção apresenta os resultados das análises do relacionamento entre as variáveis demográficas, funcionais e liderança, definidas como antecedentes, e as variáveis-critério Aquisição Interna e Externa de Conhecimentos, Compartilhamento de Conhecimentos e Codificação e Controle de Conhecimentos, constituintes dos mecanismos de aprendizagem em organizações.

Tabela 16 – Regressão múltipla *stepwise* das variáveis antecedentes com a variável-critério aquisição interna e externa de conhecimentos.

Variáveis Demográficas	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Idade	0,046	2,89	0,87	---	---	---
Escolaridade	0,077	3,58	0,81	---	---	---

Variáveis Funcionais	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Nível Profissional	0,02	1,57	0,57	---	---	---
Tempo de serviço	0,03	3,57	1,54	---	---	---
Presidência, Varejo, Negócios e Tecnologia	-0,21	0,39	0,48	0,31	0,21	0,00**
Demais Diretorias	0,21	0,39	0,48	0,31	0,21	0,00**

Intercepto = 2,83
R² = 0,047
R² ajustado = 0,045
R = 0,21

* p < 0,05 e ** p < 0,01
N = 506

Liderança	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Fator Relacionamento ¹	0,24	3,90	0,21	0,21	0,24	0,00**
Fator Tarefa	0,11	3,70	0,60	---	---	---
Fator Situacional	0,21	4,00	0,68	---	---	---

Intercepto = 2,10
R² = 0,061
R² ajustado = 0,059
R = 0,24

* p < 0,05 e ** p < 0,01
N = 506

Liderança	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Fator Relacionamento ²	0,24	3,90	0,21	0,21	0,24	0,00**
Fator Tarefa ²	0,11	3,70	0,60	0,11	0,10	0,02*
Fator Situacional	0,21	4,00	0,68	---	---	---

Intercepto = 1,68
R² = 0,071
R² ajustado = 0,068
R = 0,26

* p < 0,05 e ** p < 0,01
N = 506

¹ = Preditor: Fator Relacionamento.

² = Preditores: Fator Relacionamento e Fator Tarefa.

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 16 mostra que os valores de R diferiram significativamente de zero, sendo considerados limites de confiança de 95% para as variáveis que tiveram explicação significativa no modelo. As variáveis demográficas, inseridas passo-a-passo na equação da regressão *stepwise*, não contribuíram para a explicação da percepção do fator aquisição interna e externa de conhecimentos.

Dentre as variáveis funcionais inseridas no modelo, somente unidade de lotação ($\beta=0,21$) contribuiu significativamente para a explicação da percepção do fator em destaque. Essa variável explica 4,7% (4,5% ajustado) da variabilidade do Fator Aquisição Interna e Externa de Conhecimentos. Pode-se inferir que a percepção da aquisição de conhecimentos depende da diretoria/unidade a que pertence o funcionário. Em outras palavras, existem diretorias/unidades na organização estudada em que ocorrem ações mais frequentes de captação de conhecimentos relevantes ao desempenho individual e coletivo do que em outras. Sendo assim, é importante a consolidação dessas ações em todas as diretorias/unidades da organização, favorecendo a formação de estoques de conhecimentos essenciais à vantagem competitiva.

Ainda de acordo com a Tabela 16, percebe-se que dentre os fatores de liderança inseridos no modelo de análise da regressão, somente o fator situacional não contribuiu para a explicação de percepções da aquisição interna e externa de conhecimentos. O fator relacionamento ($\beta=0,24$) contribuiu significativamente para a explicação de 6,1% (5,9% ajustado) da variabilidade da variável-critério. Verifica-se que o fator tarefa ($\beta=0,10$), inserido junto com o fator relacionamento, aumentou para apenas 7,1% (6,8% ajustado) a explicação da variabilidade da variável-critério. Pode-se inferir, portanto, que o Fator Relacionamento é um preditor mais significativo do que o fator tarefa. Sendo assim, verifica-se que o comportamento das chefias orientado para o relacionamento prediz a percepção de aquisição interna e externa de conhecimentos.

A tabela a seguir mostra os resultados das análises de regressão múltipla *stepwise* entre as variáveis antecedentes e a variável-critério Compartilhamento de Conhecimentos.

Tabela 17 – Regressão múltipla *stepwise* das variáveis antecedentes com a variável-critério compartilhamento de conhecimentos.

Variáveis Demográficas	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Idade	0,05	2,89	0,87	---	---	---
Escolaridade	0,04	3,58	0,81	---	---	---

Variáveis Funcionais	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Nível Profissional	- 0,01	1,57	0,57	---	---	---
Tempo de serviço	0,03	3,57	1,54	---	---	---
Presidência, Varejo, Negócios e Tecnologia	-0,14	0,39	0,48	0,18	-0,14	0,00**
Demais Diretorias	0,14	0,39	0,48	0,18	0,14	0,00**

Intercepto = 2,866
R² = 0,02
R² ajustado = 0,01
R = 0,14

* p < 0,05 e ** p < 0,01
N = 506

Liderança	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Fator Relacionamento ¹	0,31	3,90	0,80	0,25	0,31	0,00**
Fator Tarefa	0,19	3,70	0,60	---	---	---
Fator Situacional	0,26	4,00	0,68	---	---	---

Intercepto = 1,93
R² = 0,10
R² ajustado = 0,098
R = 0,31

* p < 0,05 e ** p < 0,01
N = 506

Liderança	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Fator Relacionamento ²	0,31	3,90	0,80	0,25	0,30	0,00**
Fator Tarefa ²	0,19	3,70	0,60	0,19	0,17	0,00*
Fator Situacional	0,26	4,00	0,68	---	---	---

Intercepto = 1,25
R² = 0,13
R² ajustado = 0,128
R = 0,36

* p < 0,05 e ** p < 0,01
N = 506

¹ = Preditor: Fator Relacionamento.

² = Preditores: Fator Relacionamento e Fator Tarefa.

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 17 mostra que os valores de R diferiram significativamente de zero, sendo considerados limites de confiança de 95% para as variáveis que tiveram explicação significativa no modelo. As variáveis demográficas, inseridas passo-a-passo na equação da regressão *stepwise*, não contribuíram para explicação da percepção do fator aquisição interna e externa de conhecimentos.

Dentre as variáveis funcionais inseridas no modelo, somente diretoria/unidade ($\beta=0,14$) contribuiu significativamente para a explicação da percepção do fator em destaque. Essa variável

explica 2% (1% ajustado) da variabilidade de compartilhamento de conhecimentos. Pode-se inferir que a variável antecedente diretoria/unidade prediz a percepção da variável-critério. Em outras palavras, existem unidades de lotação na organização estudada em que ocorrem ações mais frequentes de compartilhamento de conhecimentos relevantes ao desempenho individual e coletivo do que em outras. Sendo assim, é importante a consolidação dessas ações em todas as diretorias/unidades, favorecendo as trocas sociais na organização.

Ainda de acordo com a Tabela 17, percebe-se que dentre os fatores de liderança inseridos no modelo de análise da regressão, somente o fator situacional não contribuiu para a explicação de percepções da aquisição interna e externa de conhecimentos. O fator relacionamento ($\beta=0,31$) contribuiu significativamente para a explicação de 10% (9,8% ajustado) da variabilidade da variável-critério. Verifica-se que o fator tarefa ($\beta=0,17$), inserido junto com o fator relacionamento, aumentou para 13% (12,8% ajustado) a explicação da variabilidade da variável-critério. Pode inferir que o fator relacionamento é um preditor mais significativo do que o fator tarefa. Entretanto, esse último fator revelou-se um preditor importante para a percepção da variável-critério. Sendo assim, verifica-se que o comportamento das chefias orientado para o relacionamento favorece a percepção de compartilhamento de conhecimentos, bem como o fator tarefa também contribui para essa predição.

