

Universidade de Brasília

Desenvolvimento Profissional, Estratégias de Aprendizagem e Desenho do Trabalho.

Mestranda: Nara Saddi de Paiva Sampaio

Orientador: Jairo Eduardo Borges-Andrade

Brasília, 2018

Nara Saddi de Paiva Sampaio

Desenvolvimento Profissional, Estratégias de Aprendizagem e Desenho do Trabalho.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Brasília
2018

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Psicologia

Essa dissertação foi avaliada e aprovada pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fabio Iglesias
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília
Presidente da Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Juliana Porto
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília
Membro

Prof.^a Dr.^a Luciana Mourão
Universo - Niterói
Membro

Prof.^a Dr.^a Fabiana Queiroga
Centro Universitário de Brasília
Suplente

Dedicatória

Dedico esse trabalho à minha família, meus colegas e à ciência.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço ao Divino...ao poder Superior que controla as variáveis que eu não controlo. E que o faz com toda a perfeição que lhe é natural. Esse Poder que me presenteou com pais que sempre me instigaram a crescer, estudar e buscar desafios e, também, colocou um irmão amoroso e gente fina no meu caminho, que fez o milagre do SPSS no MacBook que eu tanto precisava. Além disso, esse Poder Superior possibilitou que eu conhecesse um companheiro tão maravilhoso que coava café nas madrugadas para que eu fosse de Goiânia para Brasília dirigindo e que suportou com bom humor todas as minhas crises de ansiedade e insegurança nesse processo.

Consegui de forma sobrenatural de duas empresas privadas, onde fui/sou gerente de RH, a liberação para passar mais da metade da semana em Brasília...e não há palavras para agradecer a todos por isso: Flávia, Vinícius e Wilber, vocês são diferentes!

Agradeço as equipes e profissionais que seguraram a barra na minha ausência, e me deixaram tranquila para que eu me concentrasse nos modelos de equações estruturais.

Agradeço a Marcinha, minha companheira de incertezas da pós-graduação, que deu muita leveza a esse processo e me acompanhava no pão de queijo com cappuccino: o que precisávamos para voltar a ver sentido nas coisas, depois de longas aulas.

Agradeço a existência do Sardenberg da CBN, do Scicast, do Jerivá e do hotel Diplomat, que deixaram minhas viagens mais interessantes e confortáveis.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Jairo Borges-Andrade, que aceitou, mesmo com todo seu currículo, uma estudante que não fazia ideia sobre o que era uma dissertação. E que foi tão prático e racional nas horas em que eu deveria correr atrás do prejuízo e tão bacana e sensível nas horas em que isso foi necessário.

Thank you Lord, you made it right.

Resumo

Ambientes de trabalho complexos, como os da contemporaneidade, exigem contínua capacitação das pessoas, que pode ser promovida por elas mesmas, se aqueles ambientes são favoráveis. As relações entre desenho do trabalho e desenvolvimento profissional, mediadas por estratégias de aprendizagem informal utilizadas por indivíduos, são o foco principal desse trabalho. A coleta de dados ocorreu em três momentos, no decorrer de seis meses, e envolveu 91 participantes em três empresas da iniciativa privada: um hospital, uma empresa de tecnologia e uma concessionária de veículos. Primeiro foi medida a percepção atual de desenvolvimento profissional. No segundo momento foram avaliadas as dimensões de desenho do trabalho: características da tarefa, do conhecimento e sociais. No terceiro momento, foram mensuradas as estratégias de aprendizagem no trabalho, a percepção evolutiva de desenvolvimento e, outra vez, a percepção atual de desenvolvimento. Os dados coletados foram submetidos a análises de estatística descritiva e correlações de Pearson. Os resultados sugerem que desenhos do trabalho que promovem a autonomia nos métodos utilizados e oferecem feedback relacionam-se positivamente com as estratégias de reflexão ativa e aplicação prática. Além disso, o uso dessas estratégias apresentou correlação negativa com a percepção evolutiva de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Desenho do trabalho, estratégias de aprendizagem, aprendizagem informal, percepção de desenvolvimento profissional

Abstract

Complex work environments, such as those of contemporaneity, require continuous empowerment of people, which can be promoted by themselves, if those environments are favorable. The relationships between work design and professional development, mediated by informal learning strategies used by individuals, are the main focus of this work. Data collection took place in three moments over the course of six months and involved 91 participants in three privately owned companies: a hospital, a technology company and a vehicle dealership. The current perception of professional development was first measured. In the second moment the dimensions of work design were evaluated: task, knowledge and social characteristics. In the third moment, the learning strategies at work, the evolutionary perception of development and, again, the current perception of development were measured. The collected data were analyzed by descriptive statistics and Pearson correlations. The results suggest that work design that promote autonomy in the methods used and offer feedback are positively related to the strategies of active reflection and practical application. In addition, the use of these strategies had a negative correlation with the evolutionary perception of professional development.

Keywords: Work design, learning strategies, informal learning, perception of professional development

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Aprendizagem na vida profissional. Adaptado de Illeris (2004).....	25
Figura 2. Modelo de controle de demanda de Karasec.....	39
Figura 3. Índices de correlação entre as variáveis do modelo.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perspectiva interdisciplinar de desenho do trabalho e benefícios e custos associados (Campion, Mumford, Morgeson, Nahrgang, 2005)	37
Tabela 2. Fases da coleta de dados, instrumentos por fase e mês de aplicação.....	51
Tabela 3. Estatísticas descritivas das escalas de percepção atual e evolutiva nos três momentos de coleta de dados.....	53
Tabela 4: Médias, maiores e menores escores e desvio padrão da dimensão de característica da tarefa do questionário de desenho do trabalho	54
Tabela 5: Médias, maiores e menores escores e desvio padrão da dimensão de característica do conhecimento do questionário de desenho do trabalho.....	55
Tabela 6. Médias, maiores e menores escores e desvio padrão da dimensão de característica sociais do questionário de desenho do trabalho.....	56
Tabela 7: Médias, maiores e menores escores e desvio padrão das estratégias de aprendizagem no trabalho	56
Tabela 8: Correlações entre características da tarefa e percepções do desenvolvimento.....	58
Tabela 9. Correlações entre características do conhecimento e percepções do desenvolvimento.....	59
Tabela 10. Correlações entre características sociais e percepções do desenvolvimento	59
Tabela 11: Correlações entre EATs e percepções do desenvolvimento	60
Tabela 12: Correlações entre características da tarefas e EATs.....	55
Tabela 13. Correlações entre características do conhecimento e EATs.....	56

Tabela 14: Correlações entre características sociais e EATs.....56

Tabela 15: Correlações significativas entre características do desenho do trabalho, estratégias de aprendizagem no trabalho e percepção atual e evolutiva do desenvolvimento profissional57

Índice

Capítulo 1: O desenvolvimento profissional	11
1.1 As mudanças no mundo do trabalho e nas carreiras profissionais.....	11
1.2 O conceito de competências	14
1.3 Conceito de desenvolvimento profissional e seus antecedentes e consequentes.....	16
1.5 Medidas da percepção do desenvolvimento.....	19
1.6 A percepção de desenvolvimento e o efeito Dunning Krugger.....	20
 Capítulo 2: Aprendizagem no ambiente de trabalho	22
2.1 A aprendizagem no contexto de trabalho na perspectiva de Illeris (2011).....	25
2.2 Revisão de literatura sobre aprendizagem Informal.....	27
 Capítulo 3: O conceito e a evolução dos estudos do desenho do trabalho	34
3.1 Estudos clássicos do desenho do trabalho.....	34
3.2 Síntese proposta por Morgeson e Humphrey (2006) sobre a literatura de desenho do trabalho.....	41
3.3 Desenho do trabalho e sua relação com a aprendizagem.....	45
 Capítulo 4: Método	49
4.3 Instrumentos.....	49
4.4 Procedimento.....	51
4.5 Análise de dados.....	53

Capítulo 5: Resultados	54
5.1 Estatísticas descritivas.....	54
5.2 Análises de correlação	58
Capítulo 6: Discussão	62
Anexo I: Questionário aplicado na fase 1	87
Anexo II: Questionário aplicado na fase 2	90
Anexo III: Questionário aplicado na fase 3	93

Capítulo 1

O Desenvolvimento Profissional

As mudanças no mundo do trabalho e nas carreiras profissionais

O ambiente complexo, que bem descreve o mundo nas últimas décadas requer uma grande necessidade de adaptação dos seres humanos. O cenário atual foi descrito como ambiente VUCA, um termo utilizado pela primeira vez no início dos anos 90 pelo US Army War College para se referir ao mundo multilateral que surgiu após o fim da Guerra Fria e foi caracterizado como sendo mais volátil, incerto, complexo e ambíguo. Em um contexto de negócios, o ambiente VUCA tornou-se mais evidente após a crise financeira global de 2008 e 2009, que se iniciou nos Estados Unidos, refletiu em diversas economias ao redor do mundo e afetou um grande número de organizações (Kissinger & Walch, 2012). Estas sofreram grande impacto em suas estruturas, em suas formas de conceber as relações hierárquicas e no seu ambiente interno, na tentativa de se adaptar àquele contexto.

As organizações no ambiente VUCA se depararam com a necessidade de se adaptar a um mercado globalizado, com maior concorrência e com necessidade constante de adaptação e inovação. Como resultado das mudanças nas pressões do mercado e da necessidade de serem enxutas e flexíveis, as organizações atuais optaram por diferentes formas para realizar a gestão das finanças e dos recursos materiais e humanos. Além disso, optaram por abandonar os relacionamentos de longo prazo com seus funcionários, dando lugar a trocas transacionais de curto prazo (Smithson & Lewis 2000; DiRenzo & Greenhaus 2011). A complexidade desse cenário influenciou e foi influenciada por mudanças tecnológicas, sociais e econômicas.

O avanço da tecnologia nas últimas décadas impactou as configurações de carreiras e mudou a organização do trabalho. As informações agora podem ser transmitidas globalmente e quase instantaneamente; tornando o trabalho mais portátil e permitindo que os funcionários trabalhem em casa ou em outros locais remotos. Ao mesmo tempo, o trabalho portátil deu espaço a um número crescente de funcionários conectados eletronicamente em tempo integral às suas organizações, através de e-mail e telefones celulares, levando frequentemente ao excesso de trabalho e à sobrecarga de informações dos funcionários (Kossek & Lautsch 2008).

Além dessas tendências econômicas e tecnológicas, outro fator que tem influenciado as mudanças no mundo do trabalho e nas estruturas de carreiras foi uma mudança dramática na composição da força de trabalho no século XXI. Impulsionado pela necessidade econômica ou pelo desejo de fontes adicionais de satisfação, o percentual de mulheres na força de trabalho aumentou substancialmente. Em 2012, a taxa de participação no trabalho remunerado, de mães com crianças menores de 18 anos, atingiu 70,5%, e as taxas para mães com filhos menores de 6 anos atingiram 64,8%. Há ainda um aumento no número de pais, solteiros e casados, no mercado, além de um percentual considerável de mulheres e homens que se sentem responsáveis pelos cuidados de seus pais idosos, o que influencia nas demandas de suas carreiras (Neal & Hammer 2007). Dado esses compromissos crescentes para múltiplos papéis, não é surpreendente que muitos funcionários expressem a necessidade de equilibrar seu trabalho com outras partes de suas vidas (Newman 2011).

Como resultado dessas mudanças econômicas, tecnológicas e sociais, o domínio da carreira tradicional, linear e organizada, caracterizada por emprego contínuo e de tempo integral com um único empregador, diminuiu (Arthur et al., 2005; Arthur & Rousseau 1996; Arthur et al., 1999). As organizações contemporâneas reduziram a

oportunidade de mobilidade ascendente frequente. A inclinação das organizações para compromissos de curto prazo com funcionários aumentou a mobilidade interorganizacional. Promoveu a necessidade de os indivíduos gerirem suas próprias carreiras e permanecerem empregáveis, mesmo os que buscam carreiras relativamente tradicionais (DiRenzo & Greenhaus 2011).

O conceito de carreira chamada de proteana foi apresentado por Hall (1996). O termo é derivado do deus Proteu que, na mitologia grega, possuía a habilidade de mudar de forma ao comando de sua vontade. A carreira proteana é desenhada mais pelo indivíduo do que pela organização, e pode ser redirecionada, de tempos em tempos (Caldas & Tonelli, 2000; Martins, 2001). Envolve: (a) uma abordagem auto direcionada para o gerenciamento de carreira através de mais iniciativa individual e (b) uma orientação para valores, em que os indivíduos perseguem uma carreira que é pessoalmente significativa. Verificou-se que uma orientação profissional proteana está relacionada a um maior capital humano, social e psicológico, mais empregabilidade e melhor equilíbrio entre vida profissional e vida pessoal (DiRenzo & Greenhaus., 2011).

A autogestão de carreira é um conceito que surgiu desde então e pode ser definido como um processo de tomada de decisão destinado a ajudar os indivíduos a alcançar resultados de carreira desejados (De Vos et al. 2011, Greenhaus et al. 2010). Embora existam variações nas definições da terminologia entre pesquisadores de carreiras, os componentes comuns da auto-gestão de carreira incluem a busca de informações e definição de objetivos e estratégias de carreira (De Vos et al., 2011; Greenhaus et al., 2010, Seibert et al. 2013;). A utilidade do gerenciamento de carreira ativo foi confirmada empiricamente através de relações entre a participação extensiva nas atividades de auto-gestão e uma variedade de resultados positivos na carreira, como progressão salarial e profissional, desempenho em situações de treinamento,

empregabilidade, comercialização, satisfação profissional e reações construtivas diante da perda de emprego (De Vos et al., 2011, Seibert et al. 2013, Spurk & Abele 2011, Zikic & Richardson 2007).

À medida em que o trabalho ultrapassa os limites da empresa, os trabalhadores fora de uma hierarquia corporativa tradicional vêm-se, cada vez mais, na necessidade de criar suas próprias carreiras (Greenhaus & Kossek 2014), financiar seu próprio treinamento e desenvolvimento e identificar tarefas de desenvolvimento adequadas. Os indivíduos precisam ser mais empreendedores no desenho de suas carreiras. Sendo assim, para manter a empregabilidade, é esperado que os trabalhadores contratados sejam proativos na identificação de novas competências e capacidades necessárias para serem bem-sucedidos no mercado global (Spreitzer, Camaron & Garrett, 2017).

Com a finalidade de atender as novas demandas de carreira e mudanças de mercado, os profissionais do século XXI podem perceber a necessidade de percorrer um caminho de desenvolvimento profissional que possibilite sua adaptação às novas ferramentas e tecnologias e novos modelos de negócios. Sendo assim, podem buscar desenvolver competências úteis e disputadas pelo mercado de trabalho. (Castro & Borges-Andrade, 2002; Noe, Clarke & Klein, 2014; Neiva, Odelios e Ramos, 2015; Bell, Tannenbaum, Ford, Noe & Kraiger, 2017).

Competências são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados pelos indivíduos para alcançar determinado propósito no trabalho. Os conhecimentos foram definidos como um corpo organizado de informações de natureza técnica; habilidades como capacidade de desempenhar operações de trabalho com facilidade e precisão, tendo como exemplo os comportamentos motores e/ou verbais; e atitudes se referem a predisposições ou sentimentos favoráveis ou desfavoráveis em relação a um objeto, pessoa, fato ou sobre uma organização (Magalhães & Borges-

Andrade, 2001; Abbad e Bruno-Faria & Brandão, 2003; Borges Andrade, 2004). O desempenho dos indivíduos expressa suas competências e, portanto, estas devem ser descritas como referenciais de desempenho, recomendam Brandão, Borges-Andrade e Guimarães (2012).

Embora o conhecimento e a habilidade sejam amplamente adquiridos através do aprendizado prévio em contextos escolásticos, o desenvolvimento de competências profissionais requer aprendizagem por ação, em uma situação realista no local de trabalho. O processo é muitas vezes descrito como informal e acidental, o que significa que ocorre como um subproduto de outras atividades que não visam explicitamente promover aquele desenvolvimento (Ellström, 2011).

As ações de aprendizagem no trabalho, sejam elas de natureza formal (induzida), por meio de programas de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), ou informal (não sistematizada, espontânea, natural) passaram a ter importância estratégica para as organizações (Coelho Jr. & Borges-Andrade, 2008). Podem contribuir para o aumento de expertise dos trabalhadores, o que está associado ao seu desenvolvimento profissional (Paquay e colaboradores, 2012; Mourão, Porto & Puente-Palacios, 2014). Portanto, o amadurecimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, o crescimento de competências, adquiridos ao longo da vida dos trabalhadores, como resultado de ações de aprendizagem no trabalho é denominado desenvolvimento profissional (Mourão, Porto & Puente-Palacios, 2014; Paquay, Wouters & van Nieuwenhoven, 2012)

Conceito de desenvolvimento profissional e seus antecedentes e consequentes

O tema desenvolvimento profissional (DP) é bastante recorrente em artigos científicos e se consolidou ao longo dos últimos anos como de grande interesse acadêmico. Ocorreu aumento do número de artigos empíricos sobre DP tanto na

literatura nacional quanto na estrangeira (Monteiro & Mourão, 2016). Foi mais pesquisado na área educacional (o desenvolvimento do professor e do aluno), mesmo que haja menção a pesquisas envolvendo públicos-alvo diferentes (Gumus et al., 2011; Lammintakanen & Kivinen, 2012; Lauber et al., 2010; Monteiro & Mourão, 2016; Neimeyer et al., 2012). Embora com alguma semelhança em relação ao conceito de desenvolvimento de carreiras, o conceito de desenvolvimento profissional refere-se especificamente ao processo de aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e atitudes que favorecem o desempenho no trabalho e o avanço individual na carreira (Mourão, Porto & Puente-Palacios, 2014). Sendo assim, DP envolve dois fatores centrais: a aquisição de competências e a expressão e uso destas ao longo da carreira (Mourão, Porto & Puente-Palacios, 2014; Paquay, Wouters & van Nieuwenhoven, 2012).

A ideia de DP assumiu um sentido amplo no contexto das organizações, fazendo referência a um conjunto de ações de indução de aprendizagem para ajudar a organização e as pessoas a atingirem os seus objetivos. Nesse sentido, corresponde à “educação ou treinamento continuado que é esperado ou requerido de pessoas empregadas em uma profissão” (VandenBos, 2010; Gondim et al., 2013). Contudo, DP depende tanto desse conjunto de ações quanto de ações do indivíduo (Monteiro & Mourão, 2016; Mourão, Porto, & Puente-Palacios, 2014). O conceito de DP ainda pode estar associado à orientação profissional, ao ingresso ou reingresso no mundo do trabalho e à gestão de carreiras (Monteiro & Mourão, 2016; Moreno, Cavazotte, & Farias, 2009).

As variáveis antecedentes relacionadas ao desenvolvimento profissional mais comumente encontradas na literatura da área são: programas formativos, pesquisa-ação; conhecimento do conteúdo; eficácia; coaching; comprometimento organizacional e com

a carreira; idade; participação em atividades de desenvolvimento; atitude; fontes, resultado e experiência de aprendizagem; intervenções do supervisor; suporte organizacional; mentoring; avaliação de desempenho; dentre outras (Rigsby et al., 2013; Lammintakanen & Kivinen, 2012; Neimeyer et al., 2012; Reali, Tancredi, & Mizukami, 2010; Brito, 2011 Lauber et al., 2010). A relação de predição entre a percepção de justiça organizacional e o desenvolvimento profissional foi verificada por Monteiro e Mourão (2016).

No que diz respeito às consequências do DP, a lista é muito mais reduzida, contemplando apenas autoeficácia do professor, prática de sala de aula e liderança (Monteiro & Mourão, 2016; Rigsby et al., 2013; Reali, Tancredi, & Mizukami, 2010; Coetzer et al., 2011; Gumus et al., 2011; Lammintakanen & Kivinen, 2012). Avaliações de amplo escopo e de longo prazo sobre efeitos do DP não têm sido realizadas, assim como dos aspectos que favorecem esse desenvolvimento (Mourão, Porto & Puente-Palacios, 2014).

O tema desenvolvimento profissional é amplo e explorado por diversas disciplinas e sob as luzes de diferentes bases teóricas. Desenvolver-se profissionalmente está intimamente relacionado ao aprendizado de competências exigidas nas atividades profissionais escolhidas ao longo de uma carreira. Desenvolver uma carreira bem-sucedida atualmente é um objetivo amplamente compartilhado por homens, mulheres, jovens e idosos, e preenche a maior parte das suas existências. No intuito de atender a essas demandas sociais, deve ter suas lacunas de conhecimento preenchidas. Um dessas lacunas é relacionada aos processos que ocorrem no ambiente de trabalho, principalmente envolvendo o desenho do trabalho, que podem promover a aprendizagem e aquisição de competências e, portanto, o desenvolvimento profissional.

Medidas da percepção do desenvolvimento

Dois instrumentos de medida de desenvolvimento profissional que permitem acessar o nível micro, ou o nível do indivíduo, foram desenvolvidos por Mourão, Porto e Puente-Palacios (2014). Esses instrumentos propõem medir a percepção de desenvolvimento profissional nos trabalhadores, tanto as crenças e expectativas sobre seu desenvolvimento atual, que o indivíduo percebe ter em termos absolutos, quanto sobre seu desenvolvimento evolutivo, as mudanças no desenvolvimento experimentadas ao longo do tempo.

Na etapa de construção do instrumento, as autoras realizaram entrevistas em profundidade com 10 trabalhadores de diferentes setores de organizações públicas e privadas. A extração da análise do corpo discursivo destas entrevistas foi feita para subsidiar a redação dos itens das escalas. A segunda etapa do desenvolvimento das escalas foi uma análise de juízes: sete especialistas avaliaram a pertinência dos itens para a mensuração do construto. O critério de concordância estabelecido entre os juízes para a manutenção dos itens das escalas foi de 80% (Mourão, Porto e Puente-Palacios; 2014).

A Escala de Percepção Atual do Desenvolvimento Profissional (EPADP) foi constituída de oito afirmações associadas a uma escala do tipo likert de concordância de 11 pontos, variando de zero, discordo totalmente, a 10, concordo totalmente. A Escala de Percepção Evolutiva do Desenvolvimento Profissional (EPEDP) é composta por 13 itens, associados a uma escala de respostas de 11 pontos, na qual zero significa “nenhum preparo” e 10 revela que o profissional se considera “totalmente preparado”. Nesta escala, o respondente é solicitado a oferecer duas respostas a cada item: uma para a sua percepção de preparo quando começou a trabalhar e outra para o grau de preparo atual. Assim, o escore de cada item é calculado a partir da subtração dos valores das

respostas relativas ao desenvolvimento profissional no momento de início da carreira daqueles valores apontados como de desenvolvimento atual.

A validade psicométrica das duas escalas foi testada por meio da aplicação simultânea em um conjunto de 674 profissionais de diferentes organizações e setores do Distrito Federal, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Os participantes foram selecionados pelos critérios de tempo de trabalho (tempo mínimo de 2 anos) e concordância em assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

Em uma análise de correlação entre os escores de ambas escalas, a EPEDP não apresentou correlação significativa com os escores da EPADP, o que confirma que a primeira, de fato, apresenta uma visão evolutiva do desenvolvimento sem influência direta da percepção atual do grau de desenvolvimento em que a pessoa se encontra (Mourão, Porto e Puente-Palacios; 2014).

Foram realizadas análises de correlação das escalas EPADP e EPEDP com as variáveis: idade, tempo de trabalho (total e na organização atual) e o número de organizações nas quais os participantes da pesquisa já haviam trabalhado. A EPEDP não apresentou correlação com a idade ou com o tempo de trabalho total, mas apresentou correlação com: o tempo de trabalho na organização atual, o número de funcionários da organização e o número de organizações nas quais a pessoa já trabalhou. A EPADP não apresentou correlação significativa com nenhuma dessas variáveis, o que poderia representar uma fragilidade da medida, conforme alertado pelas autoras.

Os instrumentos ora apresentados propõem-se a medir a percepção do desenvolvimento. Haja vista que a o desenvolvimento é a expressão de competências do aprendido no trabalho, pode-se inferir que a resposta a esse instrumento envolve a capacidade de percepção de habilidades. Essa capacidade começou a ser mais profundamente pesquisada pelos professores David Dunning e Justin Krugger, das

Universidades de Cornell e da New York University na década de 90. Os levantamentos da literatura psicológica realizados por esses pesquisadores sugerem que a percepção de habilidade é muitas vezes apenas modestamente correlacionada com o nível real de desempenho, a expressão da competência. Isso pode sugerir um padrão de respostas de superestimação ou subestimação para esse instrumento (Kruger & Dunning, 1999).

A percepção de desenvolvimento e o efeito Dunning Krugger

Seguindo a linha de pesquisa sobre a relação da autopercepção de competências adquiridas ao longo da carreira e a real expressão dessas, estudos apontaram para o fato de que as pessoas geralmente são excessivamente otimistas quando avaliam a qualidade de suas competências adquiridas e o uso dessas competências em tarefas sociais e intelectuais. Em particular, os atores de baixa performance a superestimam porque sua incompetência os priva das habilidades necessárias para reconhecer seus *déficits*. Em uma pesquisa entre engenheiros, 42%, usando medidas de auto avaliação, consideravam que seu trabalho estava localizado entre os 5% superiores em relação aos seus pares (Zenger, 1992), fato que pode dificultar a motivação individual para melhorar e para se desenvolver profissionalmente.

Esse excesso de confiança ocorre porque aqueles que não possuem habilidade suficiente para um bom desempenho não estão em condições de reconhecer a magnitude de seus *déficits* no desenvolvimento profissional, argumentaram Krugger e Dunning (1999). Sua incompetência produz uma dupla maldição. Em primeiro lugar, a falta de habilidade, por definição, torna difícil produzir respostas corretas e, assim, cometem muitos erros. Em segundo lugar, essa mesma falta de habilidade também os priva de sucesso na tarefa metacognitiva de reconhecer quando uma decisão específica é correta ou incorreta, inclusive quando relacionada ao seu desenvolvimento enquanto profissionais,

As principais críticas a essa teoria argumentam que os atores superiores e inferiores não diferem em suas capacidades de avaliarem a qualidade de suas próprias performances. Em vez disso, argumenta-se que as pessoas de todos os níveis de competência têm dificuldade em estimar a qualidade da sua aquisição de competências e expressão delas ao longo dos anos. Como forma de resposta a essas críticas, os autores conduziram uma série de estudos que apontavam para o fato de que os atores que demonstraram baixa qualidade, nas respostas aos 5 diferentes testes realizados em suas pesquisas, ofereceram avaliações excessivas sobre suas competências (Ehrlinger, Johnson, Banner, Dunning & Krugger, 2008). Além disso, também foi verificado um padrão de subestimação das avaliações de suas competências entre os melhores desempenhos. Sempre que os principais atores foram convidados a avaliar suas habilidades e realizações ao longo de uma escala, comparando assim seu desempenho em geral com os de seus pares, eles tendiam a se subestimar. Esta subestimação decorreria de uma fonte diferente: como os atores com melhores desempenhos julgam fáceis os testes que enfrentaram, assumem, erroneamente, que seus colegas também tem o mesmo nível de competências que eles, e julgam os testes igualmente fáceis, sugeriram Krugger e Dunning (2008).

Capítulo 2

Aprendizagem no ambiente de trabalho

Os indivíduos não nascem com todos os instrumentos internos que necessitarão para sua adaptação, por isso têm de desenvolvê-los em suas muitas potencialidades. O desenvolvimento dessas potencialidades é realizado por meio de um processo essencial para a adaptação e evolução humanas: o processo de aprendizagem. Essa aprendizagem tem sido amplamente discutida em suas mais diversas possibilidades. Uma delas, a aprendizagem no local de trabalho, ganhou espaço no mundo corporativo e acadêmico com o aumento da complexidade e dinamicidade constatadas no mundo do trabalho, principalmente nos últimos trinta anos. Para atender a necessidade de desenvolvimento e adaptação no ambiente de trabalho, a formação profissional tornou-se uma preocupação tanto por parte dos trabalhadores quanto das empresas. Essa formação qualifica o trabalhador a executar determinada atividade ou tarefa necessárias em sua atuação laboral (Malvezzi, 2015; Abbad & Borges-Andrade, 2014). Entre os aspectos controversos de lidar com aprendizagem está a equação amplamente divulgada, no senso comum, de que a aprendizagem pode ser definida como escolaridade (Borges-Andrade, 2015; Cairns & Malloch, 2011). Escolaridade remete à forma tradicional de promover aprendizagem. Os aprendizes são frequentemente considerados agentes passivos que adquirem conhecimento e habilidades a serem transferidos para sua vida, inclusive seus empregos. De maneira equivalente, uma organização investiria em cursos e treinamentos, pensados por sua cúpula estratégica e oferecidos por instrutor, detentor de conhecimento e habilidades. Apesar deste formato ser o mais comumente observado no mundo corporativo, nos últimos anos a aprendizagem no local de trabalho passou a

ser pensada de forma mais diversificada, controlada pelo trabalhador e podendo ainda ocorrer naturalmente no local de trabalho. Aprender no trabalho é frequentemente integrado com o trabalho. O conhecimento geralmente é criado dentro da ação e não antes da ação e ainda pode surgir nos espaços de trabalho através de leitura pessoal e interação com colegas ou treinadores, seja presencialmente ou pela internet.

Essas modalidades de aprendizagem no trabalho são geralmente incluídas em duas grandes categorias. A aprendizagem formal ocorre por meio de treinamentos, ações de capacitação voltadas para a melhoria de desempenho no trabalho atual do empregado (Mourão, 2015). Outra forma de aprendizagem no local de trabalho é a informal, descrita como contínua, um processo em que a mudança de comportamento do empregado ocorre baseada no aprofundamento e ampliação de suas habilidades, conhecimentos e visão de mundo (Noe et. al., 2014). Esse tipo de aprendizagem pode ser importante para o desenvolvimento do capital humano e corresponde a 75% da aprendizagem nas organizações (Bear et al. 2008). Inclui tanto atividades cognitivas quanto comportamentos (Abbad & Borges-Andrade, 2014; Loiola & Bastos, 2003). Com base nos achados de pesquisas atuais, as aprendizagens formal e informal se relacionam e interagem de alguma forma: a aprendizagem formal pode ocorrer por meio da participação voluntária dos funcionários em atividades de treinamento formal e esta participação influencia positivamente a aprendizagem informal (Kukenberger et al., 2012; Choi & Jacobs, 2011).

As descobertas, tanto na literatura nacional quanto internacional, sugerem que as organizações devem considerar não apenas facilitar ou não a aprendizagem formal ou informal, mas também determinar a melhor combinação possível. Além disso, seus resultados sugerem que pode haver um efeito interativo entre as formas de aprendizagem formal e informal, de modo que as experiências de aprendizagem

informal possam ser alavancadas ou aprimoradas por oportunidades formais de treinamento (Noe, Clarke & Klein, 2014).

A relação entre aprendizagem formal e informal, por meio da comparação do efeito das variáveis antecedentes horas de treinamento gerencial e estratégias de aprendizagem no trabalho, foi estudada por Lins e Borges-Andrade (2014). Foi observado que as estratégias de aprendizagem eram preditoras da expressão de competências gerenciais. As horas de treinamento não estavam correlacionadas a esta mesma variável critério. Achados similares foram anteriormente descritos por Brandão, Borges-Andrade, Puente-Palacios e Laros (2012), com destaque para o papel das estratégias de reflexão intrínseca e extrínsecas combinadas.

Esse dinamismo e interação de diferentes aspectos da aprendizagem no trabalho foi explorado por Illeris (2004; 2011) que propôs um modelo integrativo da aprendizagem no local de trabalho.

A aprendizagem no contexto de trabalho na perspectiva de Illeris (2011)

Todo aprendizado inclui dois processos de interação diferentes: um externo (entre o indivíduo e seu ambiente social, cultural e material) e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição em que novos impulsos estão relacionados aos resultados da aprendizagem prévia (Illeris, 2011). Ainda segundo este autor, a aprendizagem sempre inclui três dimensões que devem ser consideradas: a do conteúdo, do incentivo e a social. Os processos de aprendizagem e dimensões podem ser ilustrados pela Figura 1.



Figura 1: Aprendizagem na vida profissional. Adaptado de Illeris (2011).

A Figura 1 mostra esquematicamente que a aprendizagem implica na integração entre cognição (instância de conteúdo de aprendizagem), emoção (instância de dinâmica de aprendizagem) e ambiente (instâncias técnico-organizacional e sócio-cultural). A seta horizontal localizada na base do triângulo superior interliga os aspectos individuais cognitivo e emocional envolvidos na aprendizagem. A seta vertical interliga tais aspectos ao ambiente. Este ambiente, na base do triângulo inferior, tem seus aspectos técnico-organizacional (características de divisão de conteúdo do trabalho, autonomia, tensões e stress, etc.) e sócio-cultural (unidades sociais, de trabalho e política) interligados por outra seta horizontal (Illeris, 2004; Illeris, 2011 e Moraes & Borges-Andrade, 2010). O modelo proposto incluiria a aprendizagem no trabalho nas suas modalidades formal e informal.

O modelo de Illeris (2011) sugere que os conhecimentos e habilidades estejam relacionados a estratégias de aprendizagem utilizadas no trabalho. Além disso o desenho do trabalho (ambiente técnico organizacional da aprendizagem) também se relaciona com ambos. Tendo como base esse modelo, a presente pesquisa objetivou

investigar a relação entre o ambiente técnico organizacional (ora representado pelas características do desenho do trabalho), a dinâmica de aprendizagem (ora representada pelas estratégias informais de aprendizagem no trabalho) e o conteúdo da aprendizagem (ora representado pelo desenvolvimento profissional).

Revisão de literatura de aprendizagem informal

Para compreender os principais achados sobre a aprendizagem informal no trabalho, é importante que se conheça as pesquisas existentes sobre efeitos e antecedentes dessa aprendizagem e suas principais características. Foram selecionados artigos científicos internacionais dedicados à revisão da literatura sobre o tema ou a estudos empíricos, mediante consulta ao Portal de periódicos da CAPES. A pesquisa por assunto utilizou as palavras-chave *informal learning* e o termo complementar *workplace learning*. Os artigos selecionados nesse levantamento foram os publicados nos últimos 20 anos. No caso das publicações nacionais, foi consultado o levantamento feito por discentes e docentes de disciplinas de comportamento organizacional ministradas na pós-graduação de três universidades brasileiras. Foram analisadas as publicações em duas décadas (1997 a 2016) de dezoito periódicos nacionais selecionados de acordo com sua importância na área de comportamento organizacional e sua avaliação pelas áreas de psicologia e administração da CAPES. Esse levantamento originou uma planilha, que foi consultada para a presente revisão. Na consulta foram selecionados os artigos organizados na categoria de aprendizagem e nas subcategorias referentes à aprendizagem informal.

Os consequentes da aprendizagem informal apareceram em menor número na revisão de literatura realizada. As pesquisas encontradas fornecem evidências iniciais de que a aprendizagem informal está positivamente relacionada ao contentamento, à satisfação geral do trabalho e às medidas de auto-avaliações de desempenho no trabalho

(Bear et al., 2008). A aprendizagem informal foi associada à empregabilidade, nos estudos de Van der Heijden et al. (2009), que concluíram que esta é mais alta na presença de aprendizagem formal e informal. Inovação de produtos e vantagem competitiva para a organização também foram reconhecidos como consequentes desse tipo de aprendizagem (Perin e Sampaio, 2003).

Preditores de aprendizagem informal relativos ao ambiente sócio-cultural

O apoio social dos supervisores e gerentes ocupa um espaço importante nos estudos de aprendizagem. Esse apoio tem sido reconhecido como importante tanto para a aprendizagem como para a transferência de treinamento (Ouweneel et al., 2009, Zhang et al., 2011; Walumbwa et al., 2009; Kraimer et al., 2011; Sluss & Thompson; 2012; Hanashiro e Batista; 2001).

Outros favorecedores do processo de aprendizagem informal podem ser citados a partir da literatura nacional: qualidade dos relacionamentos interpessoais (Leitão e Kurtz, 2005); as relações de parentesco no processo de aprendizagem pela prática (Souza-Silva e Davel, 2005); a colaboração reflexiva na promoção de ideias inovadoras sobre a prática, intensificando a aprendizagem e a geração de novos conhecimentos (Souza-Silva e Davel; 2005). A rede de mentores ajuda no desenvolvimento dos profissionais mentorados, dando suporte tanto em aspectos relacionados à carreira, quanto psicossociais em pesquisa realizada por Souza e Dias (2008). A confiança na organização baseada na capacidade e a confiança baseada na integridade influenciam no desejo de utilizar o conhecimento tácito e a confiança baseada na capacidade também influencia no desejo de compartilhar esse conhecimento, encontraram Rêgo, Fontes Filho e Lima (2013).

Foram, ainda, encontrados como grandes influenciadores da aprendizagem informal: o compromisso da gestão com o aprendizado, uma cultura interna

comprometida com o aprendizado, ferramentas de trabalho e recursos, e acesso a facilitação do contato e comunicação e acesso a colegas e parceiros (Doornbos et al. 2008). No nível de equipe, a aprendizagem informal é influenciada pelas crenças compartilhadas dos membros sobre a segurança psicológica dentro da organização (Carmeli et al., 2009; Edmondson, 2002; Hannah & Lester, 2009).

Preditores de aprendizagem informal relativos ao ambiente técnico-organizacional

As características do desenho do trabalho aparecem como grandes influenciadoras da aprendizagem informal (Noe, Clarke & Klein, 2014). Com relação às características da tarefa, há pesquisas que pontam que fornecer maior responsabilidade, autonomia e altos desafios ou demandas facilitam a aprendizagem informal. A falta de assumir responsabilidades foi identificada como uma das barreiras mais frequentes à aprendizagem gerencial (Longenecker 2010; Noe, Clarke & Klein, 2014).

As características de especialização e formalização foram positivamente relacionadas à aprendizagem mediada pela segurança psicológica. Já as restrições de autonomia nas tarefas mediaram a relação negativa entre a estrutura organizacional e a aprendizagem (Bresman & Zellmer-Bruhn 2012). Esses resultados reforçam a importância da autonomia e da utilização das habilidades para permitir que os funcionários usem recursos adicionais de trabalho para promover o engajamento, o bem-estar e o aprendizado (Fagerlind et al. 2013; Noe, Clarke & Klein, 2014).

Preditores de aprendizagem informal relativos a dinâmica de aprendizagem (indivíduo).

Dentre os fatores individuais que antecedem a aprendizagem informal, os achados de Noe et al. (2013) apontam para o fato de que o *zest* é um preditor significativo de aprendizado informal, sobressaindo-se aos traços do Big Five e à auto-

eficácia. O conceito de *zest* é baseado na psicologia positiva e significa uma força como o entusiasmo, que se aproxima da ansiedade, energia de realização e antecipação.

As estratégias de aprendizagem no trabalho (EATs) tem sido estudadas como práticas que os indivíduos utilizam para aprender em seu próprio local de trabalho e são adotadas pelas pessoas para adquirir, armazenar, recuperar e aplicar CHAs (Brandão & Borges-Andrade, 2011; Holman, Epitropaki, & Fernie, 2001; Pantoja & Borges-Andrade, 2009).

Estratégias de aprendizagem comportamentais estão presentes em grande escala na literatura revista. A aprendizagem por contatos sociais, ou comunicação com colegas e parceiros de negócios, é apontada como uma prática comum e bem-sucedida de aprendizagem informal. Há resultados de estudos que apontam para o fato de que há aprendizagem e transferência de treinamento por meio de redes sociais. Um grande número de pesquisas envolvendo esse tema apontaram que os mecanismos de socialização informal (eventos sociais, redes sociais e canais informais) desempenharam um papel importante na facilitação do compartilhamento de conhecimento interorganizacional (Van den Bossche et al., 2010; Lawson et al., 2009; Korte, 2009).

Está bem estabelecido que a aprendizagem social ocorre através da observação, imitação e reforço (Bandura, 1962). Utilizando um torneio simulado por computador, Rendell et al. (2010) mostraram que a aprendizagem social foi o modo de aprendizagem mais eficaz se comparada com as formas de aprendizagem não-sociais. Além disso, essa forma de aprendizagem social também tem sido estudada no contexto das comunidades de prática (Wenger, 1998). As comunidades de prática foram usadas por determinados ramos corporativos na tentativa de facilitar a aprendizagem informal com foco em determinadas áreas de especialização desejada (Li et al., 2009). As comunidades organizacionais de prática são importantes para o desenvolvimento de recursos de

capital humano através do compartilhamento de conhecimento no nível organizacional, mostraram Kirkman et al. (2011).

A aprendizagem experiencial é um outro tipo de aprendizagem informal presente na literatura internacional. A aprendizagem experiencial tem várias características distintas, dentre elas a capacidade de desafiar o sujeito e proporcionar uma experiência de aprendizagem profunda, envolvente, que fornece contextualização e aprendizagem diferenciada. (Bell & Kozlowski, 2008; Armstrong & Mahmud, 2008). A aprendizagem experiencial se aproxima muito do conceito de aprendizagem decorrente de erros e a motivação ao erro, que pode ser fonte de aprendizado. Acompanham as pesquisas desse tema diversas investigações da influência das diferenças individuais e sua relação com esse tipo de aprendizagem. Muitos resultados apontam uma alta relação da necessidade de autocontrole emocional na aprendizagem baseada em erros. Essa modalidade de aprendizagem pode gerar mais ansiedade no aprendiz. (Bell & Kozlowski, 2008; Beier & Kanfer 2010).

Por fim, o estudo de Ushiro e Bido (2016) procurou mensurar e compreender quais estratégias de aprendizagem (EATs) são mais utilizadas de acordo com quatro motivos distintos identificados no local de trabalho. Os resultados demonstraram que as estratégias utilizadas não diferem conforme as quatro finalidades apresentadas. Dentre as estratégias pesquisadas, a mais utilizada é a ajuda interpessoal e as menos utilizadas são a consulta a material escrito e a participação em cursos e programas de treinamento formais oferecidos pela organização.

No Brasil, medidas de estratégia de aprendizagem foram desenvolvidas e melhoradas (Zerbini & Abbad, 2008; Moraes & Borges-Andrade, 2010a; Brandão & Borges-Andrade, 2011). A medida de EATs com revisão mais atual teve suas evidências de validade verificadas por Brandão e Borges-Andrade (2011) com dados

coletados junto a 926 gestores de agências de um banco público brasileiro, atuante em todas as regiões do Brasil e no exterior. Os participantes eram, em sua maioria, do sexo masculino (69%), exerciam cargos de gerência média (70%), tinham idade superior a 35 anos (72%) e mais de 10 anos de trabalho na organização (64%). Possuíam curso de graduação (84%) e pós-graduação lato ou stricto sensu (50%) e estavam localizados em diferentes unidades da federação em todas as regiões do Brasil. Utilizou-se um questionário estruturado para a coleta de dados que apresentava 28 estratégias de aprendizagem, em relação às quais os respondentes deveriam assinalar a frequência com que utilizavam cada uma no trabalho, variando de 1 (nunca faço) a 10 (sempre faço). O instrumento de pesquisa foi previamente submetido à análise de conteúdo e à validação semântica. Por isso, foi apreciado por cinco juízes, objetivando verificar a adequação e suficiência de seus itens para representar os seis tipos de estratégias de aprendizagem indicados por Holman et al. (2001). Para a validação semântica foi realizada a aplicação do instrumento em uma amostra de 12 funcionários do banco. Essa etapa buscou identificar eventuais falhas, eliminar ambiguidades e itens sugestivos. Para a validação do instrumento foi realizada uma análise fatorial confirmatória. Pela análise realizada, a solução com a extração de cinco fatores primários revelou-se a mais adequada. Os fatores extraídos representam as estratégias de: reflexão ativa; busca de ajuda interpessoal; busca de ajuda em material escrito; reprodução ou repetição mental e aplicação prática ou aprendizagem por tentativa-e-erro. Os cinco fatores extraídos revelaram-se válidos em decorrência das boas cargas fatoriais de seus itens (todas superiores a 0,40) – bem como consistentes internamente, visto que seus alfas se apresentaram iguais ou superiores a 0,79, indicando bons índices de fidedignidade das variáveis integrantes de cada fator.

Essas EATs estão associadas com variáveis antecedentes como sexo, educação formal, motivações para aprender, categoria profissional, área de trabalho, clima social, suporte a aprendizagem e contextos de mudanças e com variáveis critério como impacto de treinamento e competências gerenciais (Moraes e Borges-Andrade, 2010). Além disto, reflexão ativa, busca de ajuda interpessoal e aplicação prática foram associadas positivamente com percepção de desenvolvimento profissional, em estudo recentemente publicado por Haemer, Borges-Andrade e Cassiano (2017). As estratégias de aprendizagem estariam relacionadas aos ambientes técnico-organizacional e sociocultural, sugere o modelo de Illeris (2011). Os estudos sobre desenho do trabalho ou características do trabalho, podem ampliar o entendimento sobre esses ambientes e o papel que podem ter na promoção de EATs.

Capítulo 3

O conceito de desenho do trabalho e a evolução dos estudos da área

As mudanças na natureza do trabalho, que começaram a ocorrer de forma acelerada após a primeira revolução industrial, conduziram a diferentes desafios e impactos nas relações laborais e, principalmente, no desenho do trabalho (Losey, 1998). Os profissionais da área de recursos humanos, gestão e os pesquisadores concentraram sua atenção em uma abordagem de orientação motivacional no trabalho (Hackman & Oldham, 1975). Essa orientação é derivada da pesquisa psicológica sobre o enriquecimento e ampliação do trabalho e buscou melhorar a satisfação do trabalhador e atender às necessidades intrínsecas desse grupo. Tanto as tendências mecanicistas como motivacionais no desenho do trabalho ilustram uma visão importante, a de que a natureza e desenho do trabalho têm um impacto substancial no desempenho e na atitude do empregado (Campion, Mumford, Morgeson, Nahrgang, 2005).

Vários desafios e obstáculos permanecem para os profissionais que tentam implementar mudanças no desenho do trabalho. Esses desafios emergem por diversas razões, como as necessidades conflitantes, a complexidade das organizações e a realidade prática do local de trabalho. Um exemplo disso é que o trabalho projetado de acordo com princípios orientados mecanicamente, como acontece na maioria das indústrias, será radicalmente diferente do trabalho projetado de acordo com princípios orientados de forma motivacional, que é mais facilmente implantado em empresas de serviços, argumentam esses autores.

Estudos clássicos de desenho do trabalho

Os estudos sobre desenho e características do trabalho foram intensos na década de 80. Um estudo foi elaborado com o objetivo de avaliar (estimar os níveis de

confiabilidade das classificações e identificar fontes de variação) as características do trabalho abordadas no Documento de Títulos Profissionais (DOT, US Department of Labor, 1977). Esse documento foi publicado em 1939 e se tornou, desde então, a fonte padrão de informação ocupacional nos EUA. O DOT foi projetado para ajudar o US Employment Service a combinar trabalhadores e empregos e fornecer aconselhamento e orientação vocacional para os candidatos a vagas de emprego. Para cada uma das ocupações distintas encontradas no DOT, 46 características são abordadas: medidas da complexidade das tarefas da ocupação; requisitos de treinamento; os interesses, aptidões e temperamentos que o caracterizam; e suas exigências físicas e condições de trabalho. Os autores do estudo levantaram vários dados dessa classificação e iniciaram uma ampla e rica investigação sobre o tema (Cain & Green, 1983).

No ano de 1985 o estudo de Campion e Thayer (1985) marcou a pesquisa sobre o tema desenho do trabalho e deu origem a diversos estudos posteriores do tema. Nesse trabalho os autores elaboraram um quadro interdisciplinar que foi desenvolvido por meio de uma revisão abrangente da psicologia organizacional, engenharia industrial, fatores humanos e literaturas sociotécnicas. A partir desta revisão, Campion e Thayer (1985) identificaram 700 regras de desenho de trabalho, consolidaram essas regras em 70 categorias e escreveram um princípio que resumia as regras dentro de cada categoria. Estes princípios foram então organizados em quatro grandes abordagens do desenho do trabalho. A abordagem motivacional engloba o enriquecimento do trabalho, a ampliação do trabalho e os sistemas societécnicos e enfatiza as características motivadoras do trabalho. A abordagem mecanicista compreende engenharia industrial e gestão científica e concentra-se na especialização de tarefas, na simplificação do trabalho e na repetição. A abordagem biológica é derivada da biomecânica, da fisiologia do trabalho e da ergonomia e se concentra em requisitos de tarefas físicas e fatores ambientais.

Finalmente, a abordagem perceptual-motora inclui engenharia de fatores humanos, habilidades perceptivas e cognitivas e processamento de informações e enfatiza características de trabalho que acomodam as limitações mentais e físicas dos trabalhadores (Campion & Thayer, 1985; Champion, 1988; Champion, 1989; Edwards, Scully & Brtek, 2000).

Cada abordagem de desenho de trabalho enfatiza diferentes resultados, como argumentaram Champion e Thayer (1985). A abordagem motivacional centra-se em reações afetivas e atitudes, como a satisfação do trabalho e a motivação intrínseca, bem como sobre certos resultados comportamentais (absenteísmo, volume de trabalho e desempenho). Em contrapartida, a abordagem mecanicista visa eficiência, flexibilidade e níveis de ociosidade dos empregados. A abordagem biológica enfatiza o conforto do trabalhador em termos de redução da tensão física, esforço, fadiga e queixas de saúde. Finalmente, a abordagem perceptual-motora se concentra confiabilidade, em acidentes e reações dos trabalhadores às instalações e ao equipamento (Campion & Thayer, 1985; Champion, 1988).

O quadro interdisciplinar (Tabela 1) destaca duas tensões no tema: (1) algumas abordagens de desenho de trabalho defendem princípios que podem contrariar aqueles de outras abordagens. Como exemplo pode-se citar a recomendação das abordagens mecanicista e perceptivo-motora de que o trabalho é simplificado e que nele deve haver minimização de demandas mentais, enquanto que a abordagem motivacional defende o trabalho complexo e desafiador (Champion, 1988). (2) Em segundo lugar, pode-se perceber que as abordagens de desenho de trabalho destinadas a melhorar determinados resultados podem prejudicar outros resultados. O trabalho projetado de acordo com a abordagem motivacional, por exemplo, pode exigir treinamento extensivo, o que pode

reduzir os níveis de utilização de recursos humanos e dificultar a eficiência (Campion & Thayer, 1985).

Com base na pesquisa do quadro interdisciplinar (Tabela 1) de desenho do trabalho, foi desenvolvido o MJDQ (Questionário multi-método de desenho do trabalho) original de 70 itens e, por meio dele, obtiveram classificações de analistas de 121 postos de trabalho. As medidas de satisfação, eficiência, conforto e confiabilidade para cada trabalho foram coletadas de empregados, supervisores e registros de arquivos. Cada abordagem de desenho de trabalho correlacionou-se positivamente com o resultado esperado (ou seja, motivacional com satisfação, mecânico com eficiência, biológico com conforto, perceptivo-motor com confiabilidade). No entanto, a abordagem perceptivo-motora mostrou uma maior correlação positiva com a eficiência do que com a confiabilidade. Correlações positivas adicionais surgiram entre a abordagem motivacional e o conforto e entre a abordagem mecanicista e a confiabilidade. A abordagem motivacional se mostrou relacionada negativamente com as abordagens mecanicista e perceptual-motor. Além disso, a abordagem motivacional correlacionou-se negativamente com a eficiência e a confiabilidade, e a abordagem mecanicista correlacionou negativamente com a satisfação (Edwards, 1991; Champion & Thayer, 1985; Champion, 1988; Edwards, Scully & Brtek, 2000).

Estudos subsequentes utilizaram a versão revisada de 48 itens do MJDQ (Champion, 1988), que contém instruções modificadas para classificações de auto-relato pelos titulares de cargos e exclui itens redundantes ou aplicados apenas a determinados tipos de trabalhos. Champion (1988) obteve resultados semelhantes ao primeiro estudo de Champion e Thayer (1985), embora as correlações negativas indicativas de tensões entre as abordagens de desenho de trabalho fossem menores no estudo de Champion (1988). Resultados semelhantes foram encontrados posteriormente em outro estudo, um

quasi-experimento, de Campion e McClelland (1991), embora as correlações tenham sido mais fracas do que em estudos anteriores (Campion, & Berger, 1990). Campion, 1988; Campion & Thayer, 1985) entre a abordagem mecanicista e eficiência e a abordagem perceptual-motora e confiabilidade. Além disso, ao contrário de estudos anteriores, Campion e McClelland (1991, 1993) encontraram que a abordagem motivacional era positiva e não negativamente relacionada à eficiência e que a abordagem perceptual-motora obteve leve correlação com eficiência e foi positivamente relacionada à satisfação e ao conforto. Essas inconsistências podem ser em parte devido a pequenas modificações do MJHQ e medidas de resultados utilizadas por Campion e McClelland (1991). Outros estudos encontraram relações significativas entre as escalas MJHQ e outras variáveis, como níveis de compensação, requisitos de habilidade e carga mental (Dunham, 1976; Campion, & Berger, 1990; Campion, 1989; Campion & McClelland, 1991, 1993; Edwards, Scully & Brtek, 2000).

Tabela 1

Perspectiva interdisciplinar de desenho do trabalho e benefícios e custos associados (Campion et al, 2005)

Modelo	Disciplina	Recomendações ilustrativas	Benefícios típicos	Custos típicos
Mecanicista	Engenharia Industrial	Especialização; Simplificação; Repetição	Eficiência; Facilidade com pessoal; Redução de treinamentos	Redução de satisfação; Redução da motivação
Motivacional	Psicologia Organizacional	Variedade Autonomia Participação	Satisfação; Motivação intrínseca; Retenção; Serviço ao cliente	Treinamento; Erros; Stress
Perceptual/Motora	Fatores humanos/Psicologia Experimental	Reduz os requisitos de processamento de informação;	Redução de erros; Menor número de acidentes; Menor sobrecarga mental	Tédio; Monotonia
Biológico	Ciências médicas/Ergonomia	Redução de requisitos físicos; Redução de estressores ambientais	Conforto físico; Redução do stress físico; Redução da fadiga	Custos financeiros; Inatividade

Além dos modelos interdisciplinares de desenho do trabalho, um outro tópico explorado em um grande número de estudos foi a autonomia e controle no trabalho. Breugh (1985) se dedicou a estudar essa característica da tarefa que foi bastante explorado nesse período e tomou uma atenção considerável no contexto de modelos de características do trabalho (Hackman & Oldham, 1975). Nesse e em outros estudos autonomia é relacionada a variáveis importantes no ambiente organizacional como desempenho do empregado, satisfação no trabalho, envolvimento no trabalho, absenteísmo e satisfação com supervisor. Em seu artigo o autor apresenta a construção de uma medida de três tipos de autonomia: autonomia de método, de agendamento e de critério.

