

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - CCSA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA PARA
O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE - MGP**

EVELINNE MARIA FREITAS DE SOUZA LIMA

**A percepção do TAE da UFPE acerca do compartilhamento
dos conhecimentos adquiridos no mestrado e sua
influência nas experiências do seu grupo de trabalho sob a
ótica da Aprendizagem Situada**

Recife
2015

EVELINNE MARIA FREITAS DE SOUZA LIMA

A percepção do TAE da UFPE acerca do compartilhamento dos conhecimentos adquiridos no mestrado e sua influência nas experiências do seu grupo de trabalho sob a ótica da Aprendizagem Situada

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Gestão Pública, área de concentração em Gestão Pública para o Desenvolvimento Regional do Programa de Pós Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, promovido pelo Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da UFPE.

ORIENTADORA: Prof. Dra. MÔNICA MARIA BARBOSA GUEIROS.

Recife
2015

Catalogação na Fonte

Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

L732p Lima, Evelinne Maria Freitas de Souza

A percepção do TAE da UFPE acerca do compartilhamento dos conhecimentos adquiridos no mestrado e sua influência nas experiências do seu grupo de trabalho sob a ótica da aprendizagem situada / Evelinne Maria Freitas de Souza Lima. - Recife: O Autor, 2015.

131 folhas : il. 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mônica Maria Barbosa Gueiros.

Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2015.

Inclui referências e apêndices.

1. Aprendizagem organizacional. 2. Grupos de trabalho. 3. Avaliação de Potencial de Aprendizagem. 4. Conhecimento e aprendizagem. I. Gueiros, Mônica Maria Barbosa (Orientadora). II. Título.

351 CDD (22.ed.)

UFPE (CSA 2015 – 068)

Dissertação de Mestrado apresentada por **Evelinne Maria Freitas de Souza Lima** ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, da Universidade Federal de Pernambuco, sob o título: **“A percepção do TAE da UFPE acerca do compartilhamento dos conhecimentos adquiridos no mestrado e sua influência nas experiências do seu grupo de trabalho sob a ótica da Aprendizagem Situada”** orientada pela Professora Mônica Maria Barbosa Gueiros e aprovada pela Banca Examinadora formada pelas professoras doutoras:

Mônica Maria Barbosa Gueiros
Presidente

Rezilda Rodrigues Oliveira
Examinadora Interna

Tania Nobre Gonçalves Ferreira Amorim
Examinadora Externa

Recife, 26 de maio de 2015.

Profa. Dra. Alexandrina Saldanha Sobreira de Moura
Coordenadora

Agradecimentos

A minha mãe, irmãs, sobrinhas e aos meus amigos pelo apoio, incentivo e compreensão nas minhas ausências;

A todos aqueles que diretamente ou indiretamente contribuíram para elaboração deste trabalho.

Resumo

O objetivo geral dessa pesquisa foi compreender de que forma os conhecimentos adquiridos pelos servidores técnicos administrativos em Educação da UFPE são compartilhados e se tais conhecimentos influenciam nas experiências do seu grupo de trabalho sob a ótica da Aprendizagem Situada. Para isso, buscou-se verificar, se os conhecimentos adquiridos no mestrado pelos servidores técnicos influenciaram as experiências, de que forma eles foram compartilhados no grupo de trabalho; e quais as características da Aprendizagem Situada foram identificadas no grupo de trabalho dos servidores TAES. Como fundamentação teórica referente à aprendizagem voltada aos adultos e ao local de trabalho foi considerada a Teoria da Aprendizagem Situada, de Lave e Wenger em 1991. As características metodológicas eleitas para o estudo foram as seguintes: natureza - aplicada; forma de abordagem - pesquisa qualitativa; objetivo - descritiva; e procedimento técnico - estudo de caso. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas (com 29 TAEs) e observação não participante em campo. Para a análise de dados foram utilizados o referencial teórico e o método de comparação constante. Como principais conclusões, esta pesquisa constatou que em relação à confirmação da influência do conhecimento adquirido na experiência prática, 59% das respostas evidenciaram esta possibilidade; o fator mais relevante referente à aprendizagem grupal, e associado ao processo de aprendizagem prática, foi o compartilhamento de informações adquiridas e criadas. Em respeito à forma do compartilhamento do conhecimento adquirido, verificou-se que os respondentes elegeram o meio informal e elencaram que ocorreu no expediente de trabalho. No que se refere às características da Aprendizagem Situada no grupo de trabalho, todas elas foram identificadas.

Palavras-chave: Aprendizagem Organizacional. Aprendizagem Grupal. Aprendizagem Situada. Aprendizagem de TAES.

Abstract

The overall objective of this research was to understand how the knowledge acquired by technical administrative servers UFPE of Education are shared and whether such knowledge influence the experiences of your working group from the perspective of situated learning. For this, we sought to verify whether the knowledge acquired in the master servers influenced by technical experiences, how they were shared in the working group; and what the Situated Learning features were identified in the working group of TAES servers. As theoretical basis related to focused learning to adults and the workplace was considered the theory of situated learning, Lave and Wenger in 1991. Elected methodological characteristics for the study were the following: nature - applied; how to approach - qualitative research; goal - descriptive; and technical process - case study. For data collection were carried out semi-structured interviews (with 29 TAES) and non-participant observation in the field. For data analysis, we used the theoretical framework and the constant comparison method. The main conclusions, this research found that compared to confirmation of the influence of acquired knowledge on practical experience, 59% of respondents showed this possibility; the most important factor related to group learning, and associated with the process of practical learning, was the information acquired and created share. In respect to the form of sharing the knowledge gained, it was found that respondents chose the informal environment and elencaram that occurred in working hours. With regard to the characteristics situated learning work group, all of them were identified.

Keywords: Organizational learning. Group learning. Situated Learning. Taes learning.

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Gênero dos TAEs.....	74
Gráfico 2 - Faixa etária dos TAEs.....	75
Gráfico 3 - Área de formação dos TAEs.....	76
Gráfico 4 - Graduação dos TAEs	77
Gráfico 5 - Número de Graduações dos TAEs	78
Gráfico 6 - Tempo de serviço dos TAEs.....	79
Gráfico 7 - Participação dos TAEs em treinamento.....	81
Gráfico 8 - Respostas dos TAEs por turma do mestrado.....	82
Gráfico 9 - Número de membros do grupo de trabalho dos TAEs.....	83
Gráfico 10 - Desempenho de função de chefia.....	84
Gráfico 11 - Compartilhamento do conhecimento adquirido pelo TAE.....	85
Gráfico 12 - Motivos do não compartilhamento do conhecimento adquirido pelo TAE.....	87
Gráfico 13 - Compartilhamento do conhecimento adquirido pelo TAE.....	88
Gráfico 14 - A influência dos conhecimentos adquiridos pelos servidores nas experiências do seu grupo de trabalho	90
Gráfico 15 - Características referentes à aprendizagem grupal associadas ao processo de aprendizagem do grupo de trabalho.....	92
Gráfico 16 - Forma utilizada para compartilhar o conhecimento adquirido.....	94
Gráfico 17 - Membros do grupo de trabalho nos quais o conhecimento adquirido foi compartilhado.....	95
Gráfico 18 - Recurso no qual o conhecimento adquirido foi compartilhado.....	97
Gráfico 19 - Tipo de comunicação na qual o conhecimento adquirido foi compartilhado.....	98
Gráfico 20 - Compartilhamento para experiências de atividades e de procedimentos em prol do trabalho	101

Gráfico 21 - Interação entre os membros do grupo de trabalho.....	102
Gráfico 22 - Observação e estudo da prática cotidiana dos mais experientes.....	103
Gráfico 23 - Presença de diálogo	104
Gráfico 24 - Histórias contadas e conversas dos experientes influenciam comportamentos de aprendizagens.....	105
Gráfico 25 - Desenvolvimento contínuo de habilidades.....	106
Gráfico 26 - Participação contínua na prática	107
Gráfico 27 - Relação entre a aprendizagem do indivíduo e o contexto de trabalho.....	108

Lista de Quadros

Quadro 1 - Cinco Orientações da Aprendizagem	33
Quadro 2 - Síntese dos Principais Aspectos da Aprendizagem Situada	53
Quadro 3 - Diferenciação entre comunidades de prática e outros arranjos coletivos	54
Quadro 4 - Estágios de desenvolvimento da Comunidade de prática.....	57
Quadro 5 - Características da Aprendizagem Situada.....	59
Quadro 6 - Dados dos TAES Entrevistados.....	66

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Número de Cursos, Matrículas, Concluintes e Ingressos Total na Educação Superior (Graduação e Sequencial), por Nível Acadêmico - Brasil 2003-2013.....	25
Tabela 2 - Número de Cursos de Graduação por Grau Acadêmico - Brasil - 2003-2013.....	26
Tabela 3 - Nível de escolaridade dos servidores da UFPE.....	27
Tabela 4 - Relação entre o número total de mestres formados e o número de TAEs mestres formados por ano da seleção.....	66
Tabela 5 - Gênero dos TAEs.....	73
Tabela 6 - Faixa etária dos TAEs.....	75
Tabela 7 - Área de formação dos TAEs	76
Tabela 8 - Graduação dos TAEs.....	77
Tabela 9 - Número de graduações dos TAEs.....	78
Tabela 10 - Tempo de serviço dos TAEs.....	79
Tabela 11 - Participação dos TAEs em treinamento.....	80
Tabela 12 - Respostas dos TAEs por turma do mestrado.....	81
Tabela 13 - Número de membros do grupo de trabalho dos TAEs.....	83
Tabela 14 - Desempenho da função de chefia.....	84
Tabela 15 - Compartilhamento do conhecimento adquirido pelo TAE.....	85
Tabela 16 - Motivos do não compartilhamento do conhecimento adquirido pelo TAE.....	86
Tabela 17 - Compartilhamento do conhecimento adquirido pelo TAE.....	87
Tabela 18 - A influência dos conhecimentos adquiridos pelos servidores nas experiências do seu grupo de trabalho	90
Tabela 19 - Características referentes à aprendizagem grupal associadas ao processo de aprendizagem do grupo de trabalho.....	91
Tabela 20 - Forma utilizada para compartilhar o conhecimento adquirido	94
Tabela 21 - Membros do grupo de trabalho nos quais o conhecimento adquirido foi compartilhado.....	95
Tabela 22 - Recurso no qual o conhecimento adquirido foi compartilhado.....	96

Tabela 23 - Tipo de comunicação na qual o conhecimento adquirido foi compartilhado.....	97
Tabela 24 - Compartilhamento de experiências das atividades e dos procedimentos em prol do trabalho.....	100
Tabela 25 - Interação entre os membros do grupo de trabalho.....	101
Tabela 26 - Observação e estudo da prática cotidiana dos mais experientes.....	102
Tabela 27 - Presença de diálogo.....	103
Tabela 28 - Histórias contadas e conversas dos experientes influenciam comportamentos de aprendizagens.....	104
Tabela 29 - Desenvolvimento contínuo de habilidades.....	105
Tabela 30 - Participação contínua na prática.....	106
Tabela 31 - Relação entre a aprendizagem do indivíduo e o contexto de trabalho.....	107

Lista de Abreviaturas e Siglas

AO – Aprendizagem Organizacional
BC – Biblioteca Central
CAA – Campus Acadêmico do Agreste
CAC – Centro de Artes e Comunicação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CCB – Centro de Ciências Biológicas
CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CE – Centro de Educação
CEFICH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CTG – Centro de Tecnologia e Geociências
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
HC – Hospital das Clínicas
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MCT – Ministério da Ciência tecnologia e inovação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MGP – Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PROACAD – Pró- Reitoria de Assuntos Acadêmicos
PROEXT – Pró - Reitoria de Extensão
PROGEPE – Pró - Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida
PROPLAN – Pró - Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças
PUCRCE – Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMP – Revista dos Mestrados Profissionais
SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TAE – Técnico Administrativo em Educação
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UNE – União Nacional dos Estudantes

Sumário

1 Introdução.....	17
1.1 Contextualização do Problema.....	17
1.2 Problema de Pesquisa.....	28
1.3 Objetivos.....	28
1.3.1 Objetivo Geral.....	28
1.3.2 Objetivo Específico.....	28
1.4 Justificativa do Estudo.....	28
1.5 Estruturação da Dissertação.....	30
2 Fundamentação Teórica.....	31
2.1 Aprendizagem.....	31
2.2 Aprendizagem Individual.....	36
2.3 Aprendizagem Grupal.....	38
2.4 Aprendizagem Organizacional.....	42
2.5 Teorias de Aprendizagem.....	45
2.5.1 Aprendizagem Situada.....	49
2.5.1.1 Comunidade de Prática e outros arranjos coletivos.....	53
2.6 Grupo de Trabalho.....	59
3 Metodologia.....	63
3.1 Delineamento da Pesquisa.....	63
3.2 Definição de Campo	65
3.3 Delimitação do Grupo de Trabalho Estudado.....	65
3.4 Coleta e Análise de Dados.....	67
3.5 Limitações do Estudo.....	71
4. Resultados.....	73
4.1 Respostas dos TAEs.....	73
4.1.1 O perfil do TAE.....	73
4.1.2 O perfil do setor de lotação do TAE.....	82
4.1.3 A influência dos conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE, por meio do mestrado, nas experiências do grupo de trabalho	84

4.1.4 A forma pela qual o compartilhamento do conhecimento adquirido no mestrado foi compartilhado no grupo de trabalho	93
4.1.5 As características da Aprendizagem Situada no grupo de trabalho do TAE mestre em gestão pública.....	99
4.1.5.1 Fatores de aprendizagem associados à Aprendizagem Situada.....	99
5 Conclusões.....	110
6 Referências.....	112
Apêndice A – Roteiro de Entrevista do TAE.....	124

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo compreender de que forma os conhecimentos adquiridos pelos servidores técnicos administrativos em Educação - TAEs da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE foram compartilhados e se tais conhecimentos influenciaram nas experiências do seu grupo de trabalho sob a ótica da Aprendizagem Situada.

Neste primeiro momento far-se-á a contextualização do tema e a sua problematização; depois aborda-se a problematização e apresenta-se os objetivos geral e específicos. Logo após, tem-se a justificativa teórica e prática e a estruturação deste trabalho.

1.1 Contextualização do Problema

No trato dos recursos humanos, no que diz respeito ao alcance dos objetivos da organização, observam-se três fatores que se relacionam: cultura, mudança e aprendizagem organizacional (TANURE; EVANS; PUCIK, 2007). Esses três elementos são verificados em instituições públicas que possuem “relativo grau de estabilidade” (BERGUE, 2010a, p. 443) e em organizações privadas que, em geral, são mais competitivas. Eles respondem especificamente a três perguntas quanto à organização: Cultura - Como sou? Como atuo? Mudança - Por que me adaptar? Como me transformar, visando aos ajustes que levam à melhoria dos resultados? e Aprendizagem - Quais ferramentas, quais os tipos e níveis de aprendizado deverão ser aplicados para obter os resultados almejados?

A relevância e a influência dos três fatores acima citados, na área de gestão de pessoas, quanto à obtenção de suas metas, são as seguintes: redução dos custos; aumento da produtividade e alcance dos objetivos da organização, por meio da conquista e da retenção de talentos que propiciam a eficácia, a eficiência e a efetividade (LEITE; ALBUQUERQUE, 2009).

Dando continuidade ao contexto da gestão de pessoas, especificamente, quanto à gestão dos técnico-administrativos em educação - TAE - das instituições federais de ensino superior, esta pesquisa analisa, do período de 2007 a 2011, os TAEs mestres em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da UFPE,

instituição que, por natureza, trabalha voltada ao ensino, pesquisa e extensão, colaborando, dessa forma, com o fomento ao tema pesquisado - Aprendizagem Organizacional - tanto para o público externo, os alunos, quanto para o público interno, os servidores.

Dessa maneira, compreende-se que a UFPE atua com os seguintes elementos da aprendizagem essencialmente profissional: a formação profissional (a graduação); o desenvolvimento profissional (a especialização, o mestrado e o doutorado); e o treinamento. Os dois primeiros elementos são voltados tanto para o público externo (aluno) quanto interno (servidores), já o terceiro é voltado apenas para o público interno (servidores).

Sendo assim, receberá destaque a política de pessoal, derivada da Resolução Nº. 9 de 2006 da Universidade Federal de Pernambuco, baseada na Lei 11.091 de 2005 e na Lei Nº. 8.112 de 1990 (BRASIL, 2005 e 1990) que, inicialmente, viabilizou as ações voltadas ao aprendizado do servidor técnico administrativo da UFPE, fomentando, desse modo, o seu desenvolvimento profissional. A Resolução Nº. 9 de 2006 foi tratada neste estudo por estar associada aos cursos de capacitação (treinamento) e aos de qualificação (pós-graduação), sendo este último, especificamente o mestrado profissional, instância observada nesta pesquisa, em especial, o Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste - MGP.

O MGP originou-se da parceria entre a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE - com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento do Nordeste - e a UFPE, em 1999. Em 2000, formou-se a primeira turma, e logo depois, em 2001, fez-se o seu reconhecimento pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES, e na última avaliação, realizada em 2013, referente ao triênio 2010-2012, o MGP obteve o Conceito 4. O objetivo do Mestrado é “capacitar gestores para programas públicos de desenvolvimento regional e local” (UFPE, 2014b, p. 1) e disseminar a noção de empreendedorismo. Quanto ao seu quadro docente, em 2015, ele conta com: 14 professores permanentes (doutores), 04 professores participantes (03 doutores e 1 mestre), 03 professores colaboradores (todos doutores) e 01 professor doutor visitante. O MGP apresenta duas linhas de pesquisas. São elas: Instituições e Políticas Públicas e Organizações e Desenvolvimento Sustentável. Ele também possui duas publicações: RMP - Revista dos Mestrados Profissionais (ISSN 2317-

0115); e *Gestão Pública: práticas e desafios* – (ISSN 2177-1243); além de contar com um Fórum de Produção do Conhecimento e Inserção Social (UFPE, 2014b).

Em relação à opção deste tema pelo MGP, se deve ao relevante número de servidores TAEs da UFPE que nele ingressaram, possibilitando, dessa forma, averiguar o fenômeno da Aprendizagem Organizacional na Universidade Federal de Pernambuco por meio da Aprendizagem Situada.

Assim, antes de apresentar à UFPE - e de contextualizar a política que visa ao fomento do desenvolvimento profissional dos TAE, será evidenciada a importância da Aprendizagem Organizacional para a instituição como ferramenta estratégica em gestão e como promotora da mudança de infraestruturas, de metodologias e de condutas (FLEURY; FLEURY, 2004).

Além das duas características apresentadas acima - ferramenta estratégica em gestão e promotora da mudança - esclarece-se que a Aprendizagem Organizacional, por meio do conhecimento e da aprendizagem, propicia a criação e a manutenção de competências tecnológicas (MARTINS, 2002) como também permite a melhoria dos padrões de qualidade e de competitividade (FLEURY, 1997), possibilitando às instituições superarem as mudanças por que passam as sociedades, as organizações e as pessoas (FLEURY, 1997). Sendo assim, entende-se, neste estudo, que a Aprendizagem Organizacional, conforme Gomes *et al* (2008), visa à manutenção e à melhoria do desempenho com base na experiência adquirida.

No tocante à investigação proposta, nesta pesquisa, acerca da forma do compartilhamento dos conhecimentos adquiridos pelos TAEs da UFPE e a influência destes nas experiências, ela parte da perspectiva de que a instituição, devido a sua dimensão, possui como características a complexidade e a fragmentação. Essas particularidades possibilitam as suas pró-reitorias, aos centros, às coordenações de curso, aos departamentos e aos demais setores administrativos, apesar de eles possuírem uma legislação federal e institucional em comum, apresentarem distintas características de modelos de administração pública (burocrática à gerencial ou modelos mistos) por conta principalmente dos perfis dos seus gestores, o que de certa forma influencia no trato, quanto à capacitação e à qualificação, dos seus recursos humanos. Sendo assim, a pesquisa observará, como prioridade, a aprendizagem por meio da teoria da Aprendizagem Situada nos setores da instituição.

Quanto à Instituição, a UFPE foi criada com o intuito de promover a formação de recursos humanos e a geração de ciência e tecnologia para o desenvolvimento social. Além disso, a instituição é conhecida como uma das melhores universidades do País, em ensino de graduação, pós-graduação e pesquisa científica. Também se destaca pelas atividades de extensão e de assistência. (UFPE, 2009).

A UFPE conta atualmente com um quadro de pessoal ativo permanente, formado por 2.320 docentes e 4.212 servidores técnico-administrativos, nos três *campi*, incluindo o Hospital das Clínicas, conforme dados de 31 de julho de 2014 (UFPE, 2014c). A sua missão é “promover um ambiente adequado ao desenvolvimento de pessoas”. Dentre as suas diretrizes (prioridades) de ações (opções estratégicas) verifica-se na UFPE, “a valorização dos recursos humanos” (UFPE, 2009, p.8).

Além da preocupação com a valorização dos recursos humanos, no relatório de Gestão 2008 da UFPE também é explicitado que as restrições na área de pessoal - defasagem salarial e déficit de pessoal - têm afetado negativamente os resultados da instituição (UFPE, 2009).

Dentro da perspectiva de Recursos Humanos, verifica-se que a UFPE sofreu com as consequências geradas pela escassez de servidores TAE por meio de: aposentadoria, exoneração, demissão, cessão, vacância e ausência de concursos públicos (que foram reestabelecidos com certa continuidade a partir de 2004 (LUZ, 2012). Esta situação culminou em sobrecarga de trabalho e conseqüentemente na desqualificação no atendimento ao público, pois o servidor, quanto às capacitações e às qualificações associadas ao Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos - PUCRCE (Decreto 94.664 de 23 de julho de 1987), na sua grande maioria, não possuía tempo, permissão por parte da chefia ou interesse em se qualificar por falta de incentivos financeiros (ARAÚJO, 2014; ALBUQUERQUE, 2014).

Diante desse quadro, amparada na legislação vigente, a Pró - Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida – PROGEPE – instituiu a política que visa aos cursos de capacitação e qualificação por meio da Resolução N^o. 9/2006, baseada na Lei 11.091 de 2005 que “dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências” (BRASIL, 2014, p.1) e na Lei 8.112 de 1990 (BRASIL, 1990) que

“dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais” (BRASIL, 2014, p.1), atendendo, dessa forma, o que se prevê no Plano de Carreira dos Cargos Técnico - Administrativos em Educação disponível no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (UFPE, 2005).

Sendo assim, a Resolução N° 9/2006 (UFPE, 2006) instituiu o Programa de Capacitação e Qualificação para servidores TAE da UFPE e no decorrer dos seus nove títulos trata: do objetivo geral que é promover o crescimento pessoal e profissional dos servidores técnico-administrativos em educação - TAE; dos objetivos específicos (viabilizar os meios para o TAE ingressar ao ensino superior, implementar cursos de atualização profissional, capacitar o TAE para funções de chefia, aumentar tanto o nível de responsabilidade individual e grupal quanto o entusiasmo, a motivação e a satisfação, estimular a mudança de atitude e melhorar as atividades profissionais visando a qualidade na prestação de serviços); da identificação e do planejamento; do financiamento e do pagamento; da liberação dos servidores; dos critérios para a concessão de bolsas de pós-graduação; da progressão por capacitação; da competência.

No que concerne à qualificação no âmbito da UFPE, encontram-se cinco especializações voltadas apenas aos servidores: *Gestão Pública* (2006), *Gestão Pública para o Desenvolvimento Universitário* (2008 e 2010), *Saúde para profissionais da Área hospitalar* (2009), *Gestão e Liderança Universitária* (2010) e *Antropologia Organizacional* (2014). Já em relação ao mestrado voltado apenas ao servidor TAE, tem-se o Mestrado Profissional em Administração iniciado no ano de 2014, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (PROPAD/UFPE). Observa-se que,

desde 2006 até este ano de 2014, 395 servidores foram beneficiados com turmas exclusivas de especializações (lato sensu), nas duas turmas exclusivas de mestrado profissional e em turmas regulares de mestrado profissional com vagas negociadas para servidores (UFPE, 2014a, p.1).

Observa-se também, por meio do Subprograma de Educação Formal, “que aborda aspectos técnicos e comportamentais, com ações formais que venham a contribuir para o aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e atitudes do

servidor, no seu desempenho funcional” (ARAÚJO; ALBUQUERQUE, 2011, p. 13), por meio das seguintes ações: Programas de Auxílio à Graduação, na modalidade de ressarcimento parcial; participação em cursos de pós-graduação (*lato e stricto-sensu*) na própria UFPE (com vagas específicas para servidores) ou em instituições externas; pós-graduação *lato sensu*, formatado apenas para servidores TAEs nas áreas de Gestão Pública, Saúde Pública e MBA em Gestão e Liderança; e ofertas em curso de Mestrado Profissional para servidores TAE em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (ARAÚJO; ALBUQUERQUE, 2011).

A PROGEPE ainda proporciona aos servidores: o incentivo à produção científica e a participação em congresso para os profissionais da área de Secretariado, conforme verba orçamentária da UFPE.

Dando continuidade à qualificação, a Resolução 09/2006 da UFPE explicita:

Art. 3º - Por qualificação entende-se como o processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira (UFPE, 2006).

A qualificação se dá pelo aprofundamento do conhecimento por meio da pós-graduação *lato e stricto sensu*. Já a capacitação está relacionada aos cursos que possuem menor carga horária - de 12 a 185 h/a e “aborda aspectos específicos dos ambientes organizacionais e/ou cargos, visando a contribuir para o aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes à prática profissional” (UFPE, 2006, p. 14). Neste sentido, o programa de capacitação da UFPE:

(...) tem como objetivo capacitar os servidores técnico-administrativo em diferentes áreas do conhecimento, para a melhoria dos serviços prestados pela Universidade. Os cursos de capacitação servem, em primeiro lugar, para qualificar o trabalho realizado pela UFPE como um todo. Ao mesmo tempo, esse contato promove uma integração entre os servidores, forjam amizades, põem em contato pessoas que, de outra maneira, talvez não se conhecessem (UFPE, 2007, p.1).