A tabela a seguir mostra os resultados das análises do relacionamento entre as variáveis antecedentes e a variável-critério Codificação e Controle de Conhecimentos.

Tabela 18 – Regressão múltipla *stepwise* das variáveis antecedentes com a variável-critério codificação e controle de conhecimentos.

Variáveis Demográficas	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Idade	0,024	2,89	0,87	---	---	---
Escolaridade	- 0,001	3,58	0,81	---	---	---

Variáveis Funcionais	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Nível Profissional	- 0,07	1,57	0,57	---	---	---
Tempo de serviço	0,03	3,57	1,54	---	---	---
Presidência, Varejo, Negócios e Tecnologia	-0,13	0,39	0,48	0,21	-0,13	0,00**
Demais Diretorias	0,13	0,39	0,48	0,21	0,13	0,00**

Intercepto = 3,51
R² = 0,018
R² ajustado = 0,016
R = 0,13

* p < 0,05 e ** p < 0,01
N = 506

Liderança	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Fator Relacionamento ¹	0,20	3,90	0,80	0,19	0,20	0,00**
Fator Tarefa	0,13	3,70	0,60	---	---	---
Fator Situacional	0,20	4,00	0,68	---	---	---

Intercepto = 2,82
R² = 0,043
R² ajustado = 0,041
R = 0,20

* p < 0,05 e ** p < 0,01
N = 506

Liderança	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	Sr²
Fator Relacionamento ²	0,20	3,90	0,80	0,19	0,20	0,00**
Fator Tarefa ²	0,13	3,70	0,60	0,16	0,12	0,00**
Fator Situacional	0,20	4,00	0,68	---	---	---

Intercepto = 2,25
R² = 0,059
R² ajustado = 0,055
R = 0,24

* p < 0,05 e ** p < 0,01
N = 506

¹ = Preditor: Fator Relacionamento.

² = Preditores: Fator Relacionamento e Fator Tarefa.

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 18 mostra que os valores de R diferiram significativamente de zero, sendo considerados limites de confiança de 95% para as variáveis que tiveram explicação significativa no modelo. As variáveis demográficas, inseridas passo-a-passo na equação da regressão *stepwise*, não contribuíram para explicação da percepção do fator codificação e controle de conhecimentos.

Dentre as variáveis funcionais inseridas no modelo, somente unidade de lotação ($\beta=0,13$) contribuiu significativamente para a explicação da percepção do fator em destaque. Essa variável explica 1,8% (1,6% ajustado) da variabilidade de codificação e controle de

conhecimentos. Pode-se inferir que a variável antecedente diretoria/unidade prediz a percepção da variável-critério. Em outras palavras, existem diretorias/unidades na organização estudada em que ocorrem ações mais frequentes de codificação e controle de conhecimentos relevantes ao desempenho individual e coletivo do que em outras. Sendo assim, é importante a consolidação dessas ações em todas as diretorias/unidades, favorecendo armazenagem de conhecimentos e experiências essenciais à organização.

Ainda conforme a Tabela 18 percebe-se que dentre os fatores de liderança inseridos no modelo de análise da regressão, somente o fator situacional não contribuiu para a explicação de percepções da aquisição interna e externa de conhecimentos. O fator relacionamento ($\beta=0,20$) contribuiu significativamente para a explicação de 4,3% (4,1% ajustado) da variabilidade da variável-critério. Verifica-se que o fator tarefa ($\beta=0,12$), inserido junto com o fator relacionamento, aumentou para 5,9% (5,5% ajustado) a explicação da variabilidade da variável-critério. Pode inferir que o fator relacionamento é um preditor mais significativo do que o fator tarefa. Sendo assim, verifica-se que o comportamento das chefias orientado para o relacionamento favorece a percepção de codificação e controle de conhecimentos.

Os resultados mostrados nesta seção corroboraram os dados encontrados por alguns autores que investigaram as relações entre liderança e mecanismos de aprendizagem em organizações. Amitay, Popper e Lipshitz (2005) e Lam e Pang (2003) identificaram que estilos de liderança baseados no carisma e consideração individualizada (HATER; BASS, 1988) prediz os mecanismos de aprendizagem. Neste estudo identificou-se que o estilo orientado para o relacionamento prediz a percepção de mecanismos de aquisição, compartilhamento e codificação e controle de conhecimentos. Assim, infere-se que a relação estabelecida entre superiores e subordinados, configura-se como determinante para o processo de aprendizagem no contexto organizacional.

Em um dos resultados identificou-se que os estilos relacionamento e tarefa exerciam significativa predição de percepção do fator compartilhamento de conhecimentos. Esses dados corroboram os achados de Sarin e McDermott (2003) que indicam que os estilos orientados para metas e para a participação predizem a aprendizagem e aplicação de conhecimentos no desempenho no trabalho. Dessa forma, infere-se que as chefias, agindo de forma direcionada ao relacionamento com seus subordinados e lhe indicando objetivos, metas e tarefas, contribuem para que os mecanismos de aprendizagem se consolidem numa organização.

A seção a seguir mostra os resultados das análises do relacionamento entre as variáveis antecedentes e as variáveis-critério definidas a partir dos fatores de cultura de aprendizagem em organizações.

4.6.2. ANÁLISE DE REGRESSÃO MÚLTIPLA *STEPWISE* DO MODELO 2

Esta seção apresenta os resultados das análises do relacionamento entre as variáveis demográficas, funcionais e liderança, definidas como antecedentes, e as variáveis-critério Responsabilidade e Abertura à Aprendizagem, Transparência no Desempenho no Trabalho e Integridade e Igualdade no Trabalho, constituintes da cultura de aprendizagem em organizações.

Tabela 19 – Regressão múltipla *stepwise* das variáveis antecedentes com a variável-critério responsabilidade e abertura à aprendizagem.

Variáveis Demográficas	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Idade	0,008	2,89	0,87	---	---	---
Escolaridade	0,012	3,58	0,81	---	---	---
Variáveis Funcionais	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Nível Profissional	0,05	1,57	0,57	---	---	---
Tempo de serviço	- 0,01	3,57	1,54	---	---	---
Presidência, Varejo, Negócios e Tecnologia	0,07	0,39	0,48	---	---	---
Demais Diretorias	0,07	0,39	0,48	---	---	---
Liderança	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Fator Relacionamento ¹	0,39	3,90	0,80	0,32	0,39	0,00**
Fator Tarefa	0,15	3,70	0,60	---	---	---
Fator Situacional	0,31	4,00	0,68	---	---	---

Intercepto = 2,13
R² = 0,152
R² ajustado = 0,151
R = 0,39

* p < 0,05 e ** p < 0,01
N = 506

Tabela 19 – Regressão múltipla *stepwise* das variáveis antecedentes com a variável-critério responsabilidade e abertura à aprendizagem (continuação).

Liderança	r	Média	Desvio-Padrão	B	B	sr ²
Fator Relacionamento ²	0,39	3,90	0,80	0,32	0,38	0,00^{2**}
Fator Tarefa ²	0,15	3,70	0,60	0,14	0,13	0,00^{2*}
Fator Situacional	0,31	4,00	0,68	---	---	---

Intercepto = 1,60
R² = 0,17
R² ajustado = 0,166
R = 0,41

* p < 0,05 e ** p < 0,01
N = 506

¹ = Preditor: Fator Relacionamento.

² = Preditores: Fator Relacionamento e Fator Tarefa.

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 19 mostra que os valores de R diferiram significativamente de zero, sendo considerados limites de confiança de 95% para as variáveis que tiveram explicação significativa no modelo. As variáveis demográficas e funcionais, inseridas passo-a-passo na equação da regressão *stepwise*, não contribuíram para explicação da percepção do fator responsabilidade e abertura à aprendizagem.

Percebe-se que dentre os fatores de liderança inseridos no modelo de análise da regressão, somente o fator situacional não contribuiu para a explicação de percepções da aquisição interna e externa de conhecimentos. O fator relacionamento ($\beta=0,39$) contribuiu significativamente para a explicação de 15,2% (15,1% ajustado) da variabilidade da variável-critério. Verifica-se que o fator tarefa ($\beta=0,13$), inserido junto com o fator relacionamento, aumentou para 17% (16,6% ajustado) a explicação da variabilidade da variável-critério. Pode inferir que o fator relacionamento é um preditor muito mais significativo do que o fator tarefa. Sendo assim, verifica-se que o comportamento das chefias orientado para o relacionamento prediz a percepção de comportamentos responsáveis para com as ações e erros no trabalho, bem como de condutas que se mostram abertas à aprendizagem.

A tabela a seguir mostra os resultados das análises de regressão múltipla *stepwise* entre as variáveis antecedentes e a variável-critério Transparência no Desempenho no Trabalho.

Tabela 20 – Regressão múltipla *stepwise* das variáveis antecedentes com a variável-critério transparência no desempenho no trabalho.

Variáveis Demográficas	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Idade	- 0,15	2,89	0,87	- 0,14	- 0,15	0,00**
Escolaridade	- 0,01	3,58	0,81	---	---	---
						Intercepto = 2,97
						R ² = 0,013
						R ² ajustado = 0,011
						R = 0,154
* p < 0,05 e ** p < 0,01						
N = 506						
Variáveis Funcionais	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Nível Profissional	- 0,07	1,57	0,57	---	---	---
Tempo de serviço	- 0,11	3,57	1,54	- 0,05	- 0,11	0,012*
Presidência, Varejo, Negócios e Tecnologia	0,01	0,39	0,48	---	---	---
Demais Diretorias	- 0,01	0,39	0,48	---	---	---
						Intercepto = 2,77
						R ² = 0,024
						R ² ajustado = 0,022
						R = 0,11
* p < 0,05 e ** p < 0,01						
N = 506						
Liderança	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Fator Relacionamento	- 0,33	3,90	0,80	- 0,34	- 0,33	0,00**
Fator Tarefa	0,03	3,70	0,60	---	---	---
Fator Situacional	- 0,20	4,00	0,68	---	---	---
						Intercepto = 3,89
						R ² = 0,114
						R ² ajustado = 0,112
						R = 0,33
* p < 0,05 e ** p < 0,01						
N = 506						

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 20 mostra que os valores de R diferiram significativamente de zero, sendo considerados limites de confiança de 95% para as variáveis que tiveram explicação significativa no modelo. Dentre as variáveis demográficas, a idade ($\beta=-0,15$) contribuiu significativamente para explicação de 1,3% (1,1% ajustado) da variabilidade da percepção da variável-critério, mostrando que funcionários mais jovens relataram percepção da transparência no desempenho no trabalho.

As variáveis funcionais Nível Profissional e Unidade de Lotação, inseridas passo-a-passo na equação da regressão *stepwise*, não contribuíram para explicação da percepção desse fator. Somente a variável Tempo de Serviço ($\beta=-0,11$) contribuiu significativamente para explicação de 2,4% (2,2% ajustado) da variabilidade de percepção de comportamentos de transparência no trabalho. Em outras palavras, os respondentes de menor tempo de trabalho na organização tendem a omitir suas falhas no trabalho.

Ainda conforme a Tabela 20 percebe-se que dentre os fatores de liderança inseridos no modelo de análise da regressão, somente o fator relacionamento ($\beta=-0,33$) contribuiu significativamente para a explicação de 11,4% (11,2% ajustado) de percepções de transparência no desempenho no trabalho. Pode-se inferir que o fator relacionamento é um importante preditor da transparência no desempenho trabalho. Sendo assim, verifica-se a percepção de comportamentos transparentes no trabalho é predita pela maior incidência de comportamentos das chefias orientados para o relacionamento com os subordinados.

A tabela a seguir mostra os resultados das análises de regressão múltipla *stepwise* entre as variáveis antecedentes e a variável-critério Integridade e Igualdade no Trabalho.

Tabela 21 – Regressão múltipla *stepwise* das variáveis antecedentes com a variável-critério integridade e igualdade no trabalho.

Variáveis Demográficas	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Idade	0,06	2,89	0,87	---	---	---
Escolaridade	0,05	3,58	0,81	---	---	---
Variáveis Funcionais	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Nível Profissional	0,11	1,57	0,57	0,14	0,11	0,013*
Tempo de serviço	0,02	3,57	1,54	---	---	---
Presidência, Varejo, Negócios e Tecnologia	- 0,05	0,39	0,48	---	---	---
Demais Diretorias	0,05	0,39	0,48	---	---	---
						Intercepto = 3,16
						R ² = 0,01
						R ² ajustado = 0,01
						R = 0,11
* p < 0,05 e ** p < 0,01						
N = 506						
Liderança	r	Média	Desvio-Padrão	B	β	sr²
Fator Relacionamento	0,61	3,90	0,80	0,54	0,61	0,00**
Fator Tarefa	0,06	3,70	0,60	---	---	---
Fator Situacional	0,49	4,00	0,68	---	---	---
						Intercepto = 1,23
						R ² = 0,379
						R ² ajustado = 0,378
						R = 0,61
* p < 0,05 e ** p < 0,01						
N = 506						

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 21 mostra que os valores de R diferiram significativamente de zero, sendo considerados limites de confiança de 95% para as variáveis que tiveram explicação significativa no modelo. As variáveis demográficas não contribuíram significativamente para explicação do modelo. Dentre as variáveis funcionais, somente Nível Profissional ($\beta=0,11$) contribuiu

significativamente para a explicação de 1% da variabilidade da percepção da variável-critério, mostrando que aqueles de maior nível na organização relataram percepção da integridade e igualdade no trabalho. Entretanto, importa destacar que essa variável mostrou ser preditora de uma variabilidade baixa, mas que contribui para a compreensão desses comportamentos na organização.

Ainda conforme a Tabela 21 percebe-se que dentre os fatores de liderança inseridos no modelo de análise da regressão, somente o fator relacionamento ($\beta=0,61$) contribuiu significativamente para a explicação de 37,9% (37,8% ajustado) de percepções de integridade e igualdade no trabalho. Pode-se inferir que o fator relacionamento é um expressivo preditor de integridade e igualdade no trabalho. Sendo assim, verifica-se a percepção de comportamentos íntegros no trabalho e igualdade entre os níveis hierárquicos é fortemente predita por comportamentos das chefias orientados para o relacionamento com os subordinados.