As demandas de trabalho e o controle no trabalho foram temas da pesquisa de Teris et al. (2003). Estes são variáveis do desenho do trabalho que já foram parte de diversas pesquisas científicas. As pesquisas realizadas pelos autores apontam para o fato de que tais características estão relacionadas a resultados negativos, como tensão, estresse no trabalho e insatisfação com o trabalho (Gruber e Harteis, 2010).

Um modelo de controle demanda bastante utilizado em pesquisas da área é o modelo de Karasek (modelo DC), que pressupõe que um ambiente de trabalho pode ser descrito com duas dimensões: demandas de trabalho psicológico e controle de trabalho (Panari et al., 2010; Taris et al., 2003). Esse modelo é representado na figura 2 que apresenta os diferentes cenários envolvendo demandas e controle no trabalho.

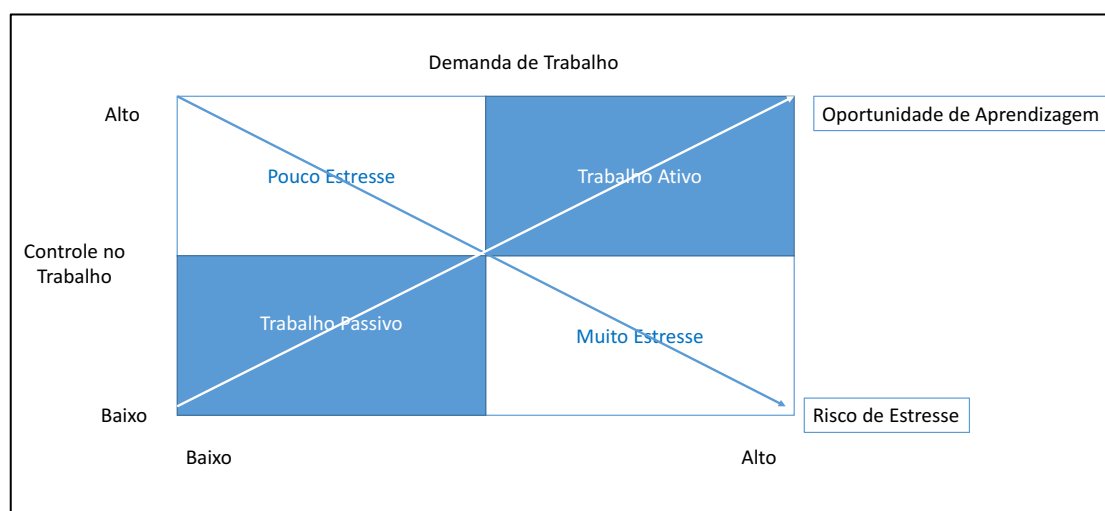


Figura 2: Modelo de controle de demanda de Karasek (Gruber e Harteis, 2010)

As demandas do trabalho (eixo horizontal) referem-se a fatores de estresse presentes no ambiente de trabalho. Um exemplo desses fatores de estresse é a pressão do trabalho. É uma questão de quanto trabalho tem que ser feito e que horas são disponíveis para fazê-lo. Um trabalho exigente, portanto, significa que alguém precisa completar um bom trabalho em um período de tempo limitado. O controle de trabalho (eixo vertical) refere-se às oportunidades que um funcionário tem para satisfazer essas demandas de trabalho. Essas oportunidades são representadas pela oportunidade que o

empregado tem para tomar decisões (autoridade de decisão) e a oportunidade de fazer o uso integral de suas próprias habilidades. Uma combinação de alta demanda com alto controle do trabalho pode criar oportunidades de aprendizagem, conforme representação do modelo (De Witte et al., 2005).

Síntese proposta por Morgeson e Humphrey (2006) sobre a literatura de desenho do trabalho

No intuito de sintetizar os estudos da área e construir um instrumento de medida que abrangesse os principais temas de desenho do trabalho, Morgeson e Humphrey (2006) realizaram ampla investigação e construíram uma medida. Para esses autores, desenho do trabalho pode ser descrito como características do trabalho e do ambiente de trabalho, abrangendo aspectos motivacionais, sociais e do contexto do trabalho realizado. As dimensões do desenho do trabalho podem ser divididas em: características da tarefa; características do conhecimento; características sociais e características do contexto.

As características da tarefa são as mais comumente investigadas. Representam a forma como o próprio trabalho é realizado e o alcance e a natureza das tarefas associadas a um determinado trabalho. Incluem as categorias como: autonomia, variedade de tarefas, significado da tarefa, identidade da tarefa e *feedback* do trabalho.

A autonomia não se restringe a quantidade de liberdade e independência que um indivíduo tem em termos da realização do seu trabalho, mas reflete a medida em que um trabalho permite liberdade, independência e a discricionariedade para programação do trabalho, além de liberdade para tomar decisões e escolher os métodos utilizados para realizar tarefas. Essa característica abrange três aspectos inter-relacionados centrados na liberdade em programação do trabalho, tomada de decisão e escolha de métodos de trabalho (Morgeson & Humphrey, 2006). A variedade de tarefas é o grau

em que um trabalho exige que os funcionários executem uma ampla gama de tarefas no trabalho. Os trabalhos que envolvem maior amplitude de atividades provavelmente serão mais interessantes e divertidos para se realizar, segunda literatura da área (Sims, Szilagyi e Keller, 1976). O significado da tarefa reflete o grau em que um trabalho influencia a vida, o bem-estar físico e psicológico ou o trabalho de outros, dentro ou fora da organização. A identidade da tarefa reflete o grau em que os resultados do trabalho podem ser facilmente identificados. Por fim, o *feedback* do trabalho é a categoria das características da tarefa que reflete o grau em que o trabalho fornece informações diretas e claras sobre sua eficácia. Seria o *feedback* do próprio trabalho, o que auxilia na melhora do conhecimento dos resultados do trabalho (Morgeson & Humphrey, 2006)

As características do conhecimento refletem os tipos de demandas de conhecimento, habilidade e aptidão que são esperadas em um indivíduo em função do que é realizado no trabalho. São divididas: em complexidade do trabalho, processamento de informações, resolução de problemas, variedade de habilidades, e especialização.

A complexidade do trabalho refere-se à medida em que as tarefas em um trabalho são complexas e de difícil execução (o oposto desse conceito seria a simplicidade da tarefa). O trabalho que envolve tarefas complexas requer o uso de numerosas competências de alto nível e é mais mentalmente exigente e desafiador. Processamento de informação é a quantidade de transformações de informações necessárias em um trabalho reflete o grau em que um trabalho requer processamento de dados. Alguns trabalhos exigem níveis mais elevados de acompanhamento e processamento de informações ativas do que outros. Resolução de problemas reflete o grau em que um trabalho requer ideias ou soluções únicas. A resolução de problemas está conceitualmente relacionada às exigências de criatividade no trabalho e envolve a

geração de ideias ou soluções únicas e inovadoras, além de diagnosticar e resolver problemas não rotineiros, e prevenir ou recuperar erros. A variedade de habilidades reflete o grau em que é requerido que o indivíduo utilize uma variedade de diferentes habilidades para completar seu trabalho. É importante distinguir variedade de habilidade e variedade de tarefas, porque o uso de múltiplas habilidades é diferente do desempenho de várias tarefas. A especialização reflete o grau em que um trabalho envolve a execução de tarefas especializadas ou possui conhecimentos e habilidades especializados. Em oposição à amplitude das atividades e competências inerentes a tarefa e variedade de habilidades, a especialização reflete uma profundidade de conhecimento e habilidade em uma área particular (Morgeson & Humphrey, 2006).

A terceira dimensão do desenho do trabalho é das características sociais. Elas são representadas pelas categorias: suporte Social, interdependência iniciada e recebida, interação fora da organização e *feedback* dos outros.

O suporte social é o grau em que um trabalho oferece oportunidades de aconselhamento e assistência de outros. A interdependência, reflete o grau em que o trabalho depende dos outros e outros dependem dele para completar o trabalho. Existem duas formas distintas de interdependência (Kiggundu, 1981): (1) a medida em que o trabalho flui de uma área ou sessão para outras (interdependência iniciada) e (2) a medida em que um trabalho é afetado pelo serviço realizado em outras áreas ou seções (interdependência recebida). A interação fora da organização representa a interação e comunicação com indivíduos externos à organização. E, por fim, o *feedback* dos outros reflete as informações fornecidas por outros da organização sobre o um desempenho específico (Morgeson & Humphrey, 2006).

As características contextuais refletem o contexto dentro do qual o trabalho é realizado, incluindo os contextos físico e ambiental. Elas são divididas em: ergonomia, exigências físicas, condições do trabalho e uso de equipamentos.

A ergonomia reflete o grau em que um trabalho permite uma postura e movimento corretos ou apropriados. As exigências físicas dizem respeito a demandas físicas e refletem o nível de atividade física ou esforço exigido no trabalho. As condições de trabalho refletem o ambiente no qual um trabalho é realizado e inclui a presença de riscos para a saúde, ruídos, temperatura e limpeza do ambiente de trabalho. Por fim, o uso do equipamento reflete a variedade e a complexidade da tecnologia e dos equipamentos utilizados em um trabalho (Morgeson & Humphrey, 2006)

Medida de desenho do trabalho

Para medir o desenho do trabalho a escala mais abrangente e atual é o *Work Design Questionnaire* – WDQ (Morgeson & Humphrey, 2006). Essa medida consiste em um conjunto de 21 categorias das quatro dimensões do desenho do trabalho mencionadas anteriormente. Para a definição das variáveis e termos aplicados ao instrumento, Morgeson e Humphrey (2006) buscaram em bases de dados (psycInfo e ABI) artigos relacionados ao termo desenho do trabalho. Identificaram 107 termos aplicados às características do trabalho. Para formatação adequada ao WDQ, Morgeson e Humphrey (2006) buscaram determinar a extensão na qual a escala aplicada ao instrumento convergia com trabalhos publicados ou bases de dados ocupacionais. A amostra utilizada pelos autores foi composta de dois grandes grupos de ocupações: ocupações profissionais (ex. gerência, administração, negócios, finanças) e ocupações não profissionais (ex. transporte, movimentação de materiais, construção, extração. O WDQ foi aplicado em 540 empregados de 243 empregos diferentes. As análises fatoriais confirmatórias indicaram o suporte para uma solução de 21 fatores. A

confiabilidade de consistência interna do WDQ é quase uniforme (o fator ergonômico é a única exceção). A confiabilidade média em todas as escalas foi de 0,87).

A escala original de Morgeson e Humphrey (2006) foi adaptada e replicada no Brasil e apresentada no estudo de Guimarães (2017). A pesquisa utilizou processo de replicação Tipo II buscando reproduzir a pesquisa original de Morgeson e Humphrey (2006) com alterações controladas e/ou testar o fenômeno estudado em contexto diferente. Foi realizada na área educacional, em parceria com o SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal abrangendo profissionais em funções como professores, agentes administrativos, serviços de limpeza, segurança etc. Inicialmente contou-se com as respostas de 869 participantes. Foram mantidos para análise apenas aqueles que responderam pelo menos 90% das questões do WDQ (mínimo de 70 questões), eliminando, assim, 41 participantes, alcançando total final 828 respondentes.

Além das questões sobre o perfil, os participantes responderam o WDQ (Morgeson & Humphrey, 2006), sendo que este documento utiliza tradução do WDQ realizada por grupo de pesquisadores filiados a grupo de trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia - ANPEPP. O instrumento é composto por 77 questões respondidas em escala de 5 pontos, ancoradas nos extremos: 1 representa discordo totalmente e 5 representa concordo totalmente. Os alfas apresentam-se consistentes para a maioria dos fatores com variabilidade para escala de 18 fatores de 0,70 a 0,93 e para escala de 19 fatores de 0,46 a 0,93. A solução de 18 fatores apresenta-se como mais adequada.

Desenho do Trabalho e sua relação com a aprendizagem

O papel ativo das características dos ambientes de aprendizagem no desenvolvimento da aprendizagem no local de trabalho foi enfatizado por Illeris (2004; 2011). Ambientes expansivos e restritivos podem ter papéis distintos na aprendizagem

no trabalho. Os primeiros são comuns onde os empregados têm maiores níveis de autonomia e responsabilidade, estão ativamente envolvidos no processo de tomada de decisão e resolução de problemas e processos e onde é permitido compartilhar conhecimentos e habilidades específicas da função. Há incentivo para desenvolver comunidades de prática e existem recompensas simbólicas e/ou materiais pelo engajamento. Condições de aprendizagem expansivas incentivam os trabalhadores a tornarem-se flexíveis, criativos e independentes. Por outro lado, os ambientes restritivos são caracterizados por tarefas limitadas, pela exclusão da tomada de decisão, gestão individual de conhecimentos, habilidades específicas do trabalho e pelo isolamento e individualismo (Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro & Morciano, 2015). Pesquisas que abordam a relação entre o desenho do trabalho e a aprendizagem exploraram diversas perspectivas do assunto nas últimas décadas.

O controle e o desenvolvimento pessoal desempenham um papel moderador na relação entre a carga de trabalho e a necessidade de recuperação, reduzindo o esgotamento em um survey aplicado no norte da Itália com 199 funcionários do tribunal distrital durante um período de atividades de treinamento sobre gerenciamento de estresse (Panari et al, 2010).

O desenvolvimento de habilidades de liderança foi relacionado às características da experiência (desafio do desenvolvimento), pessoa (orientação de aprendizagem) e contexto (disponibilidade de *feedback*) nos estudos de DeRue e Welman (2009). Com base em 225 experiências no local de trabalho em 60 gerentes, seus resultados demonstram que a relação entre desafio de desenvolvimento e desenvolvimento de habilidades de liderança exibe um padrão de retornos decrescentes. No entanto, o acesso ao *feedback* pode ser um moderador dessa relação, compensando os retornos decrescentes associados aos altos níveis de desafio de desenvolvimento.

O controle social e técnico foram encontrados como fatores-chave na participação dos trabalhadores em ações de aprendizagem. Esses resultados foram fruto da testagem de modelo demanda-controle sobre trabalho e aprendizagem testado em 5.800 pessoas (Weststar, 2009).

As demandas de emprego e o controle do trabalho se correlacionaram de forma significativa e positiva com a variável dependente do comportamento de aprendizagem no trabalho. Nesse estudo conduzido por Gruber e Harteis (2010) o apoio social não foi significativamente correlacionado com o aprendizado relacionado ao trabalho. Os resultados das análises de regressão linear indicaram que a escala de orientação de aprendizagem autodirigida previu significativamente o comportamento de aprendizagem relacionado ao trabalho.

A atribuições desafiadoras foram negativamente relacionadas às intenções do volume de negócios e aos comportamentos de busca de emprego e que esses relacionamentos se mostraram mediados por aprendizado no local de trabalho (Preenen et al, 2011). Além disso, os resultados dessa pesquisa mostram que um aumento nas tarefas desafiadoras ao longo do tempo está relacionado negativamente a rotatividade voluntária dos funcionários. Uma diminuição nas atribuições desafiadoras está positivamente relacionada a rotatividade voluntária, intenções de rotatividade inicial e comportamentos de busca de emprego.

Um clima de apoio à autonomia, o apoio de autonomia dos mentores e orientação de autonomia de proteção se mostraram positivamente relacionados ao aprendizado pessoal dos profissionais em equipes. O clima de apoio à autonomia aumentou os efeitos do apoio de autonomia dos mentores e esta na aprendizagem pessoal em equipes. O aprendizado pessoal em equipes mediou os efeitos interativos de um clima de apoio à autonomia com apoio de autonomia de mentores ou orientação de

autonomia de proteção em resultados comportamentais, incluindo comportamentos de cidadania organizacional e envolvimento no trabalho (Liu & Fu, 2011).

Em um estudo de antecedentes estruturais para o aprendizado em equipe, os resultados apontam que uma estrutura a nível de equipe está associada a uma aprendizagem interna; uma estrutura de nível mais organizacional é negativamente associada ao aprendizado interno e externo. Outro resultado encontrado é que a segurança psicológica medeia a relação positiva entre a estrutura da equipe e o aprendizado em equipe, e as restrições de autonomia de tarefas mediam a relação negativa entre estrutura organizacional e aprendizado em equipe (Bresman & Zellmer-Bruhn, 2012).

Outro resultado fruto de estudos de autonomia no trabalho indica que em trabalhos com alta liberdade de decisão, independentemente do volume de atividades realizado, houve uma maior probabilidade de se beneficiar do capital social e de um clima de aprendizagem inovador. Os resultados enfatizam a importância da autonomia e da utilização das habilidades, para permitir o uso de recursos adicionais para o trabalho, a fim de promover o fluxo e o bem-estar no trabalho (Fagerlind, Gustavsson, Johansson e Ekberg (2013).

Os resultados de pesquisas da bibliográficas sugerem, que algumas características do desenho do trabalho, como a autonomia, de forma mais recorrente, estão relacionadas a aprendizagem no ambiente de trabalho. Esses achados fortalecem o modelo sugerido por Illeris (2004; 2011) de interação entre o ambiente técnico organizacional e sociocultural com estratégias de aprendizagem informal, que é objeto da presente investigação.

Capítulo 4

Método

Considerando as proposições teóricas apresentadas e os resultados de pesquisa revisados nos três capítulos anteriores, as perguntas a serem respondidas por essa pesquisa são:

P1: Quais estratégias de aprendizagem no trabalho, dentre as cinco descritas por Brandão & Borges-Andrade (2011), apresentam correlação com percepção de desenvolvimento atual e evolutivo, supondo que este desenvolvimento é dependente de aprendizagem informal no trabalho, de acordo com Illeris (2004; 2011)?

P2: Que características do desenho do trabalho, descritas por Morgeson e Humphrey (2006), e supostamente classificadas como aspectos técnico-organizacionais e socioculturais da dimensão ambiente do modelo de Illeris (2004; 2011), antecedem o uso daquelas cinco estratégias de aprendizagem no trabalho?

P3: Supondo que as respostas às duas primeiras perguntas apontem resultados estatisticamente significativos, que estratégia (s) de aprendizagem no trabalho pode(m) mediar relações entre características do desenho do trabalho, como variáveis antecedentes, e as percepções de desenvolvimento atual e evolutivo, como variáveis critério?

O objetivo geral da dissertação é investigar associações existentes entre as variáveis desenho do trabalho e percepção de DP, mediadas por EATs. Os objetivos específicos propostos são investigar relações entre (1) EATs e DP e (2) características do desenho do trabalho e EATs e DP. E, por fim (3) a possível mediação das EATs sobre a relação entre desenho do trabalho e DP.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram:

- (1) **Escala de Percepção de Desenvolvimento Atual (EPADP)**, constituída de oito afirmações associadas a uma escala do tipo likert de concordância de 11 pontos, variando de zero, discordo totalmente, a 10, concordo totalmente. No estudo de Mourão, Porto e Puente-Palacios (2014) de verificação de evidências de validade da EPADP, as cargas fatoriais dos itens variaram de 0,55 a 0,78 e o coeficiente de precisão foi de 0,82 (Alfa de Cronbach) para uma solução unifatorial. A aplicação dessa escala foi realizada em dois períodos, separados por seis meses. Para obter os dados de percepção atual do desenvolvimento, foram subtraídos os escores da segunda aplicação dos escores da primeira (Anexo 1).
- (2) **Questões para levantamento de dados demográficos e funcionais** (sexo, idade, escolaridade e exercício de cargo de liderança (Anexo I).
- (3) **Parte do questionário de desenho do trabalho (WDQ)** relativa a três de suas quatro dimensões (características da tarefa, do conhecimento e sociais). O questionário aplicado conta com 24 itens referentes a características da tarefa, 20 de características do conhecimento e 19 de características sociais do desenho do trabalho. A escala utilizada é composta de afirmações associadas a uma escala do tipo likert de concordância de 5 pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Um estudo recente no Brasil, conduzido por Guimarães (2016), contou com 869 participantes, e encontrou uma solução fatorial cujos Alfas de Cronbach variaram de 0,75 a 0,93 para cada fator (Anexo II).
- (4) **Escalas de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho (EAT)**: instrumento elaborado por Brandão e Borges-Andrade (2011) é composto por 26 itens (respondidos em escala de concordância, variando de 1 (nunca faço) a 10

(sempre faço). É composto por cinco fatores de estratégias de aprendizagem com boas evidências de validade. Os fatores produziram índices de precisão que variam entre 0,79 e 0,92 (Alfa de Cronbach) (Anexo III).

(5) Escala de Percepção Evolutiva do Desenvolvimento Profissional –

EPEDP, composta por 13 itens, associados a uma escala de respostas de 11 pontos, na qual zero significa “nenhum preparo” e 10 revela que o profissional se considera “totalmente preparado”. Nesta escala, o respondente é solicitado a oferecer duas respostas a cada item: uma para a sua percepção de preparo quando começou a trabalhar e outra para o grau de preparo atual. Assim, o escore de cada item é calculado a partir da subtração dos valores das respostas relativas ao desenvolvimento profissional no momento de início da carreira daqueles valores apontados como de desenvolvimento atual. Em estudo conduzido por Mourão, Porto e Puente-Palacios (2014), as cargas fatoriais dos treze itens variaram de 0,62 a 0,84 e os coeficientes de precisão foram de 0,94 (Alfa de Cronbach) referente a uma solução unifatorial (Anexo III).

Procedimento

O primeiro passo foi planejar como o estudo aconteceria em distintos momentos, suas datas e as empresas a serem incluídas. Após o projeto, as áreas administrativas dessas empresas foram consultadas sobre a possibilidade de coleta de dados em suas dependências, quando houve a liberação da aplicação dos questionários.

A coleta de dados foi realizada entre trabalhadores de três diferentes organizações privadas: uma empresa de tecnologia da informação de atuação nacional e um grupo de concessionárias de veículos e um hospital especializado em cardiologia, ambos de atuação local. Os dados foram coletados em três fases, ora referidas como

T1, T2 e T3. A Tabela 2 apresenta os instrumentos aplicados em cada fase e a data de aplicação de cada uma delas.

Tabela 2

Fases da coleta de dados, instrumentos por fase e mês de aplicação.

Fase	Instrumento Aplicado	Número de respondentes TI	Número de respondentes Outros (hospital e concessionária)	Data de aplicação
T1	PDA Dados demográficos	172	167	mai/17
T2	WDQ	168	35	ago/17
T3	EAT PDE PDA 2	161	61	nov/17

Nas três fases da coleta de dados, 91 participantes responderam a todos os instrumentos, sendo 55% do sexo feminino; e uma resposta omissa. Os respondentes tinham idade entre 17 e 45 anos e 80% não exercia função gerencial. Quanto à escolaridade, 46% deles informaram nível superior completo, 34% cursavam ensino superior, 18% declararam ter segundo grau completo e duas pessoas omitiram a informação.

Questionários impressos foram respondidos por todos os participantes, entregues individualmente em seu posto de trabalho no começo da tarde e recolhidos ao final do dia de trabalho. Os dados foram tabulados em planilhas de excel e as respostas agrupadas pelo número identificador coletado em cada questionário (os quatro últimos números do CPF antes do dígito verificador).

Análise de dados

Os dados obtidos de todas as medidas foram submetidos a análises descritivas e de correlação de Pearson, além de teste t, por meio do programa SPSS Statistics 23.0. As regressões múltiplas e análises de trajetória que seriam realizadas para investigação das relações de predição entre categorias de desenho do trabalho e EATs, além das relações entre EATs e DP, não foram realizadas devido ao reduzido número final de participantes.

Capítulo 5

Resultados

Estatística descritiva

Os resultados apresentados na Tabela 3 referem-se às médias e desvio padrão, além dos escores máximo e mínimo, das escalas de percepção de desenvolvimento. Os dados demonstram um aumento na percepção atual de desenvolvimento no período de 6 meses, 0,53 (EPADP2-EPADP1). Quanto à percepção evolutiva, há participantes que não consideraram ter havido qualquer evolução em seu desenvolvimento desde seu ingresso no mundo do trabalho. A média do desenvolvimento evolutivo percebido entre os participantes foi de 2,97.

Tabela 3

Estatísticas descritivas das escalas de percepção atual e evolutiva nos três momentos de coleta de dados.

	Estatísticas Descritivas			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	17	45	27,61	6,803
EPADP1	3,13	10	8,0071	1,23847
EPADP 2	5,13	10	8,543	1,15747
EPADP2-EPADP1	-4,13	5,63	0,5359	1,77276
EPEDP	0	7,69	2,9746	1,71979

Score máximo possível: 10 e score mínimo possível: 0

As análises descritivas das respostas à dimensão de características da tarefa estão organizadas na Tabela 4 e demonstram que os participantes atribuíram maior escore as características de significado da tarefa (com o menor desvio padrão). Esse elevado escore e esta menor variabilidade de respostas sugerem que um aspecto

importante e frequente, na amostra aqui investigada, é a presença de tarefas às quais as pessoas atribuem relevante significado. O menor escore foi o de autonomia na tomada de decisão.

Tabela 4

Médias, maiores e menores escores e desvio padrão da dimensão de característica da tarefa do questionário de desenho do trabalho.

Estatísticas Descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Autonomia na Organização do trabalho	91	1	5	3,7399	0,92936
Autonomia na tomada de decisão	91	1,33	5	3,5897	0,82114
Autonomia nos métodos de trabalho	91	1	5	3,619	0,86434
Variedade de tarefas	91	1	5	3,8544	0,86768
Significado da tarefa	91	2,25	5	4,1703	0,64859
Identidade da tarefa	91	1,25	5	3,967	0,74182
Feedback do trabalho	91	1	5	3,8388	0,81098
N válido	91				

As estatísticas descritivas da dimensão de características do conhecimento estão apresentadas na Tabela 5. A categoria de complexidade do trabalho obteve a menor média, enquanto a de processamento de informações obteve a maior média, com menor variabilidade de respostas (desvio-padrão), sugerindo que este parece ser um outro aspecto prevalente na amostra aqui investigada. Complexidade do trabalho é a categoria com menor média.

Tabela 5

Médias, maiores e menores escores e desvio padrão da dimensão de característica do conhecimento do questionário de desenho do trabalho.

	Estatísticas Descritivas				
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Complexidade do trabalho	91	1	4,25	2,6538	0,72722
Processamento de informações	91	2	5	4,2189	0,59221
Solução de Problemas	91	1,5	5	3,6355	0,66651
Variedade de habilidades	91	1,25	5	3,8425	0,77444
Especialização	91	2,25	5	3,8049	0,61554
N válido	91				

A última dimensão do desenho do trabalho mensurada foi a das características sociais (Tabela 6). A categoria suporte social obteve a maior média e o menor desvio padrão, sugerindo ser este um dos três aspectos, juntamente com os outros já mencionados (processamento de informações e significado da tarefa), mais prevalentes nesta amostra. A interdependência iniciada e a interação fora da organização tem as menores médias nesta Tabela e a segunda e a terceira menores médias de todas as categorias, depois de complexidade do trabalho. Outras médias desta Tabela, bastante inferiores às das demais categorias de desenho do trabalho das Tabelas anteriores, são interdependência recebida e *feedback* dos outros. A presença de grande variabilidade de respostas dadas pela amostra, à categoria interação fora da organização, chama a atenção.

Tabela 6

Estatísticas descritivas das categorias de características sociais do desenho do trabalho

	Estatísticas Descritivas				
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Suporte Social	91	2	5	4,2183	0,58291
Interdependência iniciada	91	1	5	3,1245	0,8544
Interdependência recebida	91	1	5	3,2546	0,76107
Interação fora da organização	91	1,25	5	3,1484	1,00068
<i>Feedback</i> dos outros	91	1	5	3,3645	0,80619

Os resultados da escala de estratégias de aprendizagem no trabalho estão apresentados na Tabela 7. O fator reflexão ativa foi o que obteve maior média, com menor desvio padrão. Busca de ajuda em material escrito obteve a menor média.

Tabela 7

Médias, maiores e menores escores e desvio padrão das estratégias de aprendizagem no trabalho (EATs)

	Estatísticas Descritivas				
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Reflexão Ativa	91	4,78	10	8,293	1,31443
Repetição Mental	91	4	10	7,4286	1,39944
Busca de ajuda em material escrito	91	2,8	10	7,0462	1,73053
Busca de Ajuda interpessoal	91	2,4	10	7,8813	1,73538
Aplicação Prática	91	4	10	8,0037	1,53839

Análises de Correlação

As análises de correlação de Pearson realizadas entre as características da tarefa e as percepções evolutiva e atual do desenvolvimento apontaram correlação moderada ($p < 0,01$) entre a identidade da tarefa e a percepção atual de desenvolvimento aplicada na primeira fase da pesquisa. Entre a variedade da tarefa e essa mesma percepção de DP foi encontrada correlação baixa ($p < 0,05$), como consta na Tabela 8.

Tabela 8

Correlações entre características da tarefa e percepções do desenvolvimento.

	EPADP1	EPEDP	EPADP 2
Autonomia na Organização do trabalho	0,044	0,035	-0,023
Autonomia na tomada de decisão	0,059	0,068	0,006
Autonomia nos métodos de trabalho	0,172	-0,007	0,012
Variedade de tarefas	,222*	0,044	-0,166
Significado da tarefa	0,191	-0,017	-0,042
Identidade da tarefa	,281**	-0,031	0,175
Feedback do trabalho	0,182	0,185	0

Nota: * $p < .05$. ** $p < .01$

A Tabela 9 exibe as análises de correlação realizadas entre as características do conhecimento e as percepções de DP. Foi encontrada correlação significativa ($p > 0,01$) entre a percepção atual de DP da fase 1 e o processamento de informações.

Tabela 9

Correlações entre características do conhecimento e percepções do desenvolvimento.

	EPADP 1	EPEDP	EPAD 2
Complexidade do trabalho	0,048	0,131	0,106
Processamento de informação	,281**	0,102	-0,12
Solução de Problemas	0,058	-0,072	0,023
Variedade de habilidades	0,03	-0,018	-0,045
Especialização	-0,04	-0,187	-0,026

Nota: * $p < .05$. ** $p < .01$

Na análise entre características sociais e percepção de DP, a EPADP 1 correlacionou-se significativamente com a interdependência iniciada, como consta da Tabela 10. A correlação foi baixa e negativa ($p < 0,05$).

Tabela 10

Correlações entre características sociais e percepções do desenvolvimento.

	EPADP 1	EPEDP	EPAD 2
Suporte Social	0,184	0,166	-0,044
Interdependência iniciada	-,220*	-0,091	-0,169
Interdependência recebida	0,183	-0,051	-0,123
Interação fora da organização	0,118	0,106	0,028
Feedback dos outros	0,168	0,099	0,092

Nota: * $p < .05$. ** $p < .01$

Nas análises de correlação entre EATs e DP, duas estratégias de aprendizagem no trabalho apresentaram correlação negativa significativa com a percepção evolutiva de DP: a reflexão ativa e a aplicação prática, como apresentado na Tabela 11.

Tabela 11

Correlações entre EATs e percepções do desenvolvimento

	EPADP 1	EPEDP	EPAD 2
Reflexão Ativa	-0,004	-,256*	0,117
Repeticao	-0,005	-0,148	0,146
Busca de ajuda em material escrito	-0,071	-0,19	0,129
Busca de Ajuda interpessoal	0,105	-0,196	0,084
Aplicação Prática	0,075	-,224*	0,091

Nota: * $p < .05$. ** $p < .01$

A Tabela 12 exibe as análises de correlação realizadas entre as características da tarefa e as EATs. A reflexão ativa apresentou correlação significativa com cinco características da tarefa. A aplicação prática e a busca de ajuda interpessoal correlacionaram-se positivamente com quatro e, por fim, a busca de ajuda em material escrito com duas.

Tabela 12

Correlações entre características da tarefas e EATs.

	Reflexão Ativa	Repetição	Busca de ajuda em material escrito	Busca de Ajuda interpessoal	Aplicação Prática
Autonomia na Organização do trabalho	,215*	0,12	0,056	,250*	0,167
Autonomia na tomada de decisão	,304**	0,123	0,199	,259*	,319**
Autonomia nos métodos de trabalho	,316**	0,164	,254*	,278**	,298**
Variedade de tarefas	,302**	-0,007	,253*	,221*	,323**
Significado da tarefa	0,128	0,159	0,112	0,194	0,142
Identidade da tarefa	0,128	0,119	0,099	0,143	0,094
Feedback do trabalho	,285**	0,201	0,136	0,149	,214*

Nota: * $p < .05$. ** $p < .01$

As correlações encontradas entre as características do conhecimento e as EATs estão expostas na Tabela 13. A reflexão ativa e a aplicação prática apresentaram correlação positiva ($p > 0,01$) com as mesmas características do conhecimento: solução de problemas e variedade de habilidades. As mesmas EATs também apresentaram baixa correlação com a especialização. A busca de ajuda interpessoal também apresentou correlação com as mesmas características citadas anteriormente.

Tabela 13

Correlações entre características do conhecimento e EATs.

	Reflexão Ativa	Repetição	Busca de ajuda em material escrito	Busca de Ajuda interpessoal	Aplicação Prática
Complexidade do trabalho	-0,094	0,015	-0,157	-0,083	-0,157
Processamento de informação	0,177	0,127	0,137	0,131	0,188
Solução de Problemas	,324**	0,173	0,181	,246*	,300**
Variedade de habilidades	,350**	0,063	,246*	,262*	,378**
Especialização	,252*	0,184	0,147	,241*	,216*

Nota: * $p < .05$. ** $p < .01$

Não foram encontradas correlações significativas entre as características sociais e as EATs, como apresentado na Tabela 14.

Tabela 14

Correlações entre características sociais e EATs

	Reflexão Ativa	Repetição	Busca de ajuda em material escrito	Busca de Ajuda interpessoal	Aplicação Prática
Interdependência iniciada	0,061	-0,044	0,128	0,102	0,019
Interdependência recebida	0,073	-0,002	0,13	0,093	0,123
Interação fora da organização	0,067	-0,148	-0,015	0,118	0,061
Suporte Social	0,136	-0,008	0,064	0,061	0,091
Feedback dos outros	0,111	0,05	0,043	0,16	0,114

Nota: * $p < .05$. ** $p < .01$

A Tabela 15 consolida todas as correlações significativas encontradas neste estudo.

Tabela 15

Correlações significativas entre características do desenho do trabalho, estratégias de aprendizagem no trabalho e percepção atual e evolutiva do desenvolvimento profissional

		Estratégias de Aprendizagem no Trabalho				DP
		Reflexão Ativa	Busca de ajuda em material escrito	Busca de Ajuda interpessoal	Aplicação Prática	EPADP2-EPADP1
Características da Tarefa	Autonomia na Organização do trabalho	,215*		,250*		
	Autonomia na tomada de decisão	,304**		,259*	,319**	
	Autonomia nos métodos de trabalho	,316**	,254*	,278**	,298**	
	Variedade de tarefas	,302**	,253*	,221*	,323**	-,264*
	Feedback do trabalho	,285**			,214*	
Características do Conhecimento	Solução de Problemas	,324**		,246*	,300**	
	Variedade de habilidades	,350**	,246*	,262*	,378**	
	Especialização	,252*		,241*	,216*	
	Processamento de informações					-,275**
DP	EPEDP	-,256*			-,224*	

Nota: * p < .05. ** p < .01

Capítulo 6

Discussão

A percepção atual de DP foi medida no primeiro e no terceiro momento da pesquisa. Houve um aumento da média dessa percepção neste período de seis meses. A medida de percepção evolutiva de DP, no entanto, capta o quanto o participante acredita que evoluiu em desempenho e aquisição de competências desde que iniciou sua vida profissional. Com elevado desvio padrão, essa percepção foi bastante divergente na amostra, sendo que alguns profissionais avaliaram que não se desenvolveram e outros perceberam alto índice de desenvolvimento.

Na dimensão de características da tarefa, os participantes avaliaram com maior escore o significado da tarefa (4,1), o que sugere que percebem que seu trabalho influencia a vida, o bem-estar físico e psicológico ou o trabalho de outros, dentro ou fora da organização (Hackman & Oldham, 1980; Morgeson e Humphrey, 2006). O segundo maior escore foi o de identidade da tarefa, sugerindo que os resultados do trabalho podem ser facilmente identificados e envolvem tarefas com início, meio e fim, o que auxilia na geração de sentido e torna a atividade mais interessante de ser executada (Sims et al., 1976; Hackman & Oldham, 1980). O menor escore foi o de autonomia na tomada de decisão (3,58), o que pode ser explicado pela amostra ser composta com somente 20% de participantes identificados como gestores.