Conforme a Resolução N.º. 9 de 2006 (UFPE), o artigo 2º complementa a definição de capacitação como “processo permanente e deliberado de

aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento funcional no cumprimento dos objetivos institucionais” (UFPE, 2006, p. 1). Tratando-se de capacitações ocorridas especificamente na UFPE,

de 2006 a 2011 (julho) ocorreram 83 cursos de capacitação nas dependências da UFPE, totalizando 7.963 (sete mil, novecentos e sessenta e três) capacitações. Total de Turmas - 123, variavam de 20 servidores (em geral cursos de informática) a 45 servidores (demais cursos). Treinamentos de Integração de novos servidores técnicos e docentes número de participantes variável de 70 a 289 servidores (...) Destaques para os cursos: Informática - 599; Relações Humanas no Trabalho - 416; Atualização em Língua Portuguesa e Redação de Textos Oficiais - 344 (ARAÚJO; ALBUQUERQUE, 2011, p.18).

Ainda tratando das transformações vivenciadas no âmbito dos recursos humanos na UFPE, tem-se o aumento do número dos servidores por meio de concursos públicos, após o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Esses novos servidores apresentam tanto um perfil comportamental quanto um perfil acadêmico distintos dos servidores mais antigos, os *baby boomers*. O perfil comportamental está associado às gerações X e Y; aquela se caracteriza pelas resistências no que diz respeito ao novo, e esta considera o trabalho fonte de satisfação e de aprendizado; e busca equilíbrio entre a vida profissional e a pessoal. As gerações X e Y são diferentes da anterior, a do *baby boomers* que demonstra lealdade e compromisso com a empresa, aprecia a ascensão profissional e se caracteriza tanto pela preferência pelo emprego fixo e estável quanto pela preferência de ser reconhecida pela sua experiência (ARAÚJO, 2014).

Em referência ao perfil acadêmico, no que diz respeito à diferença do tipo predominante de técnico-administrativo antes de 2005, este foi corrigido pelo Decreto 11.091/2005 (BRASIL, 2005) que possibilitou por meio de incentivos financeiros à capacitação e à qualificação do TAE, possibilitando o acesso à graduação e conseqüentemente a participação desses na pós-graduação (LIRA, 2014).

Em 24 de abril de 2007, o Estado instituiu o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. O principal

objetivo do Reuni é ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Por meio dele, o governo federal, visando ao crescimento do ensino superior público, criou condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades federais. O programa pretendeu aumentar as vagas nos cursos de graduação, ampliar as ofertas nos cursos noturnos, promover as inovações pedagógicas e combater a evasão, além de outras metas que visaram à diminuição das desigualdades sociais no Brasil (BRASIL, 2007).

Art. 1º. Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007, p. 1).

O REUNI permitiu minimizar as carências que desestruturavam as instituições de ensino superior - IES - públicas, possibilitando por meio dos recursos necessários - concursos públicos e reestruturação física - as resoluções de muitos dos seus problemas.

A ampliação das vagas, a interiorização dos campi e a realização de concursos para docentes e técnicos administrativos demonstram a reestruturação da rede federal. O primeiro ano de implantação do Reuni contou com investimento de R\$ 415 milhões (BRASIL, 2009, p. 1).

A partir deste momento, a UFPE, por meio da PROGEPE, passou a elaborar um planejamento, visando a conhecer as suas deficiências quanto à lotação de servidores, já que no decorrer dos anos o número de servidores diminuiu drasticamente. Em seguida, pode-se verificar a abertura de concursos públicos, especificamente nos seguintes anos: 2004, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014, conforme consulta aos editais em pesquisa feita na página da UFPE (www.ufpe.org.br).

De acordo com Vieira (2012), aprofundando-se no sujeito dessa pesquisa, o TAE, em 1972, muitos deles não possuíam uma graduação. Esta situação vai de encontro à nova realidade observada, pois com a popularização do estudo superior a partir de 2004 (SBPC, 2013), verifica-se que alguns auxiliares em administração e assistentes em administração da UFPE, especificamente, os servidores que ocupam

os cargos de níveis fundamental e médio, apresentam curso superior. Sendo assim, pode-se inferir que este novo fator - curso superior – pode ter influenciado a diferença na classificação dos concursos públicos atuais.

Conforme o INEP (2014, p.1), “Considerando-se o período 2003-2013, o número de ingressantes em cursos de graduação aumentou 76,4%”.

No Brasil, o ensino superior sempre foi um privilégio das classes mais altas. Porém, a ascensão de quase 40 milhões de brasileiros à classe C e a criação de programas que facilitam o acesso às universidades das camadas populares, como as cotas e o Prouni, estão mudando este panorama (...) Segundo dados de 2011 da Andifes, Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior, 43% dos estudantes de universidades federais pertencem às classes C, D e E. Se incluídas as instituições estaduais e privadas, o número de universitários da classe C sobe para 63%, segundo pesquisa de 2011 do Instituto Data Popular. Em 2004, este número era de 42% (SBPC, 2013, p. 4).

Conforme o Programa de Financiamento Estudantil – FIES, pode-se constatar o aumento do quantitativo de jovens frequentadores no curso superior e de cursos de pós-graduação, tendo crescido de 27% para 51%, no período de 2001 a 2011. (BRASIL, 2014).

Já o Censo do Ensino Superior 2013 apresenta as informações que materializam as informações quanto ao aumento do número de alunos e de cursos de ensino superior (BRASIL, 2013), exposto na Tabela 1.

Tabela 1 - Número de Cursos, Matrículas, Concluintes e Ingressos Total na Educação Superior (Graduação e Sequencial), por Nível Acadêmico - Brasil 2003-2013

Ano	Total Geral			
	Cursos	Matrículas	Concluintes	Ingressos
2003	17.380	3.989.366	554.230	1.591.654
2004	19.592	4.278.133	652.560	1.682.419
2005	21.459	4.626.740	756.911	1.851.255
2006	23.257	4.944.877	784.218	1.998.163
2007	24.653	5.302.373	806.419	2.165.103
2008	26.059	5.843.322	885.586	2.360.035

Continua

Continuação

Ano	Total Geral			
	Cursos	Matrículas	Concluintes	Ingressos
2009	28.966	5.985.873	967.558	2.081.382
2010	29.737	6.407.733	980.662	2.196.822
2011	30.616	6.765.540	1.022.711	2.359.409
2012	32.050	7.058.084	1.056.069	2.756.773
2013	32.197	7.322.964	994.812	2.749.803

Fonte: adaptada do Censo do Ensino Superior 2013 (BRASIL, 2013)

Como verificado na Tabela 1, no período de 2003 a 2013, ocorreram aumentos em relação aos cursos, às matrículas, aos ingressos e aos concluintes.

Tabela 2 - Número de Cursos de Graduação por Grau Acadêmico - Brasil - 2003-2013

Ano	Grau Acadêmico					
	Presencial					
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Bacharelado/ Licenciatura	Não Informado
2003	16.453	8.756	5.409	1.142	1.139	7
2004	18.644	9.552	6.123	1.804	1.158	7
2005	20.407	10.383	6.319	2.525	1.177	3
2006	22.101	11.435	6.436	3.037	1.192	1
2007	23.488	12.235	6.320	3.702	1.215	16
2008	24.719	12.937	6.200	4.355	1.227	0
2009	27.827	15.663	6.697	4.491	976	0
2010	28.577	16.401	7.401	4.775	0	0
2011	29.376	16.832	7.352	5.192	0	0
2012	30.718	17.486	7.613	5.619	0	0
2013	30.791	17.665	7.328	5.798	0	0

Fonte: adaptada do Censo do Ensino Superior 2013 (BRASIL, 2013)

Como apresentado na Tabela 2, no período de 2003 a 2013, ocorreu aumento do número de cursos de graduação em relação ao bacharelado, à licenciatura e ao tecnológico.

O Relatório de Gestão 2012 (UFPE, 2013), apresenta um quadro consolidado com a quantidade de servidores do HC e da UFPE por nível de escolaridade, e por meio dele, verificam-se os seguintes dados:

Tabela 3 - Nível de escolaridade dos servidores da UFPE

Nível de Escolaridade	Número de Servidores
Alfabetizados sem cursos regulares	7
Primeiro grau incompleto	10
Primeiro grau	119
Segundo grau ou Técnico	1561
Superior	1289
Aperfeiçoamento ou Especialização	1558
Mestrado	853
Doutorado/Pós Doutorado/PhD/Livre Docência	2081

Fonte: adaptado do Relatório de Gestão 2012, 2013

Os servidores graduados tendem a dar continuidade ao seu aprendizado por meio da qualificação, devido aos benefícios financeiros, ao *status* e às novas oportunidades de trabalho. A informação mencionada na tabela 3 tem por objetivo evidenciar a situação acadêmica dos servidores. Também destaca como promotor no âmbito da evolução acadêmica e como provedor da resolução dos problemas organizacionais, o processo de aprendizagem, que está diretamente ligado às “noções de mudança de comportamento e de experiência” (DIDIER; LUCENA, 2008, p. 3).

Estes fatos apresentados sinalizam a busca da UFPE - por meio da aprendizagem, especificamente, capacitação e qualificação - pelas adequações e pelas mudanças promotoras da melhoria dos serviços prestados pela Instituição.

Diante do exposto, será apresentada a pergunta de pesquisa.

1.2 Problema de pesquisa

O problema de pesquisa que norteia esta pesquisa reside em saber: de que forma os conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE são compartilhados e se tais conhecimentos influenciam nas experiências do seu grupo de trabalho sob a ótica da Aprendizagem Situada?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender de que forma os conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE são compartilhados e se tais conhecimentos influenciam nas experiências do seu grupo de trabalho sob a ótica da Aprendizagem Situada.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Constatar se os conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE influenciam nas experiências do seu grupo de trabalho;
- b) Analisar de que forma os conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE são compartilhados no seu grupo de trabalho;
- c) Identificar as características da Aprendizagem Situada no grupo de trabalho dos TAEs da UFPE.

1.4 Justificativa do Estudo

A relevância da pesquisa se deve aos processos de aprendizagem integrarem as estratégias diferenciadoras das organizações (BUTTENBENDER, 2008), permitindo a essas superarem as mudanças que afetam o mundo contemporâneo por meio da melhoria dos padrões de qualidade, da competitividade (FLEURY, 1997) e do fortalecimento das competências tecnológicas (MARTINS, 2002).

No que concerne à questão teórica, verificou-se que a temática Aprendizagem Organizacional, Aprendizagem Grupal e Aprendizagem Situada ainda não foi explorada no âmbito da UFPE, assim pode ser oportuno averiguar o problema - de que forma os conhecimentos adquiridos no mestrado pelos servidores TAEs da UFPE são compartilhados e se tais conhecimentos influenciam nas experiências do seu grupo trabalho sob a ótica da Aprendizagem Situada? E averiguar a seguinte suposição: ocorre o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos no mestrado de modo informal e ocorre a influência de tais conhecimentos nas experiências do grupo de trabalho. No referencial teórico eleito para este estudo, os teóricos Lane; Wenger em 1991 informam a respeito do passo a passo necessário a ser seguido para se chegar à Aprendizagem Organizacional. Esse caminho perpassa pela aprendizagem grupal sob a ótica da Aprendizagem Situada. É dentro deste contexto teórico que a problemática dessa pesquisa aflora.

No que se refere aos objetivos específicos deste estudo, especificamente, o primeiro - constatar se os conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE influenciam nas experiências do seu grupo de trabalho - Fleury; Fleury (2004) explicam que “as organizações aprendem somente por intermédio de indivíduos que aprendem”, porém, “o aprendizado individual não garante o aprendizado organizacional. No entanto, sem ele, o aprendizado organizacional não acontece” (SENGE,1990 *apud* TERRA, 2001). Entre estes dois níveis de aprendizagem, atuando como uma ponte, tem-se o aprendizado em grupo.

Com relação ao segundo objetivo específico - analisar de que forma os conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE são compartilhados no seu grupo de trabalho - ele possibilitará conhecer as particularidades deste compartilhamento em relação à frequência, à formalidade, aos membros do grupo de trabalho, aos recursos, à comunicação, pois a Aprendizagem Situada defende que a aprendizagem emerge dessas interações, no próprio local de trabalho por meio de conversações e interações entre pessoas (ANTONELLO, 2006).

No que diz respeito ao terceiro objetivo - identificar as características da Aprendizagem Situada no grupo de trabalho dos TAEs da UFPE - sua intenção é avaliar a presença e o grau de frequência dos fatores referentes à Aprendizagem Situada.

Do ponto de vista prático, os achados deste estudo podem propiciar aos servidores da UFPE conhecer a contribuição dessa pesquisa sobre a aprendizagem

do grupo de trabalho do TAE. Além disso, pode possibilitar à Instituição traçar novos planos de capacitação e qualificação aos servidores.

1.5 Estruturação do Estudo

Este estudo está composto por cinco capítulos. A introdução foi dedicada à apresentação da temática da pesquisa e expõe a segmentação das cinco seções, nas quais se fez a contextualização do problema e apresentou-se o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa do estudo e a estrutura da dissertação.

No segundo capítulo foi definida a fundamentação teórica associada à Aprendizagem Organizacional, a qual apresenta-se a essência sobre os assuntos a seguir: aprendizagem, aprendizagem individual, aprendizagem grupal, Aprendizagem organizacional, as relações entre os três tipos de aprendizagens, teorias de aprendizagem e Aprendizagem Situada.

O terceiro capítulo foi dedicado à metodologia utilizada nesta investigação. A seção está dividida em cinco subseções: Delineamento da Pesquisa, Definição do Campo, Delimitação do Grupo de Trabalho Estudado, Coleta e Análise de Dados e Limitações do Estudo.

Os resultados da pesquisa foram apresentados no quarto capítulo, o qual responde parcialmente aos objetivos específicos.

No quinto capítulo foram evidenciadas as conclusões sobre o estudo, a partir do objetivo geral que orientou a pesquisa. Nele, o trato dos resultados foi apresentado e as conclusões fundamentais evidenciadas. Objetivou-se, além disso, colaborar para o âmbito do conhecimento pesquisado, daí serem sugeridas proposições para futuras pesquisas. Ao final, foram expostas as referências que contribuíram com a constituição dessa pesquisa e o Apêndice A.

Assim sendo, será apresentada, no próximo capítulo, a fundamentação teórica do estudo em que se abordam os conceitos sobre: Aprendizagem, Aprendizagem Individual, Aprendizagem Grupal, Aprendizagem Organizacional, teorias de aprendizagem e Aprendizagem Situada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo são apresentados os conceitos basilares desta pesquisa. A intenção dessa pesquisa é compreender de que forma os conhecimentos adquiridos pelos servidores técnicos administrativos em Educação - TAEs da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE foram compartilhados e se tais conhecimentos influenciaram nas experiências do seu grupo de trabalho sob a ótica da Aprendizagem Situada.

Num primeiro momento, serão discutidos: o conceito aprendizagem; a Aprendizagem Individual e suas relações, formas, estilos, dimensões e níveis; a Aprendizagem Grupal e a Aprendizagem Organizacional.

Num segundo momento, serão apresentadas as Teorias de Aprendizagem e, enfim, a Aprendizagem Situada.

Toda a teoria apresentada possibilitará a este trabalho os embasamentos necessários para o entendimento da importância da aprendizagem na organização.

2.1 Aprendizagem

Esta seção trata da aprendizagem e dos conceitos – mudança, comportamento, conhecimento e competitividade - que se relacionam à Aprendizagem Organizacional (AO). Sendo assim, primeiramente, define-se o conceito aprendizagem, para logo após, apresentar-se as suas orientações teóricas mais expressivas.

A aprendizagem é o processo através do qual o indivíduo se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, isto é, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que o aprendizado seja efetivado, é necessária a interação com outros seres humanos, especialmente com aqueles mais experientes. O papel do professor neste processo se torna fundamental, pois ele deve estruturar as condições para ocorrência de interações professor-aluno-objeto de estudo, que levem à construção dos conhecimentos (GONÇALVES, 1992).

Percebe-se, na definição acima, a influência da perspectiva sóciointeracionista da aprendizagem. De acordo com Gomes *et al* (2008), ela defende que o desenvolvimento humano se dá na relação das trocas entre parceiros

sociais, isto é, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação (GOMES *et al*, 2008).

A aprendizagem necessita de processos distintos e contínuos para se efetivar. Para isso, é necessário implementar atividades que desenvolvam o potencial intelectual através de exercícios que ampliem as competências dos aprendizes. Esses processos de aprendizado são indissociáveis dos aspectos emocionais e inconscientes; dependem da interação com os outros e de experiências concretas; e se beneficiam de distintos *Inputs* e perspectivas (TERRA, 2001). Então, verifica-se que a aprendizagem é

o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, envolvendo sempre a interação social, por meio de contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas (VYGOTSKY, 1934 *apud* GOMES *et al*, 2008, p. 227).

(...) sendo necessárias condições facilitadoras e determinantes, como as orgânicas e a maturidade, bem como disposição interna, ou seja, motivação para que haja um estímulo contínuo (CAMPOS, 1970 *apud* GOMES *et al*, 2008, p. 227).

Diante das citações acima, representativas do modelo de aprendizagem sóciointeracionista, pode-se observar que a aprendizagem é definida como a aquisição de algo por meio da interação entre pessoas e de variáveis externas e internas. Quanto às teorias de Aprendizagem,

Apesar de ainda haver pouco consenso sobre a melhor forma de agrupar as muitas teorias de aprendizagem, Merriam e Caffarella (1999) propõem a existência de cinco orientações teóricas: a behaviorista, a cognitivista, a humanista, a aprendizagem social e a Construtivista (DIDIER; LUCENA, 2008, p. 131) (grifo meu).

Conforme Didier e Lucena (2008), as orientações da Aprendizagem apresentam as seguintes características, conforme o Quadro 1, de acordo com a visão do processo de aprendizagem e do *locus* da aprendizagem.

Quadro 1 – Cinco Orientações da Aprendizagem

Aspecto	Behaviorista	Cognitivista	Humanista	Aprendizagem Social	Construtivista
Visão do processo de aprendizagem	Mudança no comportamento	Processo Mental	Ato pessoal para cumprir o potencial de forma completa	Interação com e observação dos outros em um contexto social	Construção do significado pela experiência
Locus da aprendizagem	Estímulo do ambiente externo	Estrutura cognitiva Interna	Necessidades afetivas e cognitivas	Interação de pessoas, comportamento e Ambiente	Construção Interna da realidade pelo Indivíduo

Fonte: DIDIER; LUCENA (2008, p. 131)

A Aprendizagem Social é uma das nomenclaturas que nomeiam a Aprendizagem Situada, teoria que norteia esta pesquisa. Esta corrente teórica, conforme Didier e Lucena (2008), enfatiza a importância do contexto social e da interação do aprendiz no ambiente. Para Merriam e Caffarella (1999), a aprendizagem ocorre por meio da observação, porém para Lave e Wenger em 1991, a aprendizagem “não se limita à observação dos outros, mas envolve a efetiva inserção e participação dos indivíduos em comunidades de prática” (DIDIER; LUCENA, 2008, p. 132). A Aprendizagem Situada terá uma seção específica no tópico Teoria de Aprendizagem.

A Aprendizagem Organizacional como os demais modelos de aprendizagem em Psicologia (Behaviorismo de Pavlov a Skinner e Cognitivos - Epistemologia Genética de Piaget e Sóciointeracionismo de Vygotsky) incorpora a noção de que o processo de aprendizagem pode implicar ou não em mudanças comportamentais aparentes e mensuráveis. Fleury e Fleury (2004) acrescentam ao informar que a aprendizagem em organizações está fortemente vinculada à perspectiva cognitivista. Almeida (2013) colabora ao evidenciar o aumento do número de abordagens que pesquisam a cognição em contexto, como a Aprendizagem Situada. A autora explica

que essa teoria possui raízes nos estudos vygotskianos e que, como produto da atividade social, evidencia a perspectiva para o pensamento, para o conhecimento e para o significado.

Para uma melhor contextualização, será apresentada a definição de comportamento por entender que ele é um dos fatores dessa pesquisa.

(...) é um mecanismo que o indivíduo utiliza para dar resposta a um determinado evento na busca de satisfazer seu conjunto de necessidades, o processo comportamental se iniciaria com a ocorrência de um evento e concluiria com a execução de uma ação (GOES FILHO, 2000, p.120).

O comportamento normalmente é determinado pelo conjunto de características ambientais (adquiridas) e hereditárias (genéticas) mais as pressões sofridas no decorrer da vida do indivíduo. Ele também tem propósitos subjacentes e objetivos para os quais é dirigido, quer tentando alcançá-los, quer tentando evitá-los (AGUIAR, 2005).

Para um melhor esclarecimento, esta dissertação além de mencionar e evidenciar a mudança comportamental pela sua relação direta com o processo de aprendizagem demonstrará que tal mudança também possui outras facetas como o da mudança ambiental, uma variável externa, que impulsiona ou leva o indivíduo/organização à aprendizagem que possibilita a adequação e a mudança do comportamento, do indivíduo/organização em relação ao seu meio externo. Conforme Terra (2009, p. 50) “a necessidade do aprendizado deve e está sendo, cada vez mais, estendida para além das fronteiras da empresa, ou seja, clientes, fornecedores, outras empresas (concorrentes ou não), institutos de pesquisa e universidades”. Lei *et. al.* (2010) relatam que a Aprendizagem Organizacional tem sido relacionada à mudança ambiental por vários autores, são eles, seguindo a ordem cronológica: Cyert e March em 1963; Argyris e Schon em 1978; Duncan e Weiss em 1978; Miles em 1982; Fiol e Lyles em 1985; Levinthal e March em 1988; Levitt e March em 1988; e Huber em 1991. Contribuindo quanto à mudança do meio externo, Fleury (1997, p. 37), observa a crescente relevância do processo de Aprendizagem Organizacional, devido ao “acelerado processo de mudanças por que passam as sociedades, as organizações e as pessoas”.

Tornando ao aprendizado, “a familiaridade com a teoria do aprendizado deveria ser um pré-requisito para aqueles que trabalhassem com treinamento, desenvolvimento e formação” (LEITE; ALBUQUERQUE, 2009, p. 13). Mas, por qual motivo o aprendizado é o destaque nesta afirmativa? Conforme Büttendörfer (2008), na década de 90, muitos estudos evidenciaram “a importância do ‘conhecimento’ para que as empresas criem e mantenham suas competências tecnológicas para competir no mercado mundial”. Portanto, tornam-se imprescindíveis os atos de conhecer e de aprender para competir e sobreviver no mercado.

Dando seguimento à exploração da importância dos conceitos aprendizado e conhecimento, verifica-se que Martins (2002) explicita que as organizações, nos últimos anos, apresentaram uma crescente aceitação de que tanto o conhecimento quanto o aprendizado são importantes para o ambiente competitivo. Terra (2001) contribui com Martins (2002) ao explicitar que, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, a mensuração de conhecimento e aprendizado é um dos cinco grupos de desafios metodológicos relacionados ao desenvolvimento da *knowledge-based economy* (economia baseada no conhecimento). O autor também evidencia, apesar do atraso do Brasil em relação a outros países mais avançados, o crescimento da importância do conhecimento para a sociedade brasileira e a necessidade de realimentá-lo, renová-lo e reinventá-lo para manter vantagens competitivas.

Levy (1992) explica que toda e qualquer empresa luta, visando a obter liderança, incremento do seu patrimônio e vantagem competitiva. Ela “nasce vive e morre exclusivamente do resultado de seu desempenho” (LEVY, 1992, p. 131). Dessa forma, ou se ganha ou se perde, e a perda ocasionará o desaparecimento da organização.

Lei *et al.* (2010) colaboram, indo ao encontro da explicação de Levy (1992,) ao relatar em que tanto a diversidade de habilidades quanto a aprendizagem são fundamentais no enriquecimento da capacidade de sobrevivência da empresa.

Assim, Junior e Santos (2009) contribuem para a relação entre os conceitos aprendizado e competitividade, apresentando o conceito de aprendizado como uma das onze capacidades - “competitivamente relevantes e igualmente importantes para as empresas” - analisadas sob a ótica da metodologia de Ulrich e Smallwood (2004),

que “[...] analisa as capacidades organizacionais buscando identificar quais precisam ser desenvolvidas” (JUNIOR; SANTOS, 2009, p. 39).

No que diz respeito à aprendizagem (defensiva) e à competitividade no Brasil, Fleury (1997) contribui:

os desafios que se colocam para o setor produtivo brasileiro, privado e público, implicam uma profunda revisão de suas premissas básicas de constituição (...) que permita um lento e gradual, mas seguro, processo de aprendizagem que viabilize o atingimento de padrões de qualidade e de competitividade equivalente aos dos países avançados (FLEURY, 1997, p. 146).

Diante do exposto, fica o entendimento que a Aprendizagem Organizacional “bem-sucedida depende da aquisição e da assimilação de novas bases de conhecimento para as ações subsequentes” (LEI *et al.*, 2010, p. 162).

Após rever a literatura referente à aprendizagem e aos conceitos aos quais ela se relaciona, este estudo passa a debater o campo da Aprendizagem Individual.

2.2 Aprendizagem Individual

Neste momento, será evidenciado o aprendizado individual. Esta abordagem é importante porque o aprendizado é o primeiro passo que antecede a transferência para o aprendizado no âmbito coletivo e, conseqüentemente, o organizacional. A Aprendizagem Individual é “compreendida como uma mola propulsora que faz com que a organização aprenda e se modifique” (TRAVERSO; GODOY, 2013. p. 429).

A ideia que os seus membros aprendem através de seus membros individuais está bem estabelecida em Kim (1998) e Argyris e Schön (1996). De acordo com Kim (1998) é possível entender a aprendizagem organizacional (AO) a partir da aprendizagem individual (AI) (...) Argyris e Schön (1996) também concebem os indivíduos como agentes para a aprendizagem nas organizações, mas não consideram correto entender as organizações como uma mera coleção de indivíduos (BIDO *et al.*, 2011, p.61).

Conforme aprofundamento na apresentação da aprendizagem individual, serão abordadas as seguintes classificações: estilos de aprendizagem, níveis de aprendizado e níveis de assimilação.

O aprendizado individual, quando ocorre, é armazenado em modelos mentais individuais (KIM, 1996 *apud* GOMES *et al.*, 2008) e por apresentarem natureza arraigada, essas ideias, imagens ou generalizações influenciam as atitudes e a forma de ver o mundo (SENGE, 1990 *apud* GOMES *et al.*, 2008). O aprendizado individual é apreendido por meio de modelos mentais e se dá por duas formas: pelo aprendizado operacional e pelo aprendizado conceitual (GOMES *et al.*, 2008).