De posse dos resultados apresentados nesta seção, verifica-se a relação desses com os dados encontrados por Amitay, Popper e Lipshitz (2005). Segundo esses autores, a liderança baseada no carisma e consideração individualizada (HATER; BASS, 1988) prediz a percepção da cultura de aprendizagem. Infere-se que comportamentos de liderança que buscam desenvolver uma relação amistosa, de valorização às contribuições dos subordinados, e incentivo ao autodesenvolvimento é um importante preditor de comportamentos orientados para a integridade no trabalho e para a prática da igualdade nas relações sociais. Em adição, percebe-se que o estilo gerencial focado no relacionamento favorece a conduta responsável e transparente dos funcionários e promove a abertura à aprendizagem, seja por meio dos próprios erros ou pelos erros dos outros.

No capítulo a seguir são descritas as conclusões do presente estudo, bem como suas limitações e contribuições. Também são apresentadas perspectivas de novas pesquisas a serem empreendidas para o fortalecimento teórico e metodológico com base no escopo deste trabalho.

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este capítulo apresenta as principais conclusões relativas aos objetivos da pesquisa. Também são apresentadas limitações e contribuições, para, ao final, destacar a agenda de pesquisa que visa agregar aos futuros estudos indicações teóricas e metodológicas sobre o mesmo tema.

O presente estudo objetivou identificar as relações entre mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações com liderança. Duas escalas de medida foram desenvolvidas para identificação de percepções dos respondentes: Escala de Mecanismos de Aprendizagem em Organizações (EMAO) e Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações (ECAO). Em adição, utilizou-se a Escala de Avaliação do Estilo Gerencial, desenvolvida por Melo (2004) para identificação dos estilos de liderança praticados na organização.

Conforme as análises fatoriais, as duas escalas de medida desenvolvidas mostraram-se adequadas para aferição do fenômeno aprendizagem em contextos organizacionais. A Escala de Mecanismos de Aprendizagem em Organizações, constituída de 3 fatores, apresentou escores fatoriais avaliados, em geral, como bons, indicando sua validade e aplicabilidade para a realidade brasileira. O mesmo se aplica à Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações, também constituída por 3 fatores.

Em geral, a ocorrência de mecanismos de aprendizagem foi percebida na organização como pouco/razoável freqüente. Entretanto, a importância dos mesmos foi avaliada como muito importante. Esses resultados indicaram que os funcionários reconhecem a necessidade de que os mecanismos estudados sejam incorporados ao cotidiano no trabalho para o desempenho individual e de equipes alcance níveis de excelência. Da mesma forma, a cultura de aprendizagem foi avaliada como muito importante. Os resultados mostraram que os funcionários tendem a se comportar de maneira coerente com os pressupostos da aprendizagem, caracterizando um ambiente de abertura a esse processo.

Os resultados das análises de regressão múltipla *stepwise* mostraram que a liderança exerce um papel importante para a ocorrência de mecanismos de aprendizagem, bem como para a existência de comportamentos orientados para o aprender no contexto organizacional, caracterizando a cultura de aprendizagem. O fator relacionamento da liderança foi o principal preditor dessas relações, indicando que os funcionários tendem a perceber os mecanismos de aquisição, compartilhamento, codificação e controle de conhecimentos quando suas chefias se comportam no sentido de construir relações saudáveis com seus subordinados, favorecendo o fortalecimento da cultura de aprendizagem. Pôde-se perceber esses efeitos com base na

relação de predição que o fator relacionamento exerceu sobre os comportamentos orientados para a aprendizagem.

Em síntese, o presente trabalho conseguiu mostrar a importância da liderança para o processo de aprendizagem, aspecto já destacado por Amitay, Popper e Lipshitz (2005), Sarin e McDermott (2003), Lam e Pang (2003), Lipshitz, Popper e Friedman (2002), Popper e Lipshitz (2000a), Ellis *et al.* (1999) e Richardson (1995). Em outras palavras, ficou demonstrado o potencial que o comportamento gerencial exerce na implantação e manutenção de mecanismos de aprendizagem, bem como no desenvolvimento e consolidação de uma cultura alinhada com a essência do aprender: a experiência, isto é, fazer, errar e corrigir o comportamento (ARGYRIS; SCHÖN, 1996).

A partir deste estudo, a organização analisada terá subsídio científico para institucionalização de ações de aquisição, compartilhamento e codificação de conhecimentos em suas práticas e políticas de gestão, e poderá se valer de estratégias para o fortalecimento de comportamentos que configurem uma cultura de aprendizagem. Dessa forma, gestores e funcionários poderão desenvolver artefatos culturais (símbolos, rituais e valores, por exemplo) que comuniquem a importância do aprender continuamente na organização, fazendo com que as experiências bem e mal-sucedidas sirvam de base para o enriquecimento de repertórios de comportamentos que levem altos níveis de desempenho.

5.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Sendo essencialmente quantitativa, a presente pesquisa se desenvolveu com base no levantamento de dados por amostragem, utilizando-se métodos estatísticos para análise de dados referentes à percepção de indivíduos acerca dos fenômenos estudados. Dessa forma, verifica-se que a aplicação de métodos qualitativos é de suma importância, em estudos futuros, principalmente no tocante a investigação de variáveis que compõem a dimensão cultural da aprendizagem. Por exemplo, entrevistas de profundidade podem ser utilizadas no intuito de aferir valores, símbolos e crenças de indivíduos em relação à aprendizagem.

Outra limitação repousa sobre a coleta de dados em corte transversal. Ou seja, captou-se a percepção de indivíduos num período determinado de tempo. Assim, realização de pesquisas sobre a aprendizagem de forma longitudinal poderá revelar informações importantes para a compreensão desse processo ao longo do tempo, como, por exemplo, os efeitos de processos de mudança, de reestruturação organizacional, impactos da aprendizagem nos resultados financeiros, no desempenho no trabalho, entre outras perspectivas. Na tentativa

de minimizar essa limitação, realizou-se análises de diferentes percepções definidas a partir das variáveis demográficas e funcionais, para que se identificasse informações importantes para a interpretação dos resultados.

As variáveis sexo e segmento profissional não foram inseridas nas análises de diferença significativa entre médias (ANOVA) e regressão múltipla *stepwise* em virtude de apresentarem o N muito díspares em suas categorias. Dessa forma, não foi possível observar influencia dessas variáveis sobre as percepções de mecanismos, cultura de aprendizagem e liderança na organização. Percebe-se, então, a importância de estudos que atendam aos critérios de homogeneidade entre o N de categorias que compõem as variáveis a serem estudadas, para que se capte a maior quantidade de informações que contribuem para compreensão do fenômeno aprendizagem em organizações.

Por fim, uma limitação existente neste estudo refere-se às escalas de medida desenvolvidas. Verificou-se que dois fatores necessitam de aperfeiçoamento de seu escopo e escores. O fator Codificação e Controle de Conhecimentos (mecanismos) e Transparência no Desempenho no Trabalho (cultura) apresentaram escores fatoriais abaixo de 0,80, indicando a importância de melhoria desses fatores. O mesmo foi observado para o fator Tarefa (liderança), ponto já destacado por Melo (2004).

5.2. CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Dentre as principais contribuições deste estudo destaca-se as seguintes:

- Desenvolvimento e validação de duas escalas de medida para o contexto cultural brasileiro, que visam identificar quantitativamente as percepções de indivíduos acerca dos Mecanismos e Cultura de Aprendizagem em Organizações;
- Descrição de relações de predição entre Liderança e Mecanismos e Cultura de Aprendizagem em Organizações, sendo pouco exploradas na literatura nacional e internacional;
- Descrição de relações advindas das diferenças de percepções de grupos específicos da organização estudada para os diferentes fatores que compõem as variáveis investigadas, proporcionando aos gestores e funcionários uma melhor compreensão do processo de aprendizagem;

- Indicação de direções para elaboração de modelos explicativos consistentes em relação à aprendizagem em organizações e demais variáveis que impactam direta e indiretamente sua ocorrência;
- Descrição de níveis perceptivos de ocorrência e importância de mecanismos e comportamento orientados à aprendizagem, indicando ações/comportamentos que necessitam prioritariamente de desenvolvimento na realidade da organização estudada.
- Elaboração de um indicador de prioridade de desenvolvimento (IPA – Índice de Prioridade de Ações de Aprendizagem em Organizações) que indica caminhos de melhoria em relação às ações e comportamentos de aprendizagem em organizações.

De posse dessas contribuições, e mesmo com as limitações descritas anteriormente, pode-se afirmar que os objetivos específicos foram alcançados, permitindo a consecução do objetivo principal deste estudo, que buscou identificar as relações entre liderança, mecanismos e a cultura de aprendizagem em organizações.

Sendo assim, pôde-se delinear uma agenda de pesquisa que visa contribuir para o desenvolvimento teórico e metodológico do tema estudado. A seguir apresenta-se os estudos a serem empreendidos.

5.3. AGENDA DE PESQUISA

Os seguintes estudos são sugeridos para o desenvolvimento teórico e prático da aprendizagem em organizações, especialmente sobre mecanismos e cultura de aprendizagem:

- Replicar as escalas de medida validadas neste estudo em outros contextos organizacionais, permitindo uma análise de diferentes características que interferem na aprendizagem;
- Replicar as escalas de medida EMAO e ECAO com alterações em suas escalas de resposta. Sugere-se as seguintes alterações: para Ocorrência (1-Nunca Ocorre, 2-Ocorre Pouco, 3-Ocorre, 4-Ocorre Muito e 5-Sempre Ocorre), e para Importância (1-Sem Importância, 2-Pouco Importante, 3-Importante, 4-Muito Importante e 5-Totalmente Importante).

- Realizar estudos longitudinais e teoricamente cumulativos para desenvolvimento de modelos explicativos do processo de aprendizagem em organizações;
- Investigar relações entre os fatores Tarefa e Situacional de liderança e aprendizagem em organização, visando identificar variáveis intervenientes nessas relações;
- Empreender estudos qualitativos para aferição de antecedentes e resultados advindos dos mecanismos de aprendizagem em organizações;
- Pesquisar qualitativamente artefatos culturais orientados à aprendizagem em contextos organizacionais;
- Investigar relações entre aprendizagem e valores individuais e organizacionais;
- Verificar estudos que identifiquem outras variáveis preditoras de mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, Gardênia da Silva; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: José Carlos Zanelli, Jairo Eduardo Borges-Andrade e Antonio Virgílio Bittencourt Bastos (org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, p. 237-275, 2004.
- ABBAD, Gardênia; TORRES, Cláudio Vaz. Regressão múltipla *stepwise* e hierárquica em psicologia organizacional: aplicações, problemas e soluções. **Estudos de Psicologia**, vol. 7, número especial, p. 19-29, 2002.
- AMITAY, Mayan; POPPER, Micha; LIPSHITZ, Raanan. Leadership styles and organizational learning in community clinics. **The Learning Organization**, vol.12, n. 1, p. 57-71, 2005.
- ARGYRIS, Chris. Action science and organizational learning. **Journal of Managerial Psychology**, vol. 10, n. 6, p. 20-27, 1995.
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A. **Organizational learning II: theory, method, and practice**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1996.
- ARMSTRONG, Anona; FOLEY, Patrick. Foundations for a learning organization: organizational learning mechanisms. **The Learning Organization**, vol. 10, n. 2/3, p. 74-82, 2003.
- BASS, Bernard M. **Bass & Stogdill's handbook of leadership: theory, research and managerial applications**. 3. ed. New York: Free Press, 1990.
- BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J.; JUNG, Dong I.; BERSON, Yair. Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. **Journal of Applied Psychology**, vol. 88, n. 2, p. 207-218, 2003.
- BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; GONDIM, Sônia Maria Guedes; LOIOLA, Elizabeth. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Revista de Administração**. São Paulo, vol. 39, n. 3, p. 220-230, jul./ago./set. 2004.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: Martin W. Bauer e George Gaskell (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, p. 17-36, 2002.
- BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; LIMA, Suzana Maria Valle. Avaliação de necessidades de treinamento: um método de análise do papel ocupacional. **Tecnologia Educacional**, vol. 7, n. 54, p. 6-22, 1983.
- CASTRO, Leonardo; LOIOLA, Elizabeth. Aprendizagem em organizações: uma discussão conceptual baseada em Lev Vygotsky. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, vol. 10, n. 4, p. 9-16, out/dez 2003.

- CHEMERS, Martin M. Leadership research and theory: a functional integration. **Group Dynamics: Theory, Research, and Practice**, vol. 4, n. 1, p. 27-43, 2000.
- COOK, Scott D. N.; YANOW, Dvora. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, vol. 2, n. 4, p. 373-390, 1993.
- CROSSAN, Mary M.; LANE, Henry W.; WHITE, Roderick E. An organizational learning framework: from intuition to institution. **The Academy of Management Review**, vol. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.
- DAVIS, Tim R. V.; LUTHANS, Fred. Leadership reexamined: a behavioral approach. **The Academy of Management Review**, vol. 4, n. 2, p. 237-248, 1979.
- DIXON, Nancy M. Organizational learning: a review of the literature with implications for HRD professionals. **Human Resource Development Quarterly**, vol. 3, n. 1, p. 29-49, 1992.
- DODGSON, Mark. Organizational learning: a review of some literatures. **Organization Studies**, vol. 14, n. 3, p. 375-394, 1993.
- DUNCAN, W. Jack. Organizational culture: 'getting a fix' on an elusive concept. **The Academy of Management Executive**, vol. 3, n. 3, p. 229-236, 1989.
- EASTERBY-SMITH, Mark. Disciplines of organizational learning: contributions e critiques. **Human Relations**, vol. 50, n. 9, p. 1085-1113, 1997.
- EASTERBY-SMITH, Mark; ARAUJO, Luis. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates. In: Mark Easterby-Smith, John Burgoyne e Luis Araújo (org.). **Aprendizagem organizacional e organização que aprende: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, p. 15-34, 2001.
- EDMONDSON, Amy, C. The local and variegated nature of learning in organizations: a group-level perspective. **Organization Science**, vol. 13, n. 2, p. 128-146. 2002.
- ELKJAER, Bente. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: Mark Easterby-Smith, John Burgoyne e Luis Araújo (org.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, p. 100-118, 2001.
- ELLINGER, Andrea D.; BOSTROM, Robert P. An examination of manager's beliefs about their roles as facilitators of learning. **Management Learning**, vol. 33, n. 2, p. 147-179, 2002.
- ELLIS, Shmuel; CARIDI, Odellia; LIPSHITZ, Raanan; POPPER, Micha. Perceived error criticality and organizational learning: an empirical investigation. **Knowledge and Process Management**, vol. 6, n. 3, p. 166-175, 1999.

ELLIS, Shmuel; SHPIELBERG, Noga. Organizational learning mechanisms and manager's perceived uncertainty. **Human Relations**, vol. 56, n. 10, p. 1233-1254, 2003.

FIELD, R. H. George. A critique of the Vroom-Yetton contingency model of leadership behavior. **The Academy of Management Review**, vol. 4, n. 2, p. 249-257, 1979.

FINGER, Matthias; BRAND, Silvia Bürgin. Conceito de “organização de aprendizagem” aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: Mark Easterby-Smith, John Burgoyne e Luis Araújo (org.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, p. 165-192, 2001.

FIOL, C. Marlene; LYLES, Marjorie A. Organizational learning. **The Academy of Management Review**, vol. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.

FRIEDMAN, Victor J.; LIPSHITZ, Raanan; POPPER, Micha. The mystification of organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, vol. 14, n. 1, p. 19-30, 2005.

GARVIN, David A. **Aprendizagem em ação: um guia para transformar sua empresa em uma learning organization**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

GHERARDI, Silvia; NICOLINI, Davide. The Sociological foundations of organizational learning. In: Meinolf Dierkes, Ariane Berthoin Antal, John Child e Ikujiro Nonaka. **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, p. 35-60, 2003.

GRAEFF, Claude L. The situational leadership theory: a critical view. **The Academy of Management Review**, vol. 8, n. 2, p. 285-291, 1983.

GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Ambiente de aprendizagem e cultura em organizações: estudo de caso em organização militar. **Revista de Administração**. São Paulo, vol. 39, n. 3, p. 231-241, jul./ago./set. 2004.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. In: Luiz Paquali (org.) **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: LabPAM, p. 231-258, 1999.

HAMEL, Gary; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

HATER, John J.; BASS, Bernard M. Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. **Journal of Applied Psychology**, vol. 73, n. 4, p. 695-702, 1988.

HERSEY; Paul; BLANCHARD, Kenneth H. **Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional**. São Paulo: EPU, 1986.

HOFSTEDE, Geert; NEUIJEN, Bram; OHAYV, Denise Daval; SANDERS, Geert. Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. **Administrative Science Quarterly**, vol. 35, n. 2, p. 286-316, 1990.

HOFSTEDE, Geert. **Culturas e organizações**: compreender a nossa programação mental. Lisboa: Silabo, 1991.

HUBER, George P. Organizational learning: the contributing process and the literatures. **Organization Science**, vol. 2, n. 1, p. 88-115, 1991.

KIM, Daniel H. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. In: David A. Klein (org.). **A gestão estratégica do capital intelectual**: recursos para a economia baseada em conhecimento. Rio de Janeiro: Qualitymark, p. 61-92, 1998.

KLIMECKI, Ruediger; LASSLEBEN, Hermann. Modes of organizational learning: indications from an empirical study. **Management Learning**, vol. 29, n. 4, p. 405-430, 1998.

KOLB, David A. Management and the learning process. **California Management Review**, vol. 18, n. 3, p. 21-31, 1976.

KUHNERT, Karl W.; LEWIS, Philip. Transactional and transformational leadership: a constructive/developmental analysis. **The Academy of Management Review**, vol. 12, n. 4, p. 648-657, 1987.

LAIKEN, Marilyn E. Models of organizational learning: paradoxes and best practices in the post industrial workplace. **Organization Development Journal**, vol. 21, n. 1, p. 8-19, 2003.

LAM, Y. L. Jack; PANG, S. K. Nicholas. The relative effects of environmental, internal and contextual factors on organizational learning: the case of Hong Kong schools under reforms. **The Learning Organization**, vol. 10, n. 2/3, p. 83-97, 2003.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competências dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEVITT, Barbara; MARCH, James G. Organizational learning. **Annual Review of Sociology**, vol.14, p. 319-340, 1988.

LIPSHITZ, Raanan; POPPER, Micha. Organizational learning in a hospital. **The Journal of Applied Behavioral Science**, vol. 36, n. 3, p. 345-361, 2000.

LIPSHITZ, Raanan; POPPER, Micha; FRIEDMAN, Victor J. A multifacet model of organizational learning. **The Journal of Applied Behavioral Science**, vol. 38, n.1, p. 78-98, 2002.

LIPSHITZ, Raanan; POPPER, Micha; OZ, Sasson. Building learning organizations: the design and implementation of organizational learning mechanisms. **The Journal of Applied Behavioral Science**, vol. 32, n.3, p. 292-305, 1996.

LOPÉZ, Suzana Pérez; PEÓN, José Manoel Montes; ORDÁS, Camilo José Vazquez. Organizational learning as a determining factor in business performance. **The Learning Organization**, vol. 12, n. 3, p. 227-245, 2005.

LUSSIER, Robert N.; ACHUA, Christopher F. **Leadership**: theory, applications, skill development. Minnesota: Thomson, 2004.

MAGALHÃES, Mônica Lemes; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Auto e hetero-avaliação no diagnóstico de necessidades de treinamento. **Estudos de Psicologia**, vol. 6, n. 1, p. 33-50, 2001.

MELO, Eleuní Antônio de Andrade. Escala de avaliação do estilo gerencial (EAEG): desenvolvimento e validação. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, vol. 4, n. 2, p. 31-62, 2004.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MURRAY, Peter; DONEGAN, Kevin. Empirical linkages between firm competencies and organizational learning. **The Learning Organization**, vol. 10, n.1, p. 51-62, 2003.

NAOT, Yael Ben-Horin; LIPSHITZ, Raanan; POPPER, Micha. Discerning the quality of organizational learning. **Management Learning**, vol. 35, n. 4, p. 451-472, 2004.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 14 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PANTOJA, Maria Júlia; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível. **Revista de Administração Contemporânea**, vol. 8, n. 4, p. 115-138, out./dez. 2004.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria**: teoria e aplicações. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

_____. Escalas psicométricas. In: Luiz Paquali (org.). **Instrumentos psicológicos**: manual prático de elaboração. Brasília: LabPAM, p. 105-126, 1999a.

_____. Taxonomia dos instrumentos psicológicos. In: Luiz Paquali (org.). **Instrumentos psicológicos**: manual prático de elaboração. Brasília: LabPAM, p. 27-36, 1999b.

_____. Testes referentes a construto: teoria e modelo de construção. In: Luiz Paquali (org.). **Instrumentos psicológicos**: manual prático de elaboração. Brasília: LabPAM, p. 37-72, 1999c.

_____. **Análise fatorial para pesquisadores**. Petrópolis: Vozes, no prelo.

POPPER, Micha; LIPSHITZ, Raanan. Instaling mechanisms and installing values: the role of leaders in organizational learning. **The Learning Organization**, vol.7, n. 3, p. 135-144, 2000a.

_____. Organizational learning: mechanisms, culture, and feasibility. **Management Learning**, vol. 31, n. 2, p. 181-196, 2000b.

_____. Organizational learning mechanisms: a structural and cultural approach to organizational learning. **The Journal of Applied Behavioral Science**, vol. 34, n.2, p. 161-179, 1998.

PRANGE, Christiane. Aprendizagem Organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: Mark Easterby-Smith, John Burgoyne e Luis Araújo (org.). **Aprendizagem organizacional e organização que aprende: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, p. 41-63, 2001.

RICHARDSON, Bill. Learning contexts and roles for the learning organization leader. **The Learning Organization**, vol. 2, n. 1, p. 15-33, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Souza; WANDERLEY, José Carlos Vieira; CORREIA, Lindoya Martins; PERES, Maria de Holanda de Melo. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBBINS, Stephen Paul. **Comportamento organizacional**. 9. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

ROUSSEAU, Denise M. Organizational behavior in the new era. **Annual Review of Psychology**, vol. 48, p. 515-546, 1997.

SARIN, Shikhar; McDERMOTT, Christopher. The effect of team leader characteristics on learning, knowledge application, and performance of cross-functional new product development teams. **Decision Sciences**, vol. 34, n. 4, p. 707-739, 2003.

SHRIVASTAVA, Paul. A typology of organizational learning systems. **Journal of Management Studies**, vol. 20, n. 1, p. 7-28, 1983.

SILVA, Narbal; ZANELLI, José Carlos. Cultura organizacional. In: José Carlos Zanelli, Jairo Eduardo Borges-Andrade e Antonio Virgílio Bittencourt Bastos (org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, p. 407-442, 2004.

SMITH, Peter B.; PETERSON, Mark F. **Liderança, organizações e cultura**. São Paulo: Pioneira, 1994.

SOMECH, Anit; DRACH-ZAHAVY, Anat. Exploring organizational citizenship behaviour from an organizational perspective: the relationship between organizational learning and organizational citizenship behaviour. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, vol. 77, p. 281-298, 2004.

SPECTOR, Paul E. **Psicologia nas organizações**. São Paulo: Saraiva, 2002.

SPENDER, J. C. Gerenciando sistemas de conhecimento. In: Maria Tereza Leme Fleury e Moacir de Miranda Oliveira Jr. (org.). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, p. 27-49, 2001.

STATA, Ray. Organizational learning: the key to management innovation. **Sloan Management Review**, vol. 30, n. 3, p. 63-74, 1989.

TABACHNICK, Barbara G.; FIDELL, Linda S. **Using multivariate statistics**. New York: HarperCollins College Publishers, 2001.

TORRES, Cláudio Vaz. **Leadership style norms among Americans and Brazilians: assessing differences using Jackson's Return Potential Model**. Dissertation (Doctor of Philosophy). California School of Professional Psychology, San Diego, 1999.

TORRES, Cláudio Vaz. Liderança e valores culturais: dois conceitos inter-relacionados? In: Álvaro Tamayo e Juliana Barreiros Porto (org.). **Valores e comportamento nas organizações**. Petrópolis: Vozes, p. 187-200, 2005.

TROMPENAARS, Fons. **Nas ondas da cultura: como entender a diversidade cultural nos negócios**. São Paulo: Educator, 1994.

TSANG, Eric W. K. Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. **Human Relations**, vol. 50, n. 1, p. 73-89, 1997.

VECCHIO, Robert P. Situational leadership theory: an examination of a prescriptive theory. **Journal of Applied Psychology**, vol. 72, n. 3, p. 444-451, 1987.

WEICK, Karl E.; WESTLEY, Frances. Organizational learning: affirming an oxymoron. In: Stewart R. Clegg, Cynthia Hardy e Walter R. Nord (ed.) **Handbook of organization studies**. London: Sage, p. 440-458, 1996.

WILPERT, B. Organizational Behavior. **Annual Review of Psychology**, vol. 46, p. 59-90, 1995.

YEO, Roland. Linking organisational learning to organisational performance and success: Singapore case studies. **Leadership & Organization Development Journal**, vol. 24, n. 2, p. 70-83, 2003.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZIETSMAN, Charlene; WINN, Monika; BRANZEI, Oana; VERTINSKY, Ilan. The war of the woods: facilitators and impediments of organizational learning process. **British Journal of Management**, vol. 13, special issue, p. S61-S74, 2002.

ANEXO A

Measurement Scale of Organizational Learning – versão original em inglês

External Knowledge Acquisition

1. Co-operation agreements with other companies, universities, technical colleges, etc., is promoted.
2. The company is in touch with professionals and expert technicians.
3. The organization encourages its employees to join formal or informal networks made up of people from outside the organization.
4. The employees attend fairs and exhibitions regularly.

Internal Knowledge Acquisition

5. There is a consolidated and resourceful research and development policy.
6. New ideas and approaches on work performance are experimented continually.
7. Organizational systems and procedures support innovation.

Knowledge Distribution

8. All members are informed about the aims of the company.
9. Meetings are periodically held to inform all the employees about the latest innovations in the company.
10. The company has formal mechanisms to guarantee the sharing of best practices among the different fields of activity.
11. There are individuals within the organization who take part in several teams or divisions and who also act as links between them.
12. There are individuals responsible for collecting, assembling and distributing employees' suggestions internally.

Knowledge Interpretation

13. All the members of the organization share the same aim, to which they feel committed.
14. Employees share knowledge and experience by talking to each other.
15. Teamwork is a very common practice in the company.
16. The company develops internal rotation programs so as to facilitate the shift of the employees from one department or function to another.
17. The company offers other opportunities to learn (visits to other parts of the organization, internal training programs, etc.) so as to make individuals aware of other people's or departments' duties.

Organizational Memory

18. The company has databases to store its experiences and knowledge so as to be able to use them later on.

19. The company has directories or e-mails filed according to the field they belong to, so as to find an expert on a specific issue at any time.
20. The company has up-to-date databases of its clients.
21. There is access to the organization's database and documents through some kind of network (Lotus Notes, intranet, etc.).
22. Databases are always kept up-to-date.
23. All the employees in the organization have access to the organization's databases.
24. Employees often consult the databases.
25. The codification and knowledge administration system makes work easier for the employees.

ANEXO B

Learning Values Scale – versão original em inglês

Issue Orientation

1. In team discussions participants have equal rights to speak.
2. The focus in the organization is on the what and why of errors and not on who makes them.
3. Subordinates feel that superiors do not 'pull rank' in discussions of work-related issues.
4. Actions are judged by their merits regardless of the actor.
5. The organization encourages equality among (formal) ranks on professional discussions.
6. Everyone feels free to contribute to professional discussions.
7. Personal issues are kept out of work-related discussions.
8. Organization members, regardless of rank, have to face the truth equally.
9. Our norm is 'we are all in the same boat, everyone can make a mistake'.
10. It is customary to believe that 'the boss is never wrong'.

Accountability

11. The discussion of work-related issues is not affected by who raises them.
12. Admitting error is the norm at all ranks and levels.
13. People are encouraged to say frankly what they think.
14. Team members take personal responsibility when their team's decisions fail.
15. Organization members take responsibility for their actions.
16. Organization members are expected to learn from the mistakes of others.
17. When organization members make mistakes they are expected to check why they made them.
18. Every organization member feels responsible for his or her actions even if they are not successful.
19. Organization members who take part in a project that fails see themselves responsible for this outcome.
20. Members are expected to take responsibility for their unsuccessful as well as successful actions.
21. Organization members try to learn from their errors in order to improve in the future.

Valid Information

22. Organization members tend to sweep their mistakes under the rug.
23. Organization members provide inaccurate information to defend themselves when they make errors.
24. Subordinates inform their superiors of their successes but not of their failures.
25. When organization members fail to meet targets they prefer to keep it to themselves.
26. Organization members prefer not to admit their mistakes.
27. Organization members tell the truth even if it might hurt them.
28. Organization members believe that it always pays to tell the truth.
29. Organization members believe they have to tell their bosses of their (own) work-related errors.
30. Organization members prefer to report 'half truths' in order to appear successful.

Transparency

31. It is customary in the organization to discuss work-related errors.
32. Errors are considered in the organization to be natural and legitimate.
33. Everybody in the organization feels free to express criticism.
34. Organization members do not lie to defend themselves.
35. Organization members feel free to surface problems.

ANEXO C

Escala de Avaliação do Estilo Gerencial – versão original

Fator Relacionamento

1. Encontra tempo para ouvir os membros do grupo.
2. Interessa-se pelos sentimentos dos subordinados.
3. Mostra-se acessível aos subordinados.
4. Demonstra respeito pelas idéias dos subordinados.
5. É atencioso(a) no relacionamento com os subordinados.
6. É compreensivo(a) com as falhas e erros dos subordinados.
7. Estimula a apresentação de novas idéias no trabalho.
8. Estimula os subordinados a darem opiniões sobre o trabalho.
9. Demonstra confiança nos subordinados.

Fator Tarefa

10. Valoriza a disciplina e a subordinação (hierarquia).
11. Valoriza o respeito à autoridade.
12. É rígido(a) no cumprimento dos prazos estabelecidos.
13. Pede que os membros do grupo sigam normas e regras estabelecidas.
14. Põe o trabalho em primeiro lugar.
15. Indica aos membros do grupo as tarefas específicas de cada um.

Fator Situacional

16. Dá maior ou menor liberdade de trabalho ao subordinado, dependendo da sua competência para realizar a tarefa.
17. Dá maior ou menor liberdade de trabalho ao subordinado dependendo da sua disposição para realizar a tarefa.
18. Dá liberdade de trabalho aos subordinados que se mostram seguros diante da tarefa a ser executada.
19. Dá liberdade de trabalho aos subordinados que se mostram motivados para executar a tarefa.

APÊNDICE A

Itens e Fatores da Escala de Mecanismos de Aprendizagem em Organizações

Aquisição Interna e Externa de Conhecimentos

1. A organização incentiva seus funcionários a participar de redes e grupos externos de pessoas tanto formais quanto informais.
2. A organização promove parcerias com outras organizações, universidades, escolas técnicas etc.
3. A organização mantém contato com profissionais e especialistas externos.
4. A organização promove e apóia inovações.
5. A organização oferece oportunidades de aprendizagem, tais como programas internos de treinamento, visitas a outros departamentos etc.
6. A organização identifica *experts* ou assuntos específicos por meio de catálogos ou e-mails arquivados de acordo com os assuntos aos quais pertencem.
7. Os membros de minha equipe participam de eventos externos (congressos, feiras, simpósios etc).

Compartilhamento de Conhecimentos

8. Os membros de minha equipe compartilham do mesmo objetivo.
9. Os funcionários de minha equipe compartilham conhecimentos e experiências por meio de diálogos com os demais colegas de trabalho.
10. Funcionários da equipe a que pertencço coletam, classificam e distribuem sugestões internas dos demais membros.
11. O trabalho em equipe é uma prática comum na organização.
12. Novas idéias e abordagens sobre o desempenho no trabalho são aplicadas no dia-a-dia de minha equipe.
13. Os funcionários são informados a respeito dos objetivos da organização.
14. Encontros são realizados para informar os funcionários a respeito das últimas inovações na organização.
15. A organização informa seus funcionários a respeito de responsabilidades de outros colegas de trabalho e departamentos.
16. A organização desenvolve programas internos de rodízio de tarefas e mudança de funcionários entre departamentos e funções.
17. A organização tem mecanismos formais que garantem o compartilhamento de melhores práticas entre as diferentes áreas de atividade.
18. Funcionários da equipe a que pertencço participam de outras equipes ou unidades e atuam como elos entre elas.

Codificação e Controle de Conhecimentos

19. As bases de dados utilizadas por minha equipe são atualizadas.
20. As bases de dados da organização são consultadas por meio de alguns tipos de redes (Lotus Notes, intranet etc.).
21. A organização conta com bases de dados atualizadas referentes a seus clientes.
22. A organização tem bases de dados para armazenar suas experiências e conhecimentos.

APÊNDICE B

Itens e Fatores da Escala de Cultura de Aprendizagem em Organizações

Responsabilidade e Abertura à Aprendizagem

1. Em minha equipe os funcionários assumem a responsabilidade por suas ações.
2. Quando um membro da minha equipe erra, ele verifica o que o fez errar.
3. Os membros da minha equipe aprendem com seus erros a fim de serem melhores no futuro.
4. Os membros da minha equipe informam ao chefe sobre os seus (próprios) erros de trabalho.
5. Em minha equipe os funcionários aprendem com os erros dos outros.
6. Os membros da minha equipe admitem seus erros.
7. Em minha equipe, os funcionários dizem a verdade no trabalho.
8. Os funcionários da minha equipe enfrentam os problemas de trabalho.
9. Os membros da minha equipe assumem responsabilidades pessoais quando o grupo falha.
10. Os funcionários da equipe a que pertença contribuem em discussões profissionais.
11. Os funcionários da minha equipe não mentem para defenderem a si próprios.
12. Em minha equipe, os erros são discutidos abertamente.

Transparência no Desempenho no Trabalho

13. Quando funcionários da minha equipe não alcançam metas, eles preferem guardar isso para si próprios.
14. Os funcionários da minha equipe informam seus superiores de seus sucessos, mas não de seus fracassos.
15. Os membros da equipe a que pertença preferem contar "meias verdades" a fim de parecerem bem-sucedidos.
16. Quando cometem erros, os membros da equipe em que trabalho fornecem informações imprecisas.

Integridade e Igualdade no Trabalho

17. Em minha equipe de trabalho, as pessoas são encorajadas a dizer francamente o que pensam.
18. Nas discussões em grupo, os participantes têm direitos iguais de falar.
19. O chefe abusa da autoridade nas discussões referentes ao trabalho de minha equipe.
20. As ações da minha equipe de trabalho são julgadas por seus méritos, independentemente de quem as executa.
21. A organização enfatiza o que e porquê os erros acontecem, e não quem os comete.
22. Em minha equipe o chefe nunca está errado.
23. Nossa norma é "estamos todos no mesmo barco, todos podem cometer erros".
24. A organização encoraja a igualdade entre diferentes níveis hierárquicos nas discussões profissionais.
25. Os erros são considerados naturais e legítimos em minha equipe.

APÊNDICE C

E-mail encaminhado aos funcionários da organização estudada

Prezado(a) Funcionário(a),

Convidamos você para participar desta pesquisa que tem por objetivo identificar aspectos importantes do comportamento humano no Banco do Brasil, conforme a percepção de seus funcionários. Trata-se de pesquisa realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Administração da Universidade de Brasília - UnB, sob a orientação do Prof. Dr. Tomás de Aquino Guimarães.

Para participar basta acessar o questionário copiando o link <http://www.xxxx.com.br/xxxxx> para seu navegador de internet, e responder cuidadosamente cada item. Não é necessário identificar-se. Sua resposta é anônima, mas é essencial que ela reflita exatamente o seu modo de pensar. Não existem respostas certas ou erradas. Tudo que desejamos é conhecer a sua opinião. Sua participação é muito importante.

Os resultados deste trabalho poderão auxiliar o Banco do Brasil em suas ações de desenvolvimento profissional e gerencial, bem como na melhoria das relações interpessoais e desempenho no trabalho. Sua participação é muito importante!

Agradecemos seu apoio e nos colocamos à disposição nos telefones (61) xxxx.xxxx ou e-mails xxxx@xxx.com.br e xxx@unb.br para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Cordialmente,

Antonio Isidro-Filho

Mestrando em Administração da Universidade de Brasília