Na dimensão de características do conhecimento, chamou a atenção o fato de complexidade do trabalho ter obtido a menor média, de 2,6. Isso indica que as tarefas realizadas pela maior parte dos participantes não lhes parecem complexas ou de difícil execução. Esse modelo de trabalho mais simples não requer o uso de competências de alto nível e é mentalmente menos exigente e desafiador. Por outro lado, processamento

de informação foi a que obteve maior média, 4,21, indicando que provavelmente há uma grande quantidade de transformações de informações necessárias no trabalho realizado pelos participantes, que devem requerer elevado processamento de dados. Há que considerar que 86% da amostra faz parte do quadro de pessoal de uma organização de tecnologia da informação, que atua com muitas mudanças no mundo tecnológico, o que envolve a necessidade de atualização constante. Outro dado demográfico importante nessa análise é que 80% da amostra já cursou ou está cursando ensino de nível superior. Como as atividades realizadas por essas pessoas envolvem muito processamento de informação e baixa complexidade, há a hipótese de, pelo nível de escolaridade e especialização, os profissionais subestimarem as dificuldades envolvidas na realização das tarefas e seu nível de complexidade.

A dimensão de características sociais foi a que obteve menores escores. Somente suporte social obteve média alta, 4,2. Esses resultados indicam um trabalho de caráter isolado e com pouca interação, tanto dentro quanto fora da organização. Essas características sociais não resultaram em correlação significativa com percepção de DP ou uso de estratégias de aprendizagem. O apoio social também não foi significativamente correlacionado com o aprendizado no ambiente de trabalho na pesquisa de Gruber e Harteis (2010), porém o resultado contraria outros vários relatos de pesquisa aqui citados, em que o apoio social está correlacionado ou antecede a aprendizagem no trabalho (Ouweneel et al., 2009, Zhang et al., 2011; Walumbwa et al., 2009; Kraimer et al., 2011; Sluss & Thompson; 2012; Hanashiro e Batista; 2001).

Correlação negativa foi encontrada entre o uso de reflexão ativa e a percepção evolutiva de desenvolvimento profissional. Isto é, quanto mais se aprende por meio do uso de reflexão intrínseca e extrínseca sobre as atividades que se executa, menor percepção de DP ao longo da carreira profissional. É provável que a utilização frequente

de tais processos cognitivos de reflexão torne o indivíduo mais crítico a respeito do seu próprio estágio de desenvolvimento, subestimando o mesmo, quando é solicitado a comparar seu estágio atual com o estágio em que começou a trabalhar.

A conclusão de que quanto mais se reflete para aprender e se desenvolver no trabalho menos se percebe com habilidades e competências adquiridas, remete ao efeito Dunning Krugger. Ele aponta padrões de superestimação da avaliação de competências adquiridas ao longo da vida profissional dos sujeitos com baixo desempenho (por estarem privados do discernimento sobre as competências desenvolvidas e sobre sua performance) e de subestimação das habilidades adquiridas por indivíduos com alta performance. No último caso, por suporem que todos os demais sujeitos avaliam a tarefa a ser desempenhada tão simples como eles a avaliam. Esse achado da presente pesquisa, de relação negativa entre a estratégia de aprendizagem de reflexão ativa e a percepção de desenvolvimento profissional, contraria alguns achados iniciais de que a aprendizagem informal está positivamente relacionada ao contentamento, à satisfação geral do trabalho e às medidas de auto-avaliações de desempenho no trabalho (Bear et al., 2008, Noe, 2015). Pode ser um caso específico da estratégia de reflexão, explicado como efeito Dunning Krugger.

As categorias de autonomia, que fazem parte da dimensão de características da tarefa, estão positivamente correlacionadas a reflexão ativa e aplicação prática. Esse achado está em consonância com diversos estudos da área, que apontam para o fato de que fornecer maior responsabilidade e autonomia facilitam a aprendizagem informal e a reduzir a tensão (Gruber & Harteis, 2010; Longenecker 2010; Noe, Clarke & Klein, 2014; Fagerlind et al. 2013).

Feedback do trabalho é a categoria das características da tarefa que reflete o grau em que o trabalho fornece informações diretas e claras sobre sua eficácia. Seria o

feedback do próprio trabalho, o que auxilia na melhora do conhecimento dos resultados do trabalho (Hackman & Oldham, 1980). Na presente pesquisa o *feedback* do trabalho apresentou correlação positiva com a reflexão ativa e com a estratégia de aplicação prática, ou aprendizagem por tentativa-e-erro.. À medida em que o trabalho permite que o sujeito tenha um retorno do desempenho, é possível refletir ativamente visando aprender no ambiente de trabalho. Pesquisas anteriores haviam identificado que o *feedback* e a autonomia de planejamento influenciam positivamente no comprometimento afiliativo (Cavalcante et al, 2011). Na presente pesquisa ambas características se relacionam com o uso da reflexão ativa.

Conclusões

A pesquisa realizada, por meio de uma coleta de dados em três momentos, ao longo de seis meses, explorou diversas possibilidades de correlações e relações de causalidade entre 17 categorias de três dimensões do desenho do trabalho, cinco estratégias de aprendizagem informal e duas percepções de desenvolvimento: atual e evolutivo.

As limitações da atual pesquisa estão relacionadas, principalmente, ao pequeno número de participantes, aos índices de correlação razoavelmente baixos encontrados nos testes estatísticos e ao fato da coleta de dados ter sido realizada com instrumentos de autorelato. Sugere-se que mais pesquisas sejam realizadas para confirmar os dados encontrados em amostras diversificadas, inclusive para observar se o padrão aqui é recorrente em outras ocupações profissionais. A coleta simultânea de dados, no terceiro momento da pesquisa, pode ter inflado os índices de correlações obtidos entre as variáveis obtidas neste momento.

As respostas às perguntas de pesquisa propostas são as seguintes:

P1: Quais estratégias de aprendizagem no trabalho, dentre as cinco descritas por Brandão & Borges-Andrade (2011), apresentam correlação com percepção de DP atual e evolutivo, supondo que este DP é dependente de aprendizagem informal no trabalho, de acordo com Illeris (2011)?

R1: A estratégia de reflexão ativa, categorizada como parte da dinâmica da aprendizagem no modelo de Illeris (2004; 2011), apresenta correlação negativa com a percepção evolutiva de desenvolvimento profissional.

P2: Que características do desenho do trabalho, descritas por Morgeson e Humphrey (2006) e supostamente classificadas como aspectos técnico-organizacionais e socioculturais da dimensão ambiente do modelo de Illeris (2004; 2011), antecedem o uso daquelas cinco estratégias de aprendizagem no trabalho?

R2: Essa pergunta não pode ser respondida pois o número de participantes da pesquisa impossibilitou a aplicação de técnicas que avaliam predição.

P3: Supondo que as respostas às duas primeiras perguntas apontem resultados estatisticamente significativos, que estratégia (s) de aprendizagem no trabalho pode (m) mediar relações entre características do desenho do trabalho, como variáveis antecedentes, e as percepções de DP atual e evolutivo, como variáveis critério?

R3: Essa pergunta não pode ser respondida pois o número de participantes da pesquisa impossibilitou a aplicação de técnicas que avaliam predição.

As outras contribuições teóricas da pesquisa realizada são relativas às correlações obtidas entre variáveis de desenho do trabalho e da aprendizagem informal. Além disso, ocorreu avanço no que tange a demonstrar como aquelas variáveis, enquanto aspectos dos ambientes técnico-organizacional e sociocultural, estariam associadas à aprendizagem informal e à percepção do desenvolvimento profissional.

O estudo apresentou resultados que contribuem para a prática ao sugerir que o desenho do trabalho que permite autonomia nos métodos de trabalho e *feedback* das atividades está relacionado ao uso da reflexão ativa como estratégia de aprendizado nas empresas. Porém, esse desenho do trabalho se correlaciona de forma negativa à percepção evolutiva do desenvolvimento, o que pode gerar um aumento de solicitações para participação em atividades formais de aprendizagem.

Referências

- Abbad, G.S., & Borges-Andrade, J.E. (2014). Aprendizagem Humana em organizações de trabalho. Em: J.C. Zanelli, J.E. Borges-Andrade & A.V.B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Armstrong, S., & Mahmud, A. (2008). Experiential learning and the acquisition of managerial tacit knowledge. *Academy of Management Learning & Education*, 7, 189–208
- Arthur, M.B., & Rousseau, D.M. (1996). Introduction: the boundaryless career as a new employment principle. In *The Boundaryless Career*. Em M.B. Arthur, DM Rousseau, pp. 3–20. New York: Editora Oxford University.
- Arthur, M.B., Inkson, K., Pringle, J.K. (1999). *The New Careers: Individual Action and Economic Change*. London: Sage
- Arthur, M.B., Khapova, S.N., & Wilderom, C.P.M. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 177-202.
- Azevedo, M. C., & Caldas, M. P. (2005). O Discurso Evolucionista e a Prática Involutiva: um Estudo Empírico sobre o Impacto de Mudanças Tecnológicas sobre o Desenho do Trabalho em Call Centers. *Revista de Administração Contemporânea*, 9 (3) 33-55.
- Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. Em *Nebraska Symposium on Motivation* (ed). pp. 211–74. Lincoln: University Nebraska Press.

- Bear, D.J., Tompson, H.B., Morrison, C.L., Vickers, M., Paradise, A., et al. (2008). Tapping the Potential of Informal Learning: An ASTD Research Study. Alexandria, American Society of Training and Development.
- Beier, M.E., & Kanfer, R. (2010). Motivation in training and development: a phase perspective. See Kozlowski & Salas 2010, pp. 65–97
- Bell, B.S., Kozlowski, S.W.J., (2008). Active learning: effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. *Journal of Applied Psychology*, 93:296–316.
- Bertran, D., & Roe, R. A. (2005). Definition and Assessment of Competences in the Context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist* 10(2), 93–102. DOI 10.1027/1016-9040.10.2.93
- Borges-Andrade, J.E. (2015). Aprendizagem no trabalho. Em P.F. Bendassolli e J.E. Borges-Andrade (Orgs.), *Dicionário de Psicologia do Trabalho e das Organizações*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Borges-Andrade, J.E., & Pagotto, C.P. (2010). O Estado da Arte da pesquisa Brasileira em Psicologia do Trabalho e Organizacional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 37-50.
- Brandão, H. P. & Borges-Andrade, J. E. (2011). Desenvolvimento e Validação de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (3), 448-457.
- Brandão, H. P. & Borges-Andrade, J. E. (2015). Estratégias de aprendizagem no trabalho. Em: K. Puente-Palacios & A.L. A. Peixoto (Org.). Ferramentas de Diagnóstico para Organizações e Trabalho. Porto Alegre: Artmed, p. 121-131.
- Brandão, H. P., Borges-Andrade, J. E., Puente-Palacios, K. & Laros, J. A. (2012). Relationships between Learning, Context and Competency: a Multilevel Study. *Brazilian Administration Review*, 9, (1), 1-22.

- Brandão, H.P, Borges-Andrade, J.E. & Guimarães, T.A. (2012). Desempenho organizacional e suas relações com competências gerenciais, suporte organizacional e treinamento. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 47(4), 523-539.
- Brandão, H.P., & Borges-Andrade, J.E. (2011). Desenvolvimento e Validação de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 448-457.
- Brandão, H.P., Guimarães T.A & Borges-Andrada, J.E (2001). Competências profissionais relevantes à qualidade no atendimento bancário. *Revista de Administração Pública*, 35(6), 61-81.
- Breaugh, J. A. (1985). The measurement of work autonomy. *Human Relations*, 38, 551–570.
- Bresman, H., Zellmer-Bruhn, M. (2012). The structural context of team learning: effects of organizational and team structure on internal and external learning. *Organizational Science*. doi: 10.1287/orsc.1120.0783
- Brito, F. F. S. (2011). A inuência da avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional dos colaboradores: Um estudo de multicasos na Amazônia. *Revista de Administração de Roraima - RARR*, 1(1), 67-83.
- Bruno-Faria, M. F.& Brandão, H.P. (2003). Competências Relevantes a Profissionais da Área de T&D de uma Organização Pública do Distrito Federal. *Revista de Administração Contemporânea*, 7 (3), 35-56.
- Cain, P. S., & Green, B. F. (1983). Reliabilities of selected ratings available from the Dictionary of Occupational Titles. *Journal of Applied Psychology*, 68, 155–165.
- Cairns, L., & Malloch, M. (2011). Theories of work, place and learning: new directions. Em M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O`connor (Orgs.), *The Sage handbook of workplace learning* (3-16). London, Sage.

- Caldas, M.P., & Tonelli, M. J. (2000). O homem camaleão e os modismos gerenciais: uma discussão sociopsicanalítica do comportamento modal nas organizações. Em Motta, F. C. P.; Freitas, M. E. Vida psíquica e organização. Rio de Janeiro: FGV, 2000. cap. 7, p. 130-147.
- Campion, M. A. (1988). Interdisciplinary approaches to job design: A constructive replication with extensions. *Journal of Applied Psychology*, 73, 467–481.
- Campion, M. A. (1989). Ability requirement implications of job design: An interdisciplinary perspective. *Personnel Psychology*, 42, 1–24.
- Campion, M. A., & Berger, C. J. (1990). Conceptual integration and empirical test of job design and compensation relationships. *Personnel Psychology*, 43, 525–553.
- Campion, M. A., & McClelland, C. L. (1991). Interdisciplinary examination of the costs and benefits of enlarged jobs: A job design quasi-experiment. *Journal of Applied Psychology*, 76, 186–198.
- Campion, M. A., & Thayer, P. W. (1985). Development and field evaluation of an interdisciplinary measure of job design. *Journal of Applied Psychology*, 70, 29–43.
- Campion, M. A., Mumford, T. V., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Work redesign: Obstacles and opportunities. *Human Resource Management*, 44, 367–390.
- Carmeli, A., Brueller, D., Dutton, J.E. (2009). Learning behaviours in the workplace: the role of high quality interpersonal relationships and psychological safety. *Systems Research and Behavioral Science*, 26, 81–98.
- Castro, P. M. R., & Borges-Andrade, J. E. (2002). Identificação das necessidades de capacitação profissional: o caso dos assistentes administrativos da Universidade de Brasília. *Revista de Administração*, 39 (1), 96-108.

- Cavalcante, C. E., Oliveira, J. A., Medeiros, C. A. F., Souza, W. J., Moreira Neto, J. A. (2011). No trabalho voluntário: estudo das relações entre comprometimento organizacional e desenho do trabalho em ONGs. *Revista Estudos do CEPE*, 33, 206-230.
- Champathes, M. R. (2006), Coaching for performance improvement: The coach model. *Development and Learning in Organizations*, Volume 20, No. 2, pp.17-18.
- Choi, W. &, Jacobs, R.L. (2011). Influences of formal learning, personal learning orientation, and supportive learning environment on informal learning. *Human Resources Development Quarterly*, 22, 239-57
- Coelho Junior, F.A. & Borges-Andrade, J. E. (2008). Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. *Paidéia*, 18(40), 221-234.
<https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000200002>
- Coetzer, A., Peter, R. & Peter, V. (2011). Employee learning processes in New Zealand small manufacturing firms. *Journal of Management & Organization*, 17, 764–781. doi: 10.5172 / jmo.2011.764
- De Witte, H., Verhofstadt, E. & Omey, E. (2005). Testing Karasek’s learning and strain hypothesis on young workers in their first job. Working Paper No. 2005/326, Faculty of Economics and Business Studies, Ghent University, Ghent.
- Delery, J. E., & Shaw, J. D. (2001). The strategic management of people in work organizations: Review, synthesis, and extension. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 165–197.
- DeRue, D. S., & Wellman, N. (2009). Developing leaders via experience: the role of developmental challenge, learning orientation, and feedback availability. *Journal of Applied Psychology*, 94:859–75.

- DeVos, A., De Hauw, S., Van der Heijden, I.J.M. (2011). Competency development and career success: the mediating role of employability. *Journal of Vocational Behavior*, 79:438–47.
- DiRenzo M.S., Greenhaus, J.H. (2011). Job search and voluntary turnover in a boundaryless world: a control theory perspective. *Academy of Management Review*, 36, 567–89
- Doornbos, A.J., Simons, R.J., & Denessen, E. (2008). Relations between characteristics of workplace practices and types of informal work-related learning: a survey study among Dutch police. *Human Resources Development Quarterly*, 19, 125 - 51
- Dunham, R. B. (1976). The measurement and dimensionality of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 61, 404–409.
- Edmondson, A.C. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: a group-level perspective. *Organizational Science*, 13, 128 - 46.
- Edwards, J. R. (1991). Person–job fit: A conceptual integration, literature review, and methodological critique. In I. T. Robertson & C. L. Cooper (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*, Vol. 6, pp. 283–357). Oxford, England: Wiley.
- Edwards, J. R., Scully, J. A., & Brtek, M. D. (2000). The nature and outcomes of work: A replication and extension of interdisciplinary work-design research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 860–868.
- Ehrlinger, J., Johnson, K., Banner, M., Dunning D., & Krugger, J. (2007). Why the unskilled are unaware: Further explorations of (absent) self-insight among the incompetent. *Organizational behavior and human decision process*, 105, 98-121.
- Ellström, P.-E. (2011). Informal learning at work: Conditions, processes and logics. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (pp. 105–119). London: Sage.

- Estivaleta, V. de F. B., Löbler, M. L. & Estivaleta, E. A. P. (2006). Repensando o processo de aprendizagem organizacional no agronegócio: um estudo de caso realizado numa cooperativa destaque em qualidade no RS. *Revista de Administração Contemporânea*, 10 (2), 157-178.
- Fagerlind A.C., Gustavsson, M., Johansson, G., Ekberg, K. (2013). Experience of work-related flow: does high decision latitude enhance benefits gained from job resources? *Journal of Vocational Behavior*, 83, 161–170.
- Flach, L., & Antonello, C. S. (2010). A teoria sobre aprendizagem informal e suas implicações nas organizações. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, 8, 193-208.
- Fleury, M.T.L. & Fleury A. (2001). Construindo o Conceito de Competência. *Revista de Administração contemporânea*. Edição Especial, 183-196.
- Garvin, D. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-92.
- Gijbels, D., Raemdonck, I., Vervecken, D. & van Herck, J. (2012). Understanding work-related learning: the case of ICT workers. *Journal of Workplace Learning*, 24(6), 416-429.
- Gondim, S. M. G., Souza, J. J., & Peixoto, A. L. A. (2013). Gestão de pessoas. Em L. O. Borges & L. Mourão (Orgs.), *O trabalho e as organizações: Atuações a partir da psicologia* (pp. 343-374). Porto Alegre: Artmed.
- Greenhaus, J.H., Callanan, G.A., & Godshalk, V.M. (2010). Relations of work identity, family identity, situational demands and sex with employee work hours. *Journal of Vocation and Behavior*. 80:27–37
- Greenhaus; J.H. & Kossek, E.E. (2014). The Contemporary Career: A Work–Home Perspective. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1:18.1–18.28.

- Gruber, H. & Harteis, C. (2010). Researching workplace learning in Europe. Em M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'connor (Orgs.), *The Sage handbook of workplace learning* (192-200.). London, Sage.
- Guimarães, T.A. (2004). Ambiente de aprendizagem e cultura em organizações: estudo de caso em organização militar. *Revista de Administração da universidade de São Paulo*, 39(3), 231-241.
- Guimarães, C. C., (2017). *Work Design Questionnaire: Evidências de validade fatorial no contexto brasileiro*. Dissertação de mestrado, UniCEUB – Centro Universitário de Brasília, DF, Brasil.
- Gumus, G., Borkowski, N., Deckard, G. J., & Martel, K. J. (2011). Healthcare managers' perceptions of professional development and organizational support. *Journal of Health and Human Services Administration*, 34(1), 42-63.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159–170.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hall, D.T., (1996). Protean Carrears of the 21th century. *Academy of Management Executive*, 10 (4), 8-16.
- Hall, D.T., & Heras, M. (2010). Reintegrating job design and career theory: Creating not just good Jobs but smart Jobs. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 448–462.
- Hameed, A., & Waheed, A. (2011). Employee development and its affect on employee performance. A conceptual framework. *International Journal of Business and Social Science*, 2(13), 224-229.
- Hanashiro, D.M.M & Batista, M.A. (2001). O executivo como gestor de Educação e Aprendizagem. *Organizações & Sociedade*, 8(21), 109-123.

- Hannah, S.T., Lester, P.B. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, 20, 34-48.
- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476- 487.
- Hollenbeck, J. R., DeRue, D. S., & Guzzo, R. (2004). Bridging the gap between I/O research and HR practice: Improving team composition, team training and team task design. *Human Resource Management*, 43, 353–366.
- Holman, D., Epitropaki, O., & Fernie, S. (2001). Understanding learning strategies in the workplace: a factor analytic investigation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 675-681.
- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *The Journal of Workplace Learning*. v.16, n.8, p. 431-441, 2004.
- Illeris, K. (2011). Workplaces and Learning. Em Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. & O'Connor, B.N. (eds) *The Sage Handbook of Workplace Learning*, 32-45. Sage, London.
- Jackson Filho, J. M. (2004). Desenho do trabalho e patologia organizacional: um estudo de caso no serviço público. *Revista Produção*, 14 (3), 058-066.
- Kiggundu, M. N. (1981). Task interdependence and the theory of job design. *Academy of Management Review*, 6, 499–508.
- Kingsinger, P. & Walch, K. (2012). Living and leading in a VUCA world. Thunderbird University. <http://knowledgenetwork.thunderbird.edu/research/2012/07/09/kingsinger-walch-vuca/>.
- Kirkman, B.L., Mathieu, J.E., Cordery, J.L., Rosen, B., & Kukenberger, M. (2011). Managing a new collaborative entity in business organizations: understanding organizational communities of practice effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 96, 1234–1245.

- Korte, R.F. (2009). How newcomers learn the social norms of an organization: a case study of the socialization of newly hired engineers. *Human Resource Development Quarterly*, 20, 285–306.
- Kossek, E.E., & Lautsch, B.A. (2008). *CEO of Me: Creating a Life That Works in the Flexible Job Age*. Philadelphia: Pearson/Wharton Scholar Publication.
- Kraimer M.L., Seibert, S.E., Wayne, S.J., Liden, R.C., & Bravo, J. (2011). Antecedents and outcomes of organizational support for development: the critical role of career opportunities. *Journal of Applied Psychology*, 96, 485–500.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121–1134.
- Kukenberger, M.R., Mathieu, J.E., & Ruddy, T. (2012). A cross-level test of empowerment and process influences on members' informal learning and team commitment. *Journal of Management*. doi: 10.1177/0149206312443559
- Lammintakanen, J., & Kivinen, T. (2012). Continuing professional development in nursing: Does age matter? *Journal of Workplace Learning*, 24(1), 34-47. doi: 10.1108/13665621211191096
- Lauber, T., Taylor, E. J., Decker, D. J., & Knuth, B. A. (2010). Challenges of professional development: Balancing the demands of employers and professions in federal natural resource agencies. *Organization & Environment*, 23(4), 446- 464. doi: 10.1177/1086026610387760.
- Lawson, B., Petersen, K.J., Cousins, P.D., & Handfield, R.B. (2009). Knowledge sharing in interorganizational product development teams: the effect of formal and informal socialization mechanisms. *Journal of Product Innovation Management*, 26, 156–172.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie dès competences*. Paris: Les Editions d'Organisation.

- Leitão, S.P. & Kurtz, R.G.M. (2005). Relacionamentos Interpessoais e aprendizagem na economia de comunhão: o caso Femaq. *Revista de Administração Pública*, 4 (39), 913-937.
- Lepak, D. P., & Snell, S. A. (1999). The human resource architecture: Toward a theory of human capital allocation and development. *Academy of Management Review*, 24, 31–48.
- Li, L.C., Grimshaw, J.M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P.C., & Graham, I.D. (2009). Use of communities of practice in business and health care sectors: a systematic review. *Implementation Science*. 4, 16-26.
- Lins, M.P.E. & Borges-Andrade, J.E. (2014). Expressão de competências de liderança e aprendizagem no trabalho. *Estudos de Psicologia*, 19(3), 157-238.
- Liu, D., & Fu, P.P. (2011). Motivating protégés' personal learning in teams: a multilevel investigation of autonomy support and autonomy orientation. *Journal of Applied Psychology*, 96 (1), 195–208
- Loiola, E., & Bastos, A.V.B. (2003). A produção Acadêmica sobre Aprendizagem Organizacional no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(3), 181-201.
- Longenecker, C.O. (2010). Barriers to managerial learning: lessons for rapidly changing organizations. *Development of Learning Organization*, 24, 8–11
- Losey, M. (1998). Human Resources comes of age. *HR Magazine*, 3, 44–53.
- Madeira, M. J. P. et al. (2002). Geração de Estilos cognitivos de Aprendizagem de Negociadores empresariais para Adaptação de Ensino Tutorializado na Web. *Paidéia*, 12 (23), 133-147.
- Magalhães, M. L., & Borges-Andrade, J. E. (2001). Auto e hetero-avaliação no diagnóstico de necessidades de treinamento. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 6(1), 33-50.
<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2001000100005>

- Malvezzi, S. (2015). The history of training. In K. Kraiger, J. Passmore, N. R. Santos & S. Malvezzi (Eds.), *The wiley blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement* (pp. 13-31). Chichester: John Wiley & Sons.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L. & Morciano, D. (2015). Formal and Informal Learning in the Workplace: a research review. *International Journal of Training & Development*, 19 (1): 1-17.
- Martins, H.T. (2001). *Gestão de carreiras na era do conhecimento: abordagem conceitual e resultados de pesquisa*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.
- McClelland, D. C. (1972). Testing for competence rather than for “intelligence.” *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- Medeiros, C. A. F. (2003). Comprometimento Organizacional: o estado da arte da pesquisa no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(4), 187–209.
- Milkovich, George T. and John W. Boudreau (2004). „The Changing Definition of Organizational Effectiveness. *Journal of Human Resource Planning*, Vol. 27.1, 2004. p. 53-59.
- Mirabile, R. J. (1997). Everything You Wanted to Know About Competency Modeling. *Training & Development*, 51 (8), 100-134.
- Monteiro, A. C. & Mourão, L. (2016). Resiliência e Justiça Organizacional como Antecedentes da Percepção de Desenvolvimento Profissional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 32 (1), 111-121. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722016012402111121>
- Monteiro, A. C. F., & Mourão, L. (2017). Desenvolvimento profissional: A produção científica nacional e estrangeira. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 17(1), 39-45. doi: 10.17652/rpot/2017.1.12246.

- Moraes, V.V. & Borges-Andrade, J.E. (2010a). Validação de escala de estratégia de aprendizagem no trabalho entre prefeitos (as) e secretários (as) municipais. *Estudos de Psicologia*, 15(3), 325-334.
- Moraes, V.V. & Borges-Andrade, J.E. (2010b). Aprendizagem relacionada ao trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 10 (2), 112-128.
- Moreno Jr., V. A., Cavazotte, F. S. C. N., & Farias, E. (2009). Carreira e relações de trabalho na prestação de serviços de tecnologia da informação: A visão dos profissionais de TI e seus gerentes. *Journal of Information Systems and Technology Management*, 6, 437-462. doi: 10.4301/S1807-17752009000300004.
- Morgeson, F. P. & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and Validating a Comprehensive Measure for Assessing Job Design and the Nature of Work. *Journal of Applied Psychology*, 91(6): 1321–1339.
- Mourão, L. (2015). Treinamento e Desenvolvimento. Em P.F. Bendassolli e J.E. Borges-Andrade (Orgs.), *Dicionário de Psicologia do Trabalho e das Organizações*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mourão, L., Porto, J. B., & Puente-Palacios, K. (2014). Construção e evidências de validade de duas escalas de percepção de desenvolvimento profissional. *Psico-USF*, 19(1), 73-85.
- Mourão, L., Puente-Palacios, K., Porto, J. B., & Monteiro, A. C. F. (2015). Percepção de desenvolvimento profissional. Em K. Puente-Palacios & A. L. A. Peixoto (Orgs.), *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: Um olhar a partir da psicologia* (pp. 315-326). Porto Alegre: Artmed.
- Neal, M.B., & Hammer, L.B. (2007). *Working Couples Caring for Children and Aging Parents: Effects on Work and Well-being*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Neimeyer, G. J., Taylor, J. M., & Cox, D. R. (2012). On hope and possibility: Does continuing professional development contribute to ongoing professional competence? *Professional Psychology: Research and Practice*, 43(5), 476–486. doi: 10.1037/a0029613
- Neiva, E. R., Odellius, C. C. & Ramos, L.D. (2015). The Organizational Change Process: Its Influence on Competences Learned on the Job. *Brazilian Administration Review*. 12 (4), 324-347.
- Newman, K.L. (2011). Sustainable careers: lifecycle engagement in work. *Organizational Dynamics*, 40:136–43
- Noe, R.A., Clarke, A.D.M. & Klein, H.J. (2014). Learning in the Twenty-First Century. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 4.1- 4.31.
- Noe, R.A., Tews, M.J., & Marand, A. (2013). Individual differences and informal learning in the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 327-35
- Ouweneel, A.P., Taris, T.W., Van Zolingen. S.J, & Schreurs, P.J.G. (2009). How task characteristics and social support relate to managerial learning: empirical evidence from Dutch home care. *Journal of Psychology*, 143:28–44
- Pan. W., Sun, L.Y., & Chow, I.H.S. (2011). The impact of supervisory mentoring on personal learning and career outcomes: the dual moderating effect of self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 264–273.
- Panari, C., Guglielmi, D., Simbula, S., & Depolo, M. (2010). Can an opportunity to learn at work reduce stress? A revisitation of the job demand-control model. *Journal of Workplace Learning*, 22:166–79.
- Pantoja, M. J. & Borges-Andrade, J. E. (2009). Estratégias de Aprendizagem no Trabalho em Diferentes Ocupações Profissionais. *Revista de Administração Contemporânea*, 3 (1), 41-62.

- Paquay, L., Wouters, P., & van Nieuwenhoven, C. (2012). A avaliação, freio ou alavanca do desenvolvimento profissional?. Em L. Paquay, P. Wouters, & C. van Nieuwenhoven, C. (Orgs.). A avaliação como ferramenta do desenvolvimento profissional de educadores. (pp.13-39). Porto Alegre: Penso.
- Perin, M. G. & Sampaio, C. H. (2003). The Relationship Between Learning Orientation and Innovation. *Revista Eletrônica de Administração*, 9 (6), 40-57.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79-93.
- Preenen, P.T., De Pater, I.E, Van Vianen, A.E., & Keijzer, L. (2011). Managing voluntary turnover through challenging assignments. *Group Organizational Management*, 36, 308–44.
- Reali, A. M. M. R., Tancredi, R. M. S. P., & Mizukami, M. G. N. (2010). Programa de mentoria online para professores iniciantes: Fases de um processo. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 479-506. Doi: 10.1590/S0100-15742010000200009.
- Rêgo, R.C.A, Fontes Filho, J.R. & Lima, D.F.P. (2013). Confiança Organizacional e compartilhamento e uso do conhecimento tácito. *Revista de Administração de Empresas*, 53(5),500-511.
- Rendell, L., Boyd, R., Cownden, D., Enquist, M. (2010). Why copy others? Insights from the social learning strategies tournament. *Science*, 328, 208–213.
- Rigsby, J. T., Addy, N., Herring, C., & Polledo, D. (2013). An examination of internships and job opportunities. *Journal of Applied Business Research*, 29(4), 1131-1144.
- Roe, R. A. (2002). Competencies– Een sleutel tot integratie in theorie en praktijk van de A&O-psychologie. *Gedrag en Organisatie*, 15(4), 203–224.

- Roe, R.A. (2015). Using Competences in Employee Development. Em Wiley J. & Sons, Ltda. The Wiley Blackwell Handbook of the Psychological of Training. Chichester, West Sussex: 303-335.
- Seibert, S.E., Kraimer, M.L., Holtom, B.C., & Pierotti, A.J. (2013). Even the best laid plans sometimes go askew: career self-management processes, career shocks, and the decision to pursue graduation education. *Journal of Applied Psychology*. 98:169–82.
- Senge, P. M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. London, England: Random House.
- Shalley, C. E., Gilson, L. L., & Blum, T. C. (2000). Matching creativity requirements and the work environment: Effects on satisfaction and intentions to leave. *Academy of Management Journal*, 43, 215–223.
- Silva, J.C.S. & Davel, E. (2005). Formação e aprendizagem pela prática: a força das relações de parentesco por consideração em uma organização de ensino superior. *Revista de Administração Pública*, 1(39), 43-67.
- Sims, H. P., Szilagyi, A. D., & Keller, R. T. (1976). The measurement of job characteristics. *Academy of Management Journal*, 19, 195–212.
- Sluss, D.M., Thompson, B.S. (2012). Socializing the newcomer: the mediating role of leader–member exchange. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 119:114–125
- Smithson, J., & Lewis, S. (2000). Is job insecurity changing the psychological contract? Young people's expectations of work. *Personnel Review*, 29(6), 680-702.
- Soares Neto, A.S. & Silva, A.B. (2012). Os estágios de aprendizagem de auditores fiscais no contexto da prática profissional. *Revista de Administração Pública*, 46(3), 841-863.
- Souza-Silva, J. C. & Davel E. (2007). Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. *Revista de Administração de Empresas*, 47 (3), 1-13.

- Souza, D. C., Dias, S. M. R. C. (2008). Maestros da vida: influência dos fenômenos de mentoria e redes sociais nos executivos de uma empresa de transportes. *Revista Psicologia: organizações e Trabalho*, 8 (1) 25-45.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competences at Work*. John Wiley & Sons (ed). Nova Iorque.
- Spreitzer, G. M., Cameron, L. & Garrett, L. (2017). *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 4:473–99 doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113332.
- Spurk, D., & Abele, A.E. (2011). Who earns more and why? A multiple mediation model from personality to salary. *Journal of Business and Psychology*. 26:87–103.
- Strauss, K., Griffin, M.A. & Parker, S.K. (2012). Future work selves: how salient hoped-for identities motivate proactive career behaviors. *Journal of Applied Psychology*. 97 (3) 580-598.
- Sullivan, S.E. & Yehuda, B. (2009). Advances in Career Theory and Research: A Critical Review and Agenda for Future Exploration. *Journal of Management*, 35(6) 1542–1571.
- Taris, T.W., Kompier, M.A.J., de Lange, A.H., Schaufeli, W.B. & Schreurs, P.J.G. (2003), Learning behaviour among Dutch teacher: a longitudinal test of the active learning hypothesis in Karasek's demand-control model. Em *Gedrag & Organisatie (Orgs)*, 16 (3), 142-68.
- Taylor, F. W. (1911). *Princípios da Administração Científica*. São Paulo, Atlas, 1990.
- Ushiro, E. J. & Bido, D. de S. (2016). Estratégias de aprendizagem em função da finalidade para o aprendizado: um estudo com trabalhadores da linha de produção de uma empresa do ramo automotivo. *Revista de Administração Eletrônica*, 22 (1), 166-192.
- Van der Heijden, B., Boon, J., Van der Klink, M., & Meijs, E. (2009). Employability enhancement through formal and informal learning: an empirical study among Dutch

non-academic university staff members. *International Journal of Training and Development*, 13, 19–37.

VandenBos, G. R. (2010). *Dicionário de Psicologia*. American Psychological Association - APA. Porto Alegre: Artmed.

Wall, T. D., Corbett, J. M., Clegg, C. W., Jackson, P. R., & Martin, R. (1990). Advanced manufacturing technology and work design: Towards a theoretical framework. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 201–219.

Wall, T. D., Jackson, P. R., & Mullarkey, S. (1995). Further evidence on some new measures of job control, cognitive demand and production responsibility. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 431–455.

Walumbwa, F.O., Cropanzano, R., & Hartnell, C.A. (2009). Organizational justice, voluntary learning behavior, and job performance: a test of the mediating effects of identification and leader-member exchange. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 1103–1126.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Weststar, J. (2009). Worker control and workplace learning: expansion of the job demand control model. *Journal of Economical Sociology*. 48:533–48.

White, J. K. (1978). Generalizability of individual difference moderators of the participation in decision making-employee response relationship. *Academy of Management Journal*, 21, 36–43.

Williams, E.A., Scandura, T.A., Gavin, M. (2009). Understanding team-level career mentoring by leaders and its effects on individual team-source learning: the effects of intra-group processes. *Human Relations*, 62, 1635–1666.

- Zenger, T. R. (1992). Why do employers only reward extreme performance? Examining the relationships among performance, pay, and turnover. *Administrative Science Quarterly*, 37, 198–219.
- Zerbini, T. & Abbad, G. (2008). Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala. *Psico USF*, 13(2), 177-187.
- Zhang, A.Y., Tsui, A.S, & Wang, D.X. (2011). Leadership behaviors and group creativity in Chinese organizations: the role of group processes. *Leadership Quarterly*, 22, 851–862.
- Zikic, J., Richardson, J., (2007). Unlocking careers of business professionals following job loss: sensemaking and career exploration of older workers. *Canadian Journal of Administrative Science*, 24, 58–73.

Anexo I

Caro(a) participante,

Esta pesquisa tem por objetivo compreender as formas como as pessoas percebem seu desenvolvimento profissional, a forma com que o trabalho encontra-se organizado e como as pessoas aprendem ao realizá-lo.

A pesquisa acontecerá em 3 momentos: esse é o primeiro momento, em que coletaremos dados demográficos e aplicaremos a escala de desenvolvimento atual. No segundo momento (que acontecerá dentro de 2 meses) coletaremos os dados de desenho do trabalho e ao final (em 6 meses) aplicaremos a escala de estratégias de aprendizagem no trabalho a de desenvolvimento evolutivo.

Por favor, responda da forma mais sincera possível cada uma das questões. Não existe uma resposta certa ou errada. Ela precisa expressar a sua opinião. Este questionário leva aproximadamente 10 minutos para ser totalmente respondido.

Suas respostas individuais em hipótese alguma serão apresentadas ou compartilhadas com pessoa de sua organização. Todas elas serão agrupadas e tratadas estatisticamente de modo que não possam ser individualizadas.

Sua opinião é fundamental

Para começar, preencha os espaços abaixo com os quatro últimos números do seu CPF anteriores ao dígito (lembrando que você não será identificado por esses números).

Exemplo:

CPF: 772.654.324-08

Campo a ser preenchido: xxx.xx_._._ - xx

Forma correta de preenchimento: xxx.xx4.324-xx

Preencha, agora, com seus dados:

XXX.XX_._._ - XX

PARTE 1

Escala de Percepção Atual do desenvolvimento Profissional – EPADP

As frases abaixo abordam a temática desenvolvimento profissional. Leia cada frase com atenção e, pensando em sua situação atual, avalie o quanto você concorda ou discorda de cada uma delas. **Escolha um número inteiro entre 0 e 10, sendo zero discordo**

Item	Escala
Atualmente domino todas as habilidades necessárias para a realização do meu trabalho.	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
Minha chefia já fez elogios sobre o meu desenvolvimento como profissional.	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
Atualmente, sinto-me bem preparado para realizar atividades que me são destinadas.	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
Tive um expressivo desenvolvimento profissional desde que comecei a trabalhar.	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
Meus colegas elogiam meu desenvolvimento profissional.	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
Com meus conhecimentos atuais, consigo realizar satisfatoriamente o meu trabalho.	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
Tenho me tornado um profissional mais qualificado.	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
Considero que meu desempenho como profissional tem melhorado.	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

plenamente e 10 concordo plenamente, que melhor descreve a sua opinião e registre o número no espaço correspondente.

Parte 2

DADOS DEMOGRÁFICOS

Os dados solicitados a seguir serão utilizados para descrever as características dos participantes como um todo. Eles não possibilitarão sua identificação individualmente.

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Idade (apenas anos): _____

3. Estado civil: () Casado () Solteiro () Separado () Outros

4. Escolaridade:

() Ensino médio completo

() Superior incompleto

() Superior completo

- Especialização incompleta Especialização completa
 Mestrado completo Doutorado completo

5. Profissão: _____

6. Em que região do Brasil você trabalha?

- Centro-oeste Norte Nordeste Sul Sudeste

7. Ocupa cargo de liderança? Sim Não

8. Nível hierárquico atual

- Auxiliar/Operacional Assistente/Técnico Analista Consultor

Coordenador/Supervisor Gerente Diretor Outro. Qual?

9. Há quanto tempo trabalha na empresa atual: _____ anos _____ meses

10. Número de empregados da empresa na qual você trabalha

- até 9 de 10 a 20 21 a 49 50 a 99 100 a 499 Mais de 500

Anexo II

Caro(a) participante,

Este é o segundo momento da pesquisa que tem por objetivo compreender como as pessoas percebem seu desenvolvimento profissional, como seu trabalho encontra-se organizado e como elas aprendem ao realizá-lo.

Reitero a necessidade de manter a franqueza ao responder. Demorará aproximadamente 10 minutos. Não existem respostas certas ou erradas, elas precisam expressar a sua opinião. Por isso, não compartilhe as mesmas com outras pessoas que possam igualmente responder. Seus dados serão agrupados estatisticamente e nunca serão relatados de modo individualizado.

Sua opinião é fundamental

Para começar, preencha os espaços abaixo com os quatro últimos números do seu CPF anteriores aos dois dígitos de controle (lembrando que não haverá identificação por esses números).

Exemplo:

CPF: 772.654.324-08

Campo a ser preenchido: xxx.xx_._ _ _ - xx

Forma correta de preenchimento: xxx.xx4.324-xx

Preencha, agora, com os números do seu CPF:

XXX.XX_._ _ _ - XX

Questionário de Desenho no Trabalho

Para responder às questões, pense em seu trabalho e em seu papel atual colocando na frente de cada afirmação o número correspondente à sua resposta

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Nem concordo nem discordo
- 4- Concordo
- 5- Concordo totalmente

Características da tarefa					
Autonomia na Organização do Trabalho					
O meu trabalho possibilita que eu decida sobre quando fazer minhas atividades	1	2	3	4	5
O meu trabalho permite que eu decida a ordem em que as tarefas são feitas.	1	2	3	4	5
O meu trabalho permite que eu planeje como fazer minhas tarefas.	1	2	3	4	5
Autonomia na tomada de decisões					
O meu trabalho me dá a oportunidade de usar minha iniciativa pessoal ou julgamento na sua realização.	1	2	3	4	5
O meu trabalho me permite tomar muitas decisões por conta própria.	1	2	3	4	5
O meu trabalho me proporciona autonomia para tomar decisões.	1	2	3	4	5
Autonomia nos métodos de trabalho					
O meu trabalho me permite tomar decisões sobre os métodos que uso para realizá-lo.	1	2	3	4	5
O meu trabalho me dá independência e liberdade de escolher como realizá-lo.	1	2	3	4	5
O meu trabalho me dá autonomia para decidir por conta própria como executá-lo.	1	2	3	4	5
Variedade de Tarefas					
O meu trabalho envolve uma grande variedade de tarefas.	1	2	3	4	5
O meu trabalho consiste em fazer muitas coisas diferentes.	1	2	3	4	5
O meu trabalho exige a realização de um amplo conjunto de tarefas.	1	2	3	4	5
O meu trabalho envolve a realização de uma variedade de tarefas.	1	2	3	4	5
Significado da tarefa					
É provável que os resultados do meu trabalho afetem de forma significativa a vida de outras pessoas.	1	2	3	4	5
O meu trabalho em si é muito significativo e importante em um contexto mais amplo.	1	2	3	4	5
O meu trabalho tem um grande impacto sobre as pessoas de fora da organização.	1	2	3	4	5
O meu trabalho tem um impacto significativo sobre as pessoas de fora da organização.	1	2	3	4	5
Identidade da tarefa					
O meu trabalho envolve completar uma parte da tarefa que tem começo e fim claros.	1	2	3	4	5
O meu trabalho está organizado de forma que eu possa realizar atividades completas do início ao fim.	1	2	3	4	5
O meu trabalho me dá a possibilidade de terminar completamente as atividades que comecei.	1	2	3	4	5
O meu trabalho me possibilita concluir o que comecei.	1	2	3	4	5
Feedback do trabalho					
As atividades do meu trabalho fornecem, por si só, informações diretas e claras sobre a efetividade (por exemplo, qualidade e quantidade) do meu desempenho.	1	2	3	4	5
O meu trabalho, por si só, fornece feedback sobre o meu desempenho.	1	2	3	4	5
O meu trabalho, por si só, me fornece informação sobre meu desempenho.	1	2	3	4	5
Características do conhecimento					
Complexidade do trabalho					
O meu trabalho exige que eu faça apenas uma tarefa ou atividade por vez	1	2	3	4	5
As tarefas do meu trabalho são simples e descomplicadas	1	2	3	4	5
O meu trabalho abrange tarefas relativamente descomplicadas.	1	2	3	4	5
O meu trabalho abrange tarefas relativamente simples	1	2	3	4	5
Processamento de informação					
O meu trabalho exige que eu monitore uma grande quantidade de informações.	1	2	3	4	5
O meu trabalho exige que eu pense muito.	1	2	3	4	5
O meu trabalho exige que eu esteja atento a mais de uma tarefa ao mesmo tempo.	1	2	3	4	5

O meu trabalho exige que eu analise muitas informações.	1	2	3	4	5
Solução de problemas					
O meu trabalho inclui a solução de problemas sem resposta correta e clara.	1	2	3	4	5
O meu trabalho exige que eu seja criativo.	1	2	3	4	5
O meu trabalho faz com que eu tenha que lidar, muitas vezes, com problemas que eu nunca tinha visto antes.	1	2	3	4	5
O meu trabalho exige ideias ou soluções únicas para os problemas.	1	2	3	4	5
Variedade de habilidades					
O meu trabalho exige uma variedade de habilidades.	1	2	3	4	5
O meu trabalho exige que eu utilize várias habilidades diferentes para a sua realização.	1	2	3	4	5
O meu trabalho exige que eu utilize várias habilidades complexas ou de alto nível	1	2	3	4	5
O meu trabalho exige o uso de uma variedade de habilidades	1	2	3	4	5
Especialização					
O meu trabalho é altamente especializado em relação ao seu propósito, tarefas ou atividades.	1	2	3	4	5
As ferramentas, procedimentos, materiais, etc. utilizados no meu trabalho são altamente especializados.	1	2	3	4	5
O meu trabalho exige conhecimento e habilidades muito especializados.	1	2	3	4	5
O meu trabalho exige profundidade de conhecimento e experiência.	1	2	3	4	5
Características sociais					
Suporte social					
Eu tenho oportunidade de construir amizades em meu trabalho.	1	2	3	4	5
Eu tenho a possibilidade de conhecer outras pessoas em meu trabalho.	1	2	3	4	5
Eu tenho a oportunidade de encontrar com outras pessoas em meu trabalho.	1	2	3	4	5
Meu (minha) superior (a) imediato (a) se preocupa com o bem-estar das pessoas que trabalham com ele(a).	1	2	3	4	5
Os meus colegas de trabalho se preocupam comigo.	1	2	3	4	5
Os meus colegas de trabalho são amigáveis.	1	2	3	4	5
Interdependência iniciada					
O trabalho exige que eu realize minhas atividades antes que os outros terminem as suas.	1	2	3	4	5
O trabalho dos meus colegas depende diretamente do meu.	1	2	3	4	5
Se o meu trabalho não for feito, outros trabalhos não poderão ser concluídos.	1	2	3	4	5
Interdependência recebida					
As minhas atividades são muito afetadas pelo trabalho dos meus colegas.	1	2	3	4	5
A conclusão do meu trabalho depende do trabalho de muitas pessoas diferentes.	1	2	3	4	5
O meu trabalho não pode ser feito a menos que outras pessoas façam o seu.	1	2	3	4	5
Interação fora da organização					
O meu trabalho exige que eu dedique muito tempo a pessoas de fora da organização.	1	2	3	4	5
No meu trabalho tenho interação com pessoas que não são membros da organização onde trabalho.	1	2	3	4	5
No meu trabalho, frequentemente me comunico com pessoas que não trabalham para a mesma organização que eu.	1	2	3	4	5
O meu trabalho inclui um grande número de interações com pessoas de fora da minha organização.	1	2	3	4	5
Feedback dos outros					
Eu recebo muitas informações do meu chefe imediato e dos meus colegas sobre o meu desempenho no trabalho.	1	2	3	4	5
Outras pessoas da organização, como superiores e colegas, me fornecem informações sobre a efetividade (por exemplo, qualidade e quantidade) do meu trabalho.	1	2	3	4	5

Eu recebo feedback de outras pessoas sobre meu desempenho (como meus superiores ou colegas).	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Anexo III

Caro(a) participante,

Este é o terceiro e último momento da pesquisa, que tem por objetivo compreender como as pessoas percebem seu desenvolvimento profissional, como seu trabalho encontra-se organizado e como elas aprendem ao realizá-lo.

Reitero a necessidade de manter a franqueza ao responder. Demorará aproximadamente 10 minutos. Não existem respostas certas ou erradas, elas precisam expressar a sua opinião.

Sua opinião é fundamental

Para começar, preencha os espaços abaixo com os quatro últimos números do seu CPF anteriores aos dois dígitos de controle (lembrando que não haverá identificação por esses números).

Exemplo:

CPF: 772.654.324-08

Campo a ser preenchido: xxx.xx . _ _ _ - xx

Forma correta de preenchimento: xxx.xx4.324-xx

Preencha, agora, com os números do seu CPF:

XXX.XX . _ _ _ - XX

Escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

São apresentadas, a seguir, afirmativas que descrevem estratégias de aprendizagem que podem ser utilizadas pelas pessoas para aprender algo no seu trabalho. Por favor, leia atentamente essas afirmativas e avalie em que medida você utiliza essas estratégias no seu local de trabalho. Tais itens versam sobre o que você faz para adquirir novos conhecimentos e habilidades, e não sobre o seu desempenho profissional. Para responder cada questão, utilize a seguinte escala:

1 (nunca faço) - - 2 - - 3 - - 4 - - 5 - - 6 - - 7 - - 8 - - 9 - - 10 (Sempre faço)

Quanto mais próximo do número UM você se posicionar, menor a frequência com que você utiliza essa estratégia.
Quanto mais próximo do número DEZ você se posicionar, MAIOR a frequência com que você utiliza a estratégia.

Assinale com X à direita de cada afirmativa, o número que melhor representa a sua opinião sobre as estratégias de aprendizagem que você utiliza no trabalho. Por favor, não deixe questões sem respostas.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO		FREQUÊNCIA COM QUE UTILIZO A ESTRATÉGIA									
1	Busco ajuda dos meus colegas quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto colegas de outras áreas da empresa.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Experimento na prática novas formas de executar o meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Para aprimorar a execução do meu trabalho, busco memorizar dados (número de rubricas, contas, transações em sistemas, etc)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Para melhor execução do meu trabalho, procuro seguir sempre os mesmos procedimentos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Analisando criticamente a execução do meu trabalho, tento compreendê-lo melhor.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Visando executar melhor minhas atividades de trabalho, busco repetir automaticamente ações e procedimentos memorizados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Para executar melhor o meu trabalho, procuro repetir mentalmente informações e conhecimentos recém-adquiridos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Quando faço meu trabalho, penso em como ele está relacionado ao negócio e às estratégias da organização.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Tento compreender como a atuação das diferentes áreas da organização influencia a execução do meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, procuro ajuda em publicações, informativos, fascículos e relatórios editados pela organização.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Consultando informações disponíveis na Intranet da organização, busco compreender melhor as atividades que executo no trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	Peço ajuda aos meus colegas de equipe quando necessito aprender algo sobre meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	Quando estou em dúvida sobre algo no trabalho, consulto normativos e instruções editados pela organização.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	Para obter informações que necessito para o meu trabalho, leio informativos e matérias publicadas na agência de notícias.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	Visando obter informações importantes à execução do meu trabalho, consulto a Internet.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	Para aprimorar a execução de minhas atividades, procuro compreender melhor cada procedimento e tarefa que faz parte do meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	Busco entender como diferentes aspectos do meu trabalho estão relacionados entre si.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19	Procuro obter novos conhecimentos e informações consultando colegas de outras equipes.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	Consulto colegas de trabalho mais experientes, quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21	Para melhor execução do meu trabalho, reflito sobre como ele contribui para atender as expectativas dos clientes.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

22	Procuro compreender como meu trabalho está relacionado aos resultados obtidos nas diferentes áreas da organização.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23	Procuro aprimorar algum procedimento de trabalho, experimentando na prática novas maneiras de executá-lo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24	Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática do meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25	Busco compreender as relações entre as demandas feitas por outras áreas da organização e a finalidade do meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26	Tento conhecer como as diferentes áreas da organização estão relacionadas entre si.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Por favor, verifique se todos os itens foram respondidos.
Obrigado pela contribuição!**

Item	Escala
Atualmente domino todas as habilidades necessárias para a realização do meu trabalho.	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
Minha chefia já fez elogios sobre o meu desenvolvimento como profissional.	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
Atualmente, sinto-me bem preparado para realizar atividades que me são destinadas.	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
Tive um expressivo desenvolvimento profissional desde que comecei a trabalhar.	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
Meus colegas elogiam meu desenvolvimento profissional.	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
Com meus conhecimentos atuais, consigo realizar satisfatoriamente o meu trabalho.	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
Tenho me tornado um profissional mais qualificado.	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
Considero que meu desempenho como profissional tem melhorado.	(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)

Etapa 2

Escala de Percepção Atual do desenvolvimento Profissional – EPADP

As frases abaixo abordam a temática desenvolvimento profissional. Leia cada frase com atenção e, pensando em sua situação atual, avalie o quanto você concorda ou discorda de cada uma delas. **Escolha um número inteiro entre 0 e 10, sendo zero discordo plenamente e 10 concordo plenamente**, que melhor descreve a sua opinião e registre o número no espaço correspondente.

Escala de Percepção Evolutiva do desenvolvimento Profissional - EPEDP

As frases abaixo abordam a temática desenvolvimento profissional. Leia cada frase com atenção e responda nas duas colunas, considerando, respectivamente, o seu grau de preparo, para a realização de cada item listado, no momento em que começou a trabalhar e no momento atual. Em cada caso, escolha o ponto da escala abaixo que melhor descreve a sua opinião e registre o número correspondente nos parênteses antes de cada frase.

O (nenhum preparo) - - 1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5 - - 6 - - 7 - - 8 - - 9 - - 10 (totalmente preparado)

Aspectos a serem avaliados	Grau de Preparo quando começou a trabalhar para...	Grau de Preparo atual para...
1. Realizar as atividades de forma autônoma	()	()
2. Planejamento de trabalho	()	()
3. Executar as tarefas demandadas	()	()
4. Tomar decisão na realização das tarefas	()	()
5. Trabalhar em equipe	()	()
6. Fazer autoavaliação do seu desempenho	()	()
7. Propor melhorias	()	()
8. Demonstrar conhecimento técnico	()	()
9. Trabalhar sozinho	()	()
10. Interagir com os colegas	()	()
11. Atuar nos diferentes processos de trabalho	()	()
12. Ter atitudes adequadas ao ambiente de trabalho	()	()
13. Interagir com a chefia	()	()