Com relação à aprendizagem operacional, ela ocorre no processo de aquisição de *skills* ou *know how*, ou seja, no desenvolvimento de habilidades físicas para produzir ações. Ela constitui um processo cumulativo e envolve a elaboração de rotinas. Diz respeito ao conhecimento tácito desenvolvido pelo indivíduo, em situações específicas de trabalho e difícil de ser articulado em linguagem formal (FLEURY, 1997). O aprendizado operacional produz novas rotinas ou revisões em substituições às antigas ou desgastadas (KIM, 1996 *apud* GOMES *et al.*, 2008).

No que concerne à aprendizagem conceitual,

ocorre pela aquisição do *know why*, ou seja, no desenvolvimento de capacidade para articular conhecimentos conceituais sobre uma experiência (FLEURY, 1997, p. 22) (...) Ela implica perguntar o por quê? Com isto se contestam a natureza ou existência de determinadas condições, procedimentos ou concepções, conduzindo a elaboração de novos quadros de referências (FLEURY, 1997, p. 23).

O aprendizado conceitual conduz às mudanças nas estruturas, levando às novas maneiras de ver o mundo e às novas ações (KIM, 1996 *apud* GOMES *et al.*, 2008).

Diante desse contexto, os autores explicitam que a aprendizagem é um “processo de aquisição de habilidades, conceitos e conhecimentos que são armazenados em modelos mentais durante toda a vida, podendo gerar ou não mudança de comportamento” (GOMES *et al.*, 2008, p. 228). Afirma Fleury (1997, p. 19), quanto à mudança de comportamento, que a “aprendizagem é um processo de mudança, resultante de prática ou experiência anterior, que pode vir, ou não, a se manifestar em uma mudança perceptível de comportamento”.

De acordo com Gomes *et al* (2008), os estilos de aprendizagem defendidos por Dryden em 1996 dizem respeito à combinação de três fatores. São eles: a forma como cada um capta as informações; como as organiza e as processa; e quais as

condições necessárias para a compreensão e o armazenamento dessas informações.

Dando prosseguimento aos elementos relacionados à aprendizagem, Gomes *et al.* (2008) mencionam duas classificações por níveis. A primeira é a defendida por Bigge (1977), caracterizada por quatro níveis de Aprendizado: memorização; compreensão acerca da explicação dada; desenvolvimento autônomo; e desenvolvimento reflexivo. A segunda classificação por nível é a apresentada por Anderson e Boocock em 2002, caracterizada por três níveis de assimilação: superficial – é característico do aprendizado cotidiano, corriqueiro, do fazer automático, em que a transmissão do conhecimento se dá de forma prática, sem teorias; assimilativo – ocorre por meio das reflexões de antigas experiências visando à correção de erros, que levam à mudança de comportamento e de atitude; e generativo - tem como particularidade o “questionamento de valores, percepções e cultura” (GOMES *et al.*, 2008, p. 231) e a grande reflexão que leva à profunda mudança comportamental que reflete na personalidade e na capacidade de aceitação. Neste nível, o orgulho, a vaidade e a intolerância podem comprometer o aprendizado.

A próxima seção aborda acerca da Aprendizagem Grupal e evidencia a sua importância como ponte, elo, para a Aprendizagem Organizacional.

2.3 Aprendizagem Grupal

Conforme Bido *et al.* (2010), Argyris e Schon em 1996 e Kim em 1998 defendem que a aprendizagem organizacional ocorre a partir da aprendizagem individual de seus membros. Assim, para estes teóricos, a organização aprende somente por meio do indivíduo. Mas de encontro a este pensamento, têm-se três teóricos. O primeiro, Senge (1990), argumenta que o grupo, o coletivo, “são unidades fundamentais de aprendizagem nas organizações” (SENGE, 1990 *apud* AYRES, 2008, p. 39). Os demais teóricos, Murray e Moses (2005), conforme Ayres (2008) defendem que a aprendizagem em grupo atua como um elo, uma ponte, entre a aprendizagem individual e a organizacional. Contribuindo com a segunda corrente, reconhecendo a importância da aprendizagem grupal para a organização,

explicita Silva (2008, p. 1) que “a aprendizagem não é apenas um fenômeno individual, mas coletivo, e ocorre em um contexto de participação social”.

A aprendizagem grupal não deve ser encarada como a soma das aprendizagens individuais, senão a convergência dos saberes de cada indivíduo em um meso-conhecimento, aplicado por meio de tomadas de decisões de cunho coletivo à realidade de inovação (SILVA; GODOY; BIDO, 2013, p. 13).

Apesar da relevância da aprendizagem grupal para a Aprendizagem Organizacional, pesquisas realizadas por Antonello e Godoy no período de 2001 a 2005, Loiola e Bastos em 2003 e Bapuji e Crossan em 2004 acusam o pouco investimento na compreensão do nível grupal (BIDO *et al*, 2010). Silva, Godoy e Bido (2013) confirmam que a aprendizagem grupal é pouco explorada pelos pesquisadores.

A investigação sobre a aprendizagem grupal está baseada e complementada por décadas de pesquisas sobre o aprendizado organizacional. (...). Muitos argumentam que as organizações devem aprender a ter sucesso em um mundo em constante mudança (Garvin, 2000; Senge, 1990), contudo, o tema da aprendizagem organizacional recebeu mais teoria do que a atenção empírica (Weick & Westley, 1993). Este desequilíbrio pode ser explicado por, pelo menos, dois fatores causais: a) a discordância conceitual sobre o que significa para a organização aprender limites e progressos sistemáticos (Edmondson & Moingeon, 1998; Fiol e Lyles, 1985); b) os desafios dos aspectos metodológicos associados à medição da aprendizagem em várias organizações são consideráveis (tradução nossa) (EDMONDSON; DILLON; ROLOFF, 2006, p. 2).

Porém, o surgimento de uma literatura de investigação sobre o aprendizado em grupo tem sido impulsionado por dois fatores: a intenção de descobrir os motivos que possibilitam a alguns deles aprenderem de forma eficaz em distintas situações, ou seja, como os membros dos grupos recém-formados aprendem a trabalhar juntos e como os existentes melhoram ou se adaptam; a discussão a respeito do papel crucial na aprendizagem organizacional. Como resultado, um número crescente de estudos empíricos sobre este aprendizado está ajudando a amenizar a escassez de dados relativos à teoria sobre a aprendizagem coletiva nas organizações (EDMONDSON; DILLON; ROLOFF, 2006). Essas pesquisas sobre aprendizagem ao

nível grupal reforçam a importância do contexto no qual as pessoas se relacionam (TRAVERSO; GODOY, 2013).

A aprendizagem grupal é um processo contínuo de reflexão e ação pelo qual o grupo, ao agir, recebe o *feedback* do impacto das suas ações, reflete sobre ele e promove mudanças relevantes visando a otimizar o desempenho do grupo. Ela é caracterizada por ações realizadas por indivíduos do grupo, que inclui: o compartilhamento de informações adquiridas e criadas, o trato dos erros de forma aberta e transparente, a solicitação de ajuda para resolver uma situação que foge ao controle, a busca constante pelo *feedback* e a presença de uma cultura que garanta a contínua experimentação (EDMONDSON, 1999, *apud* AYRES, 2008).

As ações acima descritas propiciam ao grupo tanto a interpretação dos sinais para detectar as mudanças no ambiente quanto à identificação rápida das decorrências imprevistas resultantes de ações indevidas realizadas anteriormente (AYRES, 2008).

Edmondson, citada por Bido *et al* (2011), apresenta ainda duas dimensões voltadas ao entendimento da aprendizagem em grupo: a interna; e a externa. A primeira, a aprendizagem que se processa intragrupos (interna), é definida pela forma que “as equipes monitoram a performance frente aos objetivos, obtêm novas informações, testam pressupostos e criam novas possibilidades” (BIDO *et al*, 2011, p. 67). A segunda dimensão, a aprendizagem externa, “refere-se às maneiras como as equipes buscam novas informações e fornecem *feedback* a respeito de seu trabalho” (BIDO *et al*, 2011, p. 67).

A teoria de Edmondson, em 1999, na estruturação do modelo de aprendizagem grupal associa a aprendizagem a um método, vinculado a um conjunto de comportamentos, através dos quais se deseja conquistar tanto a melhoria de desempenho quanto a adaptação a mudanças e melhores resultados em termos de entendimento. A orientação inapropriada das ações voltadas ao aperfeiçoamento do desempenho dos grupos nos diferentes níveis hierárquicos presentes nas instituições ou a análise inconclusa dos *feedbacks* obtidos estão concatenadas aos problemas verificados na transmissão da aprendizagem grupal para a organizacional. A autora enfatiza que a aprendizagem grupal e a aprendizagem organizacional precisam ser gerenciadas para que possam influir no desempenho do grupo, diferentemente da aprendizagem individual (AYRES, 2008).

Visando a explicar a aprendizagem grupal, Edmondson, em 1999, desenvolveu dois conceitos, são eles: a segurança psicológica; e o comportamento de aprendizagem. O primeiro conceito, a segurança psicológica, pode ser entendido como “crença compartilhada de que o grupo é seguro para assumir riscos interpessoais” (EDMONDSON, 1999 *apud* TRAVERSO; GODOY, 2008, p. 431). A segurança psicológica é significativa para a compreensão acerca dos processos de aprendizagem grupais pela razão de ela ser uma combinação de confiança e respeito, em relação à competência individual dos outros e em relação aos outros como seres humanos. Quando a segurança psicológica está acima da média, os membros do grupo tanto podem reconhecer falhas sem sofrerem punição e sem serem ridicularizados, quanto podem inquirir abertamente ou por à prova as atividades.

No que diz respeito à ausência da segurança psicológica, conforme a Edmondson em 1999, o efeito é o contrário ao explicitado acima, pois ela impede a ação dos membros dentro dos grupos, impossibilitando a apresentação e a verificação de ideias inovadoras, como também, impede as condições favoráveis para por à prova a situação em vigor. Dessa maneira, ela coíbe a experimentação, além de impedir o aprendizado com os erros ocorridos na estruturação e na realização dos experimentos, reduzindo, assim, a articulação de mudanças organizacionais necessárias a adequação da instituição ao ambiente (EDMONDSON, 1999 *apud* AYRES, 2008).

O segundo conceito, o comportamento de aprendizagem, Segundo EDMONDSON (1999 *apud* AYRES, 2008, p. 39-40).

é constituído por um conjunto de posturas efetuadas pelos integrantes dos grupos e que são identificadas por um série de comportamentos observáveis, pelos quais as equipes de trabalho obtêm e processam dados coletados do ambiente para aumentar seu desempenho.

Concluindo, o modelo de aprendizagem defendido por Edmondson em 1999, para elucidar a aprendizagem grupal determina que a segurança psicológica e o comportamento de aprendizagem são centros vitais para influenciar o desempenho do grupo (AYRES, 2008).

Por fim, após essa breve explicação acerca da Aprendizagem Grupal será exposta a seguir a Aprendizagem Organizacional.

2.4 Aprendizagem Organizacional

Esta seção tratará da aprendizagem organizacional (AO). Conforme Gomes *et al.* (2008, p. 233) é a “capacidade que a empresa possui ou o processo que utiliza para manter ou melhorar seu desempenho com base na experiência adquirida”. Para Bergue (2010b), a AO é o esforço de apreensão inicial de um conteúdo gerencial, a reconstrução dele por meio de reflexão, que leva à geração de uma nova síntese e que dará início a um ciclo de aprendizagem. A AO implica “a verificação de transformações organizacionais mediante o questionamento e a mudança de padrões de ação e formas de comportamento vigentes, gerando inovações”, conforme Bergue (2010b, p. 471).

Segundo Büttenbender (2008), os processos de aprendizagem caracterizam-se pela variedade, intensidade, funcionamento e interação deles na aquisição interna e externa de novos conhecimentos. As estratégias diferenciadoras das organizações são integradas pelos processos de aprendizagem.

Quanto às tendências da AO, Huysman (2001) informa que elas são quatro e estão diretamente relacionadas a ideias implícitas e suposições ocultas na literatura. São elas: tendência à melhoria; tendência à ação individual; tendência à adaptação ambiental; e tendência à aprendizagem planejada. Cada uma delas está, respectivamente, associada aos seguintes elementos: resultados; a quem aprende; como as organizações aprendem; e quando as organizações aprendem. O autor propõe as seguintes formas para equilibrar as tendências.

A tendência à melhoria pode ser equilibrada quando a AO é abordada com base em uma perspectiva de processo. A fim de equilibrar a tendência à ação individual, é proposto o uso da teoria da institucionalização, em que ação e estrutura encontram-se ambas em relação recíproca. A tendência à adaptação ambiental pode ser equilibrada ao ser adotado um escopo mais amplo de processos de aprendizagem. A tendência à aprendizagem planejada pode ser equilibrada quando os autores percebem a aprendizagem como um processo evolucionário, composto tanto de eventos estocásticos, como de eventos propositalmente planejados (HUYSMAN, 2001, p. 94).

Sims (2001) acrescenta à discussão ao explicitar que a aprendizagem pode ser definida dentro de dois contextos: a) comportamentalista e o b) pós-comportamentalista. O primeiro associa a aprendizagem à mudança de comportamento e o segundo à criação ou mudança de memória.

A memória organizacional atua como determinante da aprendizagem organizacional e tomada de decisões segundo Huber (1996 *apud* Sims, 2001). Portanto, pode-se afirmar que a aprendizagem tanto de indivíduos quanto da organização está relacionada à mudança de memória. O autorexpõe que o conhecimento experiencial é gravado em forma de memória organizacional que possui por características: ordenação, inconsistências e ambiguidades. E acrescenta que a memória é construída por meio de histórias. Sendo assim, as histórias são elementos importantes para a consolidação do processo de aprendizagem organizacional. Dessa forma, pode-se verificar, que “as histórias carregam memória organizacional, e seu desenvolvimento constitui aprendizagem organizacional” (SIMS, 2001, p. 79).

Com relação à oportunidade para o aprendizado, Lei *et al.* (2010) explicitam acerca da possibilidade de perda de oportunidade, por isso explicam que a diversidade cria o potencial para a aprendizagem, cabendo à organização aproveitá-lo e tornar a intenção de aprendizagem evidente por meio de sistemas e mecanismos. Caso essa intenção não se concretize e caso os mecanismos apropriados não se apresentem esse potencial de aprendizado pode ser perdido (GHOSTAL, 1987 *apud* LEI; HITT; BETTIS, 2010).

Conforme Gomes *et al.* (2008, p. 233), a AO ocorre quando “a organização é capaz de alterar seus padrões de desempenho, a fim de antecipar e ou reagir a mudanças ambientais, descartando padrões que não são mais necessários”. No decorrer do texto, os autores explicitam os momentos nos quais a AO ocorre. São eles: aquisição (relacionada à experiência do empregado diretamente e indiretamente à experiência de outras organizações); disseminação (refere-se à reflexão do conhecimento explícito e ao seu compartilhamento); uso do conhecimento (refere-se à mudança de decisões que implicam na alteração de comportamentos e da cultura organizacional) (GOMES *et al.*, 2008).

Gomes *et al.* (2008) evidenciam os quatro fatores facilitadores da aprendizagem organizacional, são eles: reconhecer e aceitar as diferenças de

performance; fornecer *feedback* oportuno; estimular novas ideias e assumir riscos, enganos.

Com relação às características referentes às empresas voltadas à AO, elas são na visão de:

a) o reconhecimento explícito do valor econômico do conhecimento; b) a capacidade de questionar valores, culturas e mudar de comportamento; c) a capacidade de desenvolver o *Know-why*, além do *know-how*; d) o estímulo à experimentação e aprendizado através de detecção de erros; e) a habilidade criadora; f) a habilidade de compartilhar insights, experiências e informações individuais; g) a capacidade de articular conhecimentos conceituais sobre uma experiência; h) a utilização da capacidade criativa de seus funcionários; i) a busca ativa das informações do ambiente onde se inserem; e j) o sistema de informações precisas e com formato que facilita o uso (TERRA, 2001 *apud* CALDAS, 2005, p. 283).

Quanto à implementação da aprendizagem, Bergue (2010b) explica que se deve observar os critérios da alocação eficiente e eficaz de recursos, para objetivar a melhor aplicação de recursos disponíveis, tendo em vista os melhores níveis de resultado convergentes com os objetivos institucionais fixados. Caberá, então, ao gestor identificar as linhas prioritárias de atuação, por meio da antecipação de necessidades de qualificação.

Dentro do contexto voltado à aprendizagem essencialmente profissional, Bergue (2010b) elenca três elementos, são eles: a formação profissional corresponde ao processo de médio ou longo prazo que prepara um indivíduo para a profissão (graduação) por meio de conhecimentos específicos de uma área ou para a um exercício (fiscal de tributos, operador de máquina) o qual se devem conhecer normas restritivas da atuação. O desenvolvimento profissional refere-se aos processos de aprendizado qualitativo: as especializações, o mestrado e o doutorado, possibilitando ao indivíduo o aprimoramento e a ampliação da capacidade profissional em médio prazo; e o treinamento diz respeito à atividade de curto prazo, orientada para a preparação do agente, com vistas a desempenhar atribuições pertencentes à esfera de competência do cargo. É uma adaptação do indivíduo às transformações que são operadas em seu cargo.

Diante dos tipos de aprendizagens relatados antes - individual, grupal e organizacional - a seção seguinte aborda acerca das Teorias de Aprendizagens.

2.5 Teorias de Aprendizagem

Esta seção destaca a Aprendizagem Situada, também conhecida por Aprendizagem Social, a qual está relacionada à interação com e observação dos outros em um contexto social, isto é, interação de pessoas, comportamento e ambiente. No entanto, antes da exploração deste conteúdo, são apresentadas sínteses de outras quatro teorias que possuem destaque na literatura acadêmica: a Teoria da Ação, os Circuitos de Aprendizagem e os Níveis de Aprendizado por Argyris e Schön em 1978; as Cinco Disciplinas de Aprendizagem e os Níveis de Aprendizado por Senge em 1990; o Ciclo de Aprendizagem Vivencial, a dimensão e os estilos de Aprendizagem por Kolb em 1997 e o Modelo Experiencial de Aprendizagem por Kim em 1998.

A Teoria da Ação, os Circuitos de Aprendizagem e os Níveis de Aprendizado por Argyris e Schön em 1978, tratam da abordagem da Teoria da Ação e dos conceitos de aprendizagem em circuitos simples e duplo que são elementos teóricos capazes de contribuir com o imperativo de um esforço de reflexão para a efetiva apreensão de novos conhecimentos e transformação de valores. A Teoria da Ação apresenta duas formas distintas: a teoria esposada pelo que se entende, “a teoria da Ação que é expressada para explicar ou justificar um dado padrão de ação (atividade)”; e a teoria em uso, que reflete a “teoria de ação que está implícita no desempenho daquele padrão de atividade” (BERGUE, 2010b, p. 455).

Quanto aos conceitos de aprendizagem, o modelo linear de Argyris em 1996 apresenta o circuito simples de aprendizagem que se limita a transformações nas estratégias de ação ou pressupostos que a informam (BERGUE, 2010b). A aprendizagem em circuito simples pressupõe a percepção de um erro e sua correção, mas se preservando os pressupostos que inspiram ou sustentam o funcionamento do sistema. Esta prática sugere a ênfase na noção de melhoria contínua dos processos, na qual não há o questionamento dos valores de base do sistema ou das suas etapas de funcionamento. Sendo assim, verifica-se que o circuito simples de aprendizagem limita-se a transformações nas estratégias de ação ou pressupostos que a informam.

O circuito duplo requer a reflexão sobre os valores da teoria em uso (BERGUE, 2010b). A aprendizagem em circuito duplo implica o necessário questionamento dos pressupostos de ação. O que se pretende destacar dessa

proposição conceitual é o imperativo do questionamento – que pode redundar em um esforço de reflexão – sobre a propriedade, a validade, enfim, a coerência dos pressupostos que influenciam a ação gerencial em relação às práticas – conceitos e tecnologias – que se pretende introduzir na organização. (BERGUE, 2010b). Dessa forma, observa-se que o circuito duplo requer a reflexão sobre valores da teoria em uso, implica não somente mudança em pressupostos e estratégias de ação, como no necessário questionamento dos valores que influenciam a ação gerencial.

Contribuindo para a análise de tais circuitos, Easterby-Smith; Araújo (2001) afirmam que a aprendizagem de laço duplo, circuito duplo, no meio gerencial é rotulada como uma aprendizagem superior a de circuito simples. Segundo os autores:

A aprendizagem de laço único é relativa à mudança incremental, quando uma organização testa novos métodos e táticas e persegue uma retroalimentação rápida sobre suas consequências, para ser capaz de fazer ajustamentos e adaptações contínuos.

A aprendizagem de laço duplo é associada a transformações radicais, que podem envolver mudança fundamental na direção estratégica, possivelmente ligada à substituição de pessoal sênior e à ampla revisão de seus sistemas (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001, p. 18).

Conforme Bergue (2010b), o circuito simples limita-se às transformações nas estratégias de ação, pressupõe a correção de um erro, todavia se preservam os valores normativos; enquanto que o circuito duplo requer a reflexão da teoria em uso, o questionamento dos valores que influenciam a ação gerencial.

No que se refere aos níveis de aprendizado, de acordo com a Teoria da Ação, Argyris e Schon em 1978 os classificam como: Modelo de Aprendizado I – tem por característica estar relacionado à solução de problemas menores, à ênfase nas ideias e racionalidade, à redução do aprendizado, à resistência à mudanças; Modelo de aprendizado II – tem por característica estar relacionado a problemas maiores de ordem interna ou externa, à associação de aspectos emocionais e intelectuais, à aprendizagem sobre outros pontos de vistas, à minimização das atitudes defensivas, ou seja, da resistência (ARGYRIS; SCHON, 1978 *apud* MARTINS, 2002).

O estudo sobre as Cinco Disciplinas de Aprendizagem e os Níveis de Aprendizado por Senge (2005), propõe cinco disciplinas de Aprendizagem Organizacional que devem ser adquiridas e aplicadas tanto individualmente quanto

coletivamente na organização. Conforme o autor, elas são elementos essenciais para que ocorra o processo de aprendizagem; são elas:

- pensamento sistêmico: “é um quadro de referência conceitual, um conjunto de conhecimentos e ferramentas desenvolvidos ao longo dos últimos 50 anos para esclarecer os padrões como um todo e ajudar-nos a ver como modificá-los efetivamente”
- domínio pessoal: “continuamente esclarecer e aprofundar nossa visão pessoal, de concentrar nossas energias, de desenvolver paciência e de ver a realidade objetivamente”
- modelos mentais (valores internalizados): são pressupostos profundamente arraigados, generalizações ou mesmo imagens que influenciam nossa forma de ver o mundo e de agir”
- visões partilhadas (objetivo comum): “ quando existe uma visão genuína, as pessoas dão tudo de si e aprendem, não porque são obrigadas, mas por que querem” e
- aprendizado em grupo (sinergia): “A disciplina da aprendizagem em grupo começa pelo ‘diálogo, a capacidade dos membros de deixarem de lado as ideias preconcebidas e participarem de um verdadeiro ‘pensar em conjunto’” SENGE, 2005, p.40-44).

No que diz respeito aos níveis de aprendizado, Martins (2002) aponta para os seguintes: aprendizado adaptativo ocorre numa área limitada que espelha o entendimento da organização a respeito do ambiente que a cerca e sobre si mesma; e aprendizado generativo: habilidade para assimilar e difundir o conhecimento e capacidade para modificar o comportamento (SENGE, 1990 *apud* MARTINS, 2002).

A referência específica a terceira teoria, o Ciclo de Aprendizagem Vivencial, a dimensão e os estilos de Aprendizagem. Conforme Gomes *et al.* (2008), Kolb em 1997 desenvolveu o Modelo de Aprendizagem Vivencial, o qual prega a necessidade dos aprendizes obterem quatro habilidades para aprenderem por meio de experiência concreta ou vivenciada relacionadas aos quatro estágios do seguinte ciclo: experimentar, refletir, conceituar e testar; são elas: a experiência concreta, que corresponde às atividades e às ações do âmbito emocional, material e social pelas quais o indivíduo vivencia diariamente; a observação reflexiva, que possibilita ponderar as experiências vivenciadas e analisar as suas causas e consequências, isto é, verificar o saldo positivo e negativo e de como se posicionar numa nova oportunidade para reaproveitá-las. Essa reflexão leva à conclusão sobre a nova experiência, construindo uma conceitualização acerca dos fatos; a conceitualização abstrata se refere à conclusão acerca das experiências. Nessa fase, o indivíduo forma uma opinião mais definida a respeito do impacto das atividades e das ações do meio externo em sua vida e personalidade; e a experiência ativa corresponde à

nova atitude do indivíduo fruto do novo comportamento acompanhando um novo aprendizado. Nesse momento, prevalece a experiência anterior e o conhecimento na ação do indivíduo, visando à correção dos erros ou o aprimoramento.

De acordo com Kolb (1997 *apud* MARTINS, 2002) existem duas dimensões para o processo de aprendizagem. Uma dimensão está relacionada à experiência concreta e ao conceito abstrato e a outra dimensão está relacionada à experiência ativa e à observação reflexiva. Essas dimensões influem no indivíduo que desenvolve um estilo próprio de aprendizagem, elegendo ser ativo/reflexivo ou concreto e abstrato, conforme o ambiente. Sendo assim, cada indivíduo desenvolverá seu próprio estilo de aprendizagem que refletirá na situação vivenciada, elegendo dessa forma ser ora ativo/reflexivo ou concreto/abstrato. E, além do indivíduo, a organização também aprende e desenvolve estilos de aprendizagem distintos de acordo com a circunstância (KOLB, 1997 *apud* MARTINS, 2002).

O estilo de aprendizagem individual se refere à combinação de dois dos quatro estilos básicos, são eles: convergente - associada aos interesses técnicos, à excelente performance em testes de inteligência, à preferência às coisas e não às pessoas; divergente - relacionada à geração de ideias, à imaginação, à preferência às pessoas; assimilador - referente ao raciocínio lógico, à criação de modelos teóricos, à menor convivência com pessoas, e acomodador - associada à adaptação imediata, à preferência para realizar coisas, ao gostar de pessoas (KOLB, 1997 *apud* MARTINS, 2002).

O quarto ponto a ser destacado, o Modelo Experiencial de Aprendizagem por Kim em 1993, sugere um padrão integrado de aprendizagem organizacional composto pelo modelo experiencial da aprendizagem e pela noção de modelos mentais (SOUZA, 2004).

Diante dos conceitos apresentados - aprendizagem organizacional, modelos mentais e modelo experiencial de aprendizagem - serão apresentados as suas definições pela ótica do Kim, conforme as seguintes autoras Martins (2002), Souza (2004) e Gomes *et al* (2008).

Dando prosseguimento à definição de AO, segundo Martins (2002), a AO é definida por Kim em 1998 como a ampliação da aptidão da organização para adotar ações eficazes. Segundo Kim, a aprendizagem “envolve o significado de aquisição de habilidades, o *know-how*, que influencia a capacidade de produzir uma ação, e a

capacidade de compreender conceitualmente uma experiência, o *know-why*” (KIM, 1998 *apud* MARTINS, 2002).

Dando continuidade ao significado dos conceitos, Souza (2004) explica, que segundo Kim em 1993, os modelos mentais são os resultados das aprendizagens individuais e eles contribuem para as aprendizagens grupais e organizacionais, produzindo modelos mentais compartilhados.

Pode-se inferir na afirmativa acima que tanto os indivíduos quanto às empresas aprendem. Indo ao encontro dessa afirmação, colaboram Gomes *et al* (2008) a explicitar que todas as organizações aprendem conscientemente ou não, e isso é um propósito fundamental para que elas continuem a existir (KIM, 1996 *apud* GOMES *et al*, 2008).

Voltando à aprendizagem organizacional, ainda apresentando as reflexões de Kim, Martins (2002) expõe três processos incompletos de aprendizagem: aprendizagem situacional - quando o problema é resolvido sem a codificação que orientaria um caso semelhante; aprendizagem fragmentada - quando o aprendizado fica apenas no âmbito do indivíduo, ou seja, os modelos mentais não são compartilhados com a organização; e aprendizagem oportunística - quando os procedimentos padrões são inviáveis e não são usados pelas organizações, devido à inviabilização de uma tarefa específica (KIM, 1998 *apud* MARTINS, 2002).

Perante as teorias descritas anteriormente, esta pesquisa será fundamentada pela Aprendizagem Situada de Lave e Wenger em 1991 por acreditar que ela representa de um modo mais consistente o processo de aprendizagem de adultos no local de trabalho.

2.5.1 Aprendizagem Situada

A Aprendizagem Situada, conforme Américo e Takahashi (2013, p. 6, “ganhou força no início da década de 90 ao considerar que pessoas se constituem por meio de processos de interação”. Didier e Lucena (2008) afirmam que estas interações ocorridas no contexto social são vitais para a aprendizagem. Antonello (2006) coopera ao enfatizar que a Aprendizagem Situada possui um elemento crítico, a interação social. Dessa forma, Américo e Takahashi (2013) evidenciam que

será no âmbito cultural e social que o comportamento humano deverá ser compreendido. Dessa maneira,

essa perspectiva teórica enfatiza o aprendizado como um entendimento social e histórico-cultural que compreende a pessoa em sua totalidade, na sua relação com a comunidade em que se situa, e não como um ser que se sujeita ao papel de receptor de um corpo de conhecimento sobre fatos relacionados ao mundo (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012).

A Aprendizagem Situada defende que a aprendizagem emerge dessas interações, no próprio local de trabalho por meio de conversações e interações entre pessoas. Antonello (2006, p. 205) contribui ao informar que essa teoria “se volta para a aprendizagem que acontece através da participação no trabalho”. Ela foi proposta por Lave e Wenger que explicitam que o aprendizado ocorre “sempre em função da atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa” (ANTONELLO, 2006, p. 204). Nesse âmbito, as conversas, a observação, o diálogo “implicam nos comportamentos de aprendizagem dos participantes das comunidades de prática” (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012, p. 18).

Conforme, Antonello (2006), a Aprendizagem Situada tem recebido destaque pela sua associação tanto à aprendizagem em local de trabalho quanto à aprendizagem de adultos. Na literatura da Aprendizagem Organizacional, a Aprendizagem Situada também é conhecida por nomes como

‘teoria da aprendizagem social’ (EASTERBY-SMITH, BURGOYNE e ARAÚJO, 2001; RICHTER, 1998), ‘aprendizagem situada’ (BROWN E DUGUID, 1991; LAVE E WENGER, 1991; PENTLAND, 1992; RICHTER, 1998), ‘aprendizagem baseada em prática’ (GHERARDI, 2000) e ‘aprendizagem como processo cultural’ (COOK e YANOW, 1993; YANOW, 2000) (AMÉRICO; TAKAHASHI, 2013, p. 6).

Conforme Américo e Takahashi (2013), as críticas à literatura da Aprendizagem Organizacional, por ela se basear nas teorias de aprendizagem individual, levaram ao crescimento da Aprendizagem Situada. Nesta, o aprender e o conhecer são comumente aceitos como atividade social prática específica, enquanto que nas teorias de aprendizagem individual, ocorre o distanciamento dos indivíduos de seu contexto de atividades. Para Antonello (2006), a Aprendizagem Situada “pretende colocar pensamento e ação num lugar e tempo específicos. Situar

significa envolver indivíduos, o ambiente e as atividades para criar significado (ANTONELLO, 2006, p. 205).

O entendimento do contexto da Aprendizagem Situada pode ser apresentado de duas maneiras: “contexto como produto histórico, do qual pessoas são parte; e contexto como construído mediante interação” (ELKJAER, 2003 *apud* AMÉRICO E TAKAHASHI, 2013, p. 7). Na Aprendizagem Situada, dois componentes são relevantes:

(1) conhecimento baseia-se na ação – é situado, distribuído e material -; e (2) a prática de produção do conhecimento se dá no local de trabalho. Sendo assim, o conhecimento pode ser visto como façanha prática e situada, contingente às interações entre pessoas, recursos e rotinas presentes em dada situação (...) A prática de trabalho situada é definida como ações e interpretações situadas que buscam fazer sentido dos recursos e estruturas e manter identidade dos membros e da comunidade de trabalho confrontada por rotinas e eventos de *Breakdown* (PATRIOTTA, 2003 *apud* AMÉRICO; TAKAHASHI, 2013, p. 17).

Na teoria da Aprendizagem Situada, no contexto das pesquisas organizacionais, “o conhecimento organizável é descrito como produto da prática – como ‘ fazer sentido’ da experiência dentro de uma comunidade de prática” (TAYLOR; VAN EVERY, 2011 *apud* AMÉRICO; TAKAHASHI, 2013, p. 7). Para Antonello (2006), o conhecimento é obtido por meio de dois processos denominados *way In* e prática.

‘Way In’ é um período de observação na qual um aprendiz assiste um *expert* mestre e faz uma primeira tentativa de resolver um problema. Na prática está o refinamento e aperfeiçoamento do uso do conhecimento adquirido (ANTONELLO, 2006, p. 205).

Dessa maneira, a Aprendizagem Situada é

o autêntico contexto social no qual a aprendizagem acontece, fornecendo ao indivíduo o benefício do conhecimento ampliado e o potencial para aplicar este conhecimento de novas formas em novas situações (ANTONELLO, 2006, p. 205).

Américo e Takahashi (2013) contribuem ao evidenciar as duas relações empíricas da Aprendizagem Situada:

(1) como o conhecimento está enraizado na prática, os atores organizacionais devem ser acompanhados no dia a dia; e (2) a situação e, não, o indivíduo, converte-se como nível de análise organizacional apropriado (...) busca-se por um evento – limitações, quebras, práticas produtivas ou situações dentro do escopo de atenção dos atores organizacionais (AMÉRICO; TAKAHASHI, 2013, p. 7).

A respeito da Aprendizagem Situada, Lave e Wenger em 1991 defendem que ela não é intencional, já que sua ocorrência está vinculada à participação dos membros das comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991 *apud* ALMEIDA, 2013). Antonello (2006) colabora ao explicitar que o aprendizado ocorre de forma não deliberada, como não intencional. Segundo a autora, “a transferência de conhecimento e aprendizagens mais integrados são facilitadas através da autêntica interação social” (ANTONELLO, 2006, p. 205).

Lave e Wenger apresentam o conceito de currículo de aprendizagem que foca “as oportunidades de aprendizado relacionadas a uma ocupação específica” (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998 *apud* GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012, p. 19). Dessa maneira,

nos grupos que compartilham práticas de trabalho, existem fontes de aprendizado essenciais, vivenciadas a partir do cotidiano e das trocas relacionais, no contato entre os aprendizes e os mais experientes. Com o passar do tempo suas práticas acumulam, passando a participar do ofício com a legitimação e a aproximação do núcleo (LAVE; WENGER, 1991 *apud* GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012, p. 19).

A partir do currículo de aprendizagem, Gherardi *et al.* (1998) apontam para o currículo situado que denota o modelo de oportunidade de aprendizagem acessível aos aprendizes. Seu conteúdo está relacionado “às características materiais, econômicas, simbólicas e sociais do sistema de práticas e das atividades de trabalho de uma determinada comunidade” (DIDIER; LUCENA, 2008, p. 137).

Para finalizar esta seção, o Quadro 2 apresenta a síntese das mais relevantes características da Aprendizagem Situada.

Quadro 2 – Síntese dos Principais aspectos da Aprendizagem Situada

Definição	Ênfase	Como ocorre	Resultado
O aprendizado ocorre em função da atividade, contexto e Cultura no qual ocorre ou se situa.	Enfatiza que a mudança de comportamento é mais provável que aconteça como resultado da reflexão em experiência.	Deve-se colocar pensamento e ação num só lugar e tempo específicos. Situar significa envolver o indivíduo, o ambiente e as atividades para criar significado. Significa localizar num setting particular os processos de pensar e fazer utilizados pelos experts para criar conhecimento e habilidades para as atividades. Pode ocorrer em comunidades de prática	Fornecer ao indivíduo o benefício do conhecimento ampliado e o potencial para aplicar este conhecimento de novas formas em novas situações

Fonte: Adaptado de Antonello, 2006, p. 207-208.

A próxima seção aborda acerca do primeiro conceito da Aprendizagem Situada, a Comunidade de Prática e apresentará outros arranjos coletivos.

2.5.1.1 Comunidade de Prática e outros arranjos coletivos

Por compreender a importância da Comunidade de Prática para a Aprendizagem Situada será explicitada a sua origem, definição, características e estágios de desenvolvimento.

O Quadro 3 apresenta as distinções dos arranjos coletivos defendidos por Wenger e Snyder (2001). Nele, são verificados os conceitos: comunidade de prática, grupo de trabalho formal, equipe de projeto e rede informal.

Quadro 3 - Diferenciação entre comunidades de prática e outros arranjos coletivos

Tipo de Grupo	Qual é o objetivo?	Quem participa?	O que têm em comum?	Qual a duração?
Comunidade de prática	Desenvolver as competências dos participantes; gerar e compartilhar conhecimento	Participantes se autosselecionam	Paixão, compromisso com os conhecimentos especializados do grupo	Enquanto houver interesse em manter o grupo
Grupo de trabalho formal	Desenvolver um produto ou prestar um serviço	Qualquer um que se apresente ao gerente do grupo	Requisitos do trabalho e metas em comum	Até a próxima reorganização
Equipe de projeto	Realizar determinada tarefa	Empregados escolhidos por gerentes seniores	As metas e os pontos importantes do projeto	Até o final do projeto
Rede Informal	Colher e transmitir informações empresariais	Amigos e conhecidos do meio empresarial	Necessidades mútuas	Enquanto as pessoas tiverem um motivo para manter contato

Fonte: Wenger, E., Snyder, W. (2001)

Conforme o Quadro 3, as comunidades de prática apresentam características que não devem ser confundidas com os demais arranjos coletivos apresentados, que são complementares às comunidades de prática, segundo Wenger e Snyder (2001).

De acordo com Pinheiro (2014), as comunidades de prática se distinguem das demais organizações, devido a sua característica auto organizadora, “definindo ela mesma os membros que fazem parte e o seu tempo de duração” (PINHEIRO, 2014, p. 11).

O termo comunidade de prática é recente, porém, é milenar o fenômeno ao qual se refere. Por apresentar uma perspectiva útil ao ato de conhecer e de aprender, ele passou a ser utilizado por pessoas e por organizações de diversos setores que estão se concentrando em comunidades de prática como uma forma para melhorar a sua performance (WENGER, 2014a, tradução nossa). A comunidade de prática tem as suas raízes nas tentativas de desenvolvimento de natureza social da aprendizagem humana inspirada pela antropologia e teoria social (LAVE, 1988; BOURDIEU, 1977; GIDDENS, 1984; FOUCAULT, 1980; VIGOTSKY,

1978, *apud* WENGER, 2014b, tradução nossa). Ela pode ser vista como um sistema de aprendizagem social e decorrente da aprendizagem, exibe muitas características dos sistemas de forma mais geral: estrutura emergente, relacionamentos complexos, auto-organização, limites dinâmicos de negociação em curso de identidade e cultura (WENGER, 2014b). Este primeiro conceito central da Aprendizagem Situada, Comunidade de Prática, é definido como “uma agregação informal definida não apenas por seus membros, mas pelas maneiras compartilhadas com que elas fazem as coisas e interpretam eventos” (GHERARDI; NICOLINE; ODELLA, 1998, *apud* DIDIER; LUCENA, 2008, p. 137). Wenger (2014a, p. 1, tradução nossa) a define “comunidades de prática são formadas por pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que elas fazem e aprendem como fazer melhor por meio de contínua interação”. Elas se envolvem em um processo de aprendizado coletivo em um domínio compartilhado pelo esforço humano (WENGER, 2014a). GUDOLLE; ANTONELLO FLACH (2012) também a definem pela existência de três elementos: o tópico de interesse; a interação e relação entre indivíduos; e a prática.

Quanto à relação entre os participantes de uma comunidade, essas são estipuladas a partir de “pactos sociais ou padrões de relacionamento (...) que são construídos e aprofundados pelo capital social que é desenvolvido no grupo, para o qual a contribuição da organização pode ser decisiva” (AZEVEDO, 2009, p. 19).

Wenger (2014a) apresenta três características fundamentais para a comunidade de prática: o domínio; a comunidade; e a ação. Segundo o autor, “é a combinação desses três elementos que constituem uma comunidade de prática e é através do desenvolvimento deles em paralelo que se cultiva uma comunidade” (WENGER, 2014a, p. 2, tradução nossa).

A respeito da primeira característica, o domínio, Wenger (2014a, tradução nossa) esclarece que toda comunidade de prática possui uma identidade definida por um domínio compartilhado de interesse, ela é mais que um clube de amigos ou uma rede de conexões entre as pessoas. Essa associação implica em um compromisso com o domínio e, portanto, com um compartilhamento de competência que distingue os membros de outras pessoas.

O domínio é a razão de ser de uma comunidade. É o interesse comum do grupo, o seu lugar no mundo, o seu valor para sócios e para terceiros. A participação na comunidade implica um compromisso com o domínio e um

compartilhamento de competência que distingue os membros dos não-membros (FLODING; SWIER, 2014, tradução nossa).

A segunda característica fundamental apresentada por Wenger (2014a) é a comunidade. Segundo Floding; Swier (2014, tradução nossa), o conceito de comunidade se refere àqueles que se envolvem em atividades conjuntas e discussões ajudando uns aos outros, compartilhando informações, aprendendo e construindo relacionamentos que resultam em um sentimento de pertença e compromisso mútuo. Wenger (2014a, tradução nossa) acrescenta que esta construção de relacionamentos permite que uns aprendam com os outros.

A terceira característica diz respeito à ação (prática), e se refere ao compartilhamento de um repertório por membros de uma comunidade de praticantes. Esse compartilhamento se relaciona as seguintes atividades: rotinas, palavras, ferramentas, formas de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou no decorrer de sua existência. Dentro de um domínio, estas práticas comumente adotadas estabelecem padrões que criam uma base para a comunicação, a resolução de problemas, a melhoria do desempenho e a prestação de contas. (FLODING; SWIER, 2014, tradução nossa). Wenger (2014a, tradução nossa) acrescenta que o desenvolvimento de uma prática compartilhada pode ser mais ou menos autoconsciente.

Lave e Wenger (1991 *apud* ALMEIDA, 2013, p. 43) também evidenciam o relacionamento entre comunidades de prática.

Em *Situated Learning* (1991), Lave e Wenger discutem o termo Comunidades de Prática bem como os aspectos que as definem – comunidade, identidade, aprendizagem, conhecimento – tendo em vista estudos empíricos de caráter etnográfico, narrativas alternativas relacionadas ao aprendizado em práticas tradicionais de culturas indígenas, noções de aprendizado em cenários de primeiro mundo e em outros contextos.

Em *Communities of practice: Learning, Meaning and Identify*, Wenger (1998) analisa detalhadamente o termo a partir de material empírico com ocidentais contemporâneos em cenários de primeiro mundo e oferece importantes ferramentas para mapear aspectos-chaves de uma comunidade de prática.

As comunidades de práticas carregam “convicções e definem comportamentos” que são assimilados pelos aprendizes (ANTONELLO, 2006, P. 205). Essas assimilações promovem a aprendizagem e a consequente mudança de participação, ou seja, o sujeito, inicialmente um aprendiz, se torna um membro experiente e participativo socialmente (LAVE; WENGER, 1991 *apud* ALMEIDA, 2013).

As comunidades de prática, quanto à temporalidade, se movimentam perpassando por estágios de desenvolvimento (potencial, em coalizão, ativa, dispersa, memorável), definidos por distintos níveis de interação entre os seus participantes e pelas formas de atividades desempenhadas por cada nível. No entanto, segundo Wenger (1998) uma comunidade pode deixar de ser contínua (WENGER, 1998 *apud* Azevedo, 2009).

O Quadro 4 apresenta as características e as atividades atípicas referente aos estágios de desenvolvimento de uma comunidade de prática.

Quadro 4 – Estágios de desenvolvimento das comunidades de prática

Estágios	Características	Atividades Típicas
Potencial	Indivíduos se encontram face a situações similares, sem o benefício de compartilhar informações	Encontrando-se e descobrindo afinidades.
Em coalizão	Membros se agrupam e reconhecem seu potencial	Explorando conectividade e negociando a comunidade.
Ativa	Membros se engajam e desenvolvem uma prática	Engajando-se em atividades comuns, criando artefatos, renovando interesses, comprometimento e relacionamento.
Dispersa	Membros não estão mais engajados, mas a comunidade ainda vive como um centro de conhecimento.	Mantendo contato, comunicação, participando de reuniões, solicitando recomendações.
Memorável	A comunidade não é mais central, mas as pessoas ainda recordam como parte de suas identidades.	Contando histórias, preservando artefatos, coletando memórias.

Fonte: adaptado de Azevedo, 2009.

O compartilhamento do conhecimento só é praticável por meio do desenvolvimento da confiança entre os integrantes do grupo, isso tem por consequência a crescente transferência de experiências e de informações ligada à modificação do comportamento deles, pois quanto mais eles se percebem integrantes de um grupo que cultua interesses em comum, mais eles desenvolvem confiança para enviar e receber informações (AXELROD, 2000 *apud* AZEVEDO, 2009).

Colaborando quanto à relação entre a confiança e a atuação dos membros de uma comunidade de prática, seus membros necessitam ter consciência dos objetivos básicos da comunidade, do seu domínio de conhecimento e deve existir uma atmosfera de confiança entre eles (HERNANDES; FRESNEDA, 2002 *apud* AZEVEDO, 2009).

Por fim, conforme Wenger (2014a), as comunidades de prática se apresentam sob vários nomes nas organizações, como redes de aprendizagem, grupos temáticos ou clubes de tecnologia; e sob várias formas: pequenas ou grandes, locais ou globais, caracterizada por um grupo mais central e outros membros mais periféricos, presenciais ou on-line, situadas internamente nas organizações ou constituídas por membros de diversas organizações, algumas reconhecidas, outras informais e até mesmo invisíveis. Segundo o autor:

As comunidades de prática existem desde que os seres humanos aprendem juntos. Em casa, no trabalho, na escola, nos nossos passatempos, todos nós pertencemos a comunidades de prática. Em algumas, nós somos membros do núcleo, em outras somos periféricos. E nós viajamos através de numerosas comunidades ao longo de nossas vidas (WENGER, 2014a, p. 3, tradução nossa).

Para finalizar esta seção, o quadro 5 apresenta as principais características da Aprendizagem Situada em relação à experiência, à construção de significado e ao engajamento.

Quadro 5 – Características da Aprendizagem Situada

Características	Experiências vivenciadas no contexto social	Construção e negociação de significados	Engajamento do Aprendiz
Aprendizagem Situada	A aprendizagem sempre acontece em um contexto social e material específico	Por meio das múltiplas interações em diferentes comunidades de prática.	Na prática social por meio da participação legítima.

Fonte: adaptado de DIDIER; LUCENA (2008, p. 143)

. Assim sendo, este segundo capítulo tratou da fundamentação teórica deste estudo. Nele foi feita a apresentação dos seguintes tópicos: aprendizagem, aprendizagem individual, aprendizagem grupal, aprendizagem organizacional, teorias de aprendizagem, Aprendizagem Situada, Comunidades de prática e outros arranjos coletivos. A próxima subseção trata do conceito Grupo de trabalho.

2.6 Grupo de Trabalho

Nesta pesquisa se tem o intuito de conhecer os grupos de trabalho dos TAEs da UFPE que obtiveram o grau de mestre no Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste no período de 2007 a 2011. Dessa maneira, primeiramente, será exposta a definição do conceito grupo e dos seus tipos - formais e informais - para finalmente chegar à definição de grupo de trabalho.

Dando prosseguimento, Robbins (2005, p. 186) define grupo como “dois ou mais indivíduos, interdependentes e interativos que se juntam visando à realização de objetivos específicos”. França (2006, p. 43) colabora com a definição quando diz que “grupo é o conjunto de interações que ocorre entre duas ou mais pessoas, as quais se diferenciam pela força de uso do poder, crenças, valores e tipo de tomada de decisão, com diversos graus de complexidade”.

Um grupo é um conjunto de duas ou mais pessoas que trabalham juntas regularmente com a intenção de atingir um ou mais objetivos comuns. Num verdadeiro grupo, os membros são mutuamente dependentes e interagem para atingir as metas comuns no período determinado de tempo (SCHERMERHORN, 1999, p. 132).

Segundo Robbins (2004), os grupos podem ser formais e informais. Em relação aos primeiros, os grupos formais, eles “são definidos pela estrutura da organização com atribuições de trabalhos que estabelecem tarefas” (ROBBINS, 2004, p. 89-90). Vecchio (2012, p. 210) colabora ao afirmar que são “essencialmente orientados às tarefas”. Nos grupos formais, o “comportamento de seus membros é estipulado e dirigido em função de metas organizacionais” (ROBBINS, 2005, p. 186). Como subclassificações o autor apresenta: os grupos de comando e os grupos de tarefa, ambos determinados pela organização. O grupo de comando é “composto por pessoas que se reportam diretamente a um executivo” e o grupo de tarefa é “formado por pessoas que se juntam para executar tarefas específicas” (ROBBINS, 2004, p. 90). Segundo Schermerhorn (1999), os grupos formais podem ser de natureza permanente ou temporária.

Os grupos de trabalho permanente geralmente aparecem em organogramas da organização como departamentos, divisões ou equipes, dentre outras possibilidades. Podem variar desde departamentos pequenos ou equipes de poucas pessoas até divisões muito grandes com 100 pessoas ou mais. Eles continuam existindo até que se decida reestruturar ou reprojeter a organização.

Os grupos de trabalho temporário, por outro lado, são criados para solucionar um problema específico ou realizar uma tarefa definida. Esses grupos tipicamente são dissolvidos depois da meta ter sido realizada (SCHERMERHORN, 1999, p. 133).

Para Robbins (2004), os grupos informais aparecem espontaneamente no âmbito de trabalho, devido às necessidades sociais dos indivíduos. Eles são “alianças que não são estruturadas formalmente nem determinadas pela organização” (ROBBINS, 2005, p. 186). Conforme Vecchio (2012, p. 211) “os grupos informais surgem da interação entre os membros da organização. A participação é voluntária e baseia-se com mais ênfase na atração interpessoal”. Os grupos de interesse e de amizade são tipos de grupos informais. O primeiro reflete a união de pessoas para alcançar um objetivo comum e o segundo se forma porque seus membros apresentam particularidades em comum.

Conforme Vecchio (2012), dois motivos impulsionam as pessoas a constituírem grupos. São eles: a realização de tarefas ou metas e a satisfação de suas necessidades sociais. O autor explica que muitas necessidades podem ser atendidas por meio da participação de um grupo, e fazendo referência à Hierarquia das Necessidades de Maslow, enumera as quatro a seguir: segurança e proteção, associação, estima e identidade e realização de tarefas. Robbins (2004) colabora ao explicar que as pessoas se reúnem em grupos por seis motivos: segurança, status, auto estima, associação, poder e realização de metas.

Tanto Vecchio (2012) quanto Robbins (2005) tratam dos estágios de desenvolvimento de grupos. O primeiro autor (2012) cita quatro estágios: definição de princípios (teste e subordinação), negociação (divisão do poder), consolidação (criação de regras) e desempenho (realização de metas). O segundo autor apresenta um modelo constituído de cinco fases: formação (incerteza sobre a formação, estrutura e liderança), tormenta (conflitos dentro do grupo, devido à aceitação do grupo *versus* os limites impostos a individualidade e à indefinição da liderança), normalização (coesão, identidade grupal e camaradagem), desempenho (a estrutura é funcional e aceita e trabalha em prol do desempenho de tarefas). Para os grupos permanentes o desempenho é o último estágio do desenvolvimento, já para os grupos temporários existe uma quinta fase, a interrupção (conclusão das atividades e dissolução do grupo). Schermerhorn (1999) nomeia estes cinco estágios pelas seguintes classificações: formação, atrito, normação, desempenho e dissolução.

Em relação ao grupo de trabalho, Robbins (2005, p. 250) explica “é aquele que interage basicamente para compartilhar informações e tomar decisões para ajudar cada membro com seu desempenho em sua área de responsabilidade”. Ele não necessita se engajar em um trabalho coletivo que requeira esforço conjunto. Desta forma, o seu desempenho é apenas o somatório das contribuições individuais de seus membros. Sendo assim, um grupo de trabalho tem por objetivo compartilhar informações, possui sinergia neutra, sua responsabilidade apresenta a natureza individual (ROBBINS, 2005).

Robbins (2005) enfatiza a distinção entre grupo de trabalho e equipe de trabalho. Para ele, uma equipe de trabalho “gera sinergia positiva por meio do esforço coordenado. Os esforços individuais resultam em um nível de desempenho maior do que a soma das contribuições individuais” (ROBBINS, 2005, p. 250).

A seguir, no capítulo da Metodologia, a investigação passa a relatar os procedimentos metodológicos da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados por esta investigação.

A seção está dividida em cinco subseções: Delineamento da Pesquisa, Definição do Campo, Delimitação do Grupo de Trabalho Estudado, Coleta e Análise de Dados e Limitações do Estudo.

De acordo com o que foi descrito na Introdução dessa dissertação, o objetivo geral dessa pesquisa foi compreender de que forma os conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE são compartilhados e se tais conhecimentos influenciam nas experiências do seu grupo de trabalho sob a ótica da Aprendizagem Situada. E os objetivos específicos são: constatar se os conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE influenciam nas experiências; analisar de que forma os conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE são compartilhados no grupo de trabalho e Identificar as características da Aprendizagem Situada no grupo de trabalho dos TAEs da UFPE.

3.1 Delineamento da Pesquisa

Nesta seção, visando ao desenvolvimento do trabalho, são apresentadas as classificações da pesquisa (natureza, forma de abordagem, objetivo, procedimento técnico). Dessa maneira, verificou-se o seguinte: quanto à natureza, ela é aplicada; no que se refere à forma de abordagem, é pesquisa qualitativa; quanto ao objetivo, é descritiva; e, em referência ao procedimento técnico, é um estudo de caso.

Aprofundando-se quanto à escolha da pesquisa aplicada em relação a esta investigação, ela se deve por conta do seu objetivo que é “gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos” (VASCONCELOS, 2010, p.12).

Em relação à eleição da pesquisa qualitativa, ela se deu por possibilitar explorar a temática da aprendizagem, objeto principal deste trabalho, pois por ter característica exploratória, conforme Cresswell (2007):

é útil quando o pesquisador não conhece as variáveis importantes a examinar. Esse tipo de técnica pode ser necessário ou porque o tópico é

novos, ou porque nunca foi abordado com uma determinada amostragem ou grupo de pessoas, ou porque as teorias existentes não se aplicam a uma determinada amostra ou grupo em estudo (MORSE, 1991 *apud* CRESSWELL, 2007, p. 38).

A escolha da pesquisa qualitativa também se deve a sua característica de descrever um problema que pode ser mais bem entendido explorando-se um conceito ou fenômeno.

A pesquisa qualitativa pode ser definida como uma exploração feita a fim de entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. Possui as seguintes características, estilo indutivo, e foco no significado individual e na interpretação da complexidade de uma situação (MORSE, 1991 *apud* CRESSWELL, 2007, p. 39).

Portanto, a pesquisa qualitativa possibilitou explorar o fenômeno proposto neste trabalho, a aprendizagem dos TAE, mestres formados pelo Curso de Mestrado em Gestão Pública - MGP, a partir do ano de 2007 a 2011, que totalizam 33 indivíduos, por meio da Aprendizagem Situada. Como dito anteriormente, na seção da Contextualização do Problema, a opção deste trabalho pelo MGP se deve ao relevante número de servidores TAEs da UFPE que nele ingressaram, possibilitando, assim, averiguar o fenômeno da aprendizagem na UFPE por meio da Aprendizagem Situada.

Conforme Patton (1990, p.169), “qualitative inquiry typically focuses in depth on relatively small samples, even single cases (n = 1), selected purposefully”, ou seja, a pesquisa qualitativa normalmente se concentra em profundidade em amostras relativamente pequenas, até mesmo em casos isolados (n = 1), selecionando-o propositalmente (tradução minha).

Quanto ao objetivo descritivo, característico da pesquisa qualitativa, conforme Silva e Menezes (2001), ele se deve ao fato dessa investigação buscar descrever um determinado fenômeno, uma população ou suas relações.

Finalizando, quanto à última classificação eleita, essa escolha se deve ao seguinte fator que caracteriza o estudo de caso: “quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento” (VASCONCELOS, 2010, p. 13).

3.2 Definição do Campo

A eleição do campo, isto é, do curso de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, como foi explicitado anteriormente, se deve ao relevante número de servidores da UFPE participantes, possibilitando, assim, averiguar o fenômeno da Aprendizagem dos TAEs na UFPE por meio da Aprendizagem Situada. O curso, por conta da sua natureza, colabora com o emprego dos conhecimentos adquiridos na rotina administrativa dos setores dos respondentes.

Dessa maneira, possibilitou investigar os objetivos específicos da pesquisa, proporcionando a profundidade das informações essenciais para o desenvolvimento deste estudo.

3.3 Delimitação do Grupo de Trabalho Estudado

Nesta pesquisa, define-se por população “o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 27), ou seja, “um conjunto de indivíduos, objetos ou eventos que possuem certas características de interesse” (ESPÍRITO SANTO, 1992, p. 67). Conforme Barros (1986, p. 105), a população é “a totalidade de elementos que possuem determinadas características, definidas para um estudo”.

Como critério para a seleção da população do técnico administrativo em educação da UFPE, procurou-se observar os TAEs que obtiveram o grau de mestre no curso de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, a partir do ano de 2007 a 2011, devido à data da publicação da Resolução N^o. 9/2006 (UFPE, 2006).

Foram entrevistados 29 TAEs dos 33 TAEs egressos pertencentes a cinco turmas do Curso de Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste.

Diante do exposto, a população dessa pesquisa foi distribuída, conforme a Tabela 4.

Tabela 4 - Relação entre o número total de mestres formados e o número de TAE mestres formados por ano da seleção

Ano da seleção	Nº. Total de mestres formados	Nº. de TAEs mestres formados	
2007	30	1	3%
2008	33	1	3%
2009	34	0	0%
2010	30	13	47%
2011	41	18	44%

Fonte: Secretaria do MGP

Quanto aos dados referentes à turma, à lotação e ao local referente aos TAEs entrevistados, o Quadro 6 abaixo os apresenta.

Quadro 6 – Dados dos TAEs entrevistados

Entrevistado	Turma	Lotação	Local
E1	Turma 11	Biblioteca	CAA
E2	Turma 11	Secretaria de Direção	CAA
E3	Turma 10	Controladoria	HC
E4	Turma 10	Biblioteca	BC
E5	Turma 10	Secretaria de Curso	Hotel.
E6	Turma 11	Biblioteca	CE
E7	Turma 11	Biblioteca	CE
E8	Turma 11	Biblioteca	CEFICH
E9	Turma 10	Escolaridade	CAA
E10	Turma 10	Diretoria	CAA
E11	Turma 11	Compras	CAC
E12	Turma 10	Biblioteca	BC
E13	Turma 11	Secretaria de Pós Cirurgia	HC
E14	Turma 10	NUSP	HC
E15	Turma 10	Biblioteca	CTG
E16	Turma 11	Contabilidade	HC
E17	Turma 11	Secretaria de Curso	CAA
E18	Turma 11	Compras	CAC
E19	Turma 11	Secretaria de Centro	CCB
E20	Turma 11	Coordenação Administrativa e Financeira	PROPLAN

Continua

Continuação

Entrevistado	Turma	Lotação	Local
E21	Turma 11	Pagamento	PROGEPE
E22	Turma 11	Coordenação Administrativa e Financeira	PROPLAN
E23	Turma 10	Diretoria	PROEXT
E24	Turma 10	DIG	PROACAD
E25	Turma 10	Ouvidoria	Reitoria
E26	Turma 11	CCQ	PROGEPE
E27	Turma 11	CCQ	PROGEPE
E28	Turma 10	Diretoria de Convênios e Contratos Acadêmicos	PROPLAN
E29	Turma 8	Escolaridade	CCSA

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto às entrevistas, 16 delas foram presenciais e 13 foram respondidas por e-mail, devido às seguintes questões: a) lotação em outro campus, Centro Acadêmico do Agreste - CAA; falta de tempo para fazer a entrevista. Quanto a não participação de quatro respondentes, estas se devem aos seguintes fatores: a) licença maternidade, b) férias; e c) falta de tempo para receber visita ou responder virtualmente.

3.5 Coleta e análise de dados

Os dados qualitativos podem ser coletados por intermédio das observações, das entrevistas e dos documentos (Merriam, 1998 *apud* Didier, 2008)

Assim, nesta pesquisa, elegeu-se como técnicas de coletas de dados a entrevista semiestruturada e a observação no campo. A primeira técnica é a maneira mais corriqueira para coletar dados qualitativos e a segunda acontece no ambiente natural, real (MERRIAM, 1998 *apud* NASCIMENTO, 2011).

As entrevistas “são uma das fontes de informações mais importantes para um estudo de caso” (YIN, 2005, p. 116). Elas são necessárias por possibilitarem a construção do contexto, já que determinadas informações não estão disponíveis em documentos, nem previstas nas perguntas pré-formuladas dos questionários.

Segundo Martins (2007), a entrevista permite a relação entrevistado-entrevistador por meio de um diálogo orientado que busca informações e dados, através de um interrogatório. Contribuem Aguiar e Medeiros (2009, p. 1), “a entrevista é uma das formas de coleta que permite maior interação entre o pesquisador e o pesquisado (...), ou seja, formulam-se perguntas ao respondente com o objetivo de coletar informações que possam ajudar a resolver o problema de pesquisa” (AGUIAR; MEDEIROS, 2009, p. 1). Yin colabora ao explicar que dois procedimentos devem ser seguidos no decorrer da entrevista:

seguir sua própria linha de investigação, como reflexo do protocolo de seu estudo de caso; e b) fazer as questões reais (de uma conversação) de uma forma não tendenciosa que também atende às necessidades de sua linha de investigação (YIN, 2005, p. 116-117).

As entrevistas geram “compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” (MAY, 2004, p.145). Quanto aos pontos fortes e fracos das entrevistas, Yin (2005) explana que os fortes estão associados ao direcionamento (enfocam diretamente o tópico do estudo de caso) e à percepção (fornecem interferências causais percebidas). Já os pontos fracos estão relacionados aos “vieses devido a questões mal elaboradas; respostas viesadas; ocorrem imprecisões devido à memória fraca do entrevistado; reflexibilidade – o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir” (YIN, 2005, p. 113).

A entrevista semiestruturada é a técnica de coleta de dados que combina perguntas abertas e fechadas com o objetivo do informante discorrer sobre o tema tratado. Caberá ao pesquisador seguir as questões previamente definidas, de forma natural, como participasse de uma conversa informal, atento a dirigi-la a assuntos que o interessem por meio de perguntas adicionais que elucidem questões ou recomponham o contexto (BONI; QUARESMA, 2005). A semiestruturada apresenta como particularidade “questionamentos básicos que são apoiados por teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Esses questionamentos dão frutos “a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes” (MANZINI, 2004, p. 2).

Diante do exposto, esta pesquisa utilizou um roteiro de entrevista que está relacionado aos objetivos específicos de pesquisa (ver apêndice A). O roteiro trata

do conteúdo voltado à entrevista do TAE e é composto por perguntas do tipo: múltipla escolha; caixa de seleção; texto e escala Likert. Essas 25 perguntas estão divididas em cinco blocos referentes aos seguintes temas: Bloco I - Perfil do técnico-administrativo em Educação – TAE (composto por perguntas múltipla escolha); Bloco II - Perfil do setor de lotação do técnico-administrativo em Educação (composto por perguntas múltipla escolha) - TAE; Bloco III – Compartilhamento e influência dos conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE nas experiências do grupo de trabalho (composto por perguntas múltipla escolha, caixa de seleção e texto/aberta); Bloco IV - Forma que os conhecimentos adquiridos pelos servidores TAE da UFPE são compartilhados no grupo de trabalho (composto por perguntas caixa de seleção); e Bloco V - Características da Aprendizagem Situada no grupo trabalho do TAE mestre em gestão pública (composto por perguntas escala de Likert). A partir do Bloco III, as perguntas foram fundamentadas no referencial teórico do estudo.

O roteiro de entrevista voltado ao TAE foi pré-testado, em dois momentos. Na primeira ocasião, no dia 21 de novembro de 2014, dois TAEs especialistas em gestão pública e uma mestranda em administração o responderam. Conforme Richardson (1999), a aplicação do pré-teste deve ser direcionada a uma pessoa ou agrupamento que contenha as mesmas particularidades da população de pesquisa. O tempo de resposta foi de aproximadamente 13' (treze minutos), ou seja, transitou entre 8'58" e 17'27". De acordo com Richardson (1999), o objetivo da aplicação de pré-teste é possibilitar a correção de erros e de dualidades, além de permitir o acréscimo de novas questões. O pré-teste resultou nas seguintes modificações: as perguntas passaram a ser mais diretas; ocorreu a modificação do tipo de pergunta do quinto bloco, "características da Aprendizagem Situada no grupo de trabalho do TAE", que deixou de ser tipo caixa de seleção para se tornar tipo escala com cinco graus entre dois *status*: "não ocorreu" e "ocorreu excessivamente". Essa modificação decorreu da necessidade de identificar a ocorrência, mesmo que mínima desses fatores; e acréscimo da última pergunta do Bloco V.

Na segunda ocasião, no dia 22 de novembro de 2014, uma especialista em gestão pública e uma mestranda em engenharia da produção o responderam. Quanto ao tempo de resposta, este permaneceu dentro da média anteriormente citada. Este segundo pré-teste possibilitou a substituição de algumas palavras conceituais por outras mais próximas à linguagem coloquial, tendo confirmado a

versão que foi aplicada na investigação. E por fim, a entrevista semiestruturada apresentou perguntas dos seguintes tipos: múltipla escolha (eleição de uma única alternativa); caixa de seleção (eleição de mais de uma alternativa) e escala Likert (eleição do grau de incidência) que tiveram as suas respostas representadas pelos respectivos gráficos: setorial; barra; e coluna.

A aproximação junto aos investigados foi por e-mail e por comunicação pessoal. Nessas duas situações foi explicada a proposta da pesquisa e tratada a marcação da data e do horário para as entrevistas. Nesses contatos, quanto à cooperação, não houve unanimidade entre os entrevistados contatados, duas servidoras exteriorizaram falta de tempo para participar, e uma delas se recusou a participar.

As reuniões marcadas no período de 27 de novembro a 12 de dezembro de 2014 foram realizadas sem imprevistos, foram caracterizadas por anotações de respostas a perguntas fechadas e abertas e o seu conteúdo não foi gravado. Os ambientes foram diversos, devido à necessidade de estar no setor de lotação do respondente para observação das nuances referentes ao espaço físico e ao grupo de trabalho. No total, dos 33 entrevistados, responderam à entrevista 29 deles, como já foi mencionado..

Quanto à observação, de acordo com Yin (2005, p. 120), ela “serve como outra fonte de evidências em um estudo de caso”, devido à criação de oportunidades para se observar o campo eleito, possibilitando a identificação das informações complementares e trazendo uma “nova dimensão na hora de compreender tanto o contexto quanto o fenômeno que está sob estudo” (YIN, 2005 p. 121). Neste estudo, conforme literatura a seguir, ela foi guiada pelos fatores: o espaço físico a ser observado; o participante; as atividades e as interações; a dinâmica do diálogo; os fatores subentendidos, atividades informais e comunicação não verbal; e o comportamento do pesquisador (MERIAM, 1998 *apud* DIDIER, 2008).

Dessa forma, entende-se que a técnica da observação não participante neste estudo propiciou a compreensão de determinadas nuances nos setores, que poderiam passar despercebidas nas respostas dos entrevistados, como, por exemplo: a interferência da subdivisão do espaço físico na interação do grupo e a não existência de mais de um funcionário no local de lotação. Sendo assim, a técnica de coleta de dados denominada observação possibilitou avaliar as

particularidades do setor de trabalho e as interações entre o entrevistado e o restante do grupo, colaborando com a entrevista que foi a técnica mais empregada.

A eleição e uso de um banco de dados virtual, especificamente o formulário Google, buscou facilitar a guarda, a ordenação e a análise dos dados levantados.

Os dados dessa pesquisa foram analisados desde o momento do processo de coleta, pois separá-los, seria uma falha (MERRIAM, 1998 *apud* NASCIMENTO, 2011). Além disso, especificamente, na pesquisa qualitativa, a análise visa a converter os dados em achados (PATTON, 2002 *apud* DIDIER, 2008).

A contínua revisão do norteador teórico deste estudo, Aprendizagem Situada, contribuiu para a análise dos dados por meio da técnica da triangulação que é “o procedimento em que o pesquisador recorre a várias fontes de informações para validar seus resultados (GRESSLER, 2004, p. 86). Lakatos (2010, p. 283) colabora ao explicar que a triangulação “consiste na combinação de metodologias diversas no estudo de um fenômeno. Essa técnica tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fato estudado” Segundo a autora (2010), são quatro os tipos de triangulação: teorias, investigadores, métodos e fontes de dados. Sendo assim, a Técnica da Triangulação ocorre quando há um “tríplice enfoque no estudo de um fenômeno social, descrito, explicado ou compreendido” (LAKATOS, 2010, p. 283).

Também foi adotado o método de comparação constante com o objetivo de reprimir o reconhecimento de achados similares e distintos.

Este método consiste em comparar continuamente incidentes. Melhor explicando, um incidente é encontrado pelo pesquisador nos dados coletados, por meio da entrevista, das notas de campo, e comparado com outro incidente no mesmo conjunto de dados (MERRIAM, 1998, *apud* NASCIMENTO, 2011).

Nesta pesquisa, no capítulo intitulado Resultados, as interpretações acerca das entrevistas realizadas e a confirmação da suposição são apontadas e evidenciam os achados referentes aos objetivos específicos.

3.6 Limitações do Estudo

Independente dos cuidados empregados com a pesquisa, algumas limitações metodológicas e práticas, inevitavelmente, se fizeram presentes. Enfim, todo estudo apresenta as suas delimitações.

A respeito das delimitações metodológicas, o número de entrevistados não atingiu a sua totalidade, ou seja, apenas 29 respondentes num total de 33 respondentes. As limitações corresponderam aos seguintes fatores: licença maternidade, férias; e falta de tempo para receber visita ou responder virtualmente. Quanto às duas primeiras situações, não houve sequer resposta por e-mail. No que diz respeito ao último fator, falta de tempo para receber visita ou responder virtualmente, os servidores por telefone, no ato do agendamento, informaram a indisponibilidade.

Ainda quanto às restrições metodológicas, quanto às entrevistas semiestruturadas, 13 foram respondidas por e-mail, devido às seguintes questões: lotação em outro campus, Campus Acadêmico do Agreste - CAA, falta de tempo para fazer a entrevista, impossibilitando a observação.

Quanto às delimitações práticas, o acesso aos TAEs também se constituiu como impedimento, principalmente, na reitoria e no CAA. Em referência aos servidores lotados na reitoria, foi devido à alegação de falta de tempo para o agendamento, por conta do fechamento de atividades no final do ano. A respeito do campus CAA, por conta do não atendimento aos telefones fixos e aos celulares institucionais, forçando a comunicação por e-mail, que também não foi respondida por alguns TAEs. Como solução, ocorreu a solicitação de auxílio àqueles que já haviam respondido para que intercedessem com os demais colegas (não respondentes) para que contribuíssem com a pesquisa. Sendo assim, os TAEs faltantes responderam a entrevista.

Por fim, as circunstâncias acima apresentadas não causaram danos para o estudo, já que se defende que a pesquisa atingiu os seus objetivos.

Apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa, o próximo capítulo passa a apresentar os resultados deste estudo.

4 RESULTADOS

4.1 Respostas dos TAEs

Esta subseção apresenta o perfil predominante dos 29 TAEs entrevistados e do seu setor de lotação.

4.1.1 O perfil do TAE

A descrição do perfil inclui: gênero, faixa etária, área de formação, número de graduações, existência de titulação de doutorado, tempo de serviço na UFPE, participação em treinamento e número da turma do mestrado.

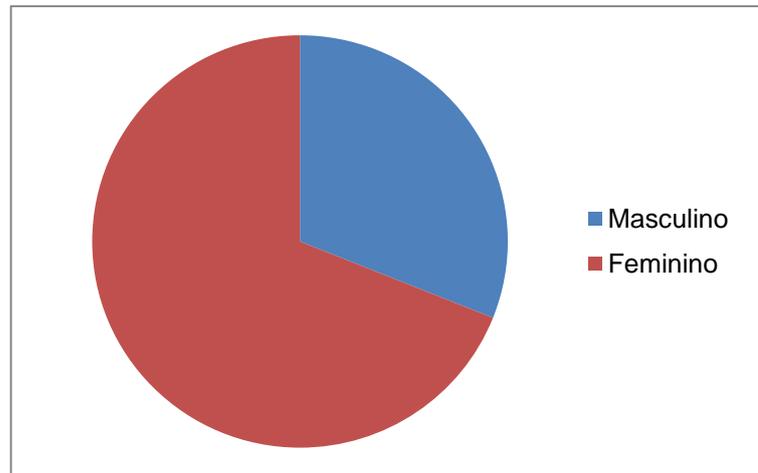
Em referência ao gênero, verificou-se na tabela 5 e no Gráfico 1 que o público feminino totalizou 69% dos pesquisados. A alta frequência apresentada é justificada pelo fenômeno mundial da feminização da força do trabalho que é caracterizada pelo maior nível de escolaridade (IBGE, 2012). Outros fatores que caracterizam esse fenômeno são a diminuição do número de filhos e a dedicação aos estudos por parte da mulher.

O crescimento da escolaridade feminina tem se consolidado nos últimos anos e se manifestado nos diversos setores da atividade econômica. (...) A administração pública (grifo meu) e os serviços prestados às empresas foram os grupamentos que apresentaram as maiores proporções de mulheres, tanto com 11 anos ou mais de estudo, quanto com nível superior (IBGE, 2012, p.6).

Tabela 5 - Gênero dos TAEs

Tópico	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Gênero	Masculino	9	31%
	Feminino	20	69%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 1 – Gênero dos TAEs

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Quanto à faixa etária, constatou-se tanto na tabela 6 quanto no gráfico 2 que o público analisado apresentou os maiores percentuais entre os 33 - 37 anos; 28 - 32 anos; e 43 - 47 anos, demonstrando, que independente da diferença de idade entre as faixas, existe nelas o interesse pelos benefícios propiciados pela qualificação: conhecimento e aumento do salário na instituição.

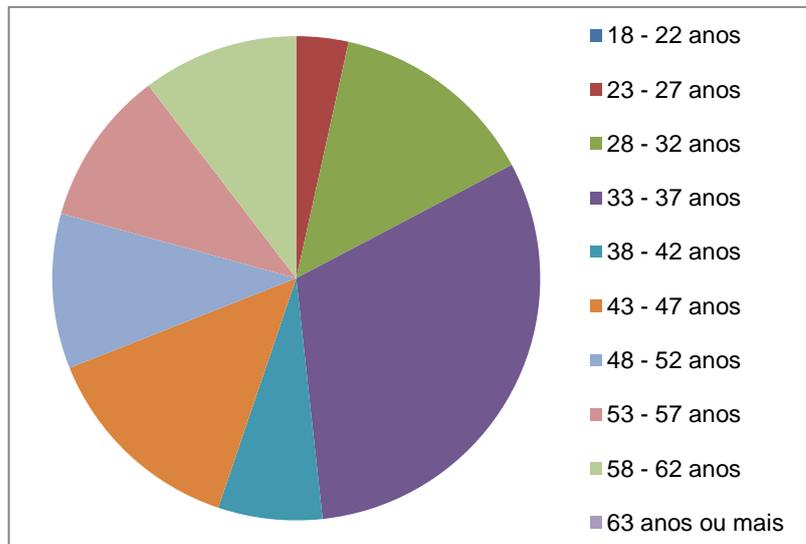
Nas três últimas faixas etárias, observou-se uma frequência regular de 10%, justificada pela proximidade da entrada na aposentadoria, que é um dos fatores motivadores para qualificação.

O Adicional de Qualificação é levado para a aposentadoria e pode ser pedido, inclusive, pelo servidor que já não está mais trabalhando, desde que ele tenha obtido seu diploma na ativa. Em todos os casos, é preciso apresentar o certificado de conclusão do curso e o histórico escolar (EXTRA, 2011).

Tabela 6 - Faixa etária dos TAEs

Tópico	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Faixa Etária			
	18 - 22 anos	0	0%
	23 - 27 anos	1	4%
	28 - 32 anos	4	14%
	33 - 37 anos	9	31%
	38 - 42 anos	2	7%
	43 - 47 anos	4	14%
	48 - 52 anos	3	10%
	53 - 57 anos	3	10%
	58 - 62 anos	3	10%
	63 anos ou mais	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 2 – Faixa etária dos TAEs

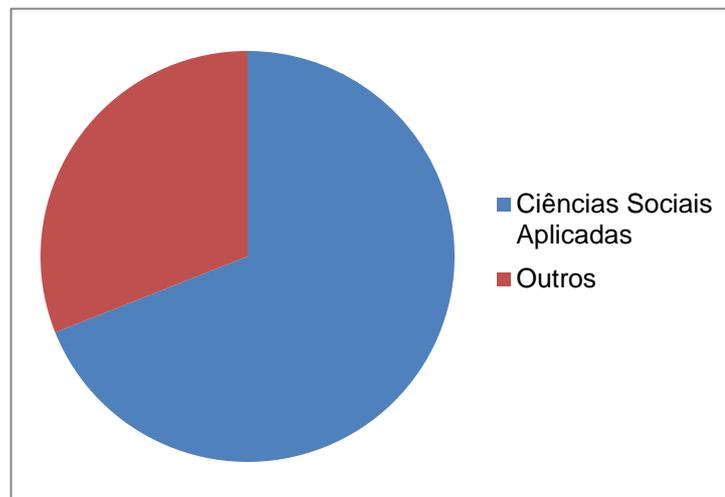
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Observou-se na tabela 7 e gráfico 3 que o grupo pesquisado além de possuir como característica comum o mestrado em gestão pública apresentou uma maior incidência na área de Ciências Sociais Aplicadas. Em relação às outras áreas, foram identificadas: Artes e Comunicação, Filosofia e Ciências Humanas, Ciências Jurídicas e Ciências da Saúde.

Tabela 7 - Área de formação dos TAEs

Tópicos	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Área de formação	Ciências Sociais Aplicadas	20	69%
	Outra área	9	31%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 3 - Área de formação dos TAEs

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

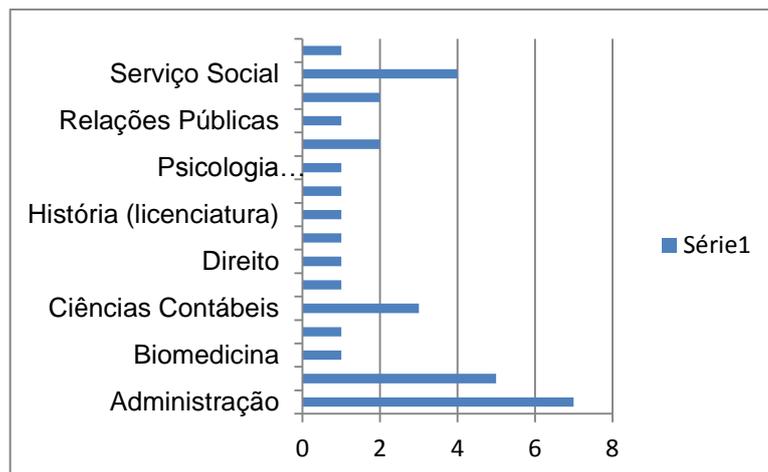
Nesta questão, os respondentes puderam marcar mais de uma alternativa. Sendo assim, verificou-se na tabela 8 e gráfico 4 a presença expressiva de administradores e de bibliotecários. Normalmente, os servidores que possuem formação em Administração atuam como administradores ou assistentes em administração - técnico-administrativos no nível do Ensino Médio.

O fato é que praticamente todos os indivíduos, independente da formação, atuam em atividades administrativas que justificam a necessidade do mestrado na área de gestão pública, o que pode acrescentar ou ampliar o seu conhecimento. Essa situação pode ser explicada devido ao fato de esses servidores de distintas áreas trabalharem na sua grande maioria com os trâmites administrativos comuns às atividades do técnico-administrativo.

Tabela 8 - Graduação dos TAEs

Tópico	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Graduação		32 (frequências)	
	Administração	7	24%
	Biblioteconomia	5	17%
	Biomedicina	1	3%
	Ciências Biológicas	1	3%
	Ciências Contábeis	3	10%
	Ciências Sociais	1	3%
	Direito	1	3%
	Filosofia	1	3%
	História (licenciatura)	1	3%
	Pedagogia	1	3%
	Psicologia (bacharelado)	2	6%
	Relações Públicas	1	3%
	Secretariado Executivo	2	6%
	Serviço Social	4	13%
	Não informado	1	3%

Fonte: Dados de pesquisa, 2014.

Gráfico 4 - Graduação dos TAEs

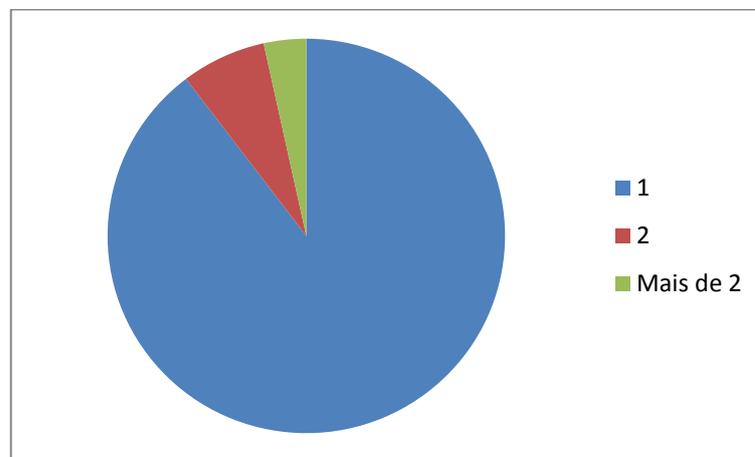
Fonte: Dados de pesquisa, 2014.

Na tabela 9 e no gráfico 5 se evidenciou um pequeno número de servidores que possuem mais de uma formação. Cerca de 7% deles possuem duas formações e 3 % mais de duas formações.

Tabela 9 – Número de Graduações dos TAEs

Tópicos	Variáveis	Frequência	Porcentagem
No. Graduação			
	1	26	90%
	2	2	7%
	Mais de 2	1	3%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 5 – Número de Graduações dos TAEs

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Constatou-se nas entrevistas a ausência de doutorandos ou doutores entre os 29 respondentes.

Constatou-se na tabela 10 e no gráfico 6, a alta incidência de servidores pós-Reuni (73%), isto é, de 4 a 8 anos e de 9 a 13 anos. Este resultado pode demonstrar o interesse deles na aquisição do título, no acréscimo de percentual de 52% nos vencimentos e na possibilidade de lecionar, conforme extraído dos entrevistados. Acredita-se que este público apresentou um perfil voltado ao estudo, já que o seu ingresso na instituição ocorreu por meio dos concursos públicos retomados a partir de 2004. Verificou-se também que o grupo de 29 a 33 anos de serviço apresenta o quarto maior percentual, possivelmente, devido à proximidade da entrada na aposentadoria. Percebeu-se um percentual pequeno de servidores com mais de 24 anos de serviço, 13%, esta evidencia pode estar relacionada à falta de perfil para o estudo característica dos antigos servidores, muitos provenientes da época das

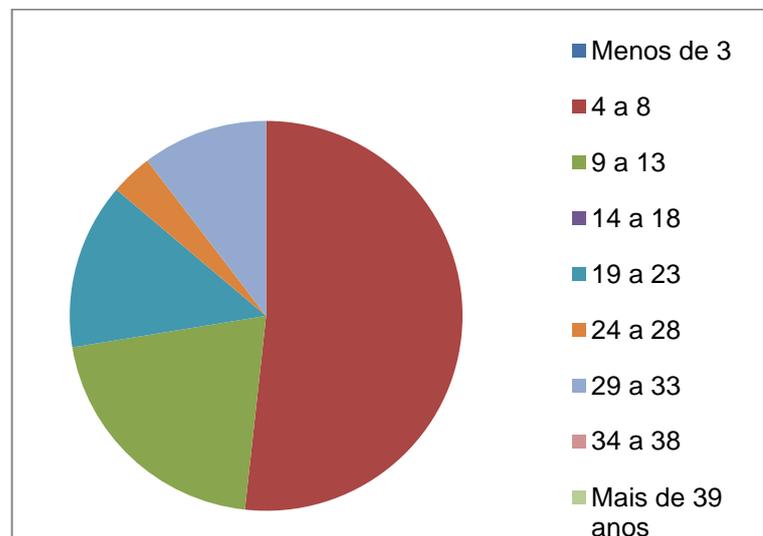
indicações, já que o concurso público para o ingresso de servidores foi instituído na Constituição de 1988.

Tabela 10 - Tempo de serviço dos TAEs

Tópicos	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Tempo de Serviço			
	Menos de 3	0	0%
	4 a 8	15	52%
	9 a 13	6	21%
	14 a 18	0	0%
	19 a 23	4	14%
	24 a 28	1	3%
	29 a 33	3	10%
	34 a 38	0	0%
	Mais de 39 anos	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 6 - Tempo de serviço dos TAEs



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Na tabela 11 e gráfico 7, em relação ao investimento no recurso humano por meio de treinamento, verificou-se uma pequena diferença, pois, dos 29 servidores, 16 não o tiveram. A não ocorrência do treinamento pode estar ligada a três

circunstâncias, primeiro, a ausência de cursos que visem ao desenvolvimento das habilidades específicas dos TAEs, segundo, a falta de interesse do TAE em participar e terceiro, a não permissão da chefia imediata.

Os treze cursos realizados e citados pelos respondentes foram os seguintes:

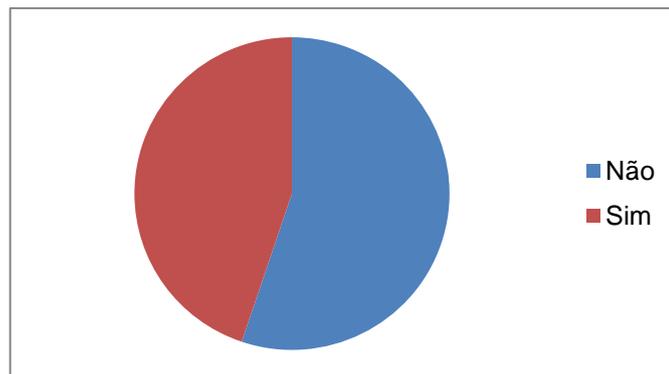
a) Treinamento para Novos Técnicos Administrativos 2004 – duas realizações; b) Curso de curta duração em ferramenta de gestão – duas realizações; c) Qualidade no atendimento ao usuário – duas realizações; d) Semana orçamentária e financeira de contratações públicas – 2 realizações; e) Treinamento para a rede bibliodata – 1 realização; f) Sistema Pergamum – 1 realização; g) Execução orçamentária – 1 realização; h) Gestão de projetos, administração de redes de computadores, segurança de redes, gestão de processos – 1 realização; i) Gestão por competências; Gestão do tempo; Gestão de conflitos – 1 realização.

Segundo os entrevistados, os resultados revelam que a maioria dos cursos relacionados serviu para ampliar o conhecimento do servidor na sua área de trabalho específica. A exceção foi para os cursos que pelo seu conteúdo generalista abrange um número maior de técnicos, independente do seu cargo e da sua função; a) Qualidade no atendimento ao usuário; e b) Gestão por competências; Gestão do tempo; Gestão de conflitos.

Tabela 11 – Participação dos TAEs em treinamento

Tópico	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Participação dos TAEs em treinamento	Não	16	55%
	Sim	13	45%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 7 – Participação dos TAEs em treinamento

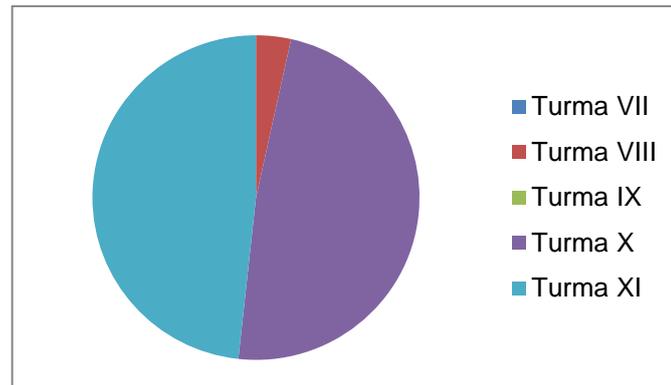
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Na tabela 12 e no gráfico 8 se evidenciou o número de respondentes por turma e o número e percentual dos respondentes no geral. Sendo assim, observou-se 55% de participação dos respondentes da turma XI e 44 % de respondentes na turma X. A turma VIII foi representada por uma única respondente. As demais turmas não foram incluídas já que a servidora da turma VII estava de férias e não respondeu aos e-mails.

Tabela 12 - Respostas dos TAEs por turma do mestrado

Tópico	TAEs Mestres	N. de Respondentes	Porcentagem
Turma do Mestrado			
Turma VII - 2007	1	0	0%
Turma VIII - 2008	1	1	4%
Turma IX - 2009	0	0	0%
Turma X - 2010	13	12	41%
Turma XI - 2011	18	16	55%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 8 - Respostas dos TAEs por turma do mestrado

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Após a análise dos dados, verificou-se o seguinte perfil dos respondentes: predominantemente feminino (69%), faixa etária de 33 a 37 (31%), possui mais de 2/3 de graduados em Ciências Sociais Aplicadas (69%), a grande maioria são detentores de uma única graduação (90%), sem doutorandos ou doutores, mais da metade (52%) está na UFPE no máximo há 8 anos e 55% não participou de treinamento para assumir as suas atividades.

4.1.2 O perfil do setor de lotação do TAE

Esta subseção apresenta o perfil do setor de lotação dos TAEs entrevistados por meio do número dos membros do grupo de trabalho e da existência da relação de chefia entre o TAE entrevistado e os demais membros do grupo.

Como constatado na tabela 13 e no gráfico 9, constatou-se a predominância de setores com menos de 10 pessoas no grupo de trabalho (59%), principalmente, com menos de três pessoas, 28%. Esse fato pode estar relacionado às seguintes questões, conforme os entrevistados: a) ao problema da má distribuição de servidores na UFPE, b) à questão da estrutura física, já que muitos setores estão segmentados e distantes fisicamente e c) à divisão de funções característica do Taylorismo, ou seja, existem seções específicas que não requerem um número

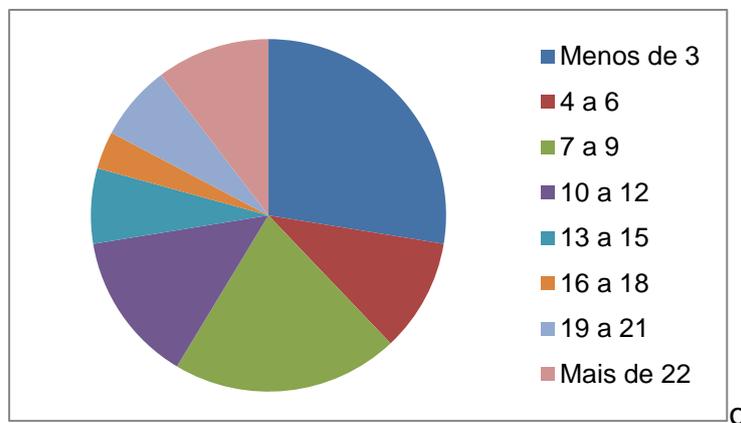
maior de pessoas por conta da limitação da visão do processo do trabalho geral, exemplo: seção de confiança, seção de aposentadoria, seção de vacância etc.

Tabela 13 - Número de membros do grupo de trabalho dos TAEs

Tópico	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Número de Membros do grupo de trabalho	Menos de 3	8	28%
	4 a 6	3	10%
	7 a 9	6	21%
	10 a 12	4	14%
	13 a 15	2	7%
	16 a 18	1	3%
	19 a 21	2	7%
	Mais de 22	3	10%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 9 - Número de membros do grupo de trabalho dos TAEs



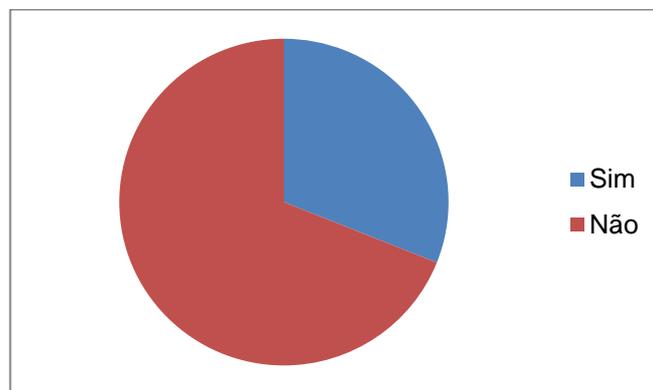
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Os resultados apontam que mais de dois terços dos mestres não exercem a função de chefia, conforme a tabela 14 e o gráfico 10. Este resultado pode evidenciar tanto a falta de tempo dos chefes para se dedicar a uma pós-graduação quanto a relação do número inferior de chefias em comparação aos servidores subordinados.

Tabela 14 – Desempenho da função de chefia

Tópico	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Função de chefia			
	Sim	9	31%
	Não	20	69%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 10 – Desempenho da função de chefia

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Após a análise dos dados, verificou-se a predominância das seguintes características nos setores de lotação dos respondentes: 28% desses setores apresentam menos de três servidores e 69% dos respondentes não exercem chefia no seu setor.

4.1.3 A influência dos conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE, por meio do mestrado, nas experiências do grupo de trabalho

Esta subseção apresenta ao leitor a influência dos conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE nas experiências do grupo de trabalho. Na análise dos dados, após não considerar, neste estudo, os 38% dos respondentes que

negaram o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos com o seu grupo de trabalho.

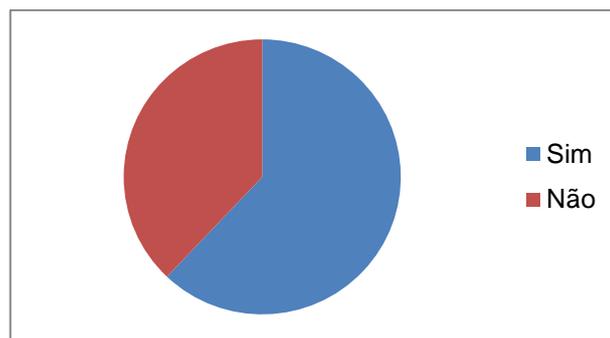
Na tabela 15 e no gráfico 11 se percebe que o compartilhamento de conhecimentos adquiridos pelo TAE ocorreu em grande parte dos grupos de trabalho formais, atingindo 62% dos respondentes. Esse compartilhamento dependeu da afinidade e da adequação das informações junto ao serviço. Por exemplo, as informações acadêmicas ou os trabalhos acadêmicos que evidenciaram ou analisaram as circunstâncias relacionadas ao seu setor de lotação, em geral, foram compartilhados e aproveitados.

Tabela 15 - Compartilhamento do conhecimento adquirido pelo TAE

Tópico	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Compartilhamento do conhecimento adquirido no mestrado	Sim	18	62%
	Não	11	38%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 11 - Compartilhamento do conhecimento adquirido pelo TAE



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Nesta questão, os respondentes puderam marcar mais de uma alternativa. Sendo assim, constatou-se na tabela 16 e no gráfico 12 que os três motivos mais citados para o não compartilhamento do conhecimento foram: falta de tempo; falta

de interesse do grupo de trabalho e outros. Quanto aos motivos referentes ao *status* “outros”, conforme os entrevistados codificados pela letra “E”, são eles: E5: “Não há grupo de trabalho”; E6: “Falta de oportunidade”; E7: “A não existência de disciplinas relacionadas à gestão de pessoas na época do mestrado”; E28: “Foco operacional distinto dos conhecimentos científicos”.

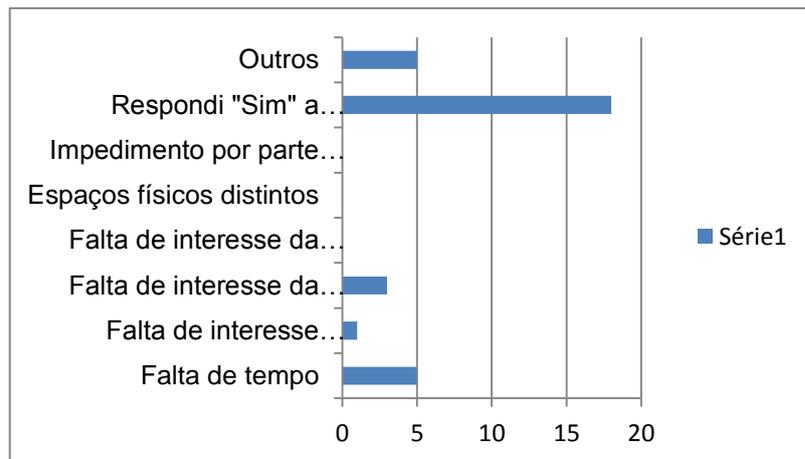
A seguir a transcrição de um entrevistado:

Encontramos diversas barreiras para compartilhar os conhecimentos adquiridos no mestrado em nossos ambientes de trabalho. A falta de um planejamento construído, debatido e atuante nos espaços públicos é uma dessas barreiras. Nestes ambientes, percebe-se uma atuação burocrática onde as atividades baseiam-se nas demandas diárias, sem uma verdadeira preocupação em planejamento/ação (E15).

Tabela 16 - Motivos do não compartilhamento do conhecimento adquirido pelo TAE

Tópico	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Motivos do não compartilhamento do conhecimento adquirido pelo TAE			
	Falta de tempo	5	17%
	Falta de interesse próprio	1	3%
	Falta de interesse do grupo	3	10%
	Falta de interesse da chefia	0	0%
	Espaços físicos distintos	0	0%
	impedimento por parte da chefia	0	0%
	Respondi "Sim" a primeira pergunta do Bloco III	18	62%
	Outros	5	17%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 12 - Motivos do não compartilhamento do conhecimento adquirido pelo TAE

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

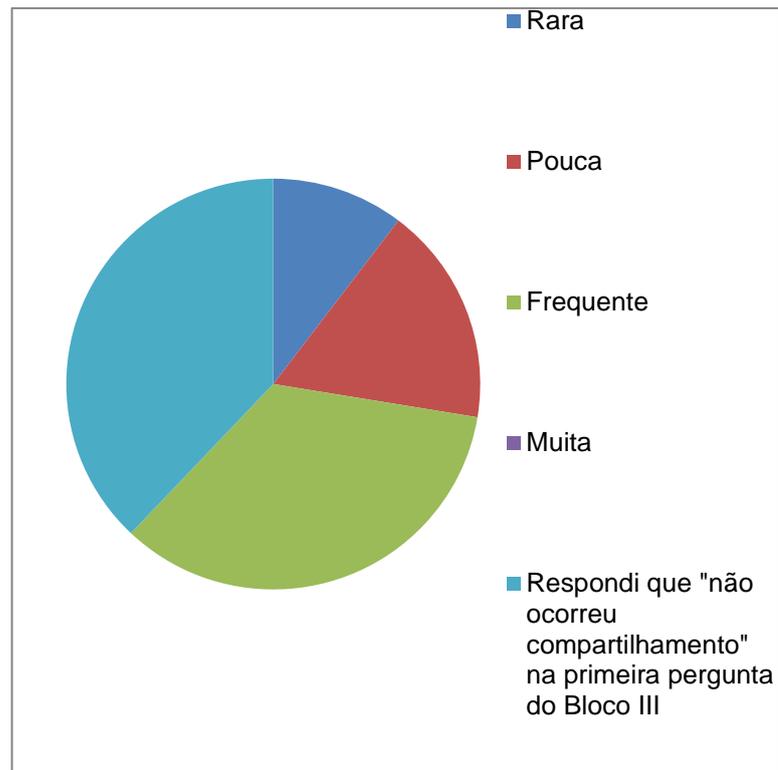
Constatou-se na tabela 17 e no gráfico 13 que entre os 18 servidores que compartilharam o conhecimento adquirido no mestrado, 35% dos respondentes o fizeram, na sua grande maioria, de forma frequente.

Tabela 17 - Compartilhamento do conhecimento adquirido pelo TAE

Tópico	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Frequência do compartilhamento do conhecimento adquirido no mestrado	Rara	3	10%
	Pouca	5	17%
	Frequente	10	35%
	Muita	0	0%
	Respondi que "não ocorreu compartilhamento" na primeira pergunta do Bloco III	11	38%

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 13 - Compartilhamento do conhecimento adquirido pelo TAE



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Na tabela 18 e no gráfico 14 se evidenciou a influência dos conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE, nas experiências do seu grupo de trabalho, em 59% dos respondentes.

Quanto às justificativas referentes às três respostas (sim, não e talvez), elas são as seguintes, conforme os entrevistados codificados pela letra “E”: 1) Em relação à confirmação da influência, encontraram-se presentes os conceitos trocas de informação, de conhecimento ou de experiências, comunicação, reflexão e aprendizado. Tal pensamento é corroborado nos depoimentos dos TAEs a seguir : E25: “O conteúdo da dissertação dialoga com as atividades do setor”; E23: “A realização de reuniões técnicas mensais tornam-se espaços de trocas frequentes de informações e de reflexão sobre a prática, alimentando o processo de aprendizagem mútua entre toda o grupo”; E17: “Há uma troca de experiências constante”; E16: “Por meio da troca de conhecimento no ambiente de trabalho”; E10: “A troca de conhecimento por si só já é um aprendizado”; E8: “Comunicando o aprendizado, sempre fica o conhecimento”; E29: “Nada a justificar” (grifo meu);

O grupo de trabalho é sempre receptivo aos novos conhecimentos e é uma prática trazer novos conhecimentos com novos processos que deem mais celeridade e otimizem as práticas do setor (E19) (grifo meu).
Os conhecimentos compartilhados, refletidos e adaptados à realidade do setor são incorporados nos procedimentos, atividades e discurso, etc. (E26) (grifo meu).

2) No que diz respeito à resposta “talvez” a respeito da influência, conforme entrevistados:

Procuro direcionar as atividades do setor de acordo com os princípios apreendidos no curso, conseqüentemente o fluxo do trabalho do grupo é influenciado. É importante salientar que o compartilhamento de conhecimento ocorre localmente, no subsistema, no macro prevalece o modelo vertical de gestão, não sendo possível o compartilhamento de informação ou a mudança de paradigma em virtude do modelo acima citado (E4) (grifo meu).

Minha dissertação foi sobre Controladoria e como eu trabalhava neste setor que estava em processo de formação, minha dissertação ajudou no momento que definimos nossas atividades dentro do HC, no entanto com a chegada da EBSERH houve uma mudança do seu papel dentro da estrutura da organização e novamente a Controladoria passa por transformação. (E3) (grifo meu).

Nosso grupo é composto por servidores e estudantes estagiários. Considero que a aprendizagem grupal se desenvolve bem mais entre os estudantes estagiários do que entre os servidores, uma vez que estes muitas vezes se mostram resistentes a mudanças (E9) (grifo meu).

E2: “Meu trabalho teve como propósito avaliar o curso de Licenciatura indígena em sua primeira versão. Disponibilizei minha dissertação para a Coordenação do Curso”; E11: “Aplico meus conhecimentos na rotina do trabalho, assim como dou sugestões de melhorias a partir do aprendizado”; E14: “O tema pesquisado foi específico, e talvez não desperte interesse em todos os membros do grupo”; E24: “Talvez, tendo em vista que os conhecimentos eram quase que em sua totalidade teóricos”; E27: “Não existe ainda uma forma desenhada ou uma atitude para verificar se há influência dos conhecimentos adquiridos no mestrado com a comunidade” (grifo meu);

3) Com relação à negativa da influência, o entrevistado explicita E1: “Pouco interesse do grupo”.

Quanto às pessoas que responderam que não ocorreu compartilhamento na primeira pergunta do Bloco III, obteve-se as seguintes justificativas: “Não existe

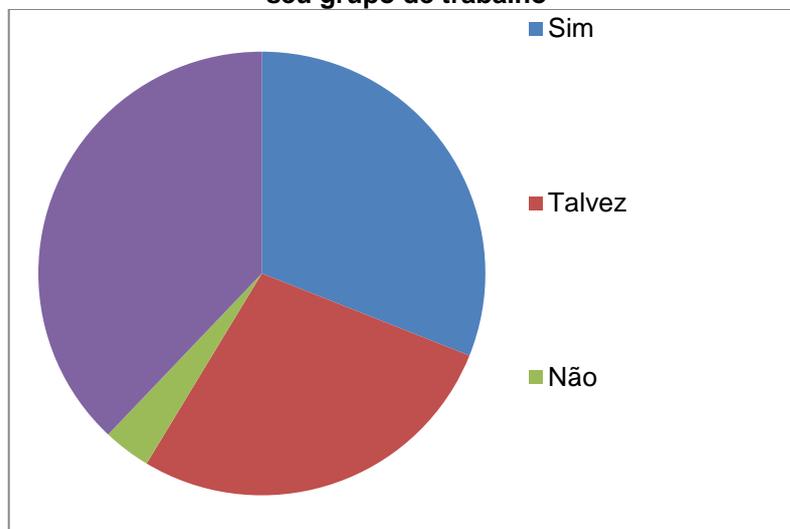
estrutura para tal compartilhamento com as pessoas"; "Foco operacional distinto dos conhecimentos"; Não houve compartilhamento dos conhecimentos adquiridos, senão algumas mudanças da prática individual; "Não ocorreu compartilhamento por falta de oportunidade, mas em breve isso será efetivado com a participação no Grupo de Trabalho 'Desenvolvimento de Coleções', criado pelo SIB/UFPE"; "Os conhecimentos não foram compartilhados" (grifo meu).

Tabela 18 – A influência dos conhecimentos adquiridos pelos servidores nas experiências do seu grupo de trabalho

Tópico	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Influência dos conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE nas experiências do seu grupo de trabalho			
	Sim	9	31%
	Talvez	8	28%
	Não	1	3%
	Respondi que "não ocorreu compartilhamento" na primeira pergunta do Bloco III	11	38%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 14 - A influência dos conhecimentos adquiridos pelos servidores nas experiências do seu grupo de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

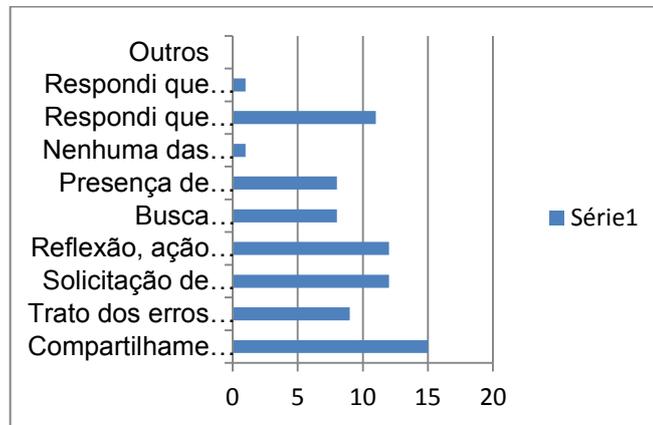
Nesta questão, os respondentes puderam marcar mais de uma alternativa. Sendo assim, verificou-se, na tabela 19 e no gráfico 15, que todos os fatores referentes à aprendizagem grupal, conforme Edmondson em 1999, foram eleitos. Para a autora, a aprendizagem grupal é caracterizada por ações realizadas por indivíduos do grupo, que inclui: o compartilhamento de informações adquiridas e criadas, o trato dos erros de forma aberta e transparente, a solicitação de ajuda para resolver uma situação que foge ao controle, a busca constante pelo *feedback* e a presença de uma cultura que garanta a contínua experimentação (EDMONDSON, 1999 *apud* AYRES, 2008). Os elementos que mais se destacaram foram: compartilhamento de informações adquiridas e criadas; Solicitação de ajuda para resolver uma situação que foge ao controle; e Reflexão, ação e o consequente *feedback* do impacto dessa ação que possibilitará a promoção de mudanças.

Tabela 19 - Características referentes à aprendizagem grupal associadas ao processo de aprendizagem do grupo de trabalho

Tópico	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Características referentes à aprendizagem grupal associadas ao processo de aprendizagem do grupo de trabalho	Compartilhamento de informações adquiridas e criadas	15	52%
	Trato dos erros de forma aberta e transparente	9	31%
	Solicitação de ajuda para resolver uma situação que foge ao controle	12	41%
	Reflexão, ação e o consequente feedback do impacto dessa ação que possibilita a promoção de mudanças	12	41%
	Busca constante pelo feedback	8	28%
	Presença de uma cultura que garanta experiências	8	28%
	Nenhuma das alternativas	1	3%
	Respondi que “não ocorreu compartilhamento” na primeira pergunta do Bloco III	11	38%
	Respondi que não ocorreu a influência dos conhecimentos na aprendizagem grupal	1	3%
	Outros	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

15 - Características referentes à aprendizagem grupal associadas ao processo de aprendizagem do grupo de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Na análise dos dados, após não considerar, neste estudo, os 38% dos respondentes que negaram o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos com o seu grupo de trabalho, verificou-se a predominância das seguintes respostas: 62% dos entrevistados alegaram que ocorreu o compartilhamento do conhecimento adquirido no mestrado com o seu grupo de trabalho; a falta de tempo foi um dos empecilhos para o compartilhamento não ter ocorrido, além dos citados na alternativa “outros” discriminados a seguir, ambos com 17%; o compartilhamento foi frequente, 35%; a confirmação da influência do compartilhamento do conhecimento adquirido no mestrado no processo de aprendizagem apresentou 31% das respostas positivas e o elemento correspondente à aprendizagem grupal mais expoente associado ao processo de aprendizagem prática do seu grupo de trabalho foi o “compartilhamento de informações adquiridas e criadas” respondido por 52% dos entrevistados.

4.1.4 A Forma pela qual os conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE são compartilhados no grupo de trabalho

Esta subseção apresenta a forma pela qual o compartilhamento do conhecimento adquirido pelos servidores TAEs da UFPE foi realizado no seu grupo de trabalho .

Nesta questão, os respondentes puderam marcar mais de uma alternativa utilizada para compartilhar o conhecimento adquirido no mestrado. Sendo assim, observou-se na tabela 20 e no gráfico 16 a predominância do modo informal com 76% das respostas nas seguintes alternativas: “Informalmente no ambiente e expediente do trabalho”, 52%, e “Informalmente no almoço e momentos de socialização do trabalho”, 24%. Essas alternativas estão associadas à aprendizagem informal que dialoga com a Aprendizagem Situada.

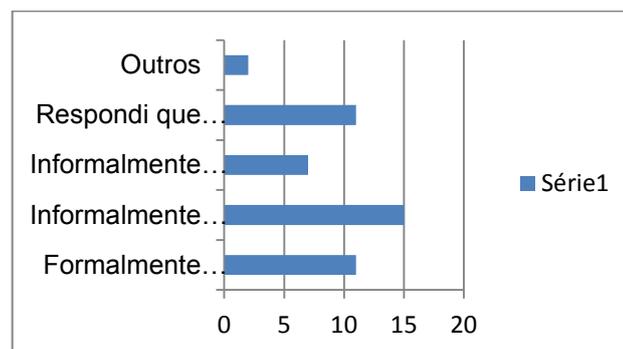
Devido às circunstâncias que dissipam as pessoas no horário de almoço e a falta de tempo para socializações no horário de trabalho, a alternativa em que se lia: “Informalmente no almoço e momentos de socialização do trabalho” não teve grande relevância, apesar do aspecto da informalidade característica da Aprendizagem Situada.

As reuniões administrativas, apesar da sua formalidade, também foram citadas, sendo reconhecidas como espaço para compartilhamento de conhecimento. Para conhecimento, devido à realidade distinta de cada setor, foram referidos na alternativa “Outros” as seguintes formas: conversa informal e pessoal com a coordenadora e encontros semestrais com o público.

Tabela 20 - Forma utilizada para compartilhar o conhecimento adquirido

Tópico	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Forma utilizada para compartilhar o conhecimento adquirido no MGP			
	Formalmente nas reuniões administrativas no expediente do trabalho	11	38%
	Informalmente no expediente de trabalho	15	52%
	Informalmente (almoço e socializações do trabalho)	7	24%
	Respondi que “não ocorreu compartilhamento” na primeira pergunta do Bloco III	11	38%
	Outros	2	7%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 16 - Forma utilizada para compartilhar o conhecimento adquirido

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Verificou-se na tabela 21 e gráfico 17 a igual relevância dos seguintes membros do grupo: grupo de trabalho integral (estagiários, contratados, servidores subordinados e pares funcionais), inclusive, com a Chefia imediata, e Servidores pares funcionais. Num segundo momento, percebeu-se a importância da participação dos estagiários como integrantes do grupo de trabalho. Esse fator pode ser decorrente do uso dos estagiários para suprir a falta de mão-de-obra de servidores ou pela falta de envolvimento dos servidores em alguns setores. A participação proativa dos estagiários decorrente da oportunidade de estágio e de aprendizado os tornam peças relevantes para o pleno funcionamento de pró-reitorias, direções, coordenações e secretarias na UFPE.

Outros públicos mencionados: chefia; e estudantes dos cursos de especialização.

Tabela 21 – Membros do grupo de trabalho nos quais o conhecimento adquirido foi compartilhado

Tópico	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Membros do grupo de trabalho nos quais o conhecimento adquirido foi compartilhado			
	Estagiários	5	17%
	Contratados	1	3%
	Servidores subordinados	2	7%
	Servidores pares funcionais	7	24%
	Grupo de trabalho sem a chefia imediata	1	3%
	Grupo de trabalho, inclusive, com a chefia imediata	7	24%
	Respondi que “não ocorreu compartilhamento” na primeira pergunta do Bloco III	11	38%
	Outros	3	11%

Fonte: dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 17 – Membros do grupo nos quais o conhecimento adquirido foi compartilhado



Fonte: dados da pesquisa, 2014.

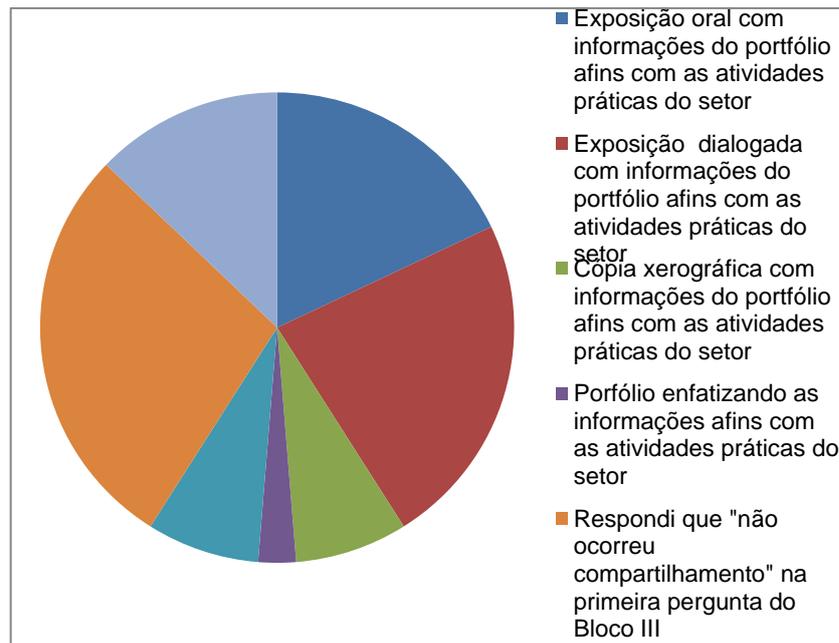
Nesta questão, os respondentes puderam marcar mais de uma alternativa. Foi constatado, então, que 55% deles utilizaram a forma oral para compartilhar o conhecimento. O predomínio foi da seguinte alternativa: “Exposição dialogada com informações do conteúdo do mestrado afins com as atividades práticas do setor”, que apresentou 31% das respostas, conforme a tabela 22 e o gráfico 18. Na

segunda posição, com 24%, temos: “Exposição oral com informações do conteúdo do mestrado afins com as atividades práticas do setor”. Num terceiro momento, identificou-se para propiciar o compartilhamento o uso em menor escala de “cópia xerográfica com informações do conteúdo do mestrado afins com as atividades práticas do setor”.

Tabela 22 - Recurso no qual o conhecimento adquirido foi compartilhado

Tópico	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Recurso no qual o conhecimento adquirido foi compartilhado	Exposição oral com informações do conteúdo do mestrado afins com as atividades práticas do setor	7	24%
	Exposição dialogada com informações do conteúdo do mestrado afins com as atividades práticas do setor	9	31%
	Cópia xerográfica com informações do conteúdo do mestrado afins com a atividade do setor	3	10%
	Material impresso do mestrado com informações do conteúdo do mestrado afins com a atividade do setor	1	3%
	Respondi que “não ocorreu compartilhamento” na primeira pergunta do Bloco III	11	38%
	Outros	1	3%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 18 - Recurso no qual o conhecimento adquirido foi compartilhado

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Na tabela 23 e no gráfico 19 se evidenciou a primazia da comunicação multilateral. Esta alternativa sugere a associação com os fatores referentes à aprendizagem grupal evidenciados na Tabela 23 anteriormente apresentada, são eles: compartilhamento de informações adquiridas e criadas; trato dos erros de forma aberta; reflexão, ação e *feedback* e presença de cultura que garanta experiências.

Tabela 23 - Tipo de comunicação na qual o conhecimento adquirido foi compartilhado

Tópico	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Comunicação utilizada para compartilhamento do conhecimento adquirido	Comunicação unilateral (*)	4	14%
	Comunicação bilateral (*)	2	7%
	Comunicação multilateral (*)	12	41%
	Respondi que "não ocorreu compartilhamento" na primeira pergunta do Bloco III	11	38%
	Outros	1	3%
	* com reflexão do conteúdo, adequando-o às atividades, aos procedimentos e às experiências		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 19 - Tipo de comunicação na qual o conhecimento adquirido foi compartilhado

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Na análise dos dados, após não considerar nesta pesquisa os 38% dos respondentes que negaram o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos no mestrado com o seu grupo de trabalho, verificou-se a predominância das seguintes respostas: 76 % dos respondentes elegeram o meio informal de compartilhamento de conhecimento e 52% deles elencou que ocorreu informalmente no expediente de trabalho. Quanto aos membros do grupo de trabalho, as opções: servidores pares funcionais e grupo de trabalho integral (estagiários, contratados, servidores subordinados e pares funcionais), inclusive, com a chefia imediata, ambas apresentaram 24% das respostas; 31% dos respondentes utilizaram a exposição dialogada com informações referentes ao conteúdo do mestrado afins com as atividades práticas do setor e a comunicação ocorreu multilateralmente com reflexão do conteúdo, adequando-o às atividades, aos procedimentos e às experiências.

4.1.5 As características da Aprendizagem Situada no grupo de trabalho dos TAEs

Esta subseção apresenta as características da Aprendizagem Situada encontradas no grupo de trabalho dos entrevistados.

Em relação à Aprendizagem Situada foram usados fatores retirados da literatura acadêmica exposta na fundamentação teórica deste estudo, referentes à aprendizagem e à participação com o objetivo de avaliar as suas presenças e o seu grau de ocorrência.

A escala Likert foi confeccionada em cinco graus para possibilitar a identificação da ocorrência dos fatores. Sendo assim, para balanceá-los foram estipulados dois *status* extremos que representaram a ausência do elemento ou o seu uso num grau excessivo. Sendo assim, a graduação segue a seguinte coordenada: 1 – Nenhum; 2 – Ocorrência baixa; 3 – Ocorrência normal; 4 - Ocorrência alta; e 5 – Ocorrência excessiva.

Nesse bloco, todos os 29 respondentes avaliaram as características comuns associadas à Aprendizagem Situada.

O uso do termo “novato”, “aprendiz” ou “iniciante” representa o recém-chegado ao grupo de trabalho por meio de estágio ou de concurso público (novo servidor).

As respostas refletem as características no grupo ou denotam a ausência delas, devido à presença de apenas um servidor no setor.

4.1.5.1 Fatores de aprendizagem associados à Aprendizagem Situada

A respeito da Aprendizagem Situada, todos os fatores foram identificados junto ao grupo dos respondentes. Os que tiveram mais respondentes foram os de nível 4 e de nível 3, correspondentes à ocorrência normal e à ocorrência alta.

A não ocorrência de todos os fatores de aprendizagem foi assinalada por um respondente por este atuar sozinho em seu setor com plena autonomia. Isso foi refletido por meio do percentual de 3% dos respondentes em quase todos os elementos abaixo. Isso se deve porque o servidor em questão atua há cerca de 21

anos na mesma secretaria sem pares, contratados, terceirizados ou estagiários, apenas com as chefias de curso no decorrer deste tempo. O entrevistado não considerou as trocas ocorridas com os usuários. As exceções de fatores encontradas referentes ao percentual acima foram para os que apresentaram mais de um respondente, são eles: ocorrência de adequações nas atividades por meio de mudanças no conhecimento e na ação vigentes; observação e estudo da prática cotidiana dos mais experientes; participação contínua na prática profissional; relação entre o indivíduo e o contexto de trabalho.

Dando prosseguimento à análise, na teoria da Aprendizagem Situada o conhecimento organizável é resultado da prática, da experiência (TAYLOR; VAN EVERY, 2011 *apud* AMÉRICO; TAKAHASHI, 2013, p. 7). Nela, o entendimento e a experiência estão em constante interação e são mutuamente constitutivos (GUDOLLE, ANTONELLO, FLACH, 2012).

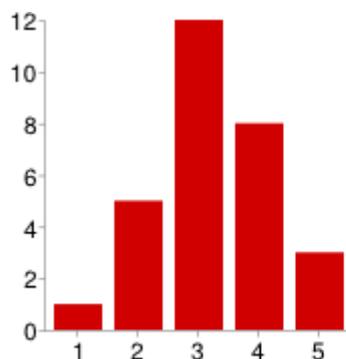
Na tabela 24 e no gráfico 20 se evidenciou a ocorrência do fator, “compartilhamento de experiências das atividades e dos procedimentos em prol do trabalho”, no grupo de trabalho dos servidores pesquisados neste estudo. Cerca de 97% dos respondentes o identificaram e a primazia foi da “ocorrência normal” com 42%.

Tabela 24– Compartilhamento de experiências das atividades e dos procedimentos em prol do trabalho

Tópico	Grau	Frequência	Porcentagem
Compartilhamento de experiências das atividades e dos procedimentos em prol do trabalho -	1 - nenhuma ocorrência	1	3%
	2 - ocorrência baixa	5	17%
	3 - ocorrência normal	12	42%
	4 - ocorrência alta	8	28%
	5 - ocorrência excessiva	3	10%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 20 - Compartilhamento de experiências das atividades e dos procedimentos em prol do trabalho



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

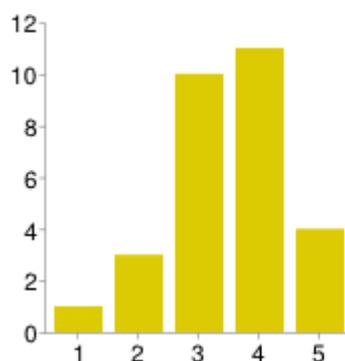
A Aprendizagem Situada considera que pessoas apreendem por meio de processos de interação que são vitais para a aprendizagem no próprio local de trabalho por meio de conversações, observações e práticas (AMÉRICO, TAKAHASHI, 2013; DIDIER, LUCENA, 2008; ANTONELLO, 2006).

Na tabela 25 e no gráfico 21 se verificou o fenômeno da “Interação entre os membros do grupo” de trabalho dos TAEs, 97% dos respondentes identificaram algum tipo de ocorrência, recebeu dessa que a “ocorrência alta” que representou 38% das respostas.

Tabela 25 - Interação entre os membros do grupo de trabalho

Tópico	Grau	Frequência	Porcentagem
Interação entre os membros do grupo			
	1 - nenhuma ocorrência	1	3%
	2 - ocorrência baixa	3	10%
	3 - ocorrência normal	10	35%
	4 - ocorrência alta	11	38%
	5 - ocorrência excessiva	4	14%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 21 - Interação entre os membros do grupo de trabalho

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

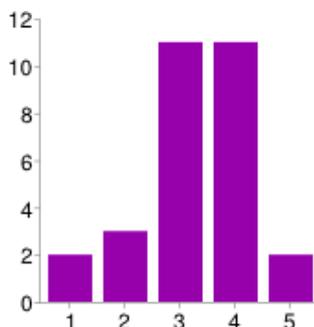
A Aprendizagem Situada defende que o aprendiz assiste a um *expert* para fazer uma primeira tentativa de resolver uma situação e com a prática ocorre o aperfeiçoamento do uso do conhecimento adquirido (ANTONELLO, 2006).

Na tabela 26 e no gráfico 22 se observou o fenômeno do fator indicado abaixo no grupo de trabalho dos TAES, 93% dos respondentes o identificaram e a “ocorrência normal” e a “ocorrência alta” apresentaram cada uma 38%.

Tabela 26 - Observação e estudo da prática cotidiana dos mais experientes

Tópico	Grau	Frequência	Porcentagem
Observação e estudo da prática cotidiana dos mais experientes			
	1 - nenhuma ocorrência	2	7%
	2 - ocorrência baixa	3	10%
	3 - ocorrência normal	11	38%
	4 - ocorrência alta	11	38%
	5 - ocorrência excessiva	2	7%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 22 - Observação e estudo da prática cotidiana dos mais experientes

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

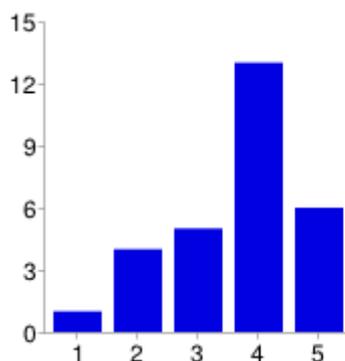
A teoria norteadora defende que o diálogo implica nos comportamentos de aprendizagem dos membros (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012).

Na tabela 27 e no gráfico 23 se evidenciou a ocorrência do fator identificado abaixo no grupo de trabalho dos servidores pesquisados. Cerca de 97% dos respondentes o identificaram e a primazia foi da “ocorrência alta” com 45%.

Tabela 27 - Presença de diálogo

Tópico	Grau	Frequência	Porcentagem
Presença de diálogo			
	1 - nenhuma ocorrência	1	3%
	2 - ocorrência baixa	4	14%
	3 - ocorrência normal	5	17%
	4 - ocorrência alta	13	45%
	5 - ocorrência excessiva	6	21%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Gráfico 23 - Presença de diálogo

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

O diálogo, a observação, as histórias contadas e as conversas entre as pessoas são elementos que implicam diretamente nos comportamentos de aprendizagem (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012).

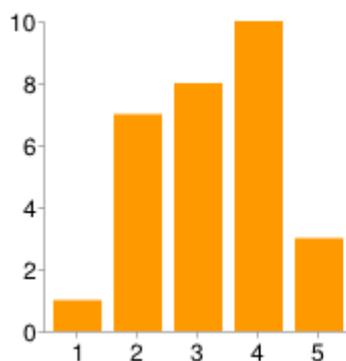
Na tabela 28 e no gráfico 24 se percebeu o fenômeno do fator abaixo indicado no grupo de trabalho dos pesquisados; 97% dos respondentes o identificaram e a predominância foi da “ocorrência alta” que apresentou 34%.

Tabela 28 - Histórias contadas e conversas dos experientes influenciam comportamentos de aprendizagens

Tópico	Grau	Frequência	Porcentagem
Histórias contadas e conversas dos experientes influenciam comportamentos de aprendizagens	1 - nenhuma ocorrência	1	3%
	2 - ocorrência baixa	7	24%
	3 - ocorrência normal	8	29%
	4 - ocorrência alta	10	34%
	5 - ocorrência excessiva	3	10%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 24 - Histórias contadas e conversas dos experientes influenciam comportamentos de aprendizagens



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

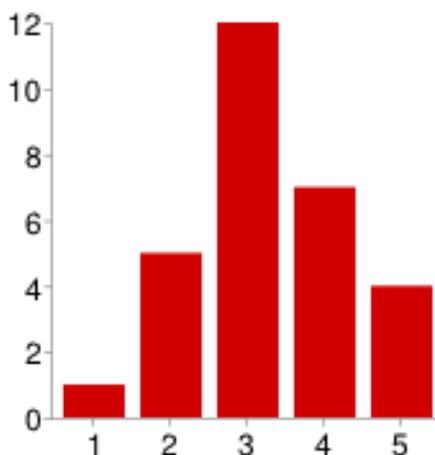
Na Aprendizagem Situada, a aprendizagem ocorre quando os iniciantes começam a ter domínio das habilidades e demonstrar atitudes (GUDOLLE; ANTONELLO; FLACH, 2012).

Na tabela 29 e no gráfico 25 se evidenciou a ocorrência do fator identificado abaixo no grupo de trabalho dos servidores pesquisados. Cerca de 97% dos respondentes o identificaram e a primazia foi da “ocorrência normal” com 42%.

Tabela 29 - Desenvolvimento contínuo de habilidades

Tópico	Grau	Frequência	Porcentagem
Desenvolvimento contínuo de habilidades			
	1 - nenhuma ocorrência	1	3%
	2 - ocorrência baixa	5	17%
	3 - ocorrência normal	12	42%
	4 - ocorrência alta	7	24%
	5 - ocorrência excessiva	4	14%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 25 - Desenvolvimento contínuo de habilidades

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

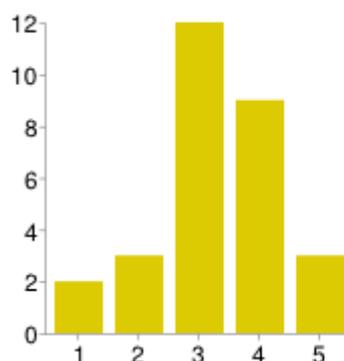
A Aprendizagem Situada também é denominada 'Aprendizagem baseada em prática' (GHERARDI, 2000 *apud* AMÉRICO; TAKAHASHI, 2013, p. 6). Nela, os atos de aprender e de conhecer são aceitos como atividade social prática específica (ANTONELLO, 2006)

Na tabela 30 e no gráfico 26 se verificou o fenômeno do fator abaixo indicado no grupo de trabalho dos TAES; 93% dos respondentes o identificaram e a predominância foi da "ocorrência normal" que apresentou 41%.

Tabela 30 - Participação contínua na prática

Tópico	Grau	Frequência	Porcentagem
Participação contínua na prática	1 - nenhuma ocorrência	2	7%
	2 - ocorrência baixa	3	11%
	3 - ocorrência normal	12	41%
	4 - ocorrência alta	9	31%
	5 - ocorrência excessiva	3	10%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 26 - Participação contínua na prática

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

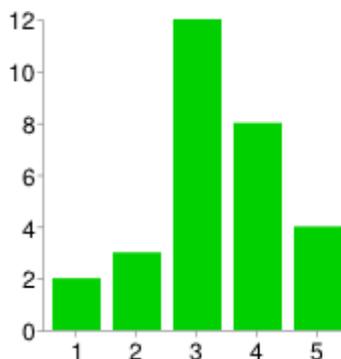
Antonello (2006, p. 205) explica que essa teoria “se volta para a aprendizagem que acontece através da participação no trabalho”, pois a Aprendizagem Situada defende que a aprendizagem emerge das interações, no próprio local de trabalho por meio de conversações e interações entre pessoas.

Na tabela 31 e no gráfico 27 se evidenciou a ocorrência do fator abaixo indicado no grupo de trabalho dos pesquisados. Cerca de 93% dos respondentes o identificaram e a primazia foi da “ocorrência normal” com 41%.

Tabela 31 - Relação entre a aprendizagem do indivíduo e o contexto de trabalho

Tópico	Grau	Frequência	Porcentagem
Relação entre a aprendizagem do indivíduo e o contexto de trabalho			
	1 - nenhuma ocorrência	2	7%
	2 - ocorrência baixa	3	10%
	3 - ocorrência normal	12	41%
	4 - ocorrência alta	8	28%
	5 - ocorrência excessiva	4	14%

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 27 - Relação entre a aprendizagem do indivíduo e o contexto de trabalho

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Após a análise dos dados, todos os fatores foram identificados junto ao grupo dos respondentes, são eles: compartilhamento de experiências das atividades e procedimentos em prol do trabalho; interação entre os membros do grupo de trabalho; observação e estudo da prática cotidiana dos mais experientes; presença de diálogo; histórias contadas e conversas dos experientes influenciam comportamentos de aprendizagens; desenvolvimento contínuo do conhecimento; participação contínua na prática profissional; e relação entre o indivíduo e o contexto de trabalho. Os que tiveram mais respondentes foram os de grau 4 e de grau 3, correspondentes a ocorrência normal e a ocorrência alta.

Os fatores que apresentaram o grau 4 foram os seguintes: Interação entre os membros do grupo (com cerca de 38% dos respondentes); histórias contadas e conversas dos experientes influenciam comportamentos de aprendizagens (com cerca de 34% dos respondentes); presença de diálogo (com cerca de 45% dos respondentes); e observação e estudo da prática cotidiana dos mais experientes (com cerca de 45% dos respondentes).

Os elementos que apresentaram o grau 3 foram os seguintes: histórias contadas e conversas dos experientes influenciam comportamentos de aprendizagens (com cerca de 34% dos respondentes); presença de diálogo (com cerca de 45% dos respondentes); e observação e estudo da prática (com cerca de 45% dos respondentes).

A não ocorrência de todos os fatores de aprendizagem foi assinalada por um respondente por este atuar sozinho em seu setor com plena autonomia. Isso foi refletido por meio do percentual de 3% dos respondentes em quase todos os

elementos abaixo. Isso se deve porque o servidor em questão atua há cerca de 21 anos na mesma secretaria sem pares, contratados, terceirizados ou estagiários, apenas com as chefias de curso no decorrer deste tempo. As exceções encontradas referentes ao percentual acima foram para os fatores que apresentaram mais de um respondente, são eles: ocorrência de adequações nas atividades por meio de mudanças no conhecimento e na ação vigentes; observação e estudo da prática cotidiana dos mais experientes; participação contínua na prática profissional; relação entre o indivíduo e o contexto de trabalho.

5 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender de que forma os conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE são compartilhados e se tais conhecimentos influenciam nas experiências do seu grupo de trabalho sob a ótica da Aprendizagem Situada.

A metodologia utilizada para esta pesquisa qualitativa recorreu as seguintes técnicas: entrevista semiestruturada e observação não participante no campo. Foram entrevistados 29 TAEs.

Acredita-se que a suposição proposta para esta pesquisa foi confirmada, ou seja, ocorre o compartilhamento de modo informal dos conhecimentos adquiridos e ocorre a sua influência nas experiências do grupo de trabalho do TAE entrevistado.

Quanto ao primeiro objetivo específico, confirmou-se a influência dos conhecimentos adquiridos pelos servidores nas experiências do grupo de trabalho. Os fatores mais relevantes referentes à aprendizagem grupal e associados ao processo de aprendizagem foram: compartilhamento de informações adquiridas e criadas; solicitação de ajuda para resolver uma situação que foge ao controle; e Reflexão, ação e o conseqüente *feedback* do impacto dessa ação que possibilitará a promoção de mudanças.

Em relação ao segundo objetivo específico, ou seja, a forma que os conhecimentos adquiridos pelos servidores TAEs da UFPE foram compartilhados no seu grupo de trabalho: a maioria dos respondentes elegeu o meio informal e elencou que ocorreu no expediente de trabalho; quanto aos membros do grupo de trabalho, as opções: servidores pares funcionais e grupo de trabalho (estagiários, contratados, servidores subordinados e pares funcionais), inclusive, com a chefia imediata se destacaram, utilizou-se a exposição dialogada com informações do conteúdo do mestrado afins com as atividades práticas do setor; e a comunicação ocorreu multilateralmente com reflexão do conteúdo, adequando-o às atividades, aos procedimentos e às experiências.

No que se refere ao terceiro objetivo específico, identificar as características da Aprendizagem Situada no grupo de trabalho dos TAEs da UFPE, todos os elementos foram identificados junto ao grupo dos respondentes e a ocorrência normal e a ocorrência alta foram as mais relevantes entre os entrevistados.

Os fatores que apresentaram ocorrência alta foram os seguintes: interação entre os membros do grupo; histórias contadas e conversas dos experientes influenciam comportamentos de aprendizagens; presença de e observação e estudo da prática cotidiana dos mais experientes.

Os elementos que apresentaram a ocorrência normal foram os seguintes: histórias contadas e conversas dos experientes influenciam comportamentos de aprendizagens; presença de diálogo e observação e estudo da prática.

Com base nos achados dessa pesquisa, visando a obter uma melhor aprendizagem prática dos servidores, recomenda-se o estímulo à transferência de conhecimento por meio de observações, conversações e interações entre os membros do grupo de trabalho na instituição pesquisada.

Sendo assim, a interação social característica principal da Aprendizagem Situada contribuirá para a melhoria da performance da instituição, possibilitando por meio de técnicas, de práticas, de oportunidades de aprendizagem, uma melhor comunicação que refletirá no desempenho da UFPE.

Percebe-se que esta é uma discussão inicial sobre a aprendizagem dos TAEs e que ela pode e deve ser aprofundada por pesquisadores que utilizem a Aprendizagem Situada como norteador teórico. Por fim, a partir desta pesquisa, poderão ser oportunos:

- Ampliar a análise em referência ao campo empírico e verificar se os resultados deste estudo se aplicam aos outros setores ou outras instituições;
- Realizar estudos baseados em outras abordagens teóricas a fim de verificar se os resultados encontrados neste estudo se confirmam em outros contextos.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. F. **Psicologia aplicada à Administração**: uma abordagem multidisciplinar. São Paulo: Saraiva, 2005.

AGUIAR, V. R. L.; MEDEIROS, C. M. **Entrevistas na pesquisa social**: o relato de um grupo de foco nas licenciaturas. In.: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3041_1475.pdf> Acesso em: 8 out. 2014.

ALMEIDA, E. G. **Aprendizagem situada e letramentos digitais no estágio supervisionado de espanhol**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/poslin/defesas/1457D.pdf>. Acesso em: 04 out. 2014.

AMÉRICO, B. L.; TAKAHASHI, A. W. **Estudos organizacionais de aprendizagem e conhecimento à luz das abordagens situada e da tecnociência**. Cadernos EBAPE. BR, v. 11, n. 4, p. 588-588, 2013.

ANTONELLO, C. S. **Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com noção de competência**. In: *Comportamento Organizacional e gestão*. v.12, n. 2, p. 199-220, 2006.

ARAÚJO, S; ALBUQUERQUE, M. de L. **Perspectivas e desafios no desenvolvimento de pessoas nas IFES**: o programa de capacitação e qualificação de TAEs da UFPE. Disponível em: <http://www.gespublica.gov.br/.../3%20-%20Silvia%20>. Acesso em: 01 jul. 2012.

ARAÚJO, S. **Perfil comportamental do servidor Pós-REUNI**. Recife: 02 dez. 2014. Entrevista concedida à autora, E. M. F. Souza Lima.

AYRES, L. F. **As Influências da Aprendizagem Individual e Grupal na Aprendizagem Organizacional**. 142 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Administração de Empresas, Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2008.

AZEVEDO, F. L. B. **Bora ali tomar um café?** Concepção de uma experiência ubíqua de suporte à aprendizagem conversacional no ambiente de trabalho. 116 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Ciência da Computação, Departamento de Ciência da Computação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

BARROS, A. J. P. **Um guia para a inicialização científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BERGUE, S. T. Cultura, Mudança e Comunicação Organizacional. In: **Gestão de Pessoas em Organizações Públicas**. 3. ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2010a. p. 443-470.

_____. Política de Treinamento e desenvolvimento de Pessoas. In: **Gestão de Pessoas em Organizações Públicas**. 3. ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2010b. p. 471-493.

BIDO, D. S. *et al.* **Articulação entre as aprendizagens individual, grupal e organizacional: um estudo no ambiente industrial**. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ram/v11n2/04.pdf>>. Acesso: dez. 2014.

_____. *et. al.* **Examinando a relação entre aprendizagem individual, grupal e organizacional em uma instituição financeira**. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/read/article/view/38700/24804>>. Acesso: dez. 2014.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Santa Catarina, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan/jul. 2005.

BRASIL. Lei nº. 8112, de 11 de novembro de 1990. **Regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>. Acesso em: 5 jul. 2014.

_____. Lei nº. 11091, de 12 de janeiro de 2005. **Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm>. Acesso em: 5 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni 2007 - Relatório de Primeiro Ano**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/55220425/reuni-relatorio>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Universidades Federais criam 15 mil novas vagas no primeiro ano do programa**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14697:universidades-federais-criam-15-mil-novas-vagas-no-primeiro-ano-do-programa&catid=228>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f>. Acesso em: 6 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES**. Disponível em: <www.fiesbrasil.com.br/noticia/merado-de-trabalho-incentiva-aumento-de-estudantes-no-ensino-superior/98>. Acesso em: 23 jun. de 2014.

BÜTTENBENDER, P. L. Acumulação de competências tecnológicas e os processos subjacentes de aprendizagem na indústria metalmeccânica: a experiência da AGCO – Indústria de Colheitadeiras. In: Büttенbender. P.L. **Estratégia, Inovação e aprendizagem organizacional**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 15-40.

CALDAS, M. A. **Aprendizagem Organizacional**. 2005. Disponível em: <www.aedb.br/seget/artigos05/359_Artigo%202.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2014.

COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. 2 ed. São Paulo: Blucher, 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIDIER, J. M. O. L. **Como os gerentes de meios de hospedagem aprendem: um estudo de múltiplos casos sob as óticas de Aprendizagem Situada, da aprendizagem pela experiência e da estratégia como prática**. 208 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2008.

DIDIER, J. M. O. L.; LUCENA, E. A. Aprendizagem de praticantes da estratégia: contribuições da Aprendizagem Situada e da aprendizagem pela experiência. **Organizações & Sociedade**, v. 15, n. 44, p. 129-148. 2008.

EDMONDSON, A. C.; DILLON J. R.; ROLOFF K. S. **Three Perspectives On Team Learning: Outcome Improvement, Task Mastery, And Group Process**. 2006. Disponível em: <<http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/07-029.pdf>>. Acesso em dez. 2014.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAÚJO, L. Aprendizagem Organizacional: oportunidades e debates atuais. In: **Aprendizagem Organizacional e organização de Aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. (Coord.) Mark Easterby-Smith, John Burgoyne, Luis Araujo. Tradução de Sylvia Maria Azevedo Roesch. São Paulo: Atlas, 2001. p. 15-38.

ESPÍRITO SANTO, A. **Delineamento de Metodologia Científica**. São Paulo: Loyola, 1992.

EXTRA. **Servidores têm direito a gratificação por formação acadêmica**. 2011. Disponível em: <<http://extra.globo.com/emprego/servidor-publico/servidores-tem-direito-gratificacao-por-formacao-academica-1950428.html>>. Acesso em: 04 set. 2014.

FLEURY, A. C. C. **Aprendizagem Organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2004.

FLODING, M.; SWIER, G. **Legitimate Peripheral Participation: Entering A Community of Practice**. 2011. Disponível em: <<http://journals.sfu.ca/rpfs/index.php/rpfs/article/viewFile/116/115>>. Acesso em 26 nov. 2014.

FRANÇA, A. C. L. **Comportamento Organizacional: Conceitos e Práticas**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOES FILHO, A. **Administração e empreendedorismo**. 2012. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/SidneiTeixeira/administracao-e-empreendedorismo>>. Acesso em 02 ago. 2014.

GOMES, C. E. *et al.* Competências Organizacionais e Individuais: O que são e como se desenvolvem. In: Hanashiro, Darcy M. *et al.* (Orgs.) **Gestão do Fator Humano uma visão baseada em stakeholders**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 217-257.

GONÇALVES, R. **A psicologia da aprendizagem**. Brasil Escola. Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.com/psicologia/a-psicologia-aprendizagem.htm>>. Acesso em: 12 de jan. 2012.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GUDOLLE, L. S.; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L. Aprendizagem Situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n.1, p. 14-39, 2012.

HUYSMAN, M.. Contrabalançando Tendenciosidades: uma revisão crítica da literatura sobre aprendizagem organizacional. In: Easterby-Smith *et al.* **Aprendizagem Organizacional e organização de Aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. Tradução Sylvia Maria Azevedo Roesch. São Paulo: Atlas, 2001. p. 81-99.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. **Pesquisa Mensal de Emprego**. Dia Internacional da Mulher. 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf>. Acesso em: 12 de jan. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. **Matrículas no Ensino Superior crescem 3,8%**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em: 12 jan. 2012.

JUNIOR, J. C.; SANTOS, S. B. A análise do ambiente interno: competências e capacidades. In: ALBUQUERQUE, L. A; LEITE, Nildes, P. (Orgs.). **Gestão de pessoas**: perspectivas estratégicas. São Paulo: Atlas, 2009. p. 27-48.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LEI, D.; HITT, M. A.; BETTIS, R. Competências Essenciais Dinâmicas mediante a Meta-aprendizagem e o Contexto Estratégico. Tradução de Ailton B. Brandão. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR, M. M. (org.). **Gestão Estratégica do**

Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2010. p. 157-186.

LEITE N. P.; ALBUQUERQUE, L. A. Gestão Estratégica de Pessoas: conceito, evolução e visão. In: ALBUQUERQUE, L. A.; LEITE, Nildes P. (orgs.). **Gestão de pessoas:** perspectivas estratégicas. São Paulo: Atlas, 2009. p. 3-16.

LEVY, A. R. **Competitividade Organizacional.** Tradução de Adolpho Carlos Von Randow-me. Revisão técnica Idalberto Chiavenato. São Paulo: Makron, McGraw-Hill, 1992.

LIRA, C. C. **Perfil acadêmico do servidor Pós-REUNI.** Recife: 02 dez. 2014. Entrevista concedida à autora, E. M. F. Souza Lima.

LUZ, L. **Formas de desligamento do servidor da Instituição.** Recife: 04 jun. 2012. Entrevista concedida à autora, E. M. F. Souza Lima.

MANZINI, E. J. **Entrevista Semiestruturada:** análise de objetivos e roteiros, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIcipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 8 out 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, G. A. **Manual para a elaboração de monografias e dissertações.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, M. B. **O processo de Aprendizagem Organizacional no âmbito de Programas de Qualidade.** 127 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

MAY, T. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NASCIMENTO, D. M. V. **A aprendizagem da prática da estratégia de gestores de organizações da cadeia produtiva do Petróleo e Gás em Pernambuco**. 183 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

PATTON, M. **Qualitative evaluation and research methods**. p. 169-186. 1990. Beverly Hills, CA: Sage. Disponível em: <<http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf>>. Acesso em: 27 de out. 2014.

PINHEIRO, P. L. **Comunidades de Prática** – incentivo para aprendizagem organizacional e fatores de sucesso para implantação em ambiente corporativo. LATEC / UFF. X Congresso Nacional de Excelência em Gestão. ISSN 1984 9354. Ago. 2014. Disponível em: <http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg10/anais/T14_0149.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2015.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ROBBINS, S. P. **Fundamentos do Comportamento Organizacional**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

_____. **Comportamento Organizacional**. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA-SBPC. **A Popularização das Universidades**. Rio de Janeiro. 3 de maio de 2013. Ano XXVI. n. 736 ISSN 1414-655x Disponível em: <<http://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/wp-content/uploads/2014/08/JC736.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2014.

SCHERMERHORN, J. R. **Fundamentos de Comportamento Organizacional**. Porto Alegre: Bookman, 1999.

SENGE, P. M. **A Quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. Tradução OP Traduções. Consultoria Zumble Aprendizagem Organizacional. 19. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2005.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à distância da UFSC, 2001.

SILVA, A. B. **O contexto social da aprendizagem dos gerentes**. RAM – Revista de Administração da Mackenzie, v. 9, n. 6, p. 26-52. set./out. 2008, ISSN 1678-6971. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ram/v9n6/a03v9n6.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.

SILVA, M. R.; GODOY, A. S.; BIDO, D. S. **Barreiras ao processo de Aprendizagem Grupal: uma análise de Grupos Multifuncionais de Empresas automotivas**. 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_GPR1384.pdf>. Acesso em dez. 2014.

SIMS, D. Aprendizagem Organizacional como desenvolvimento de histórias: Cânones, Apócrifos e Mitos Piedosos. In: EASTERBY-SMITH *et al.* **Aprendizagem Organizacional e organização de Aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. Tradução de Sylvia Maria Azevedo Roesch. São Paulo: Atlas, 2001. p. 64-80.

SOUZA, Y. S. **Organizações de aprendizagem ou aprendizagem de organizações**. RAE-eletrônica, v. 3, n. 1, Art. 5, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v3n1/v3n1a08.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

TANURE, B.; EVANS, P.; PUCIK, V. Gestão de recursos humanos e cultura brasileira: uma perspectiva integradora. In: **A Gestão de Pessoas no Brasil: virtudes e pecados capitais**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007. p. 1-17.

TERRA, J. C. C. **Gestão de Conhecimento**: o grande desafio empresarial, uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade. São Paulo: Negócio, 2001.

_____. **Gestão 2.0**: como integrar a colaboração e a participação em massa para o sucesso nos negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

TRAVERSO, L. D.; GODOY, A. S. **Aprendizagem Individual e grupal na recepção de um hotel: um estudo de caso**. 2013. Disponível em: <<http://www.pasosonline.org/es/articulos/86-aprendizagem-individual-e-grupal-na-recepc%C3%A3o-de-um-hotel-um-estudo-de-caso>>. Acesso em: dez. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Ofício Circular no. 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**. 2005. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ssi/images/documentos/oficio%20circular%20n%200152005cggp-saasemec%2028.11.2005.pdf>. Acesso: 05 set. 2014.

_____. PROGEPE. **Resolução no. 9/2006 de 19 de dezembro de 2006**. Institui Programa de Capacitação e Qualificação para servidores técnico-administrativos em educação. Disponível em: <http://www.ufpe.br/progepe/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=115>. Acesso em: 01 jul. 2012.

_____. **Programa termina com 1.580 servidores capacitados**. 2007. Disponível em: <https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=10733:&catid=5&Itemid=78>. Acesso em: 26 jun. 2012a.

_____. **Relatório de Gestão 2008, de 31 de março de 2009**. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/ufpenova/images/documentos/auditoria/ufpe%20%20relatorio%20de%20gestao%202008%20-%20versao%20final.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

_____. **Relatório de Gestão 2012, de março de 2013.** Disponível em: <https://www.ufpe.br/proplan/images/pdf/rel_de_ges_12.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2013.

_____. Agência de Notícias. INCAMPUS. SÁ, A. C. **Duas turmas de mestrado exclusivas para servidores.** 2014a. Disponível em: <https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=50419:duas-turmas-de-mestrado-exclusivas-para-servidores&catid=5&Itemid=78>. Acesso em: 26 ago. 2014

_____. **Corpo Docente do MGP.** 2014b. Disponível em: https://www.ufpe.br/mgp/index.php?option=com_content&view=article&id=301&Itemid=228 Acesso em: 05 set .2014.

_____. **UFPE em números.** 2014c. Disponível em: https://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=191. Acesso em: 01 jul. 2014.

VASCONCELOS, A L. F. S. Preparação de Ante-Projeto de Pesquisa. In: **Preparação para a Pós-Graduação.** Módulo III. Recife: UFPE, 2010.

VECCHIO, R. P. **Comportamento Organizacional:** conceitos básicos. Tradução de Robert Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

VIEIRA, W. **Características do TAE na década de 70.** Recife: 04 jun 2012. Entrevista concedida à autora, E. M. F. Souza Lima.

WENGER, E.; SNYDER, W. **Comunidades de Prática:** a fronteira organizacional. Aprendizagem Organizacional/ Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

WENGER, E. **Communities of practice:** a brief introduction. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/theory/>>. Acesso em: 26 nov. 2014a.

_____, **Communities of practice and social learning systems: The career of a concept.** Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2014b.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista do TAE

A percepção do TAE da UFPE acerca do compartilhamento dos conhecimentos adquiridos no mestrado e sua influência nas experiências do seu grupo de trabalho sob a ótica da Aprendizagem Situada

Prezado (a) Servidor (a),

Gostaria de contar com a sua participação e empenho para responder as questões a seguir. Trata-se da fase de coleta de dados da minha dissertação de Mestrado do Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, intitulada "A percepção do TAE da UFPE acerca do compartilhamento dos conhecimentos adquiridos no mestrado e sua influência nas experiências do seu grupo de trabalho sob a ótica da Aprendizagem Situada", com a orientação da Profa. Mônica Gueiros. Para isso, basta responder as questões. Tenho como prazo de coleta o período de 27-11-14 a 20-12-14. Agradeço antecipadamente a sua colaboração.

Atenciosamente,

Evelinne Lima

Bloco I - Dados de identificação

Gênero do TAE:

Feminino
Masculino

Faixa etária do TAE:

18 - 22 anos
23 - 27 anos
28 - 32 anos
33 - 37 anos
38 - 42 anos
43 - 47 anos
48 - 52 anos
53 - 57 anos
58 - 62 anos
63 anos ou mais

Área de formação do TAE:

Ciências Sociais Aplicadas
Outro:

Quantas graduações possui o TAE:

- 1
- 2
- Mais de 2

Nome(s) do(s) curso(s) de graduação:

Título de Doutorado:

- Não
- Em curso
- Sim

Informe a área do doutorado:

Tempo de serviço na UFPE:

- Menos de 3
- 4 a 8
- 9 a 13
- 14 a 18
- 19 a 23
- 24 a 28
- 29 a 33
- 34 a 38
- Mais de 39 anos

Participação do TAE em algum curso ou treinamento para desempenhar o seu cargo/função?

- Não
- Sim

Se participou de curso de treinamento, mencione o nome:

Pertence a turma do MGP:

- Turma VII
- Turma VIII
- Turma IX
- Turma X
- Turma XI

Bloco II - Dados do setor

Número de membros do grupo de trabalho:

- Menos de 3
- 4 a 6
- 7 a 9
- 10 a 12
- 13 a 15
- 16 a 18
- 19 a 21
- Mais de 22

Você desempenha atualmente alguma função de chefia?

- Sim
- Não

Bloco III - Análise acerca da influência do conhecimento adquirido pelo TAE

Na sua visão, ocorreu o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos pelo TAE com o seu grupo de trabalho em algum momento?

- Sim
- Não

Caso o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos pelo TAE não tenha ocorrido, informe o (s) motivo (s)?

- Falta de tempo
- Falta de interesse próprio
- Falta de interesse da equipe
- Falta de interesse da chefia
- Espaços físicos distintos
- Impedimento por parte da chefia
- Respondi "Sim" a primeira pergunta do Bloco III
- Outro:

No caso de compartilhamento do conhecimento adquirido pelo TAE, informe a frequência:

- Rara
- Pouca
- Frequente
- Muita

Respondi que "não ocorreu compartilhamento" na primeira pergunta do Bloco III

Os conhecimentos adquiridos pelo TAE influenciam nas experiências do seu grupo de trabalho?

- Sim
- Talvez
- Não

Respondi que "não ocorreu compartilhamento" na primeira pergunta do Bloco III

Justifique a resposta acima

Quais as características referentes à aprendizagem grupal associadas ao processo de aprendizagem do seu grupo de trabalho ?

- Compartilhamento de informações adquiridas e criadas
- Trato dos erros de forma aberta e transparente
- Solicitação de ajuda para resolver uma situação que foge ao controle
- Reflexão, ação e o consequente feedback do impacto desta ação que possibilitará a promoção de mudanças
- Busca constante pelo feedback
- Presença de uma cultura que garanta experiências
- Nenhuma das alternativas
- Respondi que "não ocorreu compartilhamento" na primeira pergunta do Bloco III
- Respondi que não ocorreu a influência dos conhecimentos adquiridos no MGP na aprendizagem grupal
- Outro:

Bloco IV - Análise acerca da forma do compartilhamento do conhecimento adquirido pelo TAE

No caso de compartilhamento do conhecimento adquirido pelo TAE, ele foi realizado de que forma? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- Formalmente nas reuniões administrativas no expediente do trabalho
- Informalmente no expediente do trabalho
- Informalmente (almoço, momentos de socialização do trabalho)
- Respondi que "não ocorreu compartilhamento" na primeira pergunta do Bloco III
- Outro:

O compartilhamento do conhecimento adquirido foi com quais membros do grupo de trabalho?

- (Pode marcar mais de uma alternativa)
- Estagiários
- Contratados
- Servidores subordinados
- Servidores pares funcionais
- Equipe integral (bolsistas, contratados, servidores subordinados e pares funcionais) sem a Chefia imediata
- Equipe integral (bolsistas, contratados, servidores subordinados e pares funcionais), inclusive, com a Chefia imediata
- Respondi que "não ocorreu compartilhamento" na primeira pergunta do Bloco III
- Outro:

Presença de diálogo

	1	2	3	4	5
Não ocorre					Ocorre excessivamente
Histórias contadas e conversas dos aprendizes influenciam comportamentos de aprendizagem					

	1	2	3	4	5
Não ocorre					Ocorre excessivamente

Desenvolvimento contínuo de habilidades

	1	2	3	4	5
Não ocorre					Ocorre excessivamente

Participação contínua na prática

	1	2	3	4	5
Não ocorre					Ocorre excessivamente

Relação entre o indivíduo e o contexto de trabalho

	1	2	3	4	5
Não ocorre					Ocorre excessivamente