

de Araujo Amaro, Rubens

A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL EM UMA EMPRESA DE COMUNICAÇÃO: UM ESTUDO À LUZ DA
APRENDIZAGEM INFORMAL

Revista de Administração da Unimep, vol. 12, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 59-84

Universidade Metodista de Piracicaba

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273731798004>



Revista de Administração da Unimep,
ISSN (Versão eletrônica): 1679-5350
gzograzian@unimep.br
Universidade Metodista de Piracicaba
Brasil

A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL EM UMA EMPRESA DE COMUNICAÇÃO: UM ESTUDO À LUZ DA APRENDIZAGEM INFORMAL

***THE PROFESSIONAL LEARNING OF A MEDIA COMPANY: A STUDY IN THE
LIGHT OF INFORMAL LEARNING***

Rubens de Araujo Amaro (Universidade Federal do Espírito Santo) amaroeduc@yahoo.com.br

Endereço Eletrônico deste artigo: <http://www.raunimep.com.br/ojs/index.php/regen/editor/submissionEditing/554#scheduling>

Resumo

Entre as razões do crescente interesse de teóricos e práticos em estudos organizacionais na aprendizagem está a crença de que esta pode contribuir para a vantagem competitiva das organizações. Na esfera acadêmica, os estudos têm se multiplicado tanto em quantidade quanto em diversidade de abordagens. Estudos empíricos apontam que mais de 80% do que é aprendido no ambiente de trabalho decorre de estratégias pessoais tais como observação, questionamento, reflexão e leitura, fazendo com que a aprendizagem informal e incidental seja uma importante abordagem para compreender a aprendizagem nas organizações. A aprendizagem informal, ao contrário da formal que ocorre em situações estruturadas onde o controle do que se aprende reside no que ensina, se dá ao longo da vida e tem como ator central o aprendiz. Adotando a abordagem da aprendizagem informal e incidental, este trabalho objetivou mapear e analisar as estratégias de aprendizagem de criação por profissionais de artes visuais, bem como identificar os facilitadores e barreiras a essa aprendizagem no ambiente em que trabalham. Para isso, realizou um estudo qualitativo básico em uma empresa de comunicação e eventos. Os resultados obtidos facilitam o entendimento do trânsito da aprendizagem individual para organizacional e da organizacional para a individual. A análise dos dados permitiu acrescentar mais duas formas de aprendizagem aos estudos realizados previamente por Antonello (2005). O estudo concluiu também que a

reflexão durante o processo pode ser tão ou mais válida do que a reflexão apenas ao final do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem Organizacional; Aprendizagem informal; Aprendizagem incidental.

Abstract

One of the reasons for the rising interest in learning amongst theorists and practitioners of organizational studies, is the belief that learning may contribute to the competitive advantage of the organizations. In the academic sphere studies have grown in number as well as in diversity of approaches. Field studies show that more than 80% of what is learned in the work context come from individual strategies such as observation, enquiry, reflection and reading, giving informal and incidental learning an important role within the field of organizational learning. Whereas formal learning occurs in structured contexts in which the control of what is touched lies on the one teaching, informal learning rests throughout lifetime and the learner is the main actor. Adopting the informal and incidental learning approach, the objective of this study was to map and to analyze the learning strategies in creation by visual art professionals, and to identify the enablers and barriers to learning in their working context. A basic qualitative study has been conducted in one organization of corporate communication and events. The results contribute to the understanding of how individual learning migrates to organizational learning and how organizational learning migrates to individual learning. The analysis of the data permitted to add two new forms of learning to studies conducted previously by Antonello (2005). The study also concluded that reflection during the process is as important or more than reflection only after the learning process.

Keywords: Learning organization; informal learning; incidental learning.

Artigo recebido em: 12/11/2012

Artigo aprovado em: 26/11/2013

1. Introdução

O atual ambiente de turbulência e de incertezas tem levado o conhecimento a ocupar um lugar central na vida econômica e social das nações, pois este tem sido considerado o propulsor das inovações que, segundo diversos autores, movem a nova economia (CASTELLS, 1999; LEMOS, 1999; LASTRES; FERRAZ, 1999). Nesse contexto de rápidas e constantes mudanças, as organizações são compelidas a buscar adaptação e a evoluírem continuamente (ANTONELLO, 2005). Reconhecer a importância do conhecimento na vida social e econômica, bem como a necessidade de mudança e adaptação constantes das organizações, traz à tona algumas questões relevantes. Como identificar as mudanças em curso e sua influência sobre a organização? O que a organização deve aprender para manter-se adaptada às mudanças? Como incorporar o novo conhecimento aos processos e às práticas organizacionais?

Tentar responder essas questões leva a um tema que tem despertado crescente interesse nos estudos organizacionais: a aprendizagem. Revisões sobre o tema no exterior e no Brasil mostram que, além do crescimento do número de publicações a partir da década de 1990, as abordagens e visões sobre a aprendizagem também tem se multiplicado (EASTERBY-SMITH, 1997; ANTONELLO; GODOY, 2009). Para esses autores, dois fatores contribuíram para o crescimento do campo nos estudos organizacionais. Por um lado, o interesse de acadêmicos de diversas áreas de conhecimento e, por outro, a incorporação de conceitos ligados à aprendizagem em modelos de gestão organizacionais por consultores e práticos. O campo desenvolvido pelo primeiro grupo costuma ser chamado de Aprendizagem Organizacional e o desenvolvido pelo segundo de Organizações de Aprendizagem (PRANGE, 2001).

Segundo Easterby-Smith e Araujo (2001), enquanto os acadêmicos estão interessados na observação e análise distanciada dos processos envolvidos na aprendizagem de indivíduos e grupos dentro das organizações, os consultores e práticos, com sua orientação para a ação, buscam construir e utilizar ferramentas de diagnóstico e intervenção para promover a aprendizagem nas organizações.

A fragmentação do campo não é função apenas dos interesses distintos desses dois grandes grupos. Easterby-Smith (1997) evidenciou que diferentes problemáticas têm sido levantadas por cinco diferentes disciplinas: Psicologia e Desenvolvimento Organizacional,

Ciências de Gestão, Sociologia e Teorias de Estratégia nas Organizações, Gerenciamento da Produção e Antropologia Cultural. Essas problemáticas têm levado à diversidade de ideias e contribuições.

A diversidade e fragmentação são características marcantes do campo, mas algumas ideias gozam de ampla aceitação (EASTERBY-SMITH; CROSSAN; NICOLINI, 2000). Esses autores, utilizando a metáfora do vulcão, mostram que, enquanto alguns debates continuam em erupção dentro do campo, outros parecem estar adormecidos. Entre esses vulcões adormecidos está a concepção de que a aprendizagem ocorre em três níveis interdependentes: individual, grupal e organizacional. Ainda que essa separação seja considerada artificial para compreender o fenômeno da aprendizagem organizacional por Gherardi e Nicolini (2001), a maioria dos autores aceita essa divisão.

Embora haja diferenças de abordagem entre os pesquisadores que constroem conhecimento sobre o pressuposto ontológico da existência dos três níveis, há ao menos um consenso entre eles: “as organizações aprendem através de seus membros individuais” (KIM, 1998, p. 61). Ainda que se vejam as fronteiras entre os níveis como artificiais (GHERARDI; NICOLINI, 2001), se acredite que o conhecimento seja histórica e coletivamente construído a partir dos processos de *sensemaking* (SANDBERG e TARGAMA, 2007) e se rejeite a distinção entre os níveis micro e macro de análise (GHERARDI, 2013), não se pode negar que há processos cognitivos individuais envolvidos na tarefa de aprender.

Essa constatação tem levado as organizações a investirem na aprendizagem dos indivíduos com vistas a promover a aprendizagem organizacional. Estudos mostram que esses investimentos se materializam em inúmeras ações que vão desde treinamentos formais a capacitações em universidades corporativas (EBOLI, 1999). Há, também, uma tendência de conceber a aprendizagem organizacional de forma mais objetiva, como uma consequência de processos desenhados para facilitar a transferência de conhecimento entre os membros organizacionais (GARAVAN, 1997). A aprendizagem individual acaba sendo concebida como resultado de ações formais e estruturadas ou como resultado de um ambiente organizacional propício.

Porém, estudos empíricos mostram que apenas 20% do que os empregados aprendem é resultado de ações formalizadas e estruturadas de treinamento, conforme Marsick e Watkins (1990) citados por Conlon (2004). Esses mesmos autores afirmam que mais de 80% do que é

aprendido decorre de estratégias pessoais no ambiente de trabalho, tais como observação, questionamento, reflexão e leitura.

As estratégias pessoais dos membros organizacionais apontam para uma importante abordagem para compreender a aprendizagem nas organizações: a aprendizagem informal e incidental (MARSICK; WATKINS, 1999; MARSICK; VOLPE, 1999). Para essas autoras, a aprendizagem informal, ao contrário da formal que ocorre em situações estruturadas onde o controle do que se aprende reside no que ensina, se dá ao longo da vida e tem como ator central o aprendiz.

É sob a ótica das aprendizagens informal e incidental que esse trabalho está situado. Seu objetivo é mapear e analisar as estratégias de aprendizagem utilizadas por indivíduos no trabalho, bem como os facilitadores e barreiras desse ambiente a essa aprendizagem.

2. Aprendizagem de adultos: a abordagem informal e incidental

A dimensão individual da aprendizagem pode ser estudada sob diferentes ângulos. Terra (2000) afirma que, embora haja diversos modelos de aprendizagem individual sob a predominante abordagem psicológica, pode-se identificar como mais relevantes as abordagens behaviorista, cognitiva e aprendizagem vivencial ou experiencial. Para os primeiros, o foco principal é o comportamento observável do indivíduo. Aprender implica modificação da ação (FLEURY; FLEURY, 2001). Para o segundo grupo, os indivíduos constroem mapas cognitivos a partir de seus contextos e os modificam a partir de novas experiências. Essas modificações na forma de perceber o mundo são entendidas como aprendizagem (EASTERBY-SMITH, 1997). Para os últimos, a aprendizagem individual ocorre em estágios que iniciam na experiência concreta e caminham para a observação reflexiva, conceituação e experimentação ativa (KOLB, 1984).

Outra forma muito comum de abordar a aprendizagem individual diz respeito à maneira como esta se dá. Esses estudos tendem a classificá-la em duas grandes abordagens: a aprendizagem formal e a aprendizagem informal e incidental (ANTONELLO, 2005). Embora alguns autores critiquem a falta de rigor na utilização dos termos informal e incidental na literatura de aprendizagem, afirmando que as definições são contraditórias e as fronteiras entre os termos não são claras (MALCOLM; HODKONSON; COLLEY, 2003), essas abordagens oferecem lentes interessantes para compreender o fenômeno da aprendizagem.

Muitos teóricos da aprendizagem informal costumam fundamentar seus estudos nos princípios da andragogia ou educação de adultos. Segundo Cheetham e Chivers (2001), esse termo costuma ser associado à Knowles (1980), para quem a aprendizagem dos adultos apresenta algumas características distintas daquela experimentada pelas crianças. Para esse autor, os adultos maduros são autodirigidos e autônomos, aprendem melhor através da experiência e são conscientes em relação às suas necessidades de aprendizagem.

Ao enfatizar o valor da experiência, os teóricos da aprendizagem informal e incidental costumam basear-se no entendimento do termo à luz dos estudos de Dewey (1936). Para esse autor, a experiência contém um aspecto ativo e outro passivo. Enquanto o aspecto ativo refere-se ao fazer, à tentativa, ao experimentar, o passivo está relacionado ao sentir, ou sofrer os resultados da ação. A simples atividade não constitui experiência, pois é dispersiva e dissipadora. Assim, uma experiência é, ao mesmo tempo, ação e atribuição de significado a essa ação e suas consequências. Mais do que experimentar alguma coisa, é a descoberta da relação entre as coisas. É, primariamente, uma ação ativo-passiva e não é, em primeiro plano, cognitiva.

Para Dewey (1936, p. 188), o pensamento ou a reflexão “[...] é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência”. Sem esse elemento intelectual, nenhuma experiência é possível. Essa ideia leva à tipologia proposta pelo autor que distingue a experiência de tentativa e erro da experiência reflexiva. Enquanto a primeira está relacionada a tentar algo até que dê certo e seja, assim, incorporado às novas condutas, a segunda é aquela que utiliza o elemento intelectual a fundo, de forma a descontar as relações entre a ação e suas consequências, o que faz aumentar o valor da experiência. Segundo Dewey (1936, p. 192), a “[...] reflexão é uma forma de dar significação à nudez dos fatos da situação dada”.

A experiência reflexiva possui os seguintes aspectos gerais: (1) Perplexidade, confusão e dúvida, pois a pessoa está envolvida em uma situação incompleta, ainda não plenamente determinada; (2) Uma tentativa de interpretação ou previsão; (3) Um cuidadoso exame, ou investigação, de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema enfrentado; (4) A elaboração de uma tentativa de hipótese que torne o problema mais coerente; (5) Tomar a hipótese concebida para agir e, assim, colocá-la à prova (DEWEY, 1936).

O valor da experiência para a aprendizagem de indivíduos adultos também foi realçado por Kolb (1984). Em seu modelo de aprendizagem, afirma que a aprendizagem pode ser concebida como um processo contínuo de adaptação ao mundo fundamentado na experiência concreta e envolve uma transação contínua do indivíduo com seu ambiente. Os indivíduos, a partir de sua experiência concreta e observação desta, chegam a conceitos abstratos que serão testados posteriormente em novas experiências.

Considerar a experiência abre espaço para a produção de conhecimento e de aprendizagem fora dos ambientes formais de ensino como escolas ou mesmo salas de treinamento nas organizações. Isso leva a concepção que, em contraste ao treinamento formal, onde a aprendizagem é estruturada e ocorre no ambiente da sala de aula, a aprendizagem informal e incidental ocorre como resultado da construção de significados que os indivíduos fazem de sua experiência cotidiana (ENOS; KEHRHAHN, BELL, 2003).

É precisamente em contraste com a aprendizagem formal que os autores da aprendizagem informal e incidental propõem seus estudos (MARSICK; WATKINS, 2001). Para as autoras, a aprendizagem formal costuma ser patrocinada institucionalmente, realizada em salas de aula e fortemente estruturada. Enquanto que a aprendizagem informal, uma categoria que inclui a aprendizagem incidental, pode ocorrer em instituições, mas delas independem. É geralmente intencional, mas, raramente, estruturada. Inclui aprendizagem autodirigida, *networking, coaching, mentoring* ou até mesmo em apreciações do desempenho no trabalho.

A aprendizagem informal é descrita como não estruturada, experencial e não institucional. Para Marsick e Volpe (1999), esse tipo de aprendizagem ocorre quando as pessoas desempenham suas atividades diárias de trabalho ou em qualquer outra esfera da vida. Seu valor vem do fato de que ocorre no momento em que as pessoas encaram um desafio, um problema ou uma necessidade imprevista. Para esses autores, a aprendizagem informal: (a) É integrada ao trabalho e rotinas diárias; (b) É disparada por sacudidas internas e externas; (c) Não é altamente consciente; (d) É accidental e influenciada pelo acaso; (e) É um processo indutivo de reflexão e ação; (f) Está ligada à aprendizagem dos outros.

Outra questão que diferencia a aprendizagem informal e incidental da formal diz respeito ao *locus* de controle sobre o conteúdo e condução do processo de aprendizagem (GARRICK, 1998). Enquanto que na aprendizagem formal o controle é institucional, na

aprendizagem informal este se desloca para o indivíduo aprendiz. Por isso, esse tipo de aprendizagem é também chamada de autodirigida.

Embora tenha se tornado comum, entre os autores da aprendizagem informal, defini-la em oposição à formal, alguns autores propõem a integração entre os dois tipos de aprendizagem (VRIES; LUKOSCH, 2009). Para esses autores, não é possível separar claramente as duas formas e, por isso, acreditam que a aprendizagem ocorre em um espectro, conforme Figura 1, a seguir.

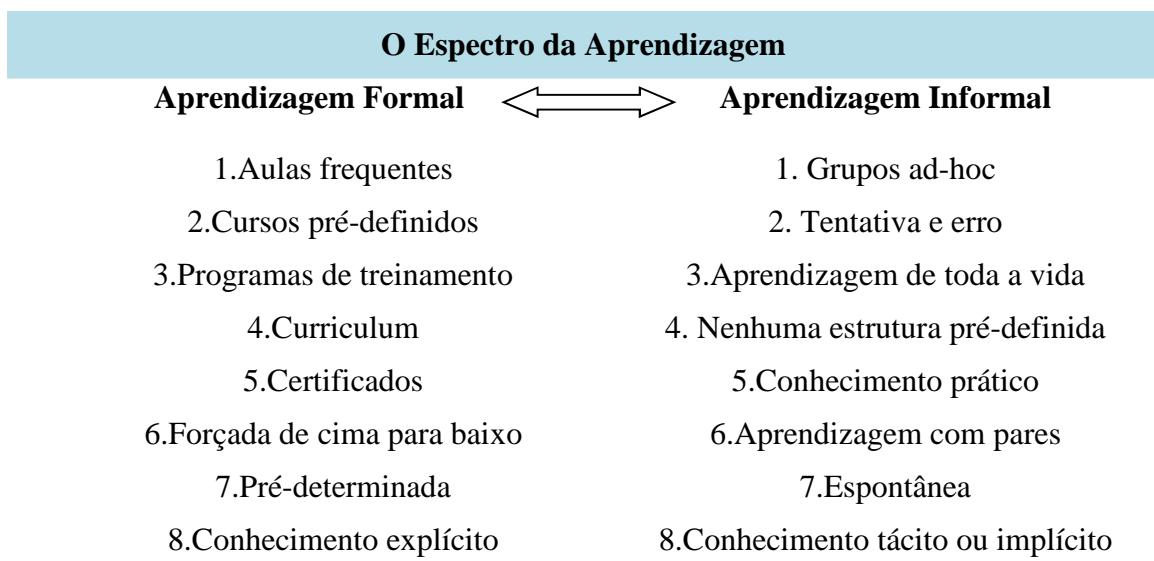


Figura 1 – O espectro da aprendizagem

Fonte: Vries e Lukosch (2009)

A força desses argumentos parece amenizar o tom crítico inicial dos teóricos da aprendizagem informal e incidental à aprendizagem formal. Recentemente, Marsick (2009), uma das proponentes da abordagem, após revisão ampla dos estudos no campo, afirma que a aprendizagem informal costuma mesmo ser definida em contraste com a formal. Contudo, esses estudos também confirmam que há uma forte interação entre esses dois tipos de aprendizagem.

Além dos esforços do indivíduo para construir sentido e aprender a partir de suas experiências, diversos autores de aprendizagem informal e incidental focalizam o ambiente onde esta ocorre. Esse foco de análise leva à descrição de fatores facilitadores e de obstáculos à aprendizagem. Alguns fatores são identificados como gatilhos do ambiente ao engajamento dos indivíduos em processos de aprendizagem. Lohman (2003), em estudo realizado com

professores do ensino público identificou as novas atividades de ensino, os novos papéis da liderança e a aderência às políticas e procedimentos.

Entre os obstáculos, ou inibidores, em estudo realizado com professores, Lohman (2000) identificou a falta de tempo para aprender, a falta de proximidade com os recursos de aprendizagem, a ausência de recompensas significativas para a aprendizagem e a limitação de poder para tomar decisões.

Em estudo posterior realizado com professores e profissionais de recursos humanos, identificou a falta de tempo, de proximidade com os colegas de trabalho, de uma cultura de suporte à aprendizagem, de acesso a especialistas e de investimentos em aprendizagem (LOHMAN, 2005).

3. Procedimentos metodológicos

Esse estudo pode ser classificado como uma pesquisa qualitativa interpretativa básica (MERRIAM, 2002), cuja característica fundamental é o pressuposto de que os indivíduos constroem a realidade interagindo em seus mundos sociais. Nesse tipo de estudo, os pesquisadores estão interessados os significados dos fenômenos para aqueles que os vivenciam.

É preciso deixar claro que significado, sob essa abordagem de pesquisa, não é algo descoberto, mas construído. Os significados não são inerentes aos objetos aguardando por serem desvendados ou desvelados. Em vez disso, são construídos pelos seres humanos enquanto estes envolvem com o mundo que estão interpretando (CROTTY, 1998).

Esse estudo investigou e analisou como ocorre a aprendizagem entre profissionais de uma agência de comunicação localizada na cidade de São Paulo. Marsick (2003) afirma que um problema-chave enfrentado por pesquisadores que desejam compreender a aprendizagem informal emerge da própria natureza dessa aprendizagem, que é frequentemente inconsciente e tácita, nem sempre intencional e oportunística. Essa autora afirma que, em suas conversas com os pesquisadores que estudam esse tipo de aprendizagem em comunidades de prática, costuma escutar que é impossível, ou mesmo infrutífero, procurar medidas quantitativas para esse tipo de aprendizagem.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com roteiro pré-definido. Foram entrevistados sete profissionais: três da área de atendimento ao cliente,

três da área de criação e um da área de operações. As entrevistas duraram quarenta e cinco minutos, em média, e foram gravadas e transcritas em sua totalidade para posterior análise. Também foram utilizadas fontes indiretas, tais como materiais internos da agência e aqueles publicados na *internet*, de maneira a compreender melhor o contexto de atuação e de negócios da empresa.

Como técnica de análise de dados utilizou-se a análise de *templates*. Um dos aspectos positivos da análise por *templates* é a de encorajar o pesquisador a ser explícito sobre as escolhas analíticas que faz, e fundamentá-las nos textos que estão sendo analisados (KING, 1998). Desta forma, sempre é necessário demonstrar de onde, no texto, foram extraídas as conclusões às quais se chegou. Segundo Waring e Wainwright (2008), o processo de análise por *templates* completo envolve: organização, conexão e legitimação dos dados. Inicialmente, cria-se um código ou esquema para, em seguida, se codificar o texto. Selecionam-se e agrupam-se trechos similares em um só lugar. Através da leitura profunda, reflexão e conexões, legitima-se a análise.

Os códigos utilizados nesse estudo foram definidos *a priori*, com base no estudo feito por Antonello (2005) e também *a posteriori*, a partir da interpretação dos dados. Antonello (2005) identificou doze formas de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento de competências gerenciais. A partir da análise dos dados, duas novas formas emergiram: aprendizagem através de tutoriais disponíveis na internet e aprendizagem através da memória organizacional.

Estruturou-se o trabalho a partir da discussão dos temas amplos, utilizando-se exemplos dos trechos transcritos, a fim de produzir uma visão geral dos resultados principais obtidos da análise temática.

A fim de preservar a identidade da empresa e dos participantes do estudo, bem como quaisquer processos ligados à estratégia do negócio, são utilizados códigos (de E1 a E7) para identificar os entrevistados.

4. Resultados e discussão

A COMUNICA atua no mercado de comunicação há nove anos. É uma empresa de pequeno porte, localizada na cidade de São Paulo. Conta atualmente com dezoito funcionários fixos, contratados a partir do regime CLT e, eventualmente, com profissionais *free-lancers*.

(“freelas”), de acordo com a demanda dos projetos. Nos últimos anos, a despeito da crise financeira mundial, a organização viu tanto seu quadro de funcionários quanto seu faturamento dobrarem. Presente no setor de criação de campanhas de *marketing* internas e externas, a empresa expandiu sua atuação a eventos corporativos e eventos de entretenimento. Possui ainda uma parceria com uma pequena empresa de assessoria de recursos humanos, para projetos que envolvam motivação, treinamentos, *change management*, comunicação interna, entre outros.

Internamente, a COMUNICA está estruturada em três células ou áreas de atuação. A primeira é responsável pelo atendimento ao cliente. O entrevistado E1 explica no que consiste o trabalho dessa célula:

O meu trabalho consiste, tentando resumir, em atender os clientes. Mas atender os clientes gera um “N” de outras funções, que seriam: eu saio, recebo o *briefing* do cliente do trabalho, trago para dentro da agência. Dentro da agência *decupo* com as áreas que vão ser necessárias: ou produção, ou criação. Enfim, tento envolver o máximo de pessoas possíveis também, porque traz energias e ideias novas e, aí, trabalho com esse processo aqui, internamente.

Quanto à área de criação, seu propósito é desenvolver o conceito criativo, ou seja, uma identidade visual para o trabalho solicitado pelo cliente. Nas palavras do entrevistado E2:

Em alguns lugares, chamam de *key visual* ou *key concept* e coisas assim. É o que seria o conceito-chave, o alicerce de uma campanha. A partir dessa peça principal, aí são derivados os outros materiais secundários. Basicamente um projeto, normalmente, é assim: você faz essa peça principal, é a peça mais importante, normalmente, ou a que tem a maior quantidade de informações. A partir da aprovação dela ou a partir das primeiras alterações e tudo mais, o guarda-chuva se abre e as outras peças são desenvolvidas.

Já a área de produção é responsável pela concretização física, ou seja, pela produção propriamente dita, dos materiais que foram idealizados e desenhados. Os trabalhos de produção são todos terceirizados, feitos fora da agência. A etapa de produção é a viabilização das ideias da criação, segundo E6, que é o líder da célula. A atuação dessa área está voltada para os fornecedores da agência, enquanto as outras duas estão voltadas para os clientes.

O conceito de criação, ou da campanha, não necessariamente é fruto exclusivo da área de criação. Ele pode se iniciar já nos primeiros contatos com o cliente, colhidos pela célula de atendimento. Algumas vezes a área de atendimento cria o nome da campanha – início do processo de criação. A célula de produção auxilia a criação com a experimentação de

materiais, com o desenvolvimento de novos produtos ou cores e, eventualmente, com veto à produção solicitada. Na COMUNICA, uma reunião semanal envolve as áreas e profissionais de acordo com a demanda do momento. Chamada de reunião de alinhamento, é um espaço em que as áreas se reúnem para discutir os pedidos da semana, para dividir o trabalho entre os profissionais. Muitas vezes nas reuniões de alinhamento há um *brainstorming* para lançar ideias que possam servir para as campanhas dos clientes.

4.1 Estratégias de aprendizagem

Dez formas de aprendizagem foram observadas a partir da análise dos dados. As mesmas são discutidas e detalhadas a seguir.

4.1.1 Treinamentos e educação formal

A COMUNICA não promove, de maneira geral, treinamentos aos seus funcionários. E também não financia cursos de graduação. Isso não chega a ser um problema aos olhos dos entrevistados, que imaginam ser pré-requisito a formação escolar. A formação dos profissionais é diversa: Administração, Letras, Desenho Industrial e Engenharia. Quatro participantes do estudo entendem que a faculdade lhes serviu de base para o que sabem, teve papel fundamental para o desenvolvimento de ferramentas, mas foi no dia a dia, na experiência, que aprenderam o que sabem hoje. “Eu acho que a faculdade te situa do que é este mundo, mas o mercado te mostra o que ele é mesmo, de verdade, preto no branco” (E1).

Essa concepção de que o ensino e formação em instituições de ensino não são suficientes para o exercício da profissão não chega a ser uma novidade. Muitos autores têm criticado a educação formal e o principal alvo dessa crítica diz respeito ao que Schön (2000) denomina de epistemologia da prática. Concebe-se uma sequência que é adotada para que a aprendizagem seja promovida: primeiro, há o momento da transmissão dos conteúdos teóricos no curso de formação. Depois, os profissionais, ao entrarem no mercado de trabalho, devem aplicar esses conteúdos e elaborar suas estratégias de ação para lidar com as demandas que encontram. Para esse autor, esse tipo de pedagogia é deficiente porque está centrada na crença de que os bons profissionais solucionam problemas instrumentais de seu cotidiano selecionando os meios técnicos mais apropriados. Os bons profissionais, então, seriam

aqueles que solucionam problemas aplicando a teoria e a técnica derivadas do conhecimento científico disponível.

Alinhados a essa crítica, a experiência dos profissionais dessa empresa os leva a atribuir à formação superior um papel secundário em sua formação profissional. Para os entrevistados E1, E2 e E7, o curso superior é uma etapa a ser cumprida, uma passagem obrigatória, mas que só tem validade se o profissional tiver disposição e vontade de se superar. À formação superior, atribui-se importância apenas para o acesso ao trabalho da área. A permanência cabe ao esforço individual dos profissionais.

4.1.2 Experienciar

Essa forma de aprendizagem é comum a todos os entrevistados. Todos relatam ter aprendido a maior parte de seu trabalho fazendo. Para eles, essa forma de aprendizagem requer curiosidade, coragem, disposição e gostar do que se está fazendo. A experimentação foi incentivada pela organização nos casos dos entrevistados E3 e E6. Para outros, foi forçada, como nos casos de E1 e E4, que entraram em projetos em andamento, sem tempo para se acostumarem com as rotinas e procedimentos e sem ninguém com tempo de lhes ensinar.

O entrevistado E3 conta como teve a possibilidade de experienciar o que veio a ser sua profissão. Ele trabalhava em uma área que não lhe dava satisfação e estava pensando em pedir demissão. Em uma conversa com profissionais de outra área, mudou de ideia. Seu relato evidencia a ideia do grupo de que a experimentação está ligada ao prazer no trabalho e à disposição.

Eu era amigo do pessoal de arte, eles falaram: Antes de pedir demissão, tira férias e aprende com a gente, que a gente te contrata como assistente. E, daí, eu tirei férias, passei todos os dias das minhas férias indo na empresa para aprender a parte mais de arte mesmo, de comunicação. E, depois, eu acabei ficando no departamento de arte. (E3)

A falta de tempo para aprender aparece em todas as entrevistas. Contudo, isso não é significado entre eles como algo negativo. A necessidade de dar respostas rápidas às demandas que chegam com prazos exígues leva esses profissionais a utilizarem o improviso como recurso para aprender na experiência. A análise dos dados coletados sugere que os profissionais da agência utilizam a tentativa e erro nos casos em que não têm tempo e, para isso, segundo eles, é necessário ter coragem. Há, portanto, na agência, um olhar menos

rigoroso em relação aos erros, pois todos sabem da importância, para o crescimento do negócio, de fornecer aos clientes retornos rápidos às suas demandas.

4.1.3 Reflexão

Ponto comum a todos entrevistados da agência, a reflexão sobre o trabalho ocorre de maneira contínua. Alguns perseguem a reflexão como processo de melhoria. Dois dos entrevistados manifestaram realizar reflexão ao final de projetos ou *jobs*, sendo todos os demais o fazem durante a execução das tarefas ou durante as etapas de um projeto.

Contrariamente ao estudo de Antonello (2005), no qual os resultados sugeriam que a reflexão era percebida como sendo mais importante após a atividade do que antes ou durante a sua execução, nesse estudo os participantes refletem sobre seu trabalho constantemente e durante o desenvolvimento das atividades.

Uma das razões possíveis para a reflexão ocorrer durante o processo de criação é o fato de a agência estar trabalhando com materiais que são do cliente e ter custos de produção visíveis para os criadores. Segundo o entrevistado E3, da criação:

Mas a reflexão que fazemos é durante o processo. Acho que é um questionamento durante do que vai funcionar e do que não vai. Acho que tudo vem no processo. Acho que quando você acaba o trabalho já é tarde para refletir. Já não tem mais muita reflexão envolvida depois que aquilo foi para a gráfica. Você nem pode. Porque, daí, já foi. E se você ficar pensando muito, você vai ficar maluco. E não dá para voltar atrás. Essa é a grande diferença do gráfico para o digital. É que no digital se eu faço um site e resolvo que eu vou mudar a cor dele amanhã, eu mudo. Agora, se eu mando 30 mil folders para uma gráfica e eles são impressos, eu vou ter que pagar eles. Não tem jeito. No seu trabalho, você tem que pensar no processo. Porque se você reflete depois, você pode ter perdido bastante dinheiro já.

O custo dos materiais força os profissionais da agência a avaliarem a cada momento se suas decisões ou se as atividades estão de acordo com o esperado. Essa forma de agir está alinhada àquilo que Dewey (1936) denomina experiência reflexiva. O indivíduo tanto age quanto avalia suas consequências.

Cabe, aqui, uma reflexão sobre o relato desses profissionais. Em geral, a falta de tempo é reportada como justificativa para a falta de reflexão. No senso comum, a execução está separada da reflexão. Imagina-se que, quando alguém está executando uma atividade, a fase de reflexão já foi realizada previamente, no que se costuma denominar de planejamento. Essa

maneira de pensar é resultado anos sob o paradigma de produção moderno que separou, de maneira artificial, a concepção da execução (ABERCROMBIE; HILL; TURNER, 2000).

É interessante observar que quase todos os profissionais (E1, E2, E4, E5 e E6) se vêm como muito críticos de si mesmos, e esse fato também justifica a reflexão sobre os trabalhos que desenvolvem. Nesse sentido, algumas falas comuns entre os entrevistados são: “eu sou crítica” (E1), “eu sou muito crítica” (E2), “eu sou um pouco exigente comigo” (E4), “ah, eu avalio todos os pontos” (E6), “então... se eu errar, vai ser muito mais complicado do que outro departamento, aqui, errar” (E6).

4.1.4 Observação

A observação é uma forma de aprendizagem bastante utilizada pelos entrevistados. É considerado um processo importante tanto para ensinar quanto para aprender. Nas palavras do entrevistado E6:

Eu diria para um assistente, assistente aqui é a pessoa que está aprendendo, para ele ficar atrás do chefe para aprender como funciona. Na maioria das vezes um assistente começa com a parte mais operacional, fica em observação, depois de muito treino e muita observação, só depois, é que pode falar com o cliente.

Pode-se aprender ao observar o trabalho de um colega, de um chefe, de ícones, de profissionais mais experientes ou menos experientes. Para alguns, a observação funciona como uma espécie de chave para acessar os pontos fundamentais do trabalho. E7, por exemplo, afirma que “[...] observar é um grande segredo”.

A observação é uma forma de aprendizagem que não é estranha a qualquer indivíduo adulto. É uma forma de aprendizagem social que os acompanha desde a infância. Vygotsky (1991), ao analisar a interação entre aprendizagem e desenvolvimento, afirma que a imitação não é simplesmente a cópia de um modelo, mas um ato de reconstrução do indivíduo daquilo que é observado nos outros. Assim, a partir de processos reflexivos sobre o que está sendo observado, os indivíduos resignificam suas experiências e aprendem.

A observação também é importante no processo de aprendizagem porque permite acessar aquilo que não é dito ou expresso claramente. Ao realizar uma atividade, as pessoas não são capazes de explicitar, de maneira completa, todos os conhecimentos que colocam em jogo. Isso ocorre porque, segundo Cook e Brown (1999), há mais trabalho epistêmico naquilo

que as pessoas fazem do que elas são capazes de prestar conta. Assim, a observação torna-se uma forma fundamental para aprender não apenas o que é possível de ser expresso ou codificado, mas aquilo que envolve o saber tácito.

4.1.5 Feedback

Com exceção do entrevistado E4, que exige uma avaliação formal de sua chefe todo final de ano, não há um processo formal de *feedback* estabelecido na agência. O fato de não ser um processo formal incomoda alguns dos profissionais que, durante as entrevistas, manifestaram sua insatisfação.

Para Schermerhorn, Hunt e Osborn (1999), é fundamental que as organizações adotem, de maneira sistemática, a avaliação de desempenho, isto é, como processo contínuo e com periodicidade definida. Essas avaliações exercem um papel fundamental na aprendizagem dos indivíduos, que podem identificar fatores que podem ser desenvolvidos em seu desempenho. Novos desempenhos exigiriam, assim, novas aprendizagens. Para esses autores, a avaliação não deveria ser um evento isolado, descontínuo e aleatório.

Assim, ao oferecer *feedback* apenas a partir da provação dos indivíduos, a organização deixa de aproveitar uma ferramenta importante para a aprendizagem a partir da identificação de problemas de desempenho. Isso ocorre porque os indivíduos raramente tendem a buscar relações entre suas ações e os resultados delas decorrentes quando as coisas parecem estar indo bem. Contudo, se forem identificados resultados negativos de suas ações, eles tendem a refletir sobre as causas que levaram aos erros ou falhas. Isso significa que aquilo que era irrefletido passa a receber atenção dos indivíduos (MARSICK, 2000).

Para Moscovici (2003), embora o processo de *feedback* seja largamente aceito como uma ferramenta importante nas organizações, na prática, as empresas têm enfrentado muitos problemas ao implementá-lo formalmente. Apesar disso, essa autora ressalta sua importância para a criação de um ambiente de aprendizagem.

A despeito do fato da organização não promover *feedback* sistematicamente, a avaliação de clientes, pares e supervisores, segundo o relato de alguns entrevistados, ocorre com frequência e serve para que os profissionais modifiquem sua conduta ou a maneira com que realizam seu trabalho.

4.1.6 Tutoria (coaching)

A aprendizagem por meio da tutoria, citada por Antonello (2005), não apareceu nas entrevistas como uma iniciativa formal da empresa, exceto no relato do entrevistado E7, responsável pelo atendimento aos clientes. Segundo ele, em algumas situações, quando é necessário conhecer o mercado de uma forma rápida a partir da visão de um especialista, a empresa contrata consultores para fazer uma exposição e trocar ideias com os profissionais da agência. Para ele, “não se trata de um treinamento, mas uma consultoria rápida. O importante nessas reuniões é fazer perguntas”.

Cavanagh, Grant e Kemp (2005) definem o *coaching* como uma atividade multidisciplinar, cujos objetivos centrais são aumentar o desempenho e facilitar a mudança individual e organizacional. Na COMUNICA, esse processo mostra-se esporádico e apresenta uma característica interessante. Os especialistas (*coach*) são chamados para resolver problemas específicos e, a partir de sua expertise, orientam e ajudam a formar um quadro interpretativo que ajuda os *coachees* a tomarem suas decisões. Estes também possuem um papel ativo nas reuniões, pois incrementam sua aprendizagem a partir de perguntas.

Processos emergentes de *coaching* apareceram nas entrevistas. Ao se defrontar com a falta de procedimentos específicos para o trâmite financeiro na empresa, e por gostar de organização em seu trabalho, a entrevistada E1 se propôs a descrever os processos e alguns procedimentos financeiros para a agência. Os ajustes até a versão final fizeram com que ela pudesse aprender o processo financeiro da organização. A partir daí, tornou-se a “*coach oficial*” dos novatos da agência, e também dos mais antigos com dúvidas nessa área.

Diante da aprendizagem decorrente da necessidade provocada pela ausência de procedimentos, a entrevistada passou a dominar o processo financeiro, tornando-se uma especialista. Em face disso, a organização passou a enxergá-la como alguém capaz de ajudar os demais funcionários a melhorarem não apenas seu desempenho. O fato de designá-la para orientar os novos funcionários faz com a entrevistada assuma um papel importante que vai além da aprendizagem técnica destes.

4.1.7 Interação e Colaboração

A COMUNICA é uma empresa de pequeno porte. O layout da empresa promove a proximidade e comunicação entre os funcionários, pois todos estão posicionados muito

próximos uns dos outros. Não há divisórias, apenas “ilhas” de trabalho. Isso facilita as relações interpessoais do ponto de vista físico. A proximidade física favorece a troca de experiências, bem como o esclarecimento de dúvidas. A estratégia para aprender algo que mais apareceu nos relatos dos participantes é a de fazer perguntas aos colegas.

Segundo eles, a organização possui um clima bastante descontraído e animado. As trocas de informação são realizadas de maneira informal. Além disso, o sentimento de trabalho em equipe parece ser muito forte. Os participantes observam que na empresa se procura reforçar que não há uma área mais importante do que outra:

O que eu acho muito importante, que eu sempre trouxe comigo é: você está trabalhando em equipe. Ninguém aqui está em situação diferente. Está todo mundo junto na mesma situação. Então, eu dependo deles e eles dependem de mim. (E4)

A percepção do trabalho em equipe a colaboração uma das formas mais importantes para os processos de aprendizagem dentro da organização. Ao colaborar, os membros da equipe acabam participando e aprendendo novos processos de trabalho. O que poderia ser significado como ter de se envolver com um trabalho que não é de sua responsabilidade, a identificação com a equipe faz com que os funcionários interpretem a colaboração como fonte de aprendizagem e não de transtorno.

Além da interação com os colegas de equipe, os clientes, fornecedores e profissionais do mesmo ramo em outras empresas aparecem como fonte importante para o aprendizado na organização.

4.1.8 Experiência anterior e transferência extraprofissional

Nenhum dos entrevistados começou sua vida profissional na COMUNICA. Todos vieram de outras empresas, de onde trouxeram experiências prévias. A organização, de maneira geral, não faz admissões de aprendizes sem nenhuma base profissional, sempre exigindo algum tipo de experiência anterior.

Em alguns casos, a contratação de um novo funcionário tem relação com seu conhecimento de um mercado específico, como foi o caso do entrevistado E1:

Então, eu comecei o meu trabalho aos 18 anos, na indústria farmacêutica. E aí, quando eu vim para a *COMUNICA*, foi um período que eu estava saindo da segunda empresa que eu trabalhei. E aí, eu fui convidada para fazer um *freela*, para ajudar a *COMUNICA*, que foi convidada para atender uma

indústria farmacêutica e tinha toda a expertise de comunicação, mas não tinha a expertise do mercado. E aí, eles me chamaram para fazer um *freela* e trazer essa expertise do mercado. Aí, eu vim, fiquei um mês e eles ganharam essa conta. E aí, eles me convidaram para trabalhar e já faz quatro anos que eu estou aqui.

Segundo Carbone et al. (2006), a contratação de pessoas com experiência para suprir o *gap*, ou lacuna existente entre as competências requeridas e aquelas disponíveis, é uma estratégia bastante comum nas organizações. Isso se dá quando não é possível encontrar determinadas competências dentro da própria organização e o tempo para a formação de um funcionário é incompatível com a necessidade de resposta à demanda encontrada. Assim, o processo de recrutamento e seleção contribui para a aprendizagem da organização.

Contudo, essa forma de aprender não favorece apenas a empresa, pelo fato de possibilitar acesso a novas competências. Segundo os entrevistados, o fato de terem trabalhado em outros lugares anteriormente favorece as novas aprendizagens. Isso reforça o valor que é dado à experiência como fonte de aprendizagem.

4.1.9 Aprendizagem a partir de tutoriais

Esta forma de aprendizagem, que não apareceu no estudo de Antonello (2005), diz respeito a aprender utilizando tutoriais disponíveis na *internet*. Os tutoriais são programas que ensinam a trabalhar com programas de computador, com máquinas e equipamentos. Utilizam recursos áudio visuais e demonstram passo a passo como operar um sistema. Sem nenhuma exceção, todos os profissionais ouvidos pelo estudo mencionaram que utilizam com frequência esta forma de aprendizagem.

Contudo, o uso de tutoriais não é reportado como uma aprendizagem imitativa que se dá apenas pela reprodução do que foi exposto. As palavras do entrevistado E5 ajudam a compreender melhor essa questão:

Hoje, na internet, tem milhões de exemplos, de exercícios, de tutoriais, como a gente chama, que são toda aquela base de estudo que você aprende sozinho. Assim, alguém fez um passo a passo e você segue esse passo a passo. Aí, você entende como uma ferramenta funciona. E, aí, através desse tutorial, você adquire o conhecimento daquela ferramenta. Aí, cabe a você, depois... Você já sabe usar a ferramenta, você já aprendeu: é você fazer o seu passo a mais. Você conhece a ferramenta A, conhece a ferramenta B. Cabe a você juntar as duas e criar a sua cara ou a cara da campanha em si, especificamente, do trabalho.

A utilização de tutoriais, na visão deste entrevistado, leva à criação de coisas novas no trabalho. A questão que ele coloca é que tutoriais não devem ser simplesmente seguidos e repetidos. Como estão inseridos em uma empresa de criação, os entrevistados têm consciência de que a imitação de algo já existente na *internet* não é suficiente para assegurar à empresa bons negócios. Por isso, pensam que devem criar algo novo e customizado a partir daquilo que aparece como padronizado. Para uma empresa de criação, segundo eles, a aprendizagem a partir de tutoriais é fundamental, mas não suficiente.

4.1.10 Memória Corporativa

Por memória corporativa entende-se o que a organização tem depositado em seus sistemas, procedimentos, políticas formais e informais. Para Spiller e Pontes (2007), esse conjunto de conhecimento que, ao longo dos anos, vão se acumulando são resultado das experiências pelas quais as organizações passam.

Para Davenport e Prusak (2003), é necessário que informação e conhecimento estejam disponíveis para todos aqueles que deles necessitam fazer uso dentro da organização. Por isso, recomendam que estes sejam codificados.

A organização das informações, bem como a facilidade de acesso a tais informações, faz com que a aprendizagem através da memória corporativa seja uma estratégia importante dentro da COMUNICA. A organização possui um histórico ano a ano de clientes e de projetos realizados. Todos os *briefings*, propostas, orçamentos e materiais desenvolvidos pela criação estão armazenados eletronicamente e a forma de organizar a informação permite o acesso rápido aos dados.

Utilizar a memória corporativa no caso da COMUNICA não se trata apenas de reprodução de conhecimento, mas de criação de novos trabalhos.

O que eu fiz? Fui lá na planilha de 2009, que é muito organizada, por sinal, de orçamentos: e fui buscar. Achei o orçamento disso que ela estava falando.
[...] Cheguei na cliente, ela falou: Ah, é isso mesmo. Aí, continuei dando suporte para ela dentro de um negócio que ela já sabia o que era e eu não sabia. Mas eu não podia demonstrar para ela: Ai, meu Deus, eu estou aqui só há três meses, eu não sei do que você está falando. Eu não posso falar isso. (E1)

Se aprender com a memória corporativa pode ser uma boa estratégia de aprendizagem individual, pode ser uma estratégia perigosa de aprendizagem organizacional em se tratando

de uma empresa de criação e comunicação. Isso porque a área de atendimento ao cliente pode limitar a criação de novos materiais baseada em trabalhos prévios. Com o tempo, a empresa tenderia a produzir mais do mesmo.

5. Conclusões e considerações finais

Esse trabalho teve o objetivo de mapear e analisar as estratégias de aprendizagem de profissionais de uma agência de criação, bem como identificar os facilitadores e barreiras a essa aprendizagem em seu ambiente de trabalho. Para isso, adotou as abordagens informal e incidental da aprendizagem, cuja característica principal é o protagonismo dos aprendizes. A adoção dessas abordagens se mostrou adequada para estudar a aprendizagem nesse tipo de ambiente, marcado pelo baixo investimento da empresa na formação de seus profissionais e pela necessidade destes de responder rápida e criativamente às demandas dos clientes.

Os resultados apontaram para a importância da colaboração para a aprendizagem neste tipo de ambiente. Nesse estudo, a colaboração é facilitada pela identificação com a equipe e pela organização de um espaço comum, que favorece o compartilhamento de significados sobre o trabalho que, por sua vez, facilitam a construção de modos comuns de ação. Por se tratar de uma empresa de pequeno porte, essa construção coletiva promove um tipo de aprendizagem que parece tornar insignificante a separação clássica entre os níveis individual, coletivo e organizacional.

Os resultados também mostraram que, ao valorizarem a experiência como forma fundamental à aprendizagem, os entrevistados acabam criando um espaço de autonomia, que favorece a criatividade. A ausência de procedimentos não é interpretada de forma negativa pelos profissionais. Em vez disso, esses profissionais empreendem ações para criar procedimentos e, enquanto fazem isso, relatam esse processo como fonte de aprendizagem.

A colaboração e a autonomia cooperam para a formação da memória corporativa, que é utilizada de forma recorrente pelos profissionais para solucionar demandas que não conseguem responder. Essa memória é, também, um paradoxo para a equipe de trabalho, pois se apresenta como um padrão de resposta que pode limitar a capacidade criativa dos membros da equipe.

A autonomia para criar procedimentos também promove a especialização de alguns profissionais que acabam sendo vistos pela empresa e pela equipe como tutores. Esses

profissionais passam a ser referência não apenas para os novatos, mas também para os colegas com mais tempo de empresa.

A estratégia de recrutamento e seleção da empresa também repercute na aprendizagem de seus profissionais. De maneira geral, a empresa busca no mercado pessoas com experiência anterior e que possam suprir determinadas lacunas entre as competências requeridas pelas demandas dos clientes e aquelas disponíveis. Um efeito colateral dessa estratégia da empresa é que ela acaba favorecendo novas aprendizagens de seus profissionais, que relatam que a experiência anterior favorece o desenvolvimento de novas soluções para os clientes.

Na COMUNICA, a reflexão que ocorre durante a atividade foi percebida como sendo mais importante do que aquela que ocorre no final do processo. Refletir sobre o trabalho sendo realizado, no caso de uma agência de comunicação e criação, pode significar evitar custos desnecessários. A pressão por custos dentro do orçamento do cliente força o profissional a refletir sobre sua atividade e a um processo de melhoria contínua, de desenvolvimento pessoal.

Os resultados também apontaram para formas de aprendizagem não identificadas no estudo de Antonello (2005). Novas formas de aprendizagem informal foram reportadas pelos participantes da pesquisa: a partir de tutoriais disponíveis nos meios de comunicação, em especial na *internet*, e através da memória corporativa. Essas duas formas realçam as estratégias dos entrevistados para aprender em um ambiente onde o tempo é um recurso escasso. Na ausência de treinamentos e cursos formais, os participantes se envolvem em estratégias individuais de aprendizagem.

Essas formas de aprendizagem identificadas apontam para a necessidade de novos estudos com outros tipos de profissionais e em empresas de outros segmentos. Estes estudos podem identificar novas estratégias de aprendizagem individual e, assim, contribuir para a construção do conhecimento nesse campo.

O estudo limita-se ao próprio objeto de estudo, ou seja, ao contexto da organização que se propôs estudar. Não é possível generalizar os resultados para outros contextos, o que sugere que estudos futuros sejam realizados com outras empresas de diversos setores a fim de investigar se as conclusões aqui obtidas se repetem ou não, além de identificar novas formas de aprendizagem. É importante que sejam pesquisados também outros grupos ocupacionais, já

que o estudo de Antonello (2005) foi realizado com gerentes e esta pesquisa com profissionais de criação.

Referências

- ABERCROMBIE, N.; HILL, S.; TURNER, B. **The Penguin Dictionary of Sociology**. 4. ed. London: Penguin Books, 2000.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Uma Agenda Brasileira Para os Estudos Em Aprendizagem Organizacional. **RAE**, v. 49, n.3, p.266-281, jul./set. 2009.
- ANTONELLO, C. S. Articulação da aprendizagem formal e informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais. **Alcance**, v. 12, n.2, p.183-209, mai./ago. 2005.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CARBONE, P. P. et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- CAVANAGH, M.; GRANT, A. M.; KEMP, T. **Evidence-based coaching**: theory, research and practice from the behavior sciences. Australia: A. A. Press, 2005.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. How professionals learn in practice: an investigation of informal learning amongst people working in professions, **Journal of European Industrial Training**, v. 25, n. 5, p. 248-292, 2001.
- CONLON, T. J. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v. 28, n. 2-4, p. 283-295, 2004.
- COOK, S.; BROWN, J. Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational learning. **Organization Science**, v. 10, n. 4, p. 381-400, 1999.
- CROTTY, M. **The foundations of social research**: meaning and perspective in the research process. California: Thousand Oaks, 1998.
- DAVENPORT, T. H.; PRUZAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**: breve tratado de philosophia de educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

- EASTERBY-SMITH, M. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem:** desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.
- EASTERBY-SMITH, M.; CROSSAN, M.; NICOLINI, D. Organizational learning: debates past, present and future. **Journal of Management Studies**, v. 37, n. 6, p. 783-796, sep. 2000
- EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of organizational learning: Contributions and Critiques. **Human Relations**, v. 50, n. 9, p. 1085-1113, sep. 1997.
- EBOLI, M. P. Universidade corporativa: ameaça ou oportunidade para as escolas tradicionais de administração, **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 34, n. 4, dez. 1999.
- ENOS, M. D.; KEHRHAHN, M. T.; BELL, A. Informal learning and the transfer of learning: how managers develop proficiency, **Human Resource Development Quarterly**, v. 14, n. 4, 2003.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**. São Paulo, Edição Especial, p. 183-196, 2001.
- FLEURY, A. F.; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional:** as experiências de Japão, Brasil e Coréia. São Paulo: Atlas, 1997.
- GARAVAN, T. The learning organization: a review and evaluation. **The learning Organizational**, v. 4, n. 1, p. 18-29, 1997.
- GARRICK, J. Informal learning in corporate workplaces. **Human Resource Development Quarterly**, v. 9, n. 2, p. 129-144, 1998.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The sociological foundations of organizational learning. In: DIERKES, M. et al. (Ed.). **Handbook of organizational learning and knowledge**. New York: Oxford University Press, 2001.
- GHERARDI, S. Prática? É uma questão de gosto. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 2, n. 1, p. 107-124, 2013.
- KIM, D. H. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. In: KLEIN, D. A. (Org.) **A gestão estratégica do capital intelectual:** recursos para a economia baseada em conhecimento. RJ: Qualitymark, 1998.

- KING, N. Template Analysis. In: SYMON, G.; CASSELL, C. (Ed.) **Qualitative Methods and Analysis in Organisational Research: A Practical Guide**. London: Sage, 1998.
- KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education**: from pedagogy to andragogy. New York: Cambridge Books, 1980.
- KOLB, D. **Experiential Learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- LASTRES, H. M. M.; FERRAZ, J. C. A economia da informação, do conhecimento e do aprendizado. In: LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. (orgs.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- LEMOS, C. Inovação na era do conhecimento. In: LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. (orgs.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- LOHMAN, M. C. A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities, **Human Resource Development Quarterly**, v. 16, n. 4, p. 501-527, 2005.
- LOHMAN, M. C. Work situations triggering participation in informal learning in the workplace: a case study of public school teachers, **Performance Improvement Quarterly**, v. 16, n. 1, p. 40-54, 2003.
- _____. Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: a case study of public school teachers, **Adult Education Quarterly**, v. 50, n. 2, p. 83-101, 2000.
- MALCOLM, J. HODKONSON, P., COLLEY, H. The interrelationships between informal and formal learning. **Journal of Workplace Learning**. V. 15, n 7/8, 131-318, 2003.
- MARSICK, V. J. Learning organizations. In: MARSICK, V. J.; BITTERMAN, J.; VEEN, R. V. D. **From the learning organization to learning communities**: toward a learning society. Columbus: Erick, 2000.
- MARSICK, V. J. Toward a unifying framework to support informal learning in theory, research and practice, **Journal of Workplace Learning**, v. 21, n. 4, p. 265-275, 2009.
- MARSICK, V. J. Invited reaction: informal learning and the transfer of learning: how managers develop proficiency, **Human Resource Development Quarterly**, v. 14, n. 4, 2003.
- MARSICK, V. J., WATKINS, K. E. Informal and Incidental Learning. **New Directions for Adult and Continuing Education**, v.89, p.25-34, 2001. Disponível em: <<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/90513365/PDFSTART>>.

- _____. Looking again at learning in the learning organization: a tool that can turn into a weapon, **The Learning Organization**, v. 6, n. 5, p. 207-211, 1999.
- MARSIK, V. J.; VOLPE, M.; WATKINS, K. E. Theory and practice of informal learning in the knowledge era, **Advances in Development Human Resources**, v. 1, n. 80, 1999.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative research in practice**: examples for discussion and analysis. Sna Francisco: Jossey-Bass, 2002.
- MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**: treinamento em grupo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.
- SANDBERG, J; TARGAMA, A. **Managing understand in organizations**. London: Sage Publications, 2007.
- SCHERMERHORN, Jr.; HUNT, James G; OSBORN, Richard N. **Fundamentos de Comportamento Organizacional**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1999
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SPILLER, A.; PONTES, C. C. C. Memória organizacional e reutilização do conhecimento técnico em uma empresa do setor eletroeletrônico no Brasil. **RBN**, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 96-108, set./dez. 2007.
- TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial. São Paulo: Negócio Editora, 2000.
- YGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VRIES, P.; LUKOSCH, H. Supporting informal learning at the workplace, **iJAC**, v. 2, n. 14, aug, 2009.
- WARING, T.; WAINWRIGHT, D. Issues and Challenges in the Use of Template Analysis: Two Comparative Case Studies from the Field. **The Electronic Journal of Business Research Methods**. v. 6, n. 1, 2008, pp. 85 – 94, Disponível em <http://www.ejbrm.com/vol6/v6-i1/WaringWainwright.pdf>