

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Cátia Camila da Silva

**SUPORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL E CONFIANÇA
INTERPESSOAL: UM ESTUDO COM TRABALHADORES DO SETOR
DE TI**

Santa Maria, RS
2020

Cátia Camila da Silva

**SUPORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL E CONFIANÇA INTERPESSOAL: UM
ESTUDO COM TRABALHADORES DO SETOR DE TI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, Linha de Pesquisa Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Administração.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Vania de Fátima Barros Estivaleta

Santa Maria, RS
2020

Cátia Camila da Silva

**SUORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL E CONFIANÇA INTERPESSOAL: UM
ESTUDO COM TRABALHADORES DO SETOR DE TI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, Linha de Pesquisa Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Administração**.

Aprovado em 06 de março de 2020:

Profª Drª Vania de Fátima Barros Estivalet (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Profª Drª Maria Von Ende (UFSM)

Profª Drª Vivian Flores Costa (IFF)

Santa Maria, RS
2020

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Silva, Cátia Camila da
SUPORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL E CONFIANÇA
INTERPESSOAL: UM ESTUDO COM TRABALHADORES DO SETOR DE TI
/ Cátia Camila da Silva.- 2020.
98 p.; 30 cm

Orientador: Vania de Fátima Barros Estivaleta
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Administração, RS, 2020

1. Suporte à Aprendizagem Informal 2. Confiança
Interpessoal 3. Tecnologia da Informação I. Estivaleta,
Vania de Fátima Barros II. Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica da usm. dados fornecidos pelo autor(a). sob supervisão da direção da divisão de processos técnicos da biblioteca central. bibliotecária responsável paula schoenfeldt vatta cms 10/1726.

Declaro, CÁTIA CAMILA DA SILVA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

À minha mãe, exemplo de força e persistência.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho simboliza o fim de uma caminhada de dois anos, a realização de um sonho e o início de tantos outros.

Nestes dois anos vivenciei muitos extremos, alguns de angústia e incerteza, outros de imensa felicidade e aprendizado. Chegar até aqui não foi fácil, mas eu sempre tive o apoio e carinho de diversas pessoas que quero agradecer.

Primeiramente agradeço a Deus, por ser um bom ouvinte, por me acalmar e proteger iluminando sempre os meus caminhos.

Quero agradecer ao Sérgio, meu companheiro, que sempre esteve junto comigo, que viu de perto cada passo meu na trajetória acadêmica, profissional, e na vida, sempre me apoiando e incentivando a estudar, a dar o melhor de mim. Te amo.

Quero agradecer ao apoio da minha família. À mãe Lucila e ao pai Ari (em memória), irmãos Alcione, Gustavo e Samuel, Tia Liceni, vó Irmgard e vô Wilmuth, essa conquista é nossa. Agradeço por vocês serem quem são, do jeito que são, e digo que são perfeitos. Obrigada por tudo.

Agradeço à empresa Animati e aos meus colegas de trabalho, por acreditarem no meu potencial, por serem compreensivos, por apoiarem meu desenvolvimento profissional e pessoal, por apoiarem a minha busca por uma vida melhor. Obrigada!

Agradeço o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e o Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Maria (PPGA) pela possibilidade de cursar o Mestrado. Agradeço a todos que já foram meus professores nessa vida. Vocês fizeram a diferença.

De forma especial, agradeço a minha orientadora Vania, que sempre foi compreensiva, humana e coloca amor em tudo o que faz. Agradeço-te por guiar meus passos nesta trajetória com enorme competência, sendo também uma inspiração para mim.

Agradeço de coração minhas colegas Amanda e Rúbia. Não haverá pudins suficientes que possam retribuir tudo o que vocês fizeram por mim nestes dois anos. Muito obrigada. Com vocês o mestrado foi mais leve, divertido e feliz. Agradeço também a todos os colegas do mestrado pela parceria e conhecimento adquirido.

Agradeço a todas as empresas que abriram suas portas para que eu pudesse realizar este trabalho. Desejo-lhes sucesso e prosperidade. Enfim, agradeço a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

SUPOORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL E CONFIANÇA INTERPESSOAL: UM ESTUDO COM TRABALHADORES DO SETOR DE TI

AUTORA: Cátia Camila Da Silva

ORIENTADORA: Vania De Fátima Barros Estivaleta

O contexto atual das organizações é caracterizado por um ambiente movido pelas inovações e pela velocidade da necessidade de mudanças. O conhecimento ocupa um lugar central neste ambiente cada vez mais complexo e dinâmico, sendo considerado um dos recursos estratégicos organizacionais base para a obtenção de diferenciais competitivos. Nesse contexto, diversos fatores passaram a ser observados como propulsores do conhecimento, dentre eles a aprendizagem informal, a qual pode ser considerada fruto da interação social, do aprender pela prática e do contexto organizacional. Ao mesmo tempo, a confiança interpessoal tem sido apontada como um dos principais motivos para que as pessoas cooperem uns com os outros no ambiente de trabalho. Considerando que possa haver ligação entre estes constructos, este estudo foi desenvolvido com o propósito de investigar a relação e influência entre o Suporte à Aprendizagem Informal e a Confiança Interpessoal sob a perspectiva dos trabalhadores de empresas de TI, os quais atuam no desenvolvimento de *software* em empresas localizadas na região central do Rio Grande do Sul. Para alcançar este objetivo, foi realizada uma pesquisa descritiva, de natureza quantitativa. Os trabalhadores das empresas de TI responderam um questionário elaborado a partir da Escala de Suporte à Aprendizagem (ESA) de Coelho Jr. (2009), e a Medida de Confiança Interpessoal de Nyhan (2000) e Oh e Park (2011), a qual foi validada nacionalmente por Andrade (2017). Na análise quantitativa os dados foram descritos por meio de estatística descritiva, análise fatorial exploratória, correlação de Pearson e por regressão múltipla, observando o indicador *alfa* de Cronbach, com o auxílio do *software* SPSS. Na análise descritiva da amostra, o perfil dos respondentes evidenciou o predomínio do gênero masculino, de pessoas relativamente jovens e com alto nível de instrução. Em referência ao suporte à aprendizagem informal, foi identificada a presença de 4 fatores, totalizando 27 variáveis, contendo três fatores a mais do que o do modelo unifatorial original proposto por Coelho Jr. (2009). De forma conjunta, os quatro fatores explicaram em 64,21% a percepção de suporte à aprendizagem informal da amostra total. No que diz respeito à Confiança Interpessoal, a análise fatorial resultou em 2 fatores, compostos por 8 variáveis, mantendo o modelo original proposto por Nyhan (2000), Oh e Park (2011) e Andrade (2017). Na análise de correlação de Pearson, os resultados com maior intensidade entre os dois constructos foram entre as dimensões de Confiança no superior e Suporte da chefia, e Confiança nos colegas e Suporte dos colegas. Além disso, através das análises de regressão múltipla verificou-se que a confiança interpessoal exerce influência no suporte à aprendizagem informal no local de trabalho. O constructo deste estudo com maior poder de explicação foi representado pela variável Suporte à aprendizagem informal geral, cuja variância foi explicada em 57,4% pelos fatores Confiança nos superiores e Confiança nos colegas, seguido do modelo Suporte da chefia, onde a variância foi explicada em 54,4% também pelas dimensões Confiança no superior e Confiança nos colegas. Os principais resultados encontrados apontam que o suporte à aprendizagem informal está positivamente relacionado com a confiança interpessoal. As observações que afloram com os resultados desta pesquisa sugerem que os trabalhadores que confiam em seus colegas e superiores estão mais propensos a compartilhar conhecimento e ajudar os colegas, sendo a confiança interpessoal um ativo fundamental que impulsiona a geração do conhecimento nas organizações. Estes resultados revelam que as empresas de tecnologia, inseridas em um mercado de mudanças em grande velocidade, encontram na confiança entre colegas e superiores e nas equipes de trabalho, um apoio na busca por se manterem competitivas atualizando-se de forma rápida e constante.

Palavras-chave: Suporte à aprendizagem informal. Confiança Interpessoal. TI. ESA.

ABSTRACT

INFORMAL LEARNING SUPPORT AND INTERPERSONAL TRUST: A STUDY WITH IT WORKERS

AUTHOR: Cátia Camila Da Silva
ADVISER: Vania De Fátima Barros Estivaleta

The current context of organizations is characterized by an environment driven by innovations and the speed of the need for change. Knowledge occupies a central place in this increasingly complex and dynamic environment, being considered one of the basic organizational strategic resources for obtaining competitive advantages. In this context, several factors started to be observed as drivers of knowledge, among them informal learning, which can be considered as the result of social interaction, learning through practice and the organizational context. At the same time, interpersonal trust has been identified as one of the main reasons for people to cooperate with each other in the workplace. Considering that there may be a connection between these constructs, this study was developed with the purpose of investigating the relationship and influence between Support for Informal Learning and Interpersonal Trust from the perspective of IT company workers, who work in software development in companies located in the central region of Rio Grande do Sul. To achieve this goal, a descriptive, quantitative research was carried out. IT company workers answered a questionnaire based on Coelho Jr.'s Learning Support Scale (LSS) (2009), and Nyhan's Interpersonal Confidence Measure (2000) and Oh and Park (2011), which was validated nationally by Andrade (2017). In the quantitative analysis, the data were described using descriptive statistics, exploratory factor analysis, Pearson's correlation and by multiple regression, observing Cronbach's alpha indicator, with the aid of the SPSS software. In the descriptive analysis of the sample, the profile of the respondents showed the predominance of the male gender, of relatively young people and with a high level of education. In reference to support for informal learning, the presence of 4 factors was identified, totaling 27 variables, containing three factors more than the original unifactorial model proposed by Coelho Jr. (2009). Together, the four factors explained in 64.21% the perception of support for informal learning in the total sample. With regard to Interpersonal Trust, the factor analysis resulted in 2 factors, composed of 8 variables, maintaining the original model proposed by Nyhan (2000), Oh and Park (2011) and Andrade (2017). In Pearson's correlation analysis, the results with the greatest intensity between the two constructs were between the dimensions of Trust in superior and Support from the boss, and Trust in colleagues and Support from colleagues. In addition, through multiple regression analyzes it was found that interpersonal trust has an influence in supporting informal learning in the workplace. The model of this study with the greatest explanatory power was represented by the variable Support for general informal learning, whose variance was explained in 57.4% by the factors Trust in superiors and Trust in colleagues, followed by the Support model of the boss, where variance was explained 54.4% also due to the dimensions of Trust in superior and Trust in colleagues. The main results found indicate that support for informal learning is positively related to interpersonal trust. The observations that emerge from the results of this research suggest that workers who trust their colleagues and superiors are more likely to share knowledge and help colleagues, with interpersonal trust being a fundamental asset that drives the generation of knowledge in organizations. These results reveal that the technology companies, inserted in a market of changes in great speed, find in the trust between colleagues and superiors and in the work teams, a support in the search to remain competitive, being updated in a fast and constant way.

Key Words: Informal learning support, Interpersonal trust, IT, LSS.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese dos antecedentes e consequentes de Suporte à Aprendizagem Informal....	30
Figura 2 - Síntese dos antecedentes e consequentes de Confiança Interpessoal.....	41
Figura 3 - Etapas da pesquisa.....	43
Figura 4 - Desenho de pesquisa.....	44
Figura 5 - Detalhamento dos objetivos específicos, constructos, coleta e análise de dados	48
Figura 6 - Influência da Confiança Interpessoal sobre o Suporte à Aprendizagem Informal..	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de estratégias de aprendizagem no trabalho.....	21
Quadro 2 - Síntese dos estudos sobre suporte à aprendizagem informal.....	28
Quadro 3 - Bases da confiança.....	32
Quadro 4 - Síntese dos estudos sobre confiança.....	39
Quadro 5 - Detalhamento do questionário.....	46
Quadro 6 - Estudos anteriores com a ESA.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos espondentes.....	50
Tabela 2 - Teste KMO e Esfericidade de Bartlett para Suporte à Aprendizagem Informal.....	52
Tabela 3 - Autovalores e percentual da variância explicada da escala de Suporte à Aprendizagem Informal.....	53
Tabela 4 - <i>Alfas de Cronbach</i> dos fatores da ESA.....	53
Tabela 5 - Análise fatorial da ESA.....	54
Tabela 6 - Média e desvio padrão da ESA.....	59
Tabela 7 - Teste KMO e Esfericidade de Barlett para Confiança Interpessoal.....	63
Tabela 8 - Percentual de Variância Explicada por cada fator da Medida de Confiança Interpessoal.....	63
Tabela 9 - <i>Alfas de Cronbach</i> dos fatores da medida de Confiança Interpessoal.....	63
Tabela 10 - Análise fatorial da medida de Confiança Interpessoal.....	64
Tabela 11 - Média e desvio padrão da medida de Confiança Interpessoal.....	65
Tabela 12 - Matriz de correlação.....	68
Tabela 13 - Coeficiente beta, significância e coeficiente de determinação ajustado (R^2) para os modelos de regressão.....	70
Tabela 14 - Pressupostos dos modelos de regressão.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABES	Associação Brasileira de Empresas de <i>Software</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão de Ética em Pesquisa
ESA	Escala de Suporte à Aprendizagem
FIV	Fator de Inflação de Variância
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
KS	Kolgomorov-Smirnov
SIE	Sistema Integrado de Ensino
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TI	Tecnologia da Informação
TOL	Tolerância
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	OBJETIVOS DO ESTUDO	14
1.2	OBJETIVO GERAL.....	14
1.2.1	Objetivos específicos	14
1.3	JUSTIFICATIVA	15
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	APRENDIZAGEM INFORMAL E SUPORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL	19
2.1.1	Suporte à aprendizagem informal: Contribuições empíricas.....	25
2.2	CONFIANÇA	30
2.2.1	Confiança Interpessoal.....	33
2.2.2	Confiança interpessoal: Contribuições empíricas.....	37
3	METODOLOGIA.....	42
3.1	ESTRATÉGIAS DE PESQUISA E MÉTODO ADOTADO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	42
3.2	ETAPAS E DESENHO DE PESQUISA.....	43
3.3	COLETA DOS DADOS	44
3.4	ANÁLISE DE DADOS	47
3.5	QUESTÕES ÉTICAS E DE QUALIDADE.....	48
4	RESULTADOS	50
4.1	ANÁLISE DESCRITIVA DA AMOSTRA	50
4.2	SUPORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL: PERCEPÇÃO DOS TRABALHADORES DAS EMPRESAS DE TI	52
4.3	CONFIANÇA INTERPESSOAL: A PERCEPÇÃO DOS TRABALHADORES DAS EMPRESAS DE TI	62
4.4	COMPREENDENDO AS RELAÇÕES ENTRE O SUPORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL E A CONFIANÇA INTERPESSOAL.....	67
4.5	A INFLUÊNCIA DA CONFIANÇA INTERPESSOAL SOBRE O SUPORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL.....	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	94
	APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	96
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	97

1 INTRODUÇÃO

O ambiente de trabalho no século XXI vem apresentando diversas modificações as quais reforçam a necessidade de adaptação contínua das organizações às novas demandas de mercado. Isso requer, no âmbito das organizações, que os profissionais apresentem um repertório expressivo de conhecimento e que saibam utilizá-lo de maneira sistêmica, integrada e articulada (COELHO JR.; MOURÃO, 2011).

Dentre as possibilidades de os indivíduos desenvolverem um certo *know-how* no exercício de suas atribuições está a sua capacitação contínua. As formas de capacitação são promovidas através de ações de aprendizagem no trabalho, sendo tanto de natureza formal (induzida) através de programas de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), quanto informal (não sistematizada, espontânea, natural), muitas vezes decorrentes da interação no contexto do trabalho (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004) que passa a receber maior atenção estratégica das organizações (COELHO JR.; BORGES-ANDRADE, 2008).

As ações informais de aprendizagem no trabalho estão relacionadas à busca por novos conhecimentos e habilidades demandados por suas tarefas. Estas ações podem ocorrer de forma não planejada, serem adquiridas ao tirar uma dúvida com um colega mais experiente, ou através de observação, de consulta a documentos diversos, entre outras possibilidades, sem os custos que geralmente as ações formais de TD&E incorrem (COELHO JR.; MOURÃO, 2011).

Em meio aos estudos de aprendizagem informal, surgem diferentes perspectivas, e uma delas é a possibilidade de aprofundar a compreensão acerca do suporte à aprendizagem informal (FLORES, 2018). O suporte à aprendizagem informal pode ser entendido como a percepção do indivíduo alusiva ao apoio informal encontrada nos pares, colegas e chefias para aquisição de conhecimento no local de trabalho (COELHO JR.; BORGES-ANDRADE, 2011). Para Coelho Jr. e Mourão (2011), os benefícios de um ambiente organizacional favorável ao suporte à aprendizagem informal vão além da maior liberdade de expressão e expansão de interações sociais.

Vários estudos apontam o suporte à aprendizagem como importante precedente do impacto do treinamento no trabalho, tanto o formal quanto o informal (COELHO JR., 2004; COELHO JR.; ABBAD; TODESCHINI, 2005; SILVA, 2008) e do desempenho no trabalho (COELHO JR., 2009; OLIVEIRA, 2010). Estes estudos evidenciam empiricamente a influência positiva do suporte de pares e da chefia sobre a aprendizagem formal, considerando as

aprendizagens formal e informal como inter-relacionadas (MALCOLM; HODKONSON; COLLEY, 2003; ANTONELLO, 2005).

Em uma sociedade baseada em conhecimento, é essencial que a organização consiga utilizar a aprendizagem informal ao seu favor (MARONATO; STANKOWITZ, 2017). Entretanto, o conhecimento em uma organização geralmente é intrínseco a cada um de seus indivíduos e, para que ele seja compartilhado entre os membros da organização, se fazem necessárias as relações de confiança construídas através de relações sociais entre os indivíduos (ZHANG; HE, 2016). A teoria da troca social infere que a confiança interpessoal representa a forma pela qual uma pessoa percebe a atitude positiva de outra (WANG et al., 2014), emitindo em troca, ações que beneficiam a parte que teve atitude positiva (NUNKOO; RAMKISSOON, 2012). Uma pessoa confia em outra porque espera que esta reaja de forma semelhante, reforçando a ação coletiva e a cooperação, visto que esta relação se orienta por expectativas de que os padrões de comportamento estabelecido sejam contínuos e recorrentes (MINAS, 2014).

Dessa maneira, a confiança interpessoal entre os trabalhadores simplifica o fluxo de conhecimento que possibilita a estes conceber novas ideias e conseqüentemente aprendizagem (LI; HSU, 2018). Os indivíduos tendem a compartilhar informações e conhecimentos com os colegas em contextos organizacionais caracterizados por percepções coletivas de suporte à aprendizagem, desde que, haja sentimento de confiança e condições ambientais propícias para tal compartilhamento (LONDON; SESSA, 2007; PORTO; LOIOLA, 2008). Corroborando com essa concepção Park e Lee (2014) e Wickramasinghe e Widyaratne (2012) afirmam que, para ocorrer a aprendizagem informal, além de haver confiança entre os colegas de trabalho, é fundamental que a organização facilite o compartilhamento de conhecimento entre seus trabalhadores em suas atividades e rotinas diárias de trabalho.

Termos como capacitação contínua, conhecimento e inovação são frequentemente utilizados no Setor de Tecnologia da Informação (TI), que apresentou grande evolução e expansão nos últimos anos, sendo responsável por transformações importantes, como aumento da produção, melhoria da qualidade dos processos e maior valor agregado aos produtos e serviços ofertados pelas organizações (NYARI; BOHM; BÖHM, 2019).

No contexto do Setor de TI, a atividade de desenvolvimento de *software*, ao ser realizada individualmente, está imbrincada à maneira com que o desenvolvedor aprende e aplica os seus conhecimentos tecnológicos. Entretanto, esta atividade também desprende esforços coletivos, uma vez que a equipe possui competências e habilidades para executar tarefas interdependentes que juntas darão origem ao produto final (MARKS; LOCKYER, 2004; TONINI;

CARVALHO; SPINOLA, 2008; RAELIN, 2018). No cenário do trabalho de desenvolvimento de *software*, o suporte à aprendizagem informal ainda é pouco explorado empiricamente. Fonseca (2018) acredita ser fundamental para as organizações inseridas neste contexto instituírem um ambiente de trabalho que apoie o aprendizado, inclusive no nível do grupo, a fim de superar os desafios da nova economia e manterem-se competitivas no mercado.

Diante do exposto, é relevante progredir nos estudos acerca destas temáticas sob uma perspectiva conjunta para melhor compreender o ambiente de trabalho dos trabalhadores de empresas do Setor de Tecnologia da Informação (TI), que atuam desenvolvendo os mais diversos tipos de *software*, de modo a verificar a percepção dos trabalhadores acerca da influência da Confiança Interpessoal no Suporte à Aprendizagem Informal. Desta forma, o presente estudo propõe compreender o seguinte problema principal de pesquisa: *Qual a influência da confiança interpessoal sobre o suporte à aprendizagem informal no trabalho, a partir da percepção dos trabalhadores das empresas desenvolvedoras de software do setor de TI?*

1.1 OBJETIVOS DO ESTUDO

Nesta seção são expostos os objetivos que direcionam a realização do presente estudo. Assim, primeiramente, apresenta-se o objetivo geral e, após, os objetivos específicos.

1.2 OBJETIVO GERAL

Como objetivo geral deste estudo, espera-se “identificar a influência da confiança interpessoal no suporte à aprendizagem informal no trabalho, a partir da percepção dos trabalhadores das empresas desenvolvedoras de *software* do setor de TI”.

1.2.1 Objetivos específicos

- a) Caracterizar o perfil sociodemográfico e profissional dos sujeitos participantes da pesquisa;
- b) Analisar as percepções de suporte à aprendizagem informal dos trabalhadores das empresas de TI pesquisadas;

- c) Investigar as percepções de confiança interpessoal segundo a perspectiva dos trabalhadores das empresas de TI investigadas;
- d) Verificar as relações entre confiança interpessoal e suporte à aprendizagem informal.

1.3 JUSTIFICATIVA

O cenário atual das organizações, envolto de rápidas mudanças, necessita novas formas de organização do trabalho, que atendam às suas demandas de produção e eficiência. Essas novas formas organizacionais são observadas através da adoção de abordagens mais participativas na tomada de decisão, incentivo ao trabalho em equipe, mais autonomia, e incentivo à qualificação e compartilhamento de conhecimentos entre os membros da organização (DEKAS, 2010; BOREHAM; FISCHER; SAMURÇAY, 2003, FERNANDES; RIBEIRO, 2019).

No âmbito das organizações, a aprendizagem informal configura-se numa forma eficiente para aprender habilidades e competências associadas ao trabalho (ERAUT, 1994). Sabe-se que essas habilidades muitas vezes não são aprendidas em treinamentos formais, mas por meio de interações com colegas de trabalho e durante a execução das atividades diárias (JEON; KIM, 2012).

Para Camillis e Antonello (2010) a aprendizagem informal pode ocorrer na interação social, pela prática e no contexto organizacional. Enquanto uma construção cotidiana, a aprendizagem informal se manifesta no ambiente de trabalho (FLORES, 2018), e se torna pertinente entender como se dá o apoio ao aprendiz pelo ambiente organizacional, ou seja, qual é o suporte recebido para que ocorra a aprendizagem informal.

De acordo com Flores (2018), há uma escassez de estudos relacionados à efetividade das práticas de aprendizagem informal no cenário brasileiro e internacional. Relacionada a essa escassez de pesquisas, a medida de suporte à aprendizagem adotada neste trabalho trata-se de uma medida construída, validada e revalidada, no contexto brasileiro por Coelho Jr. (2009), ou seja, não foram encontrados estudos com essa temática, que possuíssem a mesma relação teórica no contexto internacional. É possível afirmar que o cenário deste constructo é recente, embrionário e incipiente, ou seja, precisa ser estudado, necessita publicações, principalmente em nível internacional (FLORES, 2018).

Neste sentido, este estudo busca investigar o suporte à aprendizagem informal, enquanto uma forma do indivíduo perceber o apoio dos atores sociais (pares, colegas e chefias) com os

quais desempenha suas atribuições, adquirindo, retendo, mantendo, generalizando e transferindo novos conhecimentos e habilidades às rotinas de trabalho (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Nos estudos sobre aprendizagem informal, pesquisas constataram que 75% da aprendizagem adquirida nas organizações ocorre de maneira informal (LIVINGSTONE, 1999; MARSICK, 2006; NOE; CLARKE; KLEIN, 2014). Para Eraut (2011) as atividades informais desenvolvidas no trabalho são responsáveis por cerca de 70 a 90% do que foi aprendido. Neste sentido, a confiança interpessoal atua como uma concepção basilar para que a aprendizagem informal ocorra, uma vez que o compartilhamento de experiências promove a construção do conhecimento tácito, representando para a organização e seus trabalhadores uma fonte de vantagem competitiva (NONAKA, 1994).

Na literatura, a confiança é apontada como uma das bases da interação social, sendo uma das formas de aprendizagem informal (SIQUEIRA, 2002). Neste sentido, evidencia-se a compreensão da relação entre confiança interpessoal e o suporte à aprendizagem informal como uma possibilidade relevante de investigação. Estudos apontam que fomentar um ambiente de confiança é essencial para que o sentimento de perda do poder que o conhecimento pode representar (CHONG; BESHARATI, 2014; HSU; CHANG, 2014; TAN; MD NOOR, 2014), a falta de comunicação (CHONG; BESHARATI, 2014) e a competição (CUMBERLAND; GITHENS, 2012), sejam de alguma forma diminuídas, estabelecendo uma atmosfera colaborativa, o que é crucial para o compartilhamento do conhecimento entre os trabalhadores.

Husted e Michailova (2002) evidenciam que as pessoas, em geral, não se dispõem a compartilhar conhecimentos sem que haja um sentimento de confiança. Desta forma, o compartilhamento de conhecimento e consequente aprendizagem se beneficiam da confiança interpessoal, pois além de reduzir o custo da troca de conhecimento, facilitam a utilização benéfica do conhecimento adquirido dos outros (HU; HORNG; SUN, 2009). Além de ser fundamental para a transferência de conhecimento, a confiança interpessoal colabora com a inovação aumentando as chances de que as novas ideias de um membro venham a ser compreendidas e aceitas por outros (KIM; LEE, 2013).

A confiança interpessoal é uma das responsáveis por favorecer ações coletivas nas equipes, permitindo uma colaboração próspera entre os indivíduos (BULÍNSKA-STANGRECKA; BAGIEŃSKA, 2019). Consequentemente, a confiança induz positivamente ao compartilhamento de conhecimento, podendo ser ele tácito ou explícito, e caso contrário, sua falta tem efeito inverso (MARONATO; STANKOWITZ, 2017). A confiança também

simplifica o fluxo de conhecimento, o que possibilita aos funcionários conceber novas ideias e consequentemente a aprendizagem (LI; HSU, 2018).

A partir dos estudos que inferem que a confiança (MARONATO; STANKOWITZ, 2017) promove a interação e o incentivo ao compartilhamento de informações, e de que a aprendizagem informal pode ocorrer por meio de interações (JEON; KIM, 2012), torna-se relevante compreender melhor as relações entre confiança interpessoal e o suporte à aprendizagem informal no local de trabalho, já que estes construtos aparentam estar intimamente ligados ao compartilhamento de conhecimento.

No que refere ao público alvo desta pesquisa, os trabalhadores que atuam nas empresas que desenvolvem *software* no setor de TI são frequentemente vistos como representantes do trabalho do futuro, mas há pouca discussão sobre os novos tipos de trabalho e a forma como ocorre a aquisição de conhecimentos e habilidades neste âmbito (MARKS; LOCKYER, 2004). Os últimos dados apresentados pela ABES (2019) apontaram um crescimento de 6,7% no setor global de TI que continua em expansão, sendo que no Brasil o segmento cresceu 9,8%, superando as expectativas locais, que eram de 4,1%, e ficou acima dos 4,5% alcançados entre os anos de 2017 e 2018. Estes dados evidenciam um rápido crescimento do setor e consequentemente uma demanda cada vez maior por indivíduos qualificados e que se adaptem rapidamente às mudanças.

Para que ocorra difusão do conhecimento dentro das empresas, as pessoas que atuam no setor de TI precisam estabelecer relações de interdependência com seus colegas em virtude de atividades laborais executadas, sendo evidenciada a necessidade de suporte dos pares e chefias, além de demandar das organizações que estas logrem comportamentos cooperativos por intermédio de laços de confiança instaurados entre os diversos atores envolvidos (JOIA; MANGIA, 2017; COSTA, 2019). Estes laços de confiança podem facilitar a interação, e extração do conhecimento que habita a mente de quem o detém, já que o mesmo é de difícil articulação, e para que as empresas se mantenham competitivas e atuais, e preciso transformar este conhecimento tácito em algo prático, inovador e comercializável (EBARA, 2011).

A realização desta pesquisa apresenta, também, oportunidades de melhor compreender a confiança interpessoal e o suporte à aprendizagem informal sob a perspectiva de trabalhadores do setor de TI, principalmente no que se refere a compreensão das relações que se formam entre os próprios trabalhadores e o local de atuação. A expectativa depositada neste estudo é de que se desperte a atenção dos gestores das empresas de TI, para que reflitam criticamente sobre a relevância de articular intervenções, principalmente no que diz respeito à gestão de pessoas,

oportunizando um ambiente de trabalho que favoreça a percepção do suporte da organização à aprendizagem informal bem como a confiança entre os colegas e superiores.

Concernente a isso, a compreensão do suporte à aprendizagem informal e da confiança interpessoal poderá contribuir para que as empresas de TI avaliem a perspectiva de seus profissionais, suas interações e comportamentos no ambiente de trabalho. Logo, esta pesquisa caracteriza-se como uma possível ferramenta gerencial que visa, a partir da perspectiva dos colaboradores, fornecer indicadores a serem utilizados para a melhoria das relações de trabalho, e da qualidade de vida dos trabalhadores. A expectativa é de que, os resultados deste estudo contribuam para indicar ações que aumentem a eficácia dos processos de aprendizagem e sua transferência no local de trabalho, propiciando também um maior aprofundamento teórico sobre o tema suporte à aprendizagem informal e confiança interpessoal. Portanto, o foco deste trabalho concentra-se na relevância da análise e identificação de fatores de suporte à aprendizagem informal, bem como a relação e influência da confiança interpessoal neste processo de aprendizagem.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente estudo possui cinco capítulos. No capítulo 1, é apresentada a Introdução, que contextualiza sobre os temas estudados, o problema de pesquisa, bem como os objetivos traçados, e a justificativa do estudo. Já no capítulo 2, apresenta-se a revisão de literatura sobre os temas de Suporte à Aprendizagem Informal e Confiança Interpessoal. O capítulo 3 apresenta o arcabouço metodológico utilizado para operacionalizar o estudo e alcançar os objetivos traçados. No capítulo 4, apresentam-se os resultados da pesquisa e, por fim, no capítulo 5, são apresentadas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresenta-se a fundamentação teórica utilizada para a realização do presente trabalho, considerando o problema de pesquisa proposto. Serão discutidas as temáticas da aprendizagem informal, do suporte à aprendizagem informal e da confiança de modo geral e interpessoal.

2.1 APRENDIZAGEM INFORMAL E SUPORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL

Em cenários empresariais que exigem alto nível de qualificação, considera-se essencial a busca constante pela aprendizagem. No âmbito da administração, a aprendizagem organizacional apresenta um conceito bastante amplo, tanto que “é provável que o conceito de aprendizagem organizacional permaneça como um conceito guarda-chuva para muitos conceitos relacionados” (ARGOTE, 1999, p. 13). De certa forma, é bastante difícil tentar revisar a literatura dada a amplitude de questões que podem ser consideradas relevantes na aprendizagem organizacional (ANTONELLO; GODOY, 2011).

Estudos no Brasil (ANTONELLO, 2002; LOIOLA; BASTOS, 2003; ANTONELLO; GODOY, 2007) indicaram que a literatura sobre aprendizagem organizacional compreende diversos campos teóricos: psicológico, sociológico, cultural, histórico e metodológico, além da gestão em si. O presente estudo se propõe a abordar a aprendizagem organizacional na perspectiva teórica da psicologia, que sinaliza que a promoção do conhecimento organizacional está baseado na aquisição de conhecimentos dos indivíduos na organização (ANTONELLO; GODOY, 2011).

A aprendizagem organizacional pode ser definida como o processo em que empregados aumentam seu capital humano por intermédio da aquisição de conhecimentos, capacidades e habilidades, entre outras características (NOE; CLARKE; KLEIN, 2014). A aprendizagem está imbricada a um processo pessoal, no qual quem aprende é o indivíduo, de forma gradativa, cumulativa e constante (COELHO JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008).

Probst e Büchel (1997) afirmam que a aprendizagem do indivíduo modifica suas estruturas cognitivas e, em consequência, seus comportamentos. Para estes autores, é por meio da comunicação, transparência e a integração interpessoal que a aprendizagem individual atinge o nível organizacional.

Ainda tratando da aprendizagem individual, referindo-se a ambientes formais de aprendizagem, em geral, os programas de treinamento são elaborados a fim de que os indivíduos obtenham e empreguem um domínio definido de conhecimentos, capacidades, habilidades e outras características, que são identificados por meio de diagnóstico de necessidades de treinamento direcionadas, que podem incluir análises organizacionais, de tarefas e pessoais (WOLFSON et al., 2018). Diferente da aprendizagem formal, a aprendizagem informal por sua vez, decorre das experiências espontâneas e não planejadas entre colegas no ambiente de trabalho, fornecendo o conhecimento tácito e implícito, aprimorando os conhecimentos e habilidades (JEONG et al., 2018).

Os primeiros estudos sobre aprendizagem informal foram realizados nos anos 20 e 30 do século XX nos estudos realizados pelo filósofo da educação John Dewey, do psicólogo Kurt Lewin e de Mary Parker Follet formada em filosofia, história e ciência política, tendo vários trabalhos na área da administração (REATTO; GODOY, 2015). Estes autores entendem que a aprendizagem está intimamente ligada ao histórico das experiências individuais vivenciadas, pela reflexão sobre o que é aprendido através do contato dos indivíduos com o seu entorno (CONLON, 2004; MARSICK; WATKINS, 2001).

A aprendizagem informal está apoiada numa experiência intencional, que não é formalmente estruturada; instigada pela reflexão crítica, pela ação, pela pró-atividade e pela criatividade; fixada no contexto organizacional e nas rotinas (WATKINS; MARSICK, 1992; MARSICK; WATKINS, 2001; CERASOLI et al., 2017). A aprendizagem informal ocorre no âmbito da execução de um trabalho ou de atividades de trabalho no momento em que acontecimentos naturais favorecem oportunidades de aprendizado (TANNENBAUM et al., 2010; REATTO; GODOY, 2015). Todavia, o que é passível de ser aprendido com a experiência sofre influência do contexto em que o evento ocorre e do que o indivíduo traz com ele (TANNENBAUM et al., 2010).

Para Cerasoli et al., (2017) os comportamentos de aprendizagem informal são não-curriculares e são demasiado experienciais, ocorrem no local de trabalho por meio da observação, questionamento, prática entre outros, e são alheios ao contexto de aprendizagem formal. Eraut (2011) observou que trabalhar ao lado de um colega realizando as mesmas tarefas permite aprender, ao se fazerem perguntas e receber devolutivas dessas atividades análogas. No que concerne em como as pessoas aprendem no trabalho, é possível verificar que em diferentes situações e em diferentes tipos de trabalho, cada pessoa aprende de uma forma singular (HAGER, 2012).

Na aprendizagem informal, fica a cargo de quem aprende adquirir conhecimento em qualquer meio, não sendo necessária a intenção, mas havendo chance de acontecer também incidentalmente (KLEINERT; MATTHES, 2009). Sob este aspecto, considera-se que todos são aprendizes informais, já que as situações que propiciam a aprendizagem incidental são consideravelmente recorrentes (RÜBER; BOL, 2017).

Os estudos mais relevantes sobre a aprendizagem informal evoluíram a luz de uma perspectiva de cognição e comportamentos dos indivíduos (NOE; TEWS; MARAND, 2013), de estratégias de aprendizagem no trabalho (HOLMAN; EPITROPAKI; FERNIE, 2001) e de práticas de aprendizagem informal (COELHO JR.; MOURÃO, 2011).

Na primeira perspectiva, a aprendizagem informal compreende cognição e comportamentos que estão fragmentados em três categorias, referindo-se a comportamentos ativos ou passivos, *feedback* e reflexão no contexto (NOE; TEWS; MARAND, 2013). A primeira categoria refere-se a um processo autodidata de busca por novas e melhores formas de realizar as atividades do ambiente de trabalho. A segunda categoria refere-se a aprender com os outros, com colegas e superiores utilizando-se de *feedbacks* de desempenho, troca de ideias e utilização de novas tecnologias. Por fim, a terceira categoria compreende a aprendizagem originária de vertentes de conhecimento e habilidades advindas da pesquisa e leitura de documentos (NOE; TEWS; MARAND, 2013).

A segunda perspectiva apresenta seis categorias de estratégias de aprendizagem, conforme propõem Holman, Epitropaki e Fernie (2001), organizadas no Quadro 1.

Quadro 1- Categorias de estratégias de aprendizagem no trabalho

Categorias	Definição
Pesquisa em material escrito	Podendo ser em documentos, livros, internet e outras origens não-sociais
Busca de apoio interpessoal	Auxílio de outras pessoas
Aplicação prática	Referente a execução dos próprios conhecimentos ao mesmo tempo que aprende
Reprodução	Repetindo mentalmente a informação sem refletir sobre o seu significado
Reflexão intrínseca	Reflexão acerca das relações existentes entre as partes que compõem o trabalho executado pela pessoa
Reflexão extrínseca	Reflexão a respeito das relações entre o trabalho executado pela pessoa e os diversos aspectos da organização

Fonte: Elaborado pela autora com base em Holman, Epitropaki e Fernie (2001).

Na terceira perspectiva, Coelho Jr. e Mourão (2011) declaram que as ações informais de aprendizagem no trabalho emergem como consequência de alguma demanda ou necessidade relativa às tarefas, provocando os indivíduos a buscarem novos conhecimentos e habilidades,

de maneira não planejada nem estruturada. Entre tais ações, estão: esclarecer dúvidas com colegas mais experientes do trabalho, ou acessar manuais e documentos disponibilizados na organização, intranet, em sites (autoaprendizagem) ou por observação, entre outros, são ações de aprendizagem informal (COELHO JR.; MOURÃO, 2011).

Dentro dos estudos de aprendizagem informal emergem novas perspectivas, entre elas a possibilidade de compreender o suporte à aprendizagem informal (FLORES, 2018). O conceito de suporte remete a uma atividade de orientação e ajuda, ou outras formas de apoio oferecidas ao indivíduo (AULETE, 2004). Na visão de Coelho Jr. (2009), o suporte é uma conduta que dá firmeza a algo, podendo acontecer por meio de auxílio manifesto ao indivíduo, o qual ao perceber apoio favorável ao seu comportamento tende a reforçar e repetir o referido comportamento. O autor ainda afirma que a percepção do indivíduo sobre o suporte está ligada às atitudes dos seus pares, colegas e superiores na aquisição informal de conhecimentos e habilidades e na aplicação destes nas atividades e rotinas organizacionais (COELHO JR., 2009).

Para Coelho Jr. e Borges-Andrade (2011), o suporte à aprendizagem remete-se à percepção do indivíduo relativa ao apoio informal (espontâneo, não planejado) provida por pares, colegas e chefias para aquisição, retenção, manutenção, generalização e transferência de novos conhecimentos e habilidades em suas rotinas de trabalho, sendo essa percepção fundamental para motivar ações de aprendizagens informais no trabalho.

O suporte à aprendizagem informal pode ser percebido quando um indivíduo busca realizar ações de aprendizagem nas suas rotinas de trabalho (COELHO JR., 2009), através do contato com pessoas mais experientes, autodidatismo ou comportamento de imitação (ABBAD et al., 2012). Se o indivíduo identifica que pode tirar dúvidas com seus colegas e superiores sobre determinada ferramenta de trabalho sem restrições, ele percebe o suporte de maneira positiva, e há grandes chances que ele obtenha êxito e, conseqüentemente, seu comportamento volta a se repetir futuramente (COELHO JR., 2009).

Essa percepção de suporte favorece expectativas positivas sobre os benefícios da aprendizagem, sua aplicação, sobre a prática de dar *feedback* e desempenho atrelado a aprendizagem (FLORES, 2018). Coelho Jr. e Mourão (2011) afirmam que um ambiente organizacional favorável ao suporte à aprendizagem informal, fornece ao indivíduo maior liberdade de expressão, possibilitando expandir suas interações sociais.

A percepção de suporte à aprendizagem informal pode ser considerada também uma construção social e coletiva pelos indivíduos nas unidades, que sistematicamente impacta no desempenho dos mesmos, pois quando os indivíduos estão em um mesmo grupo de trabalho e

são submetidos a estímulos semelhantes, compartilham a mesma percepção do suporte (COELHO JR.; BORGES-ANDRADE, 2011). Para os autores, os reflexos destes estímulos influenciam padrões de comportamento, de maneira que a atuação de cada indivíduo deve ser analisada levando em conta o contexto no qual está inserido.

Na literatura poucos estudos empíricos investigaram efetivamente o conceito de suporte à aprendizagem informal nas organizações considerando variáveis pertencentes a distintos níveis de análise, como o individual e o de contexto (COELHO JR., 2009). O que se verifica na literatura é que são utilizados distintos conceitos de nível macro, à exemplo cultura de aprendizagem contínua (TRACEY; TANNENBAUM; KAVANAGH, 1995), e clima para transferência (ROULLIER; GOLDSTEIN, 1993) na intenção de investigar o quanto o ambiente psicossocial reforça ou inibe as ações informais de aprendizagem no trabalho. Desta forma, devido à poucos estudos empíricos abordarem a temática suporte à aprendizagem informal, são apresentados também estudos que abordam diferentes dimensões para mensurar aprendizagem informal.

A fim de mensurar aprendizagem informal, Edmondson (1999) elaborou um modelo com enfoque na aprendizagem informal da equipe ou no nível organizacional. O instrumento é composto pelas dimensões comportamento de aprendizagem em equipe; performance da equipe; motivação interna; e envolvimento do trabalho. Edmondson (1999) validou o instrumento em um estudo com 51 equipes de trabalho em uma empresa de manufatura, revelando que a segurança psicológica da equipe está ligada ao comportamento de aprendizado, mas a eficácia da equipe não ocorre quando é controlada a segurança psicológica da equipe. Os resultados deste estudo sustentaram que o suporte ao contexto, o *coaching* de líderes de equipe, e as crenças compartilhadas moldam os resultados da equipe (EDMONDSON, 1999).

Noe, Tews e Marand (2013) desenvolveram uma escala de nove itens (*Alfa de Cronbach* 0,86), onde os participantes do estudo foram solicitados a considerar os últimos três meses de trabalho e indicar com que frequência se envolveram na aprendizagem informal durante uma semana de trabalho normal. Uma escala de resposta de cinco pontos foi utilizada (1 = *nunca*, 5 = *o tempo todo*) para avaliar os fatores de aprendizagem: aprender de si mesmo; aprendendo com os outros; aprendendo com fontes não interpessoais. A escala considerou as cinco grandes dimensões da personalidade (amabilidade, conscienciosidade, estabilidade emocional, extroversão e abertura à experiência), evidenciando que o entusiasmo é fundamental para garantir a aprendizagem informal, pois ampliam os recursos físicos, intelectuais e sociais dos indivíduos (NOE; TEWS; MARAND, 2013).

O instrumento utilizado para mensurar o suporte à aprendizagem informal neste trabalho foi a Escala de Suporte à Aprendizagem (ESA) desenvolvida e validada originalmente por Coelho Jr. (2004), e revalidada por Coelho Jr. (2009), sendo esta última versão composta por 31 variáveis. Em sua primeira versão, no que tange à consistência empírica, o KMO obtido foi de 0,98. O autor encontrou duas estruturas igualmente válidas, uni e bifatoriais, em sua validação original. A bifatorial contou com os seguintes fatores: o primeiro fator, *Suporte à aprendizagem*, ficou constituído por 29 itens correspondentes a avaliação dos indivíduos acerca do suporte à aprendizagem e transferência fornecido por pares e chefias, e *Falta de suporte à aprendizagem* (9 itens) que corresponde a análise de comportamentos de inibição e/ou punição de colegas e chefias relacionada a aprendizagem e sua aplicação no ambiente de trabalho.

Já a estrutura unifatorial gerada, *Percepção de Suporte à Aprendizagem*, apresentou um total de 33 itens, com KMO = 0,98, consistência interna de 0,96 e cargas fatoriais oscilando entre - 0,30 e 0,89, referentes à percepção do respondente sobre o apoio oferecido por pares e chefias ao empregado que busca aprender e aplicar novas habilidades nas suas rotinas de trabalho. Observou-se, então, que o fator geral abarcou as duas polaridades, complementares entre si e agrupadas no mesmo fator: a primeira é constituída por 29 itens, relacionada à percepção de suporte, por parte do respondente, sobre a aprendizagem e sua aplicação no trabalho, e a segunda, com 4 itens, relacionada à percepção de falta de suporte.

Ainda se referindo à medida original da ESA, do total de itens analisados na medida (38), cinco deles não se agregaram ao fator geral, então o autor sugeriu a retirada dos mesmos em estudos futuros. Esses itens referiam-se a questões com conteúdo desfavorável, sugerindo-se que novas versões contenham apenas conteúdos favoráveis, e também que fossem eliminados dois itens que apresentaram redundância (COELHO JR., 2004; COELHO JR.; ABBAD; TODESCHINI, 2005).

Mais tarde, Coelho Jr. e Borges-Andrade (2008) se propuseram revalidar a ESA em um contexto diferente de sua validação original, mudando alguns itens baseadas nas análises estatísticas já realizadas. Os resultados apontaram novamente para estruturas unifatorial e bifatorial, as quais indicam que a medida de suporte à aprendizagem pode ser considerada psicometricamente confiável e válida (COELHO JR.; BORGES-ANDRADE, 2008).

Em 2009, Coelho Jr. revalidou a escala de suporte à aprendizagem informal no trabalho, investigando o efeito da satisfação no trabalho e do suporte à aprendizagem, medidas no nível individual, na predição de desempenho no trabalho. Os itens da ESA que apresentavam conotação negativa foram invertidos quanto ao seu enunciado, outros, de menor carga fatorial

foram retirados conforme recomendações sugeridas por Coelho Jr. (2004), Coelho Jr., Abbad e Todeschini (2005), Coelho Jr. e Borges-Andrade (2008).

Em síntese, no presente estudo foi utilizada a última versão da medida unifatorial de suporte à aprendizagem informal (ESA), revalidada por Coelho Jr. (2009), a qual contou com 31 itens associados a uma escala tipo likert de 10 pontos, ancorada nos pontos 1 (“Nunca”) e 10 (“Sempre”). Nesta dissertação, o constructo suporte à aprendizagem informal foi estudado e aprofundado juntamente com a confiança interpessoal.

2.1.1 Suporte à aprendizagem informal: Contribuições empíricas

A relevância dos estudos sobre a aprendizagem no contexto organizacional reside na sua ligação e impacto direto nos desafios econômicos apresentados pelo mercado e principalmente nas mudanças na área de gestão de pessoas, que se apresentam como responsáveis pelo desenvolvimento incessante de competências para garantir a sobrevivência da organização no mercado (NOE; CLARKE; KLEIN, 2014). Dada a importância do Suporte à aprendizagem informal no trabalho, uma série de investigações tem examinado tal temática.

Nesta seção são apresentadas algumas contribuições empíricas desenvolvidas pelos principais pesquisadores da área. Dada a variedade de nomenclaturas utilizadas para se referir à aprendizagem informal, e por muitos estudos não tratarem especificamente da variável suporte à aprendizagem informal, são apresentadas pesquisas realizadas no contexto organizacional e que se relacionam com o apoio percebido pelo indivíduo no momento em que busca aprender (OLIVEIRA, 2010).

Relatos empíricos como os de Boud, Garrick e Greenfield (2000), Abbad e Borges-Andrade (2004) e Coelho Jr. (2009) indicam que algumas variáveis ambientais podem apresentar impacto significativo na aprendizagem informal do indivíduo no trabalho. Tais variáveis são amplamente discutidas na literatura de aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem (LOIOLA; BASTOS, 2003). Os estudos empíricos na área investigam algumas características do contexto organizacional, como o papel do supervisor no apoio a aprendizagem (ISMAIL, 2005) ou as ações de *feedback* de pares e colegas como suporte prestado ao indivíduo (LONDON; SESSA, 2006).

Profissionais de gestão de pessoas também encontraram resultados positivos decorrentes da aprendizagem informal, dentre estes, a confiança, uma maior abertura às mudanças e o desenvolvimento de competências (CROUSE DOYLE; YOUNG, 2011). Para estes autores,

alguns facilitadores são responsáveis pela aprendizagem informal no ambiente de trabalho, dentre eles podem ser destacados: o apoio cultural, gerencial e estrutural ao aprendiz, flexibilidade, autonomia, interação entre colegas, *feedback*, encorajamento a assumir riscos, ações de tentativa e erro, dentre outros (CROUSE DOYLE; YOUNG, 2011).

Outros estudos indicaram fatores presentes no ambiente organizacional que estimulam a aprendizagem informal assim como a aplicação de novos conhecimentos no trabalho, tais como: liberdade, desafios, qualidade de recursos materiais, orientação prestada pelos superiores, colegas encorajadores e cooperativos, reconhecimento de esforços, liberdade e autonomia nas decisões sobre o trabalho, comunicação clara e eficiente, e tolerância a insucessos (ABBAD, 1999; FARIA; ALENCAR, 1996; LIMA; FISCHER, 2005; ROULLIER; GOLDSTEIN, 1993).

Em contrapartida, os obstáculos ao processo de aprendizagem encontrados por Camillis e Antonello (2010) estão relacionados à organização e/ou aos indivíduos, ou situações que ocorrem no local de trabalho. Dentre estes, podem ser destacados a inexperiência, falta de conhecimento, sobrecarga de trabalho, pouca interação, insegurança, resistência à mudança e recursos e informações indisponíveis, dentre outros (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010).

No que se refere aos efeitos do suporte à aprendizagem no local de trabalho, Coelho (2004) verificou que a área de lotação dos funcionários e a percepção de suporte à aprendizagem informal, em uma instituição financeira nacional, são fatores preditivos do impacto de treinamento no trabalho. Mais tarde, Coelho Jr. (2009) verificou que as crenças compartilhadas entre os indivíduos no que concerne ao suporte à aprendizagem, predizem desempenho individual impactando no trabalho. Para Marsick, Volpe, Watkins (1999), indivíduos que constantemente se envolvem em práticas de tentativa e erro, e buscam *feedback*, têm uma maior probabilidade de aprender no local de trabalho. As pessoas aprendem mais facilmente em uma cultura de colaboração e confiança (MARSICK; VOLPE, 1999).

Na literatura, ainda são poucos os estudos que se preocupam em investigar os temas relacionados à suporte e apoio à aprendizagem natural e induzida no trabalho (COELHO JR., ABBAD, VASCONCELOS, 2008). Em seu estudo, Coelho JR., Abbad e Vasconcelos (2008) realizaram a proposição e testagem de um modelo empírico reduzido de avaliação de treinamento à distância, a qual ocorreu com participantes de um curso online do setor bancário, e obteve dados que indicaram a área de lotação do servidor e o suporte à aprendizagem como principais variáveis para explicação de impacto do treinamento. Pantoja e Borges-Andrade (2009) contribuíram com a literatura científica mapeando as estratégias de aprendizagem com

foco nos processos de aprendizagem informal no trabalho, as quais se referiram à experimentação, aplicação prática dos próprios conhecimentos, busca de ajuda interpessoal e também que a interação e tecnologia envolvidas na execução do trabalho influenciam os processos de aprendizagem. Os resultados obtiveram evidências acerca da existência de diferenças no que se refere à configuração das estratégias de aprendizagem nas categorias profissionais examinadas no estudo (PANTOJA, BORGES-ANDRADE, 2009).

Também com o objetivo de contribuir com a literatura científica, Tannembaum et al. (2010) apresentam um modelo dinâmico de aprendizado informal que contém quatro componentes informais de aprendizado, sendo estes a intenção de aprender, experiência/ação, *feedback* e reflexão, os quais ocorrem de forma isolada fazendo parte de um contexto maior de características organizacionais e individuais responsáveis por incentivar ou impedir o processo de aprendizado informal. De outra forma, o estudo de Coelho JR. e Borges-Andrade (2011) estudou o suporte à aprendizagem propondo testar empiricamente um modelo teórico multinível de predição de desempenho individual no trabalho, o qual obteve resultados que evidenciaram que a variância de desempenho foi explicada por diferentes preditores de nível individual e de contexto, de forma isolada ou em interação.

Andrade (2014) preocupou-se em analisar a relação entre percepções de suporte à aprendizagem informal e o desempenho individual dos funcionários em uma instituição financeira, verificando estes percebem positivamente o suporte à aprendizagem informal e que estas percepções se relacionam positivamente com o desempenho individual no trabalho. Ao pesquisar a aplicação de conhecimento no local de trabalho, Balarin, Zerbini e Martins (2014) avaliaram a relação entre suporte à aprendizagem e o impacto de treinamento no trabalho, medido em amplitude, o qual obteve resultados que indicaram a correlação positiva moderada entre as duas variáveis, sinalizando que à medida em que a percepção de Suporte à Aprendizagem aumenta, maior será o Impacto de Treinamento no Trabalho.

Dando continuidade aos estudos sobre o tema, Froehlich, Mien e Gerken (2014) tiveram com objetivo analisar a relação entre idade cronológica, atividades formais e informais de aprendizagem e empregabilidade. Os resultados apontaram que a aprendizagem formal e informal aumenta a empregabilidade dos funcionários, no entanto, cada tipo de aprendizado contribui para diferentes componentes da empregabilidade. Os autores encontraram também evidências de efeitos negativos de idade cronológica na realização de atividades formais de aprendizagem. Este resultado pode estar relacionado a participação reduzida de funcionários mais velhos nas atividades de aprendizagem formal, motivado pela resistência dos

empregadores em enviar pessoas mais velhas para treinamentos, geralmente devido a atitudes e políticas discriminatórias do empregador, atitude esta criticada pelos pesquisadores do estudo (FROEHLICH; MIEN; GERKEN, 2014).

No estudo de Reatto (2014) com técnicos-administrativos, entrevistados confirmaram que aprenderam suas tarefas com seus colegas de setor e com o superior porque construíram laços de confiança e de respeito mútuo, o que facilitou a comunicação, o poder "se abrir" com o colega/chefe. Para Cunningham e Hillier (2013), a comunicação clara, o desenvolvimento da confiança e o respeito mútuo são fundamentais para empreender a aprendizagem informal, pois as pessoas precisam se sentir apoiadas caso precisem tomar decisões e principalmente que podem voltar atrás caso necessário. Flores (2018) procurou investigar se as variáveis pessoais e profissionais, de suporte à aprendizagem e de percepção de efetividade das práticas de aprendizagem informal são preditores do desempenho humano no trabalho. Os resultados encontrados no modelo de regressão demonstraram que as variáveis “escolaridade”, “percepção de efetividade das práticas de AI” e “suporte à aprendizagem” possuem influência significativa e positiva sobre a variável desempenho humano no trabalho (FLORES, 2018).

Hootegem e Witte (2019) apresentam contribuições à temática num contexto atual, associando-a com a insegurança qualitativa no trabalho, entendida pelo trabalhador como a ameaça de ser demitido, e também ansiedades sobre o futuro do seu cargo. No estudo realizado pelos autores, a insegurança qualitativa no trabalho se apresentou como estressor, que prejudica o aprendizado informal no local de trabalho, ocasionando inclusive níveis mais altos de ansiedade e depressão nos trabalhadores. Decius, Schaper e Seifert (2019) contribuem com os estudos de aprendizagem informal apresentando uma escala com 24 itens para medir a aprendizagem informal no local de trabalho, bem como uma versão reduzida com 8 itens.

No Quadro 2 apresenta-se uma síntese de estudos empíricos nacionais e internacionais sobre aprendizagem informal.

Quadro 2 - Síntese dos estudos sobre aprendizagem informal

(continua)

Autores	Principal Contribuição
Coelho JR. (2004)	O estudo confirmou a influência do ambiente e suporte à transferência na aprendizagem e transferência de CHAs para o trabalho.
Coelho JR., Abbad e Vasconcelos (2008)	Neste estudo, características pessoais (demográficas, sexo e área de lotação) e o suporte à aprendizagem informal predisseram impacto de treinamento no trabalho.
Pantoja e Borges-Andrade (2009)	Os dados obtidos no estudo mostraram que as estratégias de aprendizagem no trabalho adquiriram diferentes configurações nas categorias profissionais pesquisadas.

Quadro 2 - Síntese dos estudos sobre aprendizagem informal

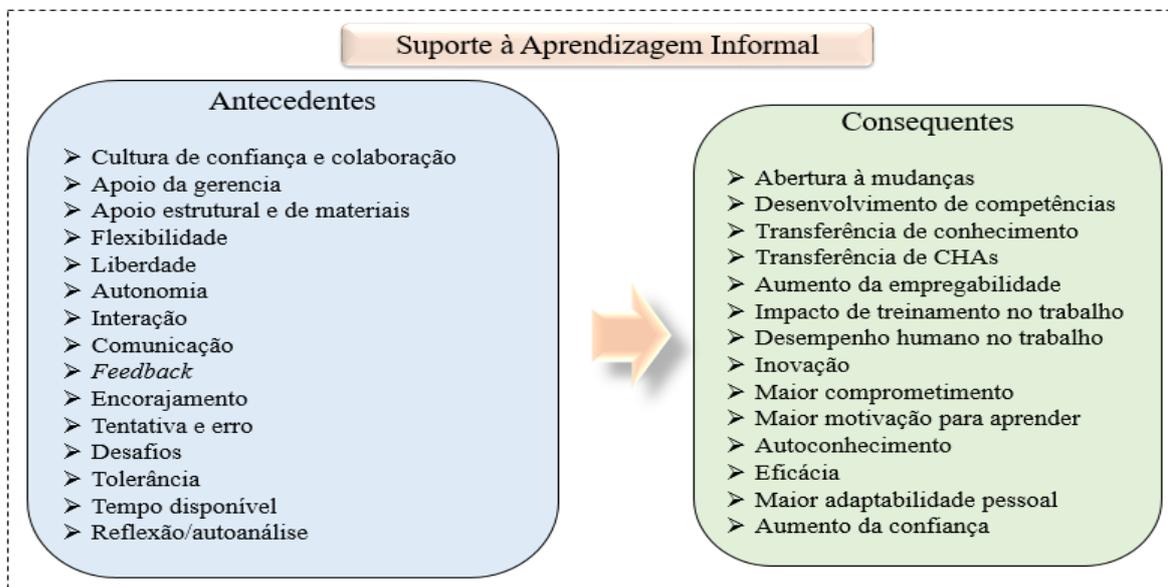
(conclusão)

Coelho JR. (2009)	Locais que apresentam compartilhamento de percepções do grupo sobre suporte à aprendizagem revelam desempenho mais efetivo.
Tannebaum (2010)	A aprendizagem informal resulta no aprendizado ou aquisição de conhecimentos e habilidades, melhor desempenho no trabalho, maior comprometimento, maior motivação para aprender, autoconhecimento mais forte, eficácia e maior adaptabilidade pessoal.
Coelho JR., Borges-Andrade (2011)	As percepções coletivas de suporte informal à aprendizagem, enquanto variável de contexto, foram capazes de prever desempenho.
Andrade (2014)	Verificou-se que os funcionários possuem percepções positivas relacionadas ao suporte à aprendizagem e que estas concepções impactam no desempenho no trabalho.
Balarin, Zerbini, Martins (2014)	Achados apontaram que há correlação e a influência de variáveis contextuais no impacto de treinamento no trabalho.
Froehlich, Mien e Gerken (2014)	Evidências apontaram que a aprendizagem informal é menos dependente dos recursos dos empregadores do que a formal, sugerindo que o aprendizado informal é importante, especialmente para os funcionários mais velhos, para manter sua empregabilidade.
Reatto (2014)	Os entrevistados afirmaram aprender com colegas e superiores devido aos laços de confiança estabelecidos no local de trabalho.
Flores (2018)	A percepção de efetividade das práticas de aprendizagem informal e suporte à aprendizagem possuem influência positiva no desempenho humano no trabalho.
Hootegen e Witte (2019)	A insegurança qualitativa no emprego foi relacionada a níveis baixos de auto eficácia ocupacional, influenciando a diminuição da aprendizagem informal em termos de busca de informações, busca de feedback dos colegas e busca de feedback do supervisor.
Decius, Schaper e Seifert (2019)	A ferramenta para mensurar aprendizagem informal leva em consideração a experiência/ação, feedback, reflexão e intenção de aprender.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Coelho Jr. (2004), Coelho Jr., Abbad e Vasconcelos (2008), Pantoja e Borges-Andrade (2009), Coelho Jr. (2009), Tannebaum (2010), Coelho JR., Borges-Andrade (2011), Andrade (2014), Balarin, Zerbini, Martins (2014), Froehlich, Mien e Gerken (2014), Reatto (2014), Flores (2018), Hootegen e Witte (2019), Decius, Schaper e Seifert (2019).

Com base no exposto, é possível fazer um levantamento dos antecedentes e consequentes do suporte à aprendizagem informal, os quais merecem maior atenção e aprofundamento, dado que são utilizados para melhor entender a conduta dos membros nas organizações. A Figura 1 apresenta uma síntese dos principais comportamentos antecedentes e consequentes da percepção de suporte à aprendizagem informal.

Figura 1 - Síntese dos antecedentes e consequentes de Suporte à Aprendizagem Informal



Fonte: Elaborado pela autora com base em Marsick e Volpe (1999), Coelho Jr. (2004), Coelho Jr., Abbad e Vasconcelos (2008), Coelho Jr. (2009), Tannemaum (2010), Andrade (2014), Balarin, Zerbini, Martins (2014), Froehlich, Mien e Gerken (2014), Reatto (2014), Flores (2018).

Verifica-se que os estudos sobre a importância do suporte à aprendizagem informal vêm aumentando significativamente especialmente no que se refere ao incentivo de ações informais de aprendizagem no ambiente de trabalho (BOUD, GARRICK, GREENFIELD, 2000). Do mesmo modo, este estudo propõe uma nova combinação ao examinar a relação existente entre o suporte à aprendizagem informal com a confiança interpessoal.

2.2 CONFIANÇA

A confiança é apontada pela literatura como uma das bases da interação social, sendo capaz de gerar segurança nos indivíduos (SIQUEIRA, 2002). A confiança é um fenômeno cognitivo aprendido e pode ser considerada uma expectativa generalizada de que os indivíduos cumprirão sua palavra, no decorrer do tempo e em contextos distintos (ROTTER, 1967).

A confiança refere-se a uma condição intrínseca à vida social, que a torna mais descomplicada, mais segura para escolhas necessárias (LUHMANN, 2000). Outras definições influentes entendem a confiança como uma atitude ou expectativa mais geral sobre outras pessoas e os sistemas sociais dos quais elas fazem parte (GARFINKEL, 1963; LUHMANN, 2000). A confiança no local de trabalho contribui para o bem-estar dos membros da

organização (COOK; WALL, 1980), possibilitando a realização do trabalho dentro das organizações (BENNIS; NANUS, 1985), proporcionando um clima de trabalho positivo e amistoso (LIOU, 1995) e estabelecendo uma base importante para as ações e intenções dos membros da organização (CARNEVALE; WECHSLER, 1992).

A confiança como uma disposição, representa um elemento que estabiliza as relações cognitivas, de afeto e comportamentos através de uma variedade de situações e interações com determinados colegas (WIESELQUIST et al., 1999). Assim, a eficiência, o ajuste e até mesmo a sobrevivência de grupos sociais ou indivíduos está intimamente ligada à presença ou ausência de confiança (ROTTER, 1967). A confiança pode significar e representar um mecanismo de coordenação baseado em valores morais e normas compartilhados que alicerçam a cooperação coletiva e a colaboração dentro de ambientes mutáveis (REED, 2001).

Kramer (1999) indica que a maioria dos teóricos da confiança reconhece que qualquer que seja sua característica essencial, a confiança é em essência um estado psicológico. Para o autor, a confiança implica um estado de vulnerabilidade percebida ou risco, os quais derivam da incerteza dos indivíduos em relação às causas, intenções e ações possíveis dos outros de quem eles dependem.

Para Rousseau et al. (1998), o risco é considerado implícito quando se aborda a confiança. Risco e confiança são conceitos entrelaçados, à medida que a confiança minimiza os riscos, ao mesmo tempo que um risco aceitável é fundamental para esta se mantenha (GIDDENS, 1991). A confiança está alicerçada em uma relação de movimento circular entre risco e ação, sendo ambos requisitos complementares (LUHMANN, 2000), onde o risco é inerente à ação e este só existe quando o indivíduo confia (ANDRADE, 2017).

Em relação às bases iniciais para a formação da confiança, Kramer (1999) afirma que as pesquisas buscam explicar as condições precedentes que promovem o surgimento da confiança, incluindo aspectos psicológicos, sociais e organizacionais que influenciam as expectativas dos indivíduos a respeito da confiabilidade dos outros e sua disposição de se envolver em comportamentos confiantes ao interagir com eles. As bases da confiança consideradas por Kramer (1999) são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Bases da confiança

Bases	Descrição
Confiança disposicional	Caracterizada pelas diferenças existentes entre indivíduos quanto à predisposição geral em confiar em outras ou desconfiar de outras, a qual tende a ser correlacionada com outras referências disposicionais, incluindo as crenças das pessoas sobre a natureza humana.
Confiança baseada no histórico	Relacionada a interações entre dois ou mais atores interdependentes, onde o histórico dessas interações fornece base para tomadas de decisão que são consideradas na avaliação dos motivos e intenções da outra pessoa e na previsão dos seus comportamentos futuros.
Confiança baseada em terceiros	A informação fornecida por terceiros constitui uma fonte valiosa de conhecimento “de segunda mão” sobre os outros.
Confiança baseada na categoria	Estabelecida em virtude de informações obtidas a partir da categoria que o indivíduo pertence (sexo, profissão, status).
Confiança baseada no papel	Determinada em função do papel que o indivíduo desempenha e não por suas habilidades, motivos e intenções.
Confiança baseada em regras	A existência de regras e normas formais regulamentam o comportamento, diminuem os riscos e as incertezas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kramer (1999).

Rousseau et al., (1998) sugeriram a classificação dos níveis de confiança em individual, grupal, organizacional e interorganizacional. O nível individual de confiança caracteriza-se no contexto das organizações, especificamente pelo interesse de subordinados em confiar em seus colegas e superiores (ROUSSEAU et al., 1998). Em nível grupal, a confiança consiste num fenômeno coletivo e de interação entre os membros (PUUSA; TOLVANEN, 2006). A confiança organizacional, ou sistêmica, pode ser definida como o “grau de confiabilidade que um indivíduo percebe em um sistema social de menor escala, como uma organização” (ZANINI, 2007, p. 44). Em relação à confiança interorganizacional, Sydow (1998) a conceitua como aquela que ocorre mutuamente entre organizações ligadas em rede, observando ainda que a confiança pode acontecer em toda a rede ou em uma parte dela.

As relações de confiança em um nível (individual, grupal, organizacional e interorganizacional) podem afetar o relacionamento de confiança em outro nível (FULMER; GELFAND, 2012). Acredita-se que se é possível confiar em um indivíduo, é possível também fazer negócios com ele (MELLO, 2017).

Guinot, Chiva e Roca-Puig (2014) manifestam que dois níveis de confiança estão intimamente ligados no contexto das organizações: a confiança interpessoal e a confiança das pessoas na organização. Assim, considerando o foco deste estudo, a seguir discute-se as perspectivas teóricas da confiança interpessoal.

2.2.1 Confiança Interpessoal

A confiança interpessoal vem recebendo atenção de pesquisadores desde os anos 50 do século passado por ser considerada fundamental para o desenvolvimento pessoal, da personalidade e do comportamento socioemocional (BERNATH; FESHACH, 1995). Rotter (1967, p. 651) definiu a confiança interpessoal "como uma expectativa mantida por um indivíduo ou grupo de que a palavra, promessa, declaração verbal ou escrita de outro indivíduo ou grupo pode ser invocada".

A confiança interpessoal pode ser compreendida como a disposição do indivíduo de acreditar nas ações de outra parte, menos não sendo possível monitorar ou controlar a outra parte (MAYER; DAVIS; SCHOORMAN, 1995) e diz respeito à previsibilidade do comportamento das pessoas (SERVA; FULLER; MAYER, 2005; HARDIN, 2006). Nesta perspectiva, a confiança interpessoal tem sido apontada como um dos principais motivos para que as pessoas cooperem uns com os outros no ambiente de trabalho (LEE; STAJKOVIC; CHO, 2011). A confiança interpessoal também é responsável por facilitar as ações coletivas nas equipes e é um fator central que permite uma colaboração bem-sucedida (BULIŃSKA-STANGRECKA; BAGIEŃSKA, 2019).

Em referência aos elementos da confiança interpessoal, McCauley e Kuhnert (1992) indicam que a confiança interpessoal é composta pela confiança vertical e lateral. Para Bornarel (2004), os termos utilizados para se referir a estes níveis são confiança horizontal, que ocorre entre pessoas pertencentes ao mesmo nível hierárquico, e a confiança vertical entre pessoas localizadas em um nível hierárquico diferente. Estas subcategorias indicam a possibilidade de diferentes dimensões atreladas às relações sociais entre os trabalhadores no ambiente de trabalho, sugerindo que um indivíduo pode confiar em seus pares, e ao mesmo tempo não confiar em seu superior ou vice-versa (GUINOT; CHIVA; ROCA-PUIG, 2014).

Neste estudo, a confiança vertical ampara-se no modelo de Nyhan (2000), no qual o autor afirma que participar de processos de tomada de decisão, o *feedback*, a capacitação aos trabalhadores e o empoderamento favorecem o aumento da confiança interpessoal entre subordinado e superior imediato. Já a confiança horizontal ou lateral é abordada pelo modelo de Oh e Park (2011), com foco na confiança entre superiores e seus subordinados.

No que tange à relação entre líder e liderado, evidências empíricas apontam que sentir-se confiável perante o líder está associado a um aumento de desempenho, comportamento de

cidadania organizacional e satisfação no trabalho (LESTER; BROWER, 2003; BAER et al., 2015). Quando um subordinado percebe que tem a confiança do líder, ele pode tornar-se mais satisfeito, comprometido e com maior probabilidade de se envolver em comportamentos de cidadania (HANNA et al., 2019). As principais causas responsáveis pela desintegração de uma relação normalmente poderão ser ou a falta de confiança (ciúme) ou uma traição à confiança (ROTENBERG et al., 2010).

O desenvolvimento da confiança se dá em três estágios: confiança baseada no cálculo, no conhecimento (cognitiva) e na identificação (afetiva) (LEWICKI; BUNKER, 1994). A confiança baseada no cálculo ocorre quando o princípio do custo-benefício é responsável por fazer com que participantes racionais confiem em outros, supondo que o medo de ser punido iniba a violação da confiança (LEWICKI; TOMLINSON; GILLESPIE, 2006). Ao passo que o relacionamento se desenvolve, a confiança baseada no cálculo é substituída pela confiança baseada no conhecimento ou cognitiva, a qual é fundamentada na capacidade de conhecer e entender o outro bem o suficiente para prever seu comportamento (LEWICKI; TOMLINSON; GILLESPIE, 2006). Essas informações permitem que quem confia compreenda e preveja as ações do indivíduo em que se confia no futuro (PAILLÉ; GRIMA; DUFOUR, 2015).

A confiança cognitiva, também denominada de confiança baseada no conhecimento, tem como base a previsibilidade do outro. Ela se refere a uma decisão consciente de confiar em um colega baseado nas suas avaliações de competência, responsabilidade e dependência (BUTLER, 1991; MCALLISTER, 1995; JOHNSON; GRAYSON, 2005) que decorre de evidências de confiabilidade (LEWIS; WEIGERT, 1985). A confiança cognitiva está associada ao compartilhamento de cognições, que prepara uma base para o entendimento do pensamento do outro possibilitando predizer suas ações (LANE, 1998).

Os elementos centrais de quando a confiança é baseada em cognição em ambientes organizacionais são a competência, a responsabilidade e a segurança (MCALLISTER, 1995). Além disso, no desenvolvimento da confiança cognitiva os indivíduos levarão em conta a reputação do colega, dado que quando as impressões da reputação são fortes, as interações iniciais possibilitam a confirmação ou não das percepções iniciais, e a confiança cognitiva se torna definitiva necessitando apenas uma ou poucas interações (JOHNSON; GRAYSON, 2005).

Em contrapartida, as bases afetivas sugerem que a confiança está associada a laços emocionais e identificação entre os indivíduos, que ocorre quando uma parte internaliza completamente as preferências do outro, de modo que ele se identifique com o outro.

(LEWICKI; TOMLINSON; GILLESPIE, 2006). A confiança afetiva incita a troca de informações e conhecimento entre as duas partes, facilitando a concepção de ideias entre colegas (KIM; CHA, 2002). Para McAllister (1995), as pessoas que se envolvem emocionalmente em relações de confiança expressam cuidado e preocupação com o bem-estar dos colegas. A confiança afetiva tem sua essência subjetiva e baseia-se no humor, nos sentimentos e/ou nas emoções dos indivíduos (MORROW; HANSEN; BATISTA, 1999).

No âmbito das organizações, a confiança interpessoal é um fator vital que permite que as empresas formem uma equipe colaborativa, e em consequência, criativa e inovadora (BULIŃSKA-STANGRECKA; BAGIEŃSKA, 2019). Além de exercer seu efeito no compartilhamento de conhecimento direta e indiretamente, através da intenção do indivíduo de contribuir (ISMAIL; TAJUDDIN; YUNUS, 2019), a confiança interpessoal deixa os indivíduos mais dispostos a se envolver em comportamentos de cidadania organizacional (HANNA et al., 2019).

De forma geral, a confiança afeta positivamente o compartilhamento de conhecimento seja ele tácito ou explícito, e sua falta tem efeito negativo (MARONATO; STANKOWITZ, 2017), já que grande parte da busca de conhecimento no local de trabalho ocorre entre dois indivíduos que não são totalmente estranhos, a confiança interpessoal e seu impacto na busca de conhecimento necessitam de estudos mais aprofundados (ZHANG; HE, 2016).

Com a intenção de examinar as medidas relacionadas à confiança interpessoal, McAllister (1995) desenvolveu um instrumento para avaliar os níveis de confiança baseados em afeto e cognição. A medida consistiu em 11 itens, seis avaliando os níveis de confiança baseada na cognição (*Alfa de Cronbach* de 0,91) e cinco avaliando a confiança baseada no afeto (*Alfa de Cronbach* de 0,89). Os resultados indicaram que embora a confiança baseada em cognição e afeto possa estar ligada causalmente, cada forma de confiança funciona de maneira única e tem um padrão de associação diferente para variáveis antecedentes e consequentes.

A *Organizational Trust Inventory* (OTI), projetada por Nyhan e Marlowe Jr. (1997), trata-se de uma escala de medida da confiança projetada para refletir a diferenciação entre a confiança no sistema organizacional e a confiança pessoal. Foi projetada com 12 itens, 8 deles medindo confiança no supervisor e 4 medindo a confiança na organização como um todo.

Schoorman, Mayer e Davis (1996) desenvolveram medidas para refletir capacidade, benevolência, integridade, propensão com base em Rotter (1967) e confiança (10, 12, 13,7 e 4 itens, respectivamente). Os achados indicaram que os fatores de confiabilidade foram distintos em uma análise fatorial confirmatória e que todas as escalas apresentaram confiabilidade

aceitável. Posteriormente Mayer e Davis (1999) alteraram ligeiramente esta escala para refletir um foco na alta gerência. Para cada um desses fatores de confiabilidade, os itens que refletiram mais claramente cada dimensão teórica foram selecionados para serem utilizados.

Dietz e Hartong (2006) afirmam que estas medidas de Schoorman, Mayer e Davis (1996) e Mayer e Davis (1999), bem como o instrumento desenvolvido por Robinson (1996) no qual os indivíduos avaliam a confiança em seu empregador, podem apresentar certa ambiguidade, já que, há a possibilidade de os pesquisados terem respondido personificando o empregador (empresa), seus gerentes ou seu supervisor, uma vez que os indivíduos podem não saber quem considerar como alta gestão.

Já a medida de Confiança nos colegas, proposta por Oh e Park (2011) e a medida Confiança no superior, proposta por Nyhan (2000) foram elaboradas contendo 4 itens cada uma, gerando um instrumento contendo um total de 8 variáveis para medir a Confiança Interpessoal. A escala foi validada no contexto nacional com Trabalhadores do Conhecimento por Andrade (2017), que alterou a escala *likert* original de 7 pontos para 5 pontos variando de (1) discordo totalmente a (5) concordo totalmente. No estudo em que validou a escala de Confiança Interpessoal, Andrade (2017) tinha como objetivo propor e aplicar um *framework* de análise dos Comportamentos de Cidadania Organizacional composto por antecedentes contextuais associados à Confiança Interpessoal, Confiança Organizacional e Suporte Organizacional, visando estabelecer interações entre estes, sendo que todos os construtos exerceram influência positiva e significativa sobre os Comportamentos de Cidadania Organizacional. A escala ao ser validada no contexto brasileiro apresentou um *Alfa de Cronbach* superior a 0,70, que segundo Malhotra (2012), deve ter um valor superior a 0,60 para ser considerado aceitável.

Devido a sua complexidade, a confiança interpessoal necessita ainda de estudos que possam trazer novas compreensões sobre este fenômeno (MCCAULEY; KUHNERT, 1992; OH; PARK, 2011), pois é considerado um construto universal para o funcionamento de grupos e sociedade (TSCHANNEN-MORAN; HOY, 2000; ROTENBERG, 1991, 2010; EVANS; KRUGER, 2011).

2.2.2 Confiança interpessoal: Contribuições empíricas

O desenvolvimento da confiança é um processo complexo alicerçado na crença de que as partes envolvidas no relacionamento cumprirão seus compromissos acordados (ROBINSON, 1996). Partindo do pressuposto que a confiança interpessoal traz inúmeros benefícios para o trabalhador no ambiente de trabalho e conseqüentemente para a organização, alguns estudos aprofundaram este tema sob diversos enfoques. Nesta seção são apresentadas algumas contribuições empíricas desenvolvidas pelos principais pesquisadores da temática.

Em seu estudo, McAllister (1995) investigou a natureza e o funcionamento da confiança interpessoal entre os gerentes e profissionais das organizações, e também os fatores geradores da confiança e as conseqüências da confiança no comportamento e no desempenho. Os resultados apontaram que as crenças dos gestores sobre a confiabilidade dos pares podem ser medidas em através da confiança baseada no afeto e da confiança baseada na cognição, e cada forma de confiança funciona de maneira única e se associa de forma diferente a variáveis antecedentes e conseqüentes.

Robinson (1996) examinou as relações teóricas e empíricas entre a confiança dos empregados em seus empregadores e suas experiências de quebra de contrato psicológico por seus empregadores. Os resultados apontaram que relação entre confiança e quebra de contrato psicológico é forte e multifacetada, indicando a quebra de contrato como motivadora da perda de confiança (ROBINSON,1996). A fim de contribuir cientificamente com modelos de mensuração da confiança, Cummings e Bromiley (1996) desenvolveram e testaram a confiabilidade de um conjunto de itens que pode ser utilizado entre unidades nas organizações ou entre organizações, resultando no Inventário de Confiança Organizacional - Formulário Longo (OTI-LF) e no Inventário de Confiança Organizacional - Formulário Curto (OTI-SF), compostos por três dimensões de confiança que estão fortemente associadas às questões comportamentais.

Também com a intenção de medir níveis de confiança no ambiente de trabalho, Nyhan e Marlowe (1997) criaram uma ferramenta de 12 itens para mensurar o nível de confiança de um indivíduo em seu superior e na sua organização de trabalho de forma geral, sendo testado em 7 organizações diferentes obtendo resultados favoráveis à eficácia da medida. Mayer e Davis (1999) realizaram um estudo de campo de 14 meses sobre a confiança dos funcionários na alta administração de uma organização. Os resultados do estudo fornecem evidências de que a confiança pode ser gerenciada de maneira eficaz através de esforços mentais de

desenvolvimento baseados na teoria, e nesse caso, esses esforços envolveram a substituição de um sistema de avaliação de desempenho, o que teve como consequência o aumento da confiança na alta administração (MAYER; DAVIS, 1999).

O estudo de Nyhan (2000), realizado no âmbito das organizações públicas, afirma que criar confiança neste ambiente requer uma estratégia para aumentar o nível de confiança entre todos os funcionários e gerentes. Para ele, a participação na tomada de decisão, *feedback* de e para funcionários e capacitação destes para realizar o trabalho de forma unilateral são propostas capazes de aumentar a confiança interpessoal (NYHAN, 2000). Na concepção de Paillé, Grima e Dufour (2015), vários antecedentes contribuem para a construção de confiança na gestão. Os autores enfatizam a integridade, benevolência, habilidade e o apoio organizacional percebido como precedentes da confiança interpessoal (PAILLÉ; GRIMA; DUFOUR, 2015).

Para Oh e Park (2011), a participação e o empoderamento do trabalhador são fatores que aumentam a confiança interpessoal nos pares, porque a autonomia no trabalho destes trabalhadores os estimula a cooperar com mais frequência com os colegas de trabalho a fim de descobrir melhores formas de aprimorar seu desempenho no trabalho.

Em referência às consequências da confiança interpessoal, Nyhan (2000) identifica que uma maior produtividade e comprometimento organizacional pode estar atrelado a confiança interpessoal no local de trabalho. Gillespie (2003) afirma ainda que a confiança interpessoal no trabalho impacta positivamente em uma série de comportamentos, como: comportamentos de cidadania organizacional, desempenho do trabalho à nível individual e de grupo, satisfação no trabalho, comprometimento e aceitação de decisões e objetivos (GILLESPIE, 2003). Andrade et al., (2018) também encontraram indícios de que a confiança interpessoal influencia positivamente os comportamentos de cidadania organizacional, assim como, sofre influência do suporte organizacional (ANDRADE et al., 2018).

No que concerne ao impacto da confiança interpessoal no compartilhamento e no uso do conhecimento tácito, Holste e Fields (2010) investigaram as temáticas utilizando a escala de confiança de McAllister (1995) que é composta pelas dimensões afeição e cognição. Os resultados empíricos indicaram que a confiança baseada na afeição tem maior influência no compartilhamento, enquanto a confiança baseada na cognição tem maior influência no uso do conhecimento. Em seu estudo, Reatto (2014) concluiu que os servidores entrevistados aprendem suas tarefas informalmente, por meio da experiência da prática cotidiana no local de trabalho, perguntando e trocando ideias com o superior e com os colegas, com quem constroem relacionamentos de confiança que contribuem para ações de aprendizagens informais.

No que se refere à relação entre a confiança interpessoal e o compartilhamento de conhecimento, Lemos (2008) afirma que a existência de um alto nível de confiança, influenciada pelo bom ambiente e pelo baixo nível de disputas internas, facilita a interação e troca de conhecimento tácito entre os funcionários no local de trabalho.

Com o objetivo de analisar a influência dos fatores que sejam relevantes à transferência do conhecimento tecnológico no local de trabalho, Silveira et al., (2018) realizaram um estudo quantitativo levando em consideração 18 questões relacionadas a transferência do conhecimento, 24 questões relacionadas a utilização e importância de ferramentas e 29 questões relacionadas a 15 construtos. Os resultados apontaram que o compartilhamento do conhecimento tácito depende de processos estruturais existentes na organização e do indivíduo que detém o conhecimento (SILVEIRA et al., 2018).

A fim de ampliar o conhecimento sobre a relação subjacente entre confiança, compartilhamento de conhecimento e compromisso organizacional, Curado e Vieira (2019) realizaram um estudo com pequenas e médias empresas portuguesas. As autoras obtiveram resultados que indicam que os gerentes de gestão de pessoas poderiam ter resultados positivos no local de trabalho ao estimular o compartilhamento de conhecimento entre os colegas obtendo um maior comprometimento organizacional afetivo (CURADO; VIEIRA, 2019).

A influência das práticas de gestão de pessoas na promoção da confiança nas equipes foi levantada no estudo de Bulińska-Stangrecka e Bagieńska (2019). As autoras indicam que o fortalecimento da confiança e a interdependência da equipe pode ocorrer através do fornecimento tarefas interdependentes e da introdução do compartilhamento de carga de trabalho (BULIŃSKA-STANGRECKA; BAGIEŃSKA, 2019).

No Quadro 4 é apresentada uma síntese dos estudos citados anteriormente sobre a confiança interpessoal.

Quadro 4 - Síntese dos estudos sobre confiança interpessoal

(continua)

Autores	Principal Contribuição
McAllister (1995)	As relações informais são centrais para o trabalho real das organizações.
Robinson (1996)	A confiança influencia as percepções e interpretações dos funcionários sobre quebra de contrato psicológico e suas contribuições para a empresa após a violação percebida.
Cummings e Bromiley (1996)	Desenvolveram e demonstram a confiabilidade de um conjunto de itens para medir a confiança entre unidades nas organizações ou entre organizações.
Nyham e Marlowe (1997)	O estudo criou uma ferramenta para medir o nível de confiança de um indivíduo em seu supervisor e em sua organização de trabalho como um todo.
Mayer e Davis (1999)	O estudo constatou implementação de um sistema de avaliação de desempenho mais aceitável aumentou a confiança da alta gerência.

Quadro 4 - Síntese dos estudos sobre confiança interpessoal

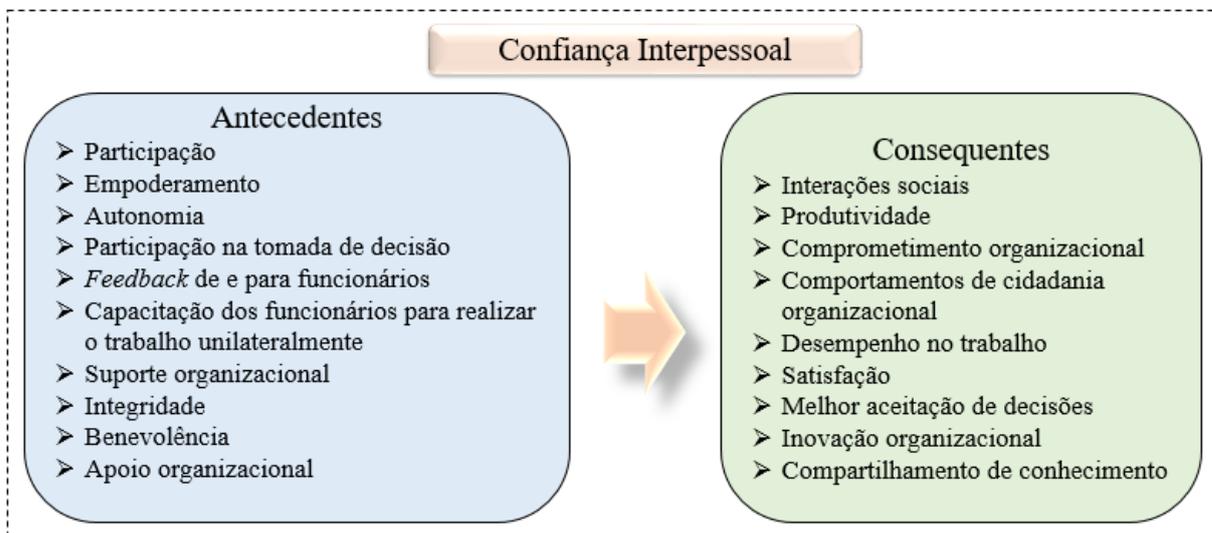
(conclusão)

Nyham (2000)	As práticas de construção de confiança entre gerentes e trabalhadores podem levar ao aumento da produtividade e ao fortalecimento do comprometimento organizacional. As relações entre confiança e comprometimento organizacional são especialmente fortes.
Gillespie (2003)	Desenvolvimento e a validação de instrumento que mede a disposição de ser vulnerável nas relações de trabalho
Holste e Fields (2010)	Tanto a confiança cognitiva e afetiva estão positivamente relacionadas à vontade do trabalhador de compartilhar e usar conhecimento tácito.
Oh e Park (2011)	O estudo enfoca o papel da confiança interpessoal em colegas de trabalho. Os resultados indicaram que a confiança interpessoal nos colegas de trabalho medeia o relacionamento entre reformas inovadoras, como insegurança no emprego, capacitação e participação e comprometimento organizacional.
Reato (2014)	Os laços de confiança podem influenciar a aprendizagem com os colegas no local de trabalho.
Andrade (2017)	Os resultados do estudos apontam que a confiança interpessoal, confiança organizacional e suporte organizacional, visando estabelecer interações entre estes, sendo que todos os construtos exerceram influência positiva e significativa sobre os comportamentos de cidadania organizacional.
Silveira et al., (2018)	Considera-se que o fator idiossincrático é determinante para o compartilhamento do conhecimento tácito, sendo determinante a presença de confiança, tempo, talento e comunicação clara, para ser eficaz, dentre outros.
Costa (2019)	O estudo obteve resultado de que há influência positiva do suporte social no trabalho e da confiança interpessoal sobre os comportamentos de cidadania organizacional a partir da perspectiva dos trabalhadores do setor de tecnologia da informação (TI).
Curado e Vieira (2019)	As descobertas do estudo indicaram influência positiva da confiança no compartilhamento de conhecimento, compromisso organizacional e compromisso organizacional normativo, apontando para a importância de os gerentes incentivarem um ambiente confiável.
Bulińska-Stangrecka e Bagieńska (2019)	A realização de tarefas interdependentes e compartilhamento da carga de trabalho aumentam a confiança entre colegas de trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora com base em McAllister (1995), Robinson (1996), Cummings e Bromiley (1996), Nyham e Marlowe (1997), Mayer e Davis (1999), Nyham (2000), Gillespie (2003), Oh e Park (2011), Reato (2014) Andrade (2017), Silveira et al., (2018), Costa (2019), Curado e Vieira (2019), Bulińska-Stangrecka e Bagieńska (2019).

Percebe-se que a confiança interpessoal exerce funções importantes no ambiente de trabalho impactando nas relações, na produtividade, no comprometimento organizacional, e na interação dos indivíduos no ambiente de trabalho. Neste sentido, Oh e Park (2011) concluem que a confiança interpessoal aumenta o compromisso organizacional, incentivando os trabalhadores a compartilhar valores e metas organizacionais através de interações com seus pares. A Figura 2 apresenta uma síntese dos principais comportamentos antecedentes e consequentes da confiança interpessoal, identificados nos estudos citados neste capítulo.

Figura 2 - Síntese dos antecedentes e consequentes de Confiança Interpessoal



Fonte: Elaborado pela autora com base em McAllister (1995), Robinson (1996), Cummings e Bromiley (1996), Nyham e Marlowe (1997), Mayer e Davis (1999), Nyham (2000), Gillespie (2003), Lemos (2008), Lee, Stajkovic e Cho, (2011), Oh e Park (2011), Andrade et al., (2018), Silveira et al., (2018) Bulińska-Stangrecka e Bagieńska (2019), Curado e Vieira, (2019).

É possível compreender que a confiança interpessoal necessita de ações para ocorrer, bem como impacta positivamente nos resultados individuais e organizacionais. Para McAllister (1995), a comunicação clara, a demonstração de interesse e de preocupação com o outro, além da disponibilidade para ajudar são consequências típicas e observáveis de relações de confiança. A confiança interpessoal pode ser responsável ainda pela promoção de interações sociais, fazendo com que os membros da equipe estejam mais dispostos a oferecer ajudas aos colegas (LEE; STAJKOVIC; CHO, 2011).

3 METODOLOGIA

Este capítulo é dedicado à apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, os quais estão divididos em seis tópicos.

No primeiro tópico são apresentadas as estratégias de pesquisa e o método adotado. O segundo revela as etapas e o desenho de pesquisa. Logo após, o terceiro aborda a população alvo do estudo, apresentando uma breve caracterização juntamente com a coleta dos dados. O quarto apresenta a forma como os dados foram coletados e o quinto como foram analisados, encerrando com as questões éticas.

3.1 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA E MÉTODO ADOTADO PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO

O paradigma, para Kuhn (1974), é precedido por uma visão de mundo, por valores e crenças que são compartilhados por uma comunidade científica. Nesse sentido, a perspectiva paradigmática adotada pela pesquisadora foi o positivismo. O positivismo prega a ausência de valores pessoais ou juízo moral do pesquisador associados ao processo de pesquisa, os quais são considerados como “vieses” que devem ser evitados através da adoção de métodos e procedimentos claros, estruturados e quantitativos de pesquisa (SACCOL, 2009).

Para responder ao problema “*Qual a influência da confiança interpessoal sobre o suporte à aprendizagem informal no trabalho, a partir da percepção dos trabalhadores das empresas desenvolvedoras de software do setor de TI?*” optou-se pela realização de uma pesquisa quantitativa de caráter descritivo, utilizando-se um questionário para a coleta de dados. Richardson (2007) afirma que a pesquisa quantitativa apresenta ao respondente uma estrutura pré-determinada, diminuindo a heterogeneidade da coleta dos dados e assim, inferindo mais confiabilidade aos resultados.

Como estratégia de pesquisa, foi realizada uma *survey*, que permite constatar fatos, determinar atitudes e opiniões, além de ajudar a entender comportamentos, através de uma avaliação, análise e descrição de uma amostra de determinada população (BAKER, 2001) e fornecer informações quantitativas de uma população através do uso de um instrumento predefinido, neste caso, o questionário (FREITAS et al., 2000).

3.2 ETAPAS E DESENHO DE PESQUISA

Com a finalidade de trazer clareza com relação aos passos seguidos para a realização desta pesquisa e apresentar os principais aspectos abordados no estudo, a seguir é apresentada a Figura 3 que contempla as três fases principais da pesquisa.

Figura 3 - Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora

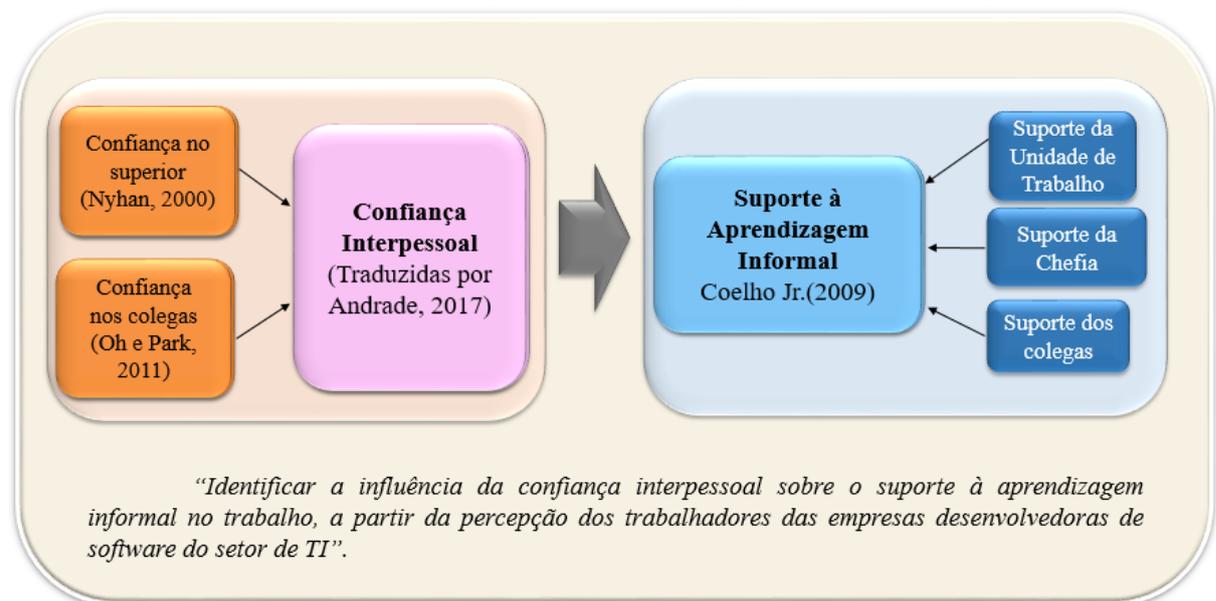
Na etapa da “elaboração”, foram definidos o problema de pesquisa e os objetivos do estudo, também foi realizada a pesquisa bibliográfica, que levantou informações sobre os temas Suporte à aprendizagem informal e Confiança interpessoal, além da definição do método e dos instrumentos de coleta de dados.

Já na etapa da “aplicação”, foi realizada a aplicação dos instrumentos para a coleta de dados – a Escala de Suporte à Aprendizagem (ESA), desenvolvida por Coelho Jr (2009), e a medida de Confiança interpessoal, desenvolvida por Nyhan (2000), Oh e Park (2011) validada nacionalmente por Andrade (2017).

Por fim, a última fase engloba a Análise e discussão dos resultados, que ocorre a partir das definições realizadas nas duas etapas. De maneira geral, trata da análise dos dados coletados, da discussão dos dados obtidos e das considerações finais da pesquisa.

Para fins de facilitar a compreensão, foi elaborado o desenho de pesquisa, que é apresentado na Figura 4, com base nos temas e nas abordagens dos instrumentos de coleta de dados.

Figura 4 - Desenho de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Para atender o objetivo geral do presente trabalho, o desenho de pesquisa apresenta a possibilidade de influência da Confiança interpessoal, composta pelas dimensões Confiança no superior e Confiança nos colegas sobre o Suporte à Aprendizagem Informal, composto pelas dimensões Suporte da unidade de trabalho, Suporte da Chefia e Suporte dos colegas.

3.3 COLETA DOS DADOS

A coleta de dados visa atender os objetivos deste estudo. Para realizar a coleta dos dados desta pesquisa, a mesma foi organizada no formato *survey*, realizada com os trabalhadores das empresas do setor de TI, que atuam desenvolvendo *software* na região central do estado do Rio Grande do Sul. Optou-se pela escolha de empresas que desenvolvem *software* devido a esta atividade ao mesmo tempo em que é realizada individualmente, também necessita de trabalho

em equipe, já que o trabalho realizado individualmente precisa estar alinhado com o trabalho do restante do grupo, e assim, originando o produto finalizado (MARKS; LOCKYER, 2004; TONINI; CARVALHO; SPINOLA, 2008; RAELIN, 2018).

Ressalta-se que foram incluídos na pesquisa apenas trabalhadores e gestores das empresas pesquisadas, com os mais diversos tipos de vínculos (estagiários, celetistas, consultores inseridos em tempo integral nas empresas), excetuando-se diretores e sócios-proprietários, sendo todas estas empresas de caráter privado. Com o intuito de preservar a empresa e os dados da pesquisa, não foram divulgados seus nomes.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário apresentado no Apêndice A, sendo que o mesmo foi enviado aos colaboradores das empresas que desenvolvem *software* no Rio Grande do Sul, mais especificamente da região central do estado. A pesquisadora fez contato telefônico, por email e/ou presencial com as empresas para solicitar autorização da aplicação do questionário com seus trabalhadores. A aplicação ocorreu de forma *on-line*, com envio do *link* do questionário para os trabalhadores e também através de questionário impresso distribuído e recolhido pela pesquisadora. A pesquisadora assegurou ainda o sigilo e confidencialidade das respostas e também a importância da participação de cada respondente.

O questionário aplicado foi elaborado a partir dos seguintes modelos:

(a) Escala de Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho (ESA) foi desenvolvida por Coelho Jr. (2009), é unifatorial e é constituída por 31 afirmações que fazem referência ao grupo de trabalho, chefes imediatos e colegas de trabalho, possuindo uma escala tipo likert de 10 pontos (de sempre a nunca), que foi adaptada neste estudo para uma escala tipo likert de 5 pontos, variando de (1) discordo totalmente a 5 (concordo totalmente).

(b) Medida de Confiança Interpessoal, incluindo a dimensão Confiança nos colegas de Trabalho, proposta por Oh e Park (2011), composta por 4 variáveis e Confiança no superior, proposta por Nyhan (2000), possuindo também 4 variáveis, ambas validadas no contexto nacional por Andrade (2017). As referidas medidas possuem uma escala tipo likert de 5 pontos variando de (1) discordo totalmente a 5 (concordo totalmente).

É preciso salientar que na etapa de elaboração do questionário, alterou-se a escala do instrumento Escala de Suporte à aprendizagem (ESA) de uma escala *likert* de 10 pontos para uma escala de 5 pontos. A adequação foi realizada com a intenção de facilitar a compreensão e resposta aos itens dos instrumentos, já que o questionário final possui uma elevada quantidade de alternativas (39) e a medida de Confiança Interpessoal possui uma escala tipo *likert* de 5

pontos. Esta alteração encontra respaldo na afirmação de Dalmoro e Vieira (2013), de que em questionários que envolvem um grande número de questões, deve-se optar por escalas menores para diminuir o número total de opções a serem analisadas e evitar o uso de escalas com formatos diferentes para não confundir os entrevistados.

É preciso frisar que a escala ESA (COELHO JR., 2009) possui três focos de análise ou fatores para distinguir os níveis de apoio percebido pelos respondentes, mesmo a escala sendo unifatorial, como pode ser observado no Quadro 5. O Quadro 5 detalha as medidas utilizadas, fatores e afirmações correspondentes no questionário.

Quadro 5: Detalhamento do questionário

Medidas	Fatores	Afirmações
Escala de Suporte à Aprendizagem (ESA)	Suporte da Unidade de trabalho	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14
	Suporte da Chefia	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25
	Suporte dos Colegas	26, 27, 28, 29, 30 e 31
Medida de Confiança Interpessoal	Confiança nos Superiores	32, 33, 34 e 35
	Confiança nos Colegas	36, 37, 38 e 39

Fonte: Elaborado pela autora

Faz-se necessário ressaltar que os índices de confiabilidade (*Alfa de Cronbach*) das dimensões dos dois instrumentos originais, foram superiores a 0,70. Assim, o instrumento final foi composto por 39 questões das escalas mencionadas e nove questões de identificação do perfil (gênero, idade, estado civil, escolaridade, tempo de atuação na empresa, tempo no cargo atual, setor de atuação, exerce cargo de gestão e estado onde atua), como pode ser visualizado no Apêndice A.

O referido questionário, apresentado no Anexo A, foi aplicado nas empresas de TI que desenvolvem *software* na região central do estado do RS. De forma prévia foram contatados responsáveis pelas empresas para solicitar a autorização e aplicação da pesquisa, combinando a melhor forma para fazer a aplicação. A aplicação ocorreu de duas formas: envelopes foram entregues a uma pessoa responsável, contendo os questionários impressos a serem distribuídos a todos os trabalhadores, os quais deveriam depositá-los preenchidos nos respectivos envelopes, de modo a garantir a máxima confidencialidade, e o outro formato foi o *on-line*, onde um email contendo o *link* do questionário *on-line* era enviado à um responsável pela empresa, o qual se encarregava de enviar a todos os possíveis respondentes.

Os envelopes dos questionários foram recolhidos após um período combinado com cada responsável nas empresas, sendo que, em algumas delas, procedeu-se o recolhimento em duas e até três etapas.

Com relação ao número de questionários respondidos necessários, Hair et al. (2009) recomendam que o tamanho ideal de uma amostra para realizar uma Análise Fatorial deve ser maior ou igual à 100 observações. O tamanho mais aceitável, segundo este mesmo autor seria uma proporção de 10 para 1. No entanto, como regra geral Hair et al. (2009) acrescenta que o mínimo é ter pelo menos 5 vezes mais observações do que o número de variáveis que serão analisadas.

Desta forma, no presente estudo os instrumentos utilizados foram compostos por 39 variáveis, sendo 31 relacionadas ao Suporte à aprendizagem informal e 8 sobre Confiança interpessoal. Para atender a regra geral proposta por Hair et al. (2009), o mínimo de respondentes seria 180 respondentes, ou seja, 5 observações por variável analisada. Neste estudo foram coletados 215 questionários, superando o número mínimo proposto por Hair et al. (2009).

3.4 ANÁLISE DE DADOS

O processo inicial para o tratamento e análise dos dados obtidos por meio dos questionários constituiu a tabulação, sendo esta a codificação e representação dos dados por indicadores numéricos, organizados no *software Windows Excel 2018*. Os dados tabulados foram analisados com auxílio do *software SPSS* para realização dos testes estatísticos.

O perfil dos indivíduos pesquisados foi levantado efetuando-se análises estatísticas e de frequência relacionadas às variáveis sócio demográficas, que são: gênero, idade, estado civil, escolaridade, tempo de atuação na empresa, tempo no cargo atual, setor de atuação, exerce cargo de gestão e estado onde atua.

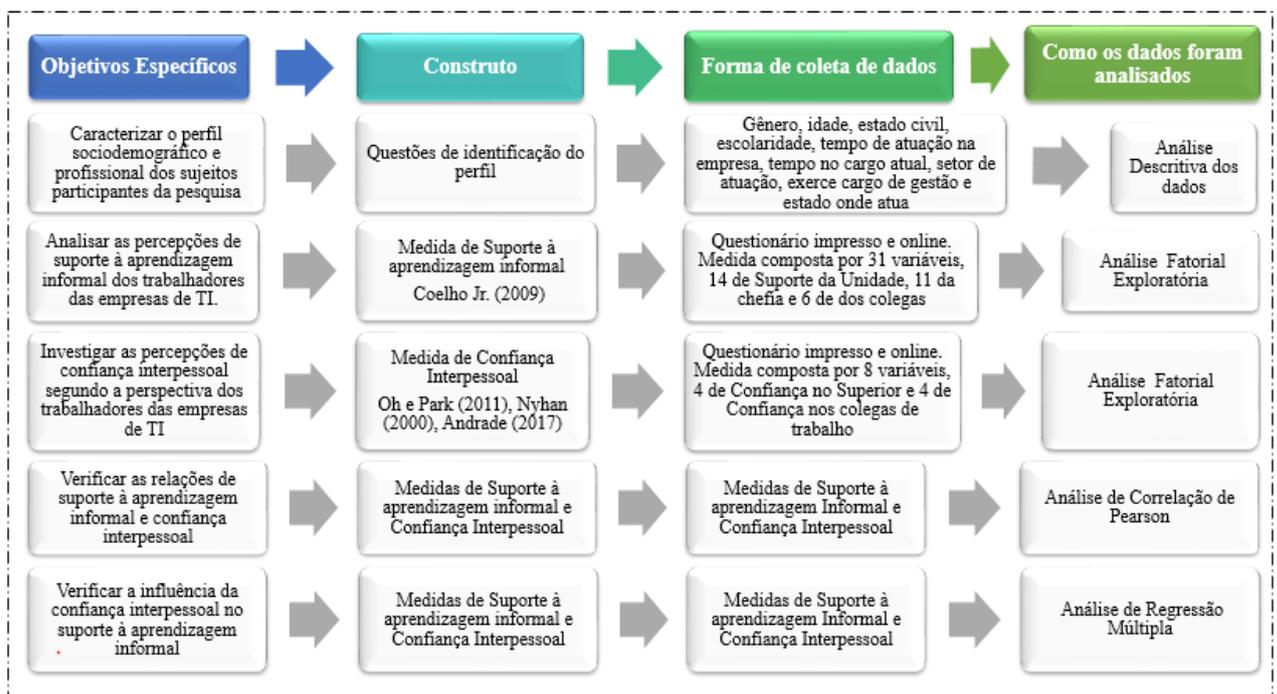
Posteriormente, foram explorados os dados dos modelos propostos por Coelho Jr. (2004), Nyhan (2000), Oh e Park (2011) e Andrade (2017) através da análise fatorial exploratória. Hair et al., (2009) afirma que o papel da Análise fatorial exploratória é de analisar a estrutura existente de interdependência entre as variáveis, fazendo a agrupamento dos fatores comuns.

Além disso, também foi realizada a avaliação da confiabilidade dos fatores que foram obtidos na análise fatorial por meio do indicador *Alfa de Cronbach*, que indica o grau em que

uma variável ou conjunto de variáveis é consistente com o que se pretende avaliar (HAIR et al., 2009). Para identificar a força de associação existente entre as variáveis de confiança interpessoal e suporte à aprendizagem informal foi utilizada a correlação de Pearson (HAIR et al., 2009). Os resultados foram analisados por regressão múltipla, utilizada quando o pesquisador quer identificar a influência de diversas variáveis independentes sobre a variável dependente (HAIR et al., 2009). Assim, no presente estudo, a variável dependente refere-se ao suporte à aprendizagem informal e a variável independente refere-se à confiança interpessoal.

A Figura 5 contempla um resumo dos procedimentos de coleta e análise de dados de acordo com cada objetivo específico elencado para este estudo, onde estão listados também os construtos utilizados neste estudo, a forma de coleta de dados e como os dados foram analisados.

Figura 5 - Detalhamento dos objetivos específicos, constructos, coleta e análise de dados



Fonte: Elaborado pela autora

3.5 QUESTÕES ÉTICAS E DE QUALIDADE

O projeto de pesquisa foi encaminhado para análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), reconhecido pela Comissão de Ética em Pesquisa (CONEP).

Os respondentes também tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) para que tivessem ciência dos objetivos da pesquisa e de que sua participação era facultativa, e que não haveria benefício individual para o respondente.

4 RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados do estudo, visando atingir os objetivos e responder ao problema de pesquisa proposto. Inicialmente é realizada a análise descritiva da amostra dos construtos Suporte à Aprendizagem Informal e Confiança Interpessoal.

No segundo momento são analisadas as percepções de suporte à aprendizagem informal segundo a perspectiva dos trabalhadores das empresas de TI e no terceiro momento as percepções confiança interpessoal destes trabalhadores. No quarto momento são analisadas as relações entre Suporte à aprendizagem Informal e Confiança Interpessoal, e no quinto e último momento do estudo o foco recai na análise da influência da Confiança Interpessoal sobre o Suporte à Aprendizagem Informal, cumprindo com o objetivo geral deste estudo.

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DA AMOSTRA

As questões referentes às variáveis sociodemográficas inseridas no questionário foram tabuladas e seus resultados são apresentados na Tabela 1. O perfil da amostra caracteriza-se por 68,8% do gênero masculino e 31,2% do gênero feminino, possuindo, em sua maior representação de 19 a 25 anos (44,4% da amostra) e 26 a 32 anos (36% da amostra). Em relação ao estado civil, a maioria dos respondentes é representada por indivíduos solteiros (71,6) e 16,3% por indivíduos casados.

No que tange à escolaridade dos participantes da pesquisa, houve o predomínio de indivíduos com ensino superior incompleto (37,2%) e com ensino superior completo (34,4%). Constatou-se também que grande parte dos respondentes tem tempo de atuação na empresa de 1,1 a 3 anos (40,5%) ou atua a menos de 1 ano (37,7%). Do total de respondentes da amostra, 45,1% está a menos de um ano no cargo atual e 38,6 de 1,1 a 3 anos. Na amostra investigada houve o predomínio de respondentes dos setores de desenvolvimento (40%), suporte e atendimento 25,6%. A maioria dos respondentes (80%) não exerce cargo de gestão. A tabela 1 demonstra o perfil dos respondentes da pesquisa.

Tabela 1 - Perfil dos respondentes

Variáveis	Respondentes	Frequência	(continua)
			%
Gênero	Feminino	67	31,2
	Masculino	148	68,8

Tabela 1 - Perfil dos respondentes

			(conclusão)
Idade	Menos de 18 anos	2	0,9
	De 19 a 25 anos	95	44,4
	De 26 a 32 anos	77	36,0
	De 33 a 39 anos	30	14,0
	Mais de 40 anos	10	4,7
Estado civil	Solteiro	154	71,6
	Casado	35	16,3
	Divorciado	6	2,8
	União Estável	20	9,3
Escolaridade	Ens. Médio (2º grau)	3	1,4
	Curso Técnico	6	2,8
	Ens. Superior Incompleto	80	37,2
	Ens. Superior Completo	74	34,4
	Pós-Graduação incompleta	22	10,2
	Pós-Graduação completa	30	14,0
Tempo de Atuação na empresa	Menos de 1 ano	81	37,7
	De 1,1 a 3 anos	87	40,5
	De 3,1 a 5 anos	21	9,8
	De 5,1 a 10 anos	19	8,8
	Mais de 10 anos	7	3,3
Tempo no cargo atual	Menos de 1 ano	97	45,1
	De 1,1 a 3 anos	83	38,6
	De 3,1 a 5 anos	19	8,8
	Mais de 5,1 anos	16	7,4
Setor de atuação	Administrativo Geral	20	9,3
	Desenvolvimento	86	40,0
	Implantação	17	7,9
	Suporte e atendimento	55	25,6
	Outro	25	11,6
	Mkt	6	2,8
	TI	1	0,5
	Gestão	1	0,5
	Financeiro	1	0,5
	Qualidade	1	0,5
	Cobrança e Retenção de Cliente	1	0,5
Comercial	1	0,5	
Exerce cargo de Gestão	Sim	43	20
	Não	172	80
Estado onde atua	Rio Grande do Sul	215	100

Fonte: Dados da Pesquisa

O perfil dos pesquisados evidenciou o predomínio do gênero masculino, de pessoas relativamente jovens e com alto nível de instrução. Esse resultado proporciona uma visualização clara e característica muito próxima do setor de TI, objeto deste estudo, havendo um predomínio de pessoas com elevado nível de instrução trabalhando neste tipo de empresa, circunstância que reflete a complexidade do tipo de produto ou serviço comercializado (ROSA, 2018).

4.2 SUPORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL: PERCEPÇÃO DOS TRABALHADORES DAS EMPRESAS DE TI

Com o propósito de analisar a percepção de Suporte à Aprendizagem Informal dos trabalhadores das empresas de TI, foi utilizada, primeiramente, a técnica estatística da análise fatorial exploratória das variáveis que compõe a Escala de Suporte à Aprendizagem de Coelho Jr. (2009). Desta forma, foram utilizadas as 31 questões do instrumento para encontrar possíveis associações entre as variáveis, de forma que pudessem ser agrupadas em fatores comuns (HAIR et al., 2009).

Neste estudo foram examinados também os pressupostos que balizam a realização da análise fatorial, sendo considerados o teste de esfericidade de Bartlett, a medida de adequação da amostra *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e as Comunalidades, (HAIR et al., 2009). Conforme apresentado na Tabela 2, é possível afirmar que os resultados dos testes foram satisfatórios, uma vez que foi obtido para o KMO o coeficiente de 0,941 e o teste de Esfericidade de Bartlett apresentou valores favoráveis (sig 0,000).

Tabela 2 – Teste KMO e Esfericidade de Bartlett para Suporte à Aprendizagem Informal

Construto	Medida de Adequação da Amostra (KMO)	Teste de Esfericidade de Bartlett	
		Qui-Quadrado	3822,053
Suporte à Aprendizagem Informal	0,941	Df	351
		Sig	,000

Fonte: Dados da Pesquisa

Além destes, outro aspecto a ser observado diz respeito à avaliação das comunalidades. Estas representam a variância explicada pela solução fatorial de cada variável, as comunalidades menores que 0,5 não são consideradas suficientes para explicação (HAIR et al., 2009). A partir desta análise, foram extraídas quatro variáveis do instrumento que apresentaram índices menores que 0,5, sendo elas 2, 3, 5 e 7. Com as exclusões, o modelo passou a ter 27 questões.

Após, os dados foram rotacionados novamente, dando origem a um conjunto de variáveis que atende aos pressupostos necessários. Em seguida, os dados referentes à ESA foram submetidos à análise fatorial de componentes principais, com método de rotação *varimax* e de normalização *Kaiser*. A resolução sobre o número de fatores seguiu dois critérios,

sugeridos por Hair et al., (2009), sendo o primeiro o do autovalor, que corresponde ao quanto cada fator consegue explicar a variância e considera apenas os valores superiores a 1,0 (HAIR et al., 2009) e o segundo critério que se refere ao percentual da variância explicada, cujo nível satisfatório deve concentrar-se em torno de 60% da variância acumulada (HAIR et al., 2009). Os resultados obtidos são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Autovalores e percentual da variância explicada da escala de Suporte à Aprendizagem Informal

Instrumento	Fator	Variância Total	
		% de Variância	% Acumulado
Escala de Suporte à Aprendizagem	1	22,832	22,832
	2	15,256	38,088
	3	14,120	52,208
	4	12,002	64,210

Fonte: Dados da pesquisa.

Obteve-se a explicação de 22,83% da variância pelo primeiro fator, 38,08% acumulado no segundo, e 52,20% no terceiro sendo que, em conjunto, os quatro fatores explicaram 64,21% de toda a variância.

Ainda, a fim de identificar a confiabilidade de coerência interna de cada fator, foi realizado o cálculo do *Alfa de Cronbach* para cada fator obtido, que segundo Hair et al., (2009), pode apresentar um coeficiente variando de 0 a 1, sendo que um valor de pelo menos 0,6 é considerado um limite de aceitabilidade. A Tabela 4 demonstra os índices encontrados.

Tabela 4 – *Alfas de Cronbach* dos fatores da ESA

Instrumento	Fator	Número de variáveis	<i>Alfa de Cronbach</i>
Escala de Suporte à Aprendizagem	1	6	0,879
	2	10	0,934
	3	6	0,886
	4	5	0,813

Fonte: Dados da pesquisa

Os *alfas* obtidos para os quatro fatores em análise foram superiores a 0,8, o que indica índices de confiabilidade significativos. Na classificação sugerida por Hair et al., (2009), os 4 fatores apresentaram consistência interna muito boa. Desta forma, os achados finais da análise

fatorial da ESA determinaram quatro fatores, ou seja, um fator a mais em relação ao modelo original, os quais são compostos por 27 variáveis no total, ressaltando que essas variáveis possuem carga fatorial superior a 0,4, indicando representatividade adequada (HAIR et al., 2009). Conforme apontam Hair et al., (2009), as cargas fatoriais superiores a 0,3 atingem o nível mínimo, cargas fatoriais iguais a 0,4 ou superiores são mais importantes e as maiores que 0,5 são avaliadas estatisticamente significativas.

Na Tabela 5, é apresentada a composição de cada fator criado, suas variáveis, a descrição e a carga fatorial das mesmas e a proposta de nomeação para o quarto fator.

Tabela 5 - Análise fatorial da ESA

(continua)					
Var.	Descrição	Fator Original ESA			Carga
Fator 1 – Suporte da unidade de trabalho ($\alpha = 0,879$)					
1	... cada membro é incentivado a expor o que pensa.	Na minha trabalho	Unidade/setor	de	0,626
4	...novas ideias são valorizadas.	Na minha trabalho	Unidade/setor	de	0,569
11	...há aceitação dos riscos associados à aplicação de novas habilidades e conhecimentos.	Na minha trabalho	Unidade/setor	de	0,498
12	...há incentivo à busca por novas aprendizagens.	Na minha trabalho	Unidade/setor	de	0,754
13	...as tarefas facilitam a aplicação de novas habilidades e conhecimentos.	Na minha trabalho	Unidade/setor	de	0,702
14	...as tentativas de aplicação de novas habilidades e conhecimentos são elogiadas.	Na minha trabalho	Unidade/setor	de	0,634
Fator 2 – Suporte da Chefia ($\alpha = 0,934$)					
15	... me encoraja a aplicar novas habilidades e conhecimentos.	Meu chefe/superior imediato			0,695
16	... valoriza minhas sugestões de mudança.	Meu chefe/superior imediato			0,681
17	... assume comigo os riscos de tentar novas formas de realizar o trabalho.	Meu chefe/superior imediato			0,692
18	... leva em conta minhas ideias quando diferentes das dele.	Meu chefe/superior imediato			0,657
19	... me estimula a enfrentar desafios no trabalho.	Meu chefe/superior imediato			0,655
20	... me elogia quando aplico novas habilidades e conhecimentos.	Meu chefe/superior imediato			0,758
21	... remove dificuldades e obstáculos à aplicação de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	Meu chefe/superior imediato			0,708
23	... está disponível para tirar minhas dúvidas sobre o uso de novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	Meu chefe/superior imediato			0,694
24	... estimula o uso de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	Meu chefe/superior imediato			0,698
25	... estabelece objetivos de trabalho que me encorajam a aplicar novas habilidades e conhecimentos.	Meu chefe/superior imediato			0,595

Tabela 5 - Análise fatorial da ESA

			(conclusão)
Fator 3 – Suporte dos colegas ($\alpha = 0,886$)			
26	... me dão orientações quando tenho dificuldades para aplicar novas habilidades e conhecimentos.	Meus colegas/pares de trabalho	0,633
27	... me elogiam quando aplico minhas novas habilidades e conhecimentos.	Meus colegas/pares de trabalho	0,705
28	... me estimulam a buscar novas habilidades e conhecimentos voltados ao meu trabalho.	Meus colegas/pares de trabalho	0,819
29	... sentem-se seguros quando aplico novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	Meus colegas/pares de trabalho	0,786
30	... incentivam-me a propor novas ideias para a execução das tarefas.	Meus colegas/pares de trabalho	0,803
31	... apoiam minhas tentativas de buscar novas aprendizagens no trabalho.	Meus colegas/pares de trabalho	0,844
Fator 4 – Suporte para autonomia ($\alpha = 0,813$)			
6	...há autonomia para questionar as ordens dadas pelo chefe/superior.	Na minha Unidade/setor de trabalho	0,596
8	...há tolerância a erros quando se tenta aplicar novas habilidades e conhecimentos.	Na minha Unidade/setor de trabalho	0,654
9	...há autonomia para organizar o trabalho.	Na minha Unidade/setor de trabalho	0,709
10	...há abertura a críticas quando alguém aplica novas habilidades e conhecimentos.	Na minha Unidade/setor de trabalho	0,618
22	... me dá liberdade para decidir sobre como desenvolver minhas tarefas.	Meu chefe/superior imediato	0,592

Fonte: Dados da pesquisa.

No primeiro fator extraído evidencia-se a predominância em sua totalidade da dimensão “Suporte da unidade de trabalho” do modelo utilizado, sendo, portanto, mantida a denominação. Este fator avalia a percepção do indivíduo sobre elementos relacionados ao seu grupo de trabalho sem inserir-se no mesmo (CRUZEIRO, 2014; RODRIGUES, 2016). Compreende-se que o sentido desse primeiro fator considera o suporte à aprendizagem de forma abrangente na unidade/setor de trabalho do respondente, ou seja, o foco da análise é exterior ao sujeito, e suas percepções são a respeito do relacionamento interpessoal entre os membros do grupo de trabalho, e sobre o nível em que o ambiente favorece a aprendizagem bem como aplicação de novas habilidades atentando à receptividade ou reatividade a inovações (COELHO JR; ABBAD; TODESCHINI, 2005).

No fator 2 evidenciam-se questões em sua totalidade referentes a dimensão “Suporte da chefia” do modelo original, sendo que todos os 10 itens deste fator se mantiveram agrupados conforme as dimensões do modelo original, excetuando-se a variável 22 que se agrupou em um novo fator (fator 4). Por esse motivo, optou-se pela manutenção do nome *Suporte da chefia*.

A variável 22 versa sobre a liberdade concedida pelo superior ao subordinado para decidir sobre como desenvolver suas tarefas. Esta variável pode ter se agrupado com as variáveis 6, 8, 9 e 10 por apresentar um conteúdo relacionado à liberdade, que tem estreita relação com abertura e autonomia, contempladas nestas variáveis.

Compreende-se que o sentido do segundo fator considera o suporte à aprendizagem na percepção dos trabalhadores acerca do suporte recebido dos chefes/superiores imediatos em relação a ele próprio e ao seu grupo de trabalho (CRUZEIRO, 2014; RODRIGUES, 2016). O foco da avaliação repousa sobre a percepção de liberdade à aplicação de novas habilidades/mudanças no ambiente de trabalho, incentivo de comportamentos, auxílio necessário e autonomia, principalmente no que se refere à aprendizagem e aplicação de novas habilidades (COELHO JR., 2004; COELHO JR.; ABBAD; TODESCHINI, 2005).

Em relação ao fator 3, este reúne itens que representam o fator “Suporte dos colegas” da ESA, associando a percepção do respondente sobre a interação dos seus colegas com o próprio respondente (CRUZEIRO, 2014; RODRIGUES 2016). Este fator é composto por 6 variáveis, todas pertencentes à dimensão original, que se refere à percepção dos indivíduos sobre o incentivo de colegas/pares de trabalho à aprendizagem e à transferência de novas habilidades no trabalho, levando a um autojulgamento, já que o respondente avalia o quanto suas iniciativas e atitudes são encorajadas ou repelidas pelos seus colegas de trabalho (COELHO JR., 2004; COELHO JR.; ABBAD; TODESCHINI, 2005). Diante disso, o fator manteve a denominação *Suporte dos colegas*, como no modelo original.

Por fim, o quarto e último fator obtido foi denominado *Suporte para autonomia*, sendo originário das dimensões “Suporte da unidade de trabalho” e “Suporte da chefia” abrangendo 5 variáveis (6, 8, 9, 10 e 22) que versam especialmente, sobre liberdade e autonomia para execução de tarefas, tolerância a erros e abertura a críticas, na unidade/setor de trabalho, variáveis estas que se relacionam com o apoio percebido pelo trabalhador quanto as suas tentativas de aplicação da aprendizagem no trabalho (COELHO JR., 2009), justificando a escolha da denominação deste novo fator.

O surgimento do quarto fator pode estar relacionado tanto ao setor observado ser composto por empresas privadas, bem como por fazerem parte do Setor de TI. Este setor contém especificidades que envolvem um grande nível de autonomia e flexibilidade para o trabalho (DONIDA; VISENTINI; FERREIRA, 2018), necessárias ao desenvolvimento da criatividade para execução das tarefas (GURGEL, 2006). O público alvo respondente desta pesquisa atua em empresas que desenvolvem *softwares*, e uma das principais características destas empresas

é que existem diversas linguagens que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de *software*, e muitas destas linguagens não são vistas em profundidade durante a graduação, que devem ser procuradas de forma extracurricular, logo, autonomamente pelos trabalhadores, o que exige dos autonomia e flexibilidade para que busquem e apliquem a resolução de problemas (DONIDA; VISENTINI; FERREIRA, 2018).

Ainda é possível considerar que este resultado pode estar vinculado ao perfil dos respondentes, dos quais 40% atua diretamente no desenvolvimento do software e 25,6% no suporte e atendimento 25,6%, e ambos são setores que precisam de muita liberdade, apoio e autonomia para desempenharem suas tarefas dentro da empresa. Outro dado a ser ressaltado é que a maioria dos respondentes (80%) não exerce cargo de gestão, e por mais que sejam relativamente um público jovem, é bem instruído e percebe ter autonomia para realizar seu trabalho.

No mesmo sentido do surgimento do quarto fator, umas das condições para ocorrer a aprendizagem informal é a autonomia, que garante a liberdade para a criação de novos conhecimentos (CORRÊA, C. M.; D'ARISBO, A.; D'ARRIGO, 2016). Para as autoras, ao agirem de forma autônoma, os trabalhadores buscam novos conhecimentos, utilizando a criatividade de forma livre dos padrões já estabelecidos, que pode beneficiá-los uma vez que estão expostos a novas descobertas e incertezas. A percepção de responsabilidade e autonomia favorece a aprendizagem informal, reduzindo também a tensão no ambiente de trabalho (NOE; CLARKE; KLEIN, 2014). O discurso e o ideal do profissional que atua no setor de TI é de que ele possui grande autonomia, é criativo e inovador, já que este setor demanda que estes profissionais passem por constante adaptação, flexibilidade e gestão de sua empregabilidade através de aprendizagem constante (MARTINS, 2016).

Em linhas gerais, nota-se que no contexto de TI, a ESA se agrupou de forma diferente do que na versão original. Neste estudo foram encontrados 4 fatores, dos quais 3 se mantiveram conforme às dimensões propostas pelos autores no modelo original, acrescidos de um quarto fator que tem em sua composição variáveis relativas principalmente à autonomia e a liberdade na unidade de trabalho.

O surgimento de um quarto fator não foi observado em estudos anteriores. Este resultado pode estar associado ao público alvo deste estudo, uma vez que não foram encontradas outras pesquisas utilizando a ESA no setor privado, mais especificamente de TI. Os dados dos estudos anteriores encontrados são apresentados na Quadro 6.

Quadro 6 - Estudos anteriores com a ESA.

Autor	Ano	Título	Público alvo	Resultados
Coelho JR.	2004	Avaliação de Treinamento à distância: Suporte à Aprendizagem e Impacto do Treinamento no Trabalho	Participantes de um curso à distância sobre prevenção à lavagem de dinheiro, ofertado na universidade corporativa da instituição bancária pública.	Modelo Bifatorial e Modelo Unifatorial
Coelho JR., Abbad e Todeschini	2005	Construção e validação de uma escala de Suporte à Aprendizagem no trabalho em uma instituição bancária brasileira	Participantes de um curso à distância sobre prevenção à lavagem de dinheiro, ofertado na universidade corporativa da instituição bancária pública.	Modelo Bifatorial e Modelo Unifatorial
Coelho JR., Abbad e Vasconcelos	2008	Análise da relação entre variáveis de clientela, Suporte à Aprendizagem e impacto de treinamento à distância	Funcionários de organização pública do setor bancário	Modelo Unifatorial
Coelho JR. e Borges-Andrade	2008	Revalidação de Escala de Suporte à Aprendizagem informal no trabalho	Instituição de segurança pública do distrito federal	Modelo Bifatorial e Modelo Unifatorial
Coelho JR.	2009	Suporte à Aprendizagem, satisfação no trabalho e desempenho: um estudo multinível	Empresa Pública, vinculada ao ministério da agricultura e pecuária.	Modelo Bifatorial e Modelo Unifatorial
Cruzeiro	2014	Relação entre as percepções de Suporte à Aprendizagem e as crenças sobre o sistema de treinamento no âmbito da organização Alfa.	Organização Alfa, empresa pública integrante do Complexo Administrativo do Distrito Federal	Modelo Unifatorial
Andrade	2014	Suporte à aprendizagem informal e desempenho individual de funcionários da instituição financeira Alfa.	Instituição financeira pública	Modelo Unifatorial
Flores	2018	Efetividade das práticas de aprendizagem informal, suporte à aprendizagem e desempenho humano no trabalho.	Empresa pública, do ramo financeiro, que promove desenvolvimento urbano e justiça social.	Modelo Bifatorial

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Coelho Jr. (2004); Coelho Jr., Abbad e Todeschini (2005); Coelho Jr., Abbad e Vasconcelos (2008); Coelho Jr. e Borges-Andrade (2008); Coelho Jr. (2009); Cruzeiro (2014); Andrade (2014) e Flores (2018).

Coelho Jr. (2004) recomenda a reaplicação da ESA em diferentes ambientes organizacionais, regidos por outras culturas e valores, para verificar suas propriedades de abrangência e consistência e, com isso, aumentar a possibilidade de generalidade dos achados em comparação com as pesquisas originais.

Após a realização da análise fatorial, procedeu-se para a verificação das médias e desvio padrão, tanto para as variáveis quanto para os quatro fatores encontrados, conforme é apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 - Média e desvio padrão da ESA

(continua)			
Var.	Descrição	Média	Desvio
Fator 1 – Suporte da unidade de trabalho			
1	... cada membro é incentivado a expor o que pensa.	4,13	0,89935
4	...novas ideias são valorizadas.	4,17	0,94383
11	...há aceitação dos riscos associados à aplicação de novas habilidades e conhecimentos.	3,83	0,86999
12	...há incentivo à busca por novas aprendizagens.	4,14	0,99957
13	...as tarefas facilitam a aplicação de novas habilidades e conhecimentos.	3,87	0,97720
14	...as tentativas de aplicação de novas habilidades e conhecimentos são elogiadas.	3,89	1,03792
Média Geral		4,01	0,75671
Fator 2 - Suporte da Chefia			
15	... me encoraja a aplicar novas habilidades e conhecimentos.	4,08	0,97299
16	... valoriza minhas sugestões de mudança.	4,03	0,95625
17	... assume comigo os riscos de tentar novas formas de realizar o trabalho.	4,02	1,03661
18	... leva em conta minhas ideias quando diferentes das dele.	3,79	1,09959
19	... me estimula a enfrentar desafios no trabalho.	4,19	0,98139
20	... me elogia quando aplico novas habilidades e conhecimentos.	3,92	1,11256
21	... remove dificuldades e obstáculos à aplicação de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	3,65	1,02255
23	... está disponível para tirar minhas dúvidas sobre o uso de novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	4,17	0,95091
24	... estimula o uso de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	4,05	0,93832
25	... estabelece objetivos de trabalho que me encorajam a aplicar novas habilidades e conhecimentos.	3,82	1,09178
Média Geral		3,97	0,80703
Fator 3 - Suporte dos colegas			
26	... me dão orientações quando tenho dificuldades para aplicar novas habilidades e conhecimentos.	4,35	0,80546
27	... me elogiam quando aplico minhas novas habilidades e conhecimentos.	4,05	0,91824
28	... me estimulam a buscar novas habilidades e conhecimentos voltados ao meu trabalho.	3,99	0,92721
29	... sentem-se seguros quando aplico novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	3,94	0,87363
30	... incentivam-me a propor novas ideias para a execução das tarefas.	4,05	0,88480
31	... apoiam minhas tentativas de buscar novas aprendizagens no trabalho.	4,09	0,85963
Média Geral		4,08	0,70298
Fator 4 - Suporte para autonomia			
6	...há autonomia para questionar as ordens dadas pelo chefe/superior.	3,90	1,04512
8	...há tolerância a erros quando se tenta aplicar novas habilidades e conhecimentos.	4,10	0,87475

Tabela 6 - Média e desvio padrão da ESA

			(conclusão)
9	...há autonomia para organizar o trabalho.	4,36	0,74790
10	...há abertura a críticas quando alguém aplica novas habilidades e conhecimentos.	4,04	0,80797
22	... me dá liberdade para decidir sobre como desenvolver minhas tarefas.	4,21	0,95110
Média Geral		4,12	0,67570

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre as variantes da escala de (1) discordo totalmente a (5) concordo totalmente, os resultados obtidos e apresentados na Tabela 6 apontam que as variáveis que obtiveram maiores médias de concordância entre os respondentes foram: (9) ...há autonomia para organizar o trabalho; (26) ... me dão orientações quando tenho dificuldades para aplicar novas habilidades e conhecimentos e (22) ... me dá liberdade para decidir sobre como desenvolver minhas tarefas.

Essas variáveis pertencem aos fatores *Suporte para autonomia* e *Suporte dos colegas*, os quais, em conjunto, apresentaram as maiores médias (4,12 e 4,08, respectivamente), considerando os quatro fatores que representam o suporte à aprendizagem. Além disso, ressaltase que a relevância dada a esses fatores é compartilhada entre os membros da organização, uma vez que os fatores *Suporte para autonomia* e *Suporte dos colegas* apresentam os dois menores desvios-padrões (0,676 e 0,703, respectivamente).

Esses resultados demonstram que o suporte à aprendizagem informal percebido pelos trabalhadores se dá principalmente na autonomia e liberdade concedidas para que estes organizem as suas atividades, bem como pelas orientações recebidas de colegas quando há dificuldades na aplicação de novas habilidades e conhecimentos. Uma característica dos trabalhadores do setor de TI é que muitas vezes estes precisam ser autodidatas, aprendendo manejar ferramentas, sistemas e processos de forma autônoma para resolver questões de codificação, programação e desenvolvimento (MARTINS, 2016). A autora acrescenta que a formação e atualização permanente é uma exigência do mercado e coloca sobre o indivíduo a responsabilidade por sua empregabilidade e atualização, que se dá em muitos casos através de meios informais, como sites especializados, blogs, fóruns de discussão.

Em conformidade, Coelho Jr., Abbad e Vasconcelos (2008) salientam que ambientes que fomentam a aprendizagem individual nas organizações, para serem assertivos, devem primar pelo incentivo à autonomia do empregado na busca de novas formas de executar seu trabalho, tendo no apoio de pares e chefias um importante fator de apoio à aprendizagem informal (natural ou espontânea) nas organizações.

Alinhado a isso, o alto escore do fator *Suporte para autonomia* pode estar relacionado ao setor que foi objeto deste estudo. O setor de TI precisa ser criativo, e consequentemente o trabalhador precisa de autonomia para poder explorar isso, pois a autonomia é uma das responsáveis por ampliar as possibilidades de os indivíduos terem atitudes que geram oportunidades inesperadas, e também que os indivíduos se auto motivem para criar um novo conhecimento (CORRÊA; D'ARISBO; D'ARRIGO, 2016).

O outro fator que se destaca com escores altos, *Suporte dos colegas*, segunda maior média obtida, tem como objetivo identificar a percepção dos respondentes sobre a interação dos colegas de trabalho com relação ao próprio respondente (FLORES, 2018) e o grau de tolerância e apoio dos colegas de trabalho à sua aprendizagem e ao uso de suas novas habilidades no trabalho (COELHO JR.; ABBAD; TODESCHINI; 2005). Essa dimensão indica a percepção dos trabalhadores de que há apoio e incentivo dado pelos colegas, bem como o recebimento de orientações e *feedback* quando aplicadas novas habilidades no trabalho.

Para Holste e Fields (2010) o compartilhamento e uso do conhecimento tácito no local de trabalho depende da existência de confiança interpessoal afetiva e cognitiva entre colegas de trabalho. Ambos os tipos de confiança podem ser incentivados através de envolvimento direto de colegas de trabalho em processos colaborativos, especialmente em situações que apresentam interdependência oportunizando a demonstração de capacidades competência individual (MCALLISTER, 1995), como ocorre em empresas que atuam com o desenvolvimento de *software*, advindo da necessidade de os trabalhadores complementarem as experiências de colegas para analisar problemas complexos de trabalho (MARKS; LOCKYER, 2004; TONINI; CARVALHO; SPINOLA, 2008; RAELIN, 2018).

No fator *Suporte da unidade de trabalho* foram encontradas médias que apontam para uma alta percepção de suporte à aprendizagem informal, tendo como média geral 4,01, e um desvio padrão de 0,76. É interessante também notar um paradoxo entre os itens 11 (3,83) e 4 (4,17), o quais podem sugerir que novas ideias são valorizadas, mas que há uma certa resistência na aplicação destas em função de possíveis riscos associados.

De forma geral, o resultado da percepção de suporte fornecido pela unidade de trabalho evidencia o interesse das empresas do setor de TI pesquisadas em apoiar a busca por novos conhecimentos e a sua abertura em relação às ideias dos trabalhadores. Essa percepção oportuniza o conhecimento e desenvolvimento de novos produtos e melhoria dos mesmos (CORRÊA; D'ARISBO; D'ARRIGO, 2016). Para as autoras, ao perceberem o suporte oferecido pela unidade trabalho, e que seus conhecimentos são úteis na organização e que são valorizados

por isso, os trabalhadores buscam desenvolver-se e aplicar seus conhecimentos no trabalho mais motivados.

Em compensação, as variáveis que apresentaram as menores médias foram: (21) ...remove dificuldades e obstáculos à aplicação de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho e (18) ... leva em conta minhas ideias quando diferentes das dele, pertencentes ao fator *Suporte da chefia*, indicando um apoio mais superficial da chefia quanto à aplicação de novas habilidades e conhecimentos bem como na aceitação de opiniões e novas ideias.

Para que o suporte da chefia seja melhor percebido pelos trabalhadores do setor de TI, é necessário que os gestores mantenham a mente aberta para receber e analisar diferentes pontos de vista, principalmente através de um diálogo construtivo, trabalhando continuamente para conquistar a confiança e coesão um do outro, promovendo a criatividade e inovação no trabalho (RAELIN,2018).

Em síntese, os resultados apontam que os menores graus de percepção de suporte à aprendizagem informal encontram-se no fator *Suporte da chefia* (3,97), sugerindo uma menor percepção apoio destes na aprendizagem informal e aplicação dos conhecimentos. Este fator também contemplou o maior desvio padrão dos fatores (0,81) indicando que a percepção dos empregados varia muito, assim como as atitudes de chefes também mudam muito.

No setor de TI, é comum a responsabilidade pela aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades recair sobre o trabalhador, de forma que ele procure a melhor alternativa para sanar suas dúvidas e aprender, mas também é preciso que estes trabalhadores se sintam amparados e apoiados nessa busca que muitas vezes ocorre em consulta com outros colegas da equipe ou um superior (MARKS; LOCKYER, 2004), quando o suporte à aprendizagem informal é percebido.

4.3 CONFIANÇA INTERPESSOAL: A PERCEPÇÃO DOS TRABALHADORES DAS EMPRESAS DE TI

Para identificar a percepção dos trabalhadores quanto à Confiança Interpessoal, foi utilizada primeiramente a técnica estatística da análise fatorial exploratória das variáveis que constituem a Medida de Confiança Interpessoal de Nyhan (2000); Oh e Park (2011); Andrade (2017). Para tanto, preliminarmente foram utilizadas as oito questões do instrumento de maneira que permitisse encontrar possíveis associações entre as variáveis, agrupando-as em fatores comuns (HAIR et al., 2009).

Para a realização da análise fatorial, foram realizados o teste de esfericidade de Bartlett, a medida de adequação da amostra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e a análise das Comunalidades, (HAIR et al., 2009). Os testes de KMO e Bartlett indicaram a adequação da amostra, já que foi obtido para o KMO o coeficiente de 0,810 e o teste de Esfericidade de Bartlett apresentou valores favoráveis (*sig* 0,000), como demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7 - Teste KMO e Esfericidade de Barlett para Confiança Interpessoal

Construto	Medida de Adequação da Amostra (KMO)	Teste de Esfericidade de Bartlett	
		Confiança Interpessoal	0,810
Df	28		
Sig	,000		

Fonte: Dados da pesquisa.

Posteriormente, foi realizada a avaliação das comunalidades. Todas apresentaram valores superiores a 0,5, não sendo necessária a eliminação de nenhuma variável do modelo original. Desta forma, na Tabela 8 pode ser observado que a análise fatorial manteve os dois fatores, os quais explicam 70,80% da variância, sendo que o primeiro fator concentra 36,77% da variância total.

Tabela 8 - Percentual de Variância Explicada por cada fator da Medida de Confiança Interpessoal

Instrumento	Fator	Variância Total	
		% de Variância	% Acumulado
Medida de Confiança Interpessoal	1	36,774	36,774
	2	34,031	70,805

Fonte: Dados da pesquisa.

O próximo passo foi testar a confiabilidade dos fatores obtidos, através do teste de *Alfa de Cronbach*. Desta forma, apresenta-se na Tabela 9 a consistência interna dos dois fatores.

Tabela 9 - *Alfas de Cronbach* dos fatores da medida de Confiança Interpessoal

Instrumento	Fator	Número de variáveis	<i>Alfa de Cronbach</i>
Medida de Confiança Interpessoal	1	4	0,838
	2	4	0,875

Fonte: Dados da pesquisa.

Os *alfas* obtidos para os dois fatores foram superiores a 0,8, indicando índices de confiabilidade significativos, com consistência interna muito boa. Desta forma, os achados finais da análise fatorial da medida de confiança interpessoal determinaram 2 fatores, ou seja, mantiveram-se os fatores do modelo original, os quais são compostos por 8 variáveis no total. Cabe salientar que, como descrito na Tabela 10, essas variáveis possuem carga fatorial superior a 0,7, indicando representatividade adequada (HAIR et al., 2009).

Na Tabela 10, é apresentada a composição de cada fator criado, suas variáveis, a descrição e a carga fatorial das mesmas. No primeiro fator extraído é possível observar que foram mantidas todas variáveis originais do fator *Confiança no superior*, sendo, portanto, mantida a denominação. Por *Confiança no superior* se compreendem as percepções de confiança do trabalhador no seu superior imediato. Nyhan (2000) considera que a confiança no supervisor melhora o comprometimento e a produtividade organizacional por meio da participação, *feedback* e empoderamento.

Tabela 10 – Análise fatorial da medida de Confiança Interpessoal

Var.	Descrição	Fator original medida de Confiança Interpessoal			Carga
Fator 1 – Confiança no superior ($\alpha = 838$)					
32	Eu sinto que posso contar ao meu superior qualquer coisa sobre o meu trabalho.	Confiança superior	interpessoal	no	,842
33	Meu superior irá me apoiar em uma situação de aperto.	Confiança superior	interpessoal	no	,758
34	Tenho confiança de que meu superior é tecnicamente competente nos elementos críticos do seu trabalho.	Confiança superior	interpessoal	no	,759
35	Quando meu superior me fala algo, posso confiar no que ele diz.	Confiança superior	interpessoal	no	,835
Fator 2 - Confiança nos colegas ($\alpha = 875$)					
36	Se eu enfrentar dificuldades no trabalho, sei que meus colegas irão tentar me ajudar.	Confiança colegas	interpessoal	nos	,834
37	Posso confiar nas pessoas com quem trabalho para me ajudar se eu precisar.	Confiança colegas	interpessoal	nos	,846
38	Confio que meus colegas não irão tornar meu trabalho mais difícil, não me decepcionando.	Confiança colegas	interpessoal	nos	,862
39	Posso confiar que a maioria dos meus colegas faz o que diz que irá fazer.	Confiança colegas	interpessoal	nos	,781

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao fator 2, este também manteve todas as variáveis originais do fator *Confiança nos colegas*, sendo, portanto, mantida a sua denominação, a qual reflete a percepção de confiança do pesquisado com relação a seus colegas de trabalho. A confiança interpessoal entre colegas de trabalho pode promover a cooperação entre estes e melhorar suas relações na

organização, desenvolvendo a lealdade e o carinho organizacional dos trabalhadores (OH; PARK, 2011). Em suma, observou-se que foram mantidos todos os comportamentos de confiança propostos por Nyhan (2000), Oh e Park (2011) e Andrade (2017). Diante dos resultados, pode-se inferir que o modelo original de Oh e Park (2011) e Nyhan (2000), validados no contexto brasileiro Andrade (2017), também se manteve diante da validação com trabalhadores do setor de TI. Tal achado corrobora com Costa (2019), que utilizou a medida com colaboradores do setor de TI.

Na intenção de analisar dados relativos à percepção dos pesquisados acerca da confiança interpessoal, calcularam-se as médias e os desvios-padrão das variáveis e dos fatores, conforme apresentado na Tabela 11.

Tabela 11 - Média e desvio padrão da medida de Confiança Interpessoal

Var.	Descrição	Média	Desvio
Fator 1 - Confiança no superior			
32	Eu sinto que posso contar ao meu superior qualquer coisa sobre o meu trabalho.	4,04	1,11846
33	Meu superior irá me apoiar em uma situação de aperto.	4,19	,95990
34	Tenho confiança de que meu superior é tecnicamente competente nos elementos críticos do seu trabalho.	4,31	,92757
35	Quando meu superior me fala algo, posso confiar no que ele diz.	4,30	,87261
Média Geral		4,21	,79926
Fator 2 - Confiança nos colegas			
36	Se eu enfrentar dificuldades no trabalho, sei que meus colegas irão tentar me ajudar.	4,39	,78889
37	Posso confiar nas pessoas com quem trabalho para me ajudar se eu precisar.	4,36	,82514
38	Confio que meus colegas não irão tornar meu trabalho mais difícil, não me decepcionando.	4,17	,95695
39	Posso confiar que a maioria dos meus colegas faz o que diz que irá fazer.	4,11	,94057
Média Geral		4,26	,75093

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando as variantes da escala de (1) discordo totalmente a (5) concordo totalmente, os dados da Tabela 11 mostram que as variáveis de maiores médias de concordância entre os pesquisados foram: (36) Se eu enfrentar dificuldades no trabalho, sei que meus colegas irão tentar me ajudar; e (37) Posso confiar nas pessoas com quem trabalho para me ajudar se eu precisar, pertencentes à dimensão *Confiança nos colegas*. As demais variáveis desta dimensão também apresentaram médias superiores a 4,0, e desvio padrão total de 0,75, evidenciando baixa variação em relação à média dos respondentes.

As maiores médias podem estar relacionadas à existência de confiança afetiva entre os colegas de trabalho, que indica existência laços emocionais e identificação entre os indivíduos (LEWICKI; TOMLINSON; GILLESPIE, 2006), e que incita a troca de informações e conhecimento entre as duas partes (KIM; CHA, 2002). No que tange à confiança nos colegas, Mcallister (1995) encontrou resultados que relacionam comportamentos como interessar-se pessoalmente, transmitir informações, ajudar outras pessoas nas tarefas, ao aumento da confiança afetiva entre colegas de trabalho. Esta proximidade entre colegas de trabalho é essencial, pois em estudo realizado por Marks e Lockyer (2004) com desenvolvedores de *software*, os membros da equipe foram citados como sendo o recurso mais importante para a aquisição de conhecimento informal. Esse resultado também pode ser relacionado com teoria das trocas sociais, que infere que um alto nível de confiança interpessoal representa a facilidade com que uma pessoa sente a atitude positiva de outra, podendo ser percepção de apoio, suporte, aceitação (WANG et al., 2014).

Além disso, a confiança interpessoal nos colegas de trabalho, ampliada pelo empoderamento pode impactar na melhoria e aumento do compromisso organizacional dos funcionários (OH; PARK, 2011). Este resultado reflete a confiança interpessoal entre os colegas no setor de TI pesquisado, tendo sua importância relacionada às formas de aprendizagem informal no local trabalho, que se dá através da execução de atividades e pela iniciativa na busca de oportunidades de aprendizagem, necessitando do suporte da unidade e de colegas/chefias, sendo que para que ocorram tais atitudes, se fazem necessárias as relações de confiança (OLIVEIRA, 2017).

Em contrapartida, as variáveis que apresentaram as menores médias, mas não tão distantes das maiores, foram: (32) Eu sinto que posso contar ao meu superior qualquer coisa sobre o meu trabalho, relacionada ao fator *confiança no superior*, e (39) Posso confiar que a maioria dos meus colegas faz o que diz que irá fazer, relacionada ao fator *confiança nos colegas*. Todavia, mesmo apresentando as menores médias, pode-se interpretar que a avaliação dos respondentes a estas questões foi positiva, uma vez que a média de todas as respostas foi superior a 4,00, apresentando os valores que variam de concordo a concordo totalmente, evidenciando a existência de confiança entre os indivíduos no ambiente de trabalho do setor de TI investigado.

Hanna et al., (2019) destacam que a confiança dos trabalhadores é essencial para o relacionamento interpessoal eficaz, sinalizando que os gestores podem aumentar o sentimento

de confiança de seus trabalhadores no ambiente organizacional, delegando tarefas a seus subordinados, especialmente delegando tarefas complexas e de alta importância.

Ainda, considerando as médias gerais dos dois fatores que representam a medida de Confiança interpessoal, nota-se que o fator 2 (4,26) obteve o score mais elevado, seguido do fator 1 (4,21) evidenciando a existência de confiança entre os indivíduos no ambiente de trabalho do setor de TI investigado.

Para Reina e Reina (1999), nos momentos em que um clima de confiança predomina no ambiente de trabalho, aumenta o sentimento de autoestima que, por sua vez, influencia positivamente a predisposição de assumir riscos, de procurar novas alternativas e lidar com incertezas, instalando-se assim um ciclo de progresso no desempenho individual e no organizacional, fundamentados em relações de trabalho que sejam valorizadoras da confiança e não apenas pelo conteúdo dos contratos legais ou pelas garantias de compensação financeira.

A importância da promoção de ações que estimulem a confiança interpessoal entre os trabalhadores que atuam no setor de TI está relacionada à novas formas de promoção da cooperação entre as pessoas e os grupos nas organizações, como também à admissão de modelos de gestão que promovam uma maior participação (GUINOT; CHIVA; ROCA-PUIG, 2014). Ao neutralizar os aspectos negativos do ambiente, a confiança fortalece a capacidade de ação, promove a colaboração e a mobilização de equipes para ações integradas e cooperativas (NOVELLI; FISCHER; MAZZON, 2006). Apenas a confiança pode assegurar às pessoas que eles não vão ser excessivamente penalizados por novas ideias que apresentem falhas ou que eles estão livres para tentar aplicar conhecimentos que levam a inovações competitivas em produtos, serviços, métodos e tecnologias (RUPPEL; HARRINGTON, 2000), sendo que todos estes são extremamente necessários no setor de TI.

4.4 COMPREENDENDO AS RELAÇÕES ENTRE O SUPORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL E A CONFIANÇA INTERPESSOAL

Para atender ao objetivo de estabelecer as relações entre o suporte à aprendizagem informal e a confiança interpessoal, considerando as percepções dos trabalhadores do setor de TI, foi realizada a análise de correlação entre os construtos. Assim sendo, calculou-se o coeficiente de Correlação de Pearson, que mede a força, a intensidade ou o grau de relação linear entre duas variáveis aleatórias (HAIR et al., 2009), cujos resultados são apresentados na Tabela 12.

Para Lopes et al. (2008), o coeficiente de correlação de Pearson possui características próprias e é a maneira mais utilizada para correlacionar variáveis. De acordo com o autor, assume valores positivos e negativos que variam de +1 a -1, passando por zero. Desta forma, valores próximos a +1 são valores que indicam que a correlação é forte e positiva, com pouca dispersão. Quando é próximo a 0, significa que existe ausência de relação entre as variáveis, havendo muita dispersão e, ainda, quando próximos de -1, apontam para a existência de correlação forte e negativa, com pouca dispersão (LOPES et al., 2008).

Tabela 12 - Matriz de correlação

CORRELAÇÕES	Suporte unidade	Suporte chefia	Suporte colegas	Suporte autonomia	Conf. superiores	Conf. colegas
Suporte unidade	1	0,777*	0,394*	0,714*	0,628*	0,344*
Suporte chefia		1	0,455*	0,701*	0,720*	0,420*
Suporte colegas			1	0,428*	0,369*	0,682*
Suporte autonomia				1	0,627*	0,423*
Conf. superiores					1	0,461*
Conf. colegas						1

*Correlação é significativa ao nível de 0,01

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à intensidade das correlações, Pestana e Gageiro (2014) sugerem que as variações do coeficiente de Correlação de Pearson podem ser interpretadas da seguinte forma: entre 0,1 e 0,2 são ponderadas associações muito baixas; entre 0,2 e 0,39 são classificadas como baixas; entre 0,4 e 0,69 são consideradas moderadas; entre 0,7 e 0,89 são designadas altas; e entre 0,9 e 1 são compreendidas como muito altas.

Por meio da análise dos dados apresentados na Tabela 12, pode-se observar que, de uma maneira geral, foram obtidos coeficientes de correlação significativos. Analisando primeiramente a relação entre os fatores que compõem o construto suporte à aprendizagem informal, sinalizada na cor roxa na Tabela 12, constata-se que todos os valores de coeficiente de correlação são positivos, revelando que as variáveis possuem o mesmo sentido de associação. No que tange às intensidades das correlações, três delas podem ser consideradas como altas, visto que se encontram no intervalo compreendido entre 0,7 e 0,89 (PESTANA; GAGEIRO, 2014).

Ressalta-se que o maior coeficiente de correlação obtido (0,777) se refere à associação entre *Suporte da unidade de trabalho* e *Suporte da chefia*. Este resultado indica que quanto mais os superiores imediatos dão suporte à aprendizagem de seus supervisionados, através da

liberdade, autonomia e incentivo a busca e compartilhamento de novos conhecimentos, mais estas iniciativas são percebidas e replicadas na unidade de trabalho.

No que concerne à correlação dos fatores de confiança interpessoal, marcada na cor rosa na Tabela 12, pode ser observado que não houve correlação negativa. Em relação à intensidade, os fatores *Confiança no superior* e *Confiança nos colegas* apresentaram uma intensidade moderada (0,461). Estes resultados ilustram que a confiança nos superiores imediatos e nos colegas está associada de forma positiva, favorecendo a boa qualidade das relações no ambiente de trabalho.

Observando a forma como o suporte à aprendizagem informal se relaciona com a confiança interpessoal, sinalizada na cor azul na Tabela 12, nota-se a existência de correlações positivas e, em sua maioria, classificadas como moderadas. Os maiores índices de correlação foram entre: *Confiança no superior* e *Suporte da chefia* com 0,720, e *Confiança nos colegas* e *Suporte dos colegas* com 0,682. Estes resultados sugerem que a confiança interpessoal é associada de forma positiva ao suporte à aprendizagem informal, percebida tanto a nível dos superiores imediatos, quanto entre colegas de trabalho.

Para Ruppel e Harrington (2000), a instauração de um clima de confiança é muito valioso em organizações onde há busca por inovação, dado que a confiança entre os membros de uma equipe ajuda a minimizar as dificuldades enfrentadas no trabalho através de trocas, ações colaborativas, informações e ideias, que pode conduzir a novas aprendizagens, novos produtos, serviços ou formas de trabalhar (BAO et al., 2004; ZHENG; ZHU; YANG, 2013).

Ruppel e Harrington (2000) advogam ainda que deve ser um esforço dos gestores estabelecer o clima de confiança, não apenas incentivando diretamente a benevolência individual, mas também indiretamente, estimulando o aprimoramento na comunicação entre os trabalhadores.

Com base nos resultados obtidos, pode-se inferir que as correlações entre os fatores de suporte à aprendizagem informal e confiança interpessoal demonstraram a relação existente entre esses construtos, sendo a maioria destas associações considerada moderada. Desta maneira, com a intenção de ampliar a análise, na próxima seção são discutidos outros aspectos relevantes à análise destes temas de forma conjunta.

4.5 A INFLUÊNCIA DA CONFIANÇA INTERPESSOAL SOBRE O SUPORTE À APRENDIZAGEM INFORMAL

Com o objetivo de identificar a influência da Confiança Interpessoal no Suporte à Aprendizagem Informal, foi realizada a análise de regressão múltipla. Para Hair et al., (2009), o objetivo da análise de regressão é prever uma única variável dependente a partir do conhecimento de uma ou mais variáveis independentes, sendo que quando o problema envolve uma única variável independente a técnica estatística é chamada regressão simples, e quando envolve duas ou mais independentes é chamada regressão múltipla. Os resultados serão demonstrados na Tabela 13 por meio do Coeficiente beta, significância e coeficiente de determinação ajustado (R^2) para os modelos de regressão.

Tabela 13 - Coeficiente beta, significância e coeficiente de determinação ajustado (R^2) para os modelos de regressão

Variável dependente	Modelo de regressão para Confiança Interpessoal				R^2 Ajustado
	Confiança no Superior		Confiança nos Colegas		
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	
Suporte da unidade de trabalho	0,628	0,000			0,392
Suporte da Chefia	0,668	0,000	0,112	0,036	0,524
Suporte dos colegas			0,682	0,000	0,463
Suporte para autonomia	0,549	0,000	0,170	0,004	0,411
Suporte à Aprendizagem Informal geral	0,576	0,000	0,297	0,000	0,574

Fonte: Dados da pesquisa.

Desta forma, foram criados cinco modelos de regressão para o suporte à aprendizagem informal no trabalho, identificados após a análise fatorial. Os modelos do suporte à aprendizagem tinham como variável dependente os fatores *Suporte da unidade de trabalho*, *Suporte da chefia*, *Suporte dos colegas*, *Suporte para autonomia* e *Suporte à aprendizagem informal geral*, resultantes da análise fatorial. Como variáveis independentes, foram inseridas as duas dimensões de confiança interpessoal, *Confiança no superior* e *Confiança nos colegas*, também resultantes da análise fatorial realizada anteriormente, as quais se mantiveram conforme modelo original da medida.

No que se refere ao método utilizado, foi realizada a estimação *stepwise* para a elaboração dos modelos de regressão. Conforme Hair et al., (2009) este procedimento começa

selecionando o melhor preditor para a variável dependente durante inclusão no modelo de seleção, permitindo ao pesquisador observar a contribuição de cada variável independente para o modelo de regressão.

De forma inicial, foi realizado o teste F, o qual avalia a significância global da regressão (HAIR et al., 2009), sendo constatado que todos os valores do teste foram significativos a 1%, indicando que, pelo menos, uma das variáveis independentes exerce influência sobre as variáveis dependentes, atribuindo relevância aos modelos propostos.

Os resultados da regressão múltipla revelaram que os dois fatores da confiança interpessoal influenciam o suporte à aprendizagem informal, sendo eles a *Confiança no superior e Confiança nos colegas*. A influência entre estas variáveis é positiva, significando que, quando uma variável aumenta, a outra também aumenta, gerando essa relação positiva.

Inicialmente, para o modelo concebido pela variável dependente *Suporte da Unidade de trabalho* verificou-se que a variável independente influenciadora foi apenas a *Confiança no superior*. Desta forma, pode-se inferir que quanto maior confiança no superior, maior é a percepção de suporte à aprendizagem no ambiente do trabalho percebida pelos trabalhadores. Este resultado corrobora com a concepção de Ruppel e Harrington (2000) de que gestores devem prezar por estabelecer um clima de confiança, dado que esta ajuda a minimizar as dificuldades enfrentadas no local de trabalho.

Para Hanna et al., (2019), um gestor que delega tarefas com maior importância ou dificuldade, demonstra uma maior confiança no subordinado. Quando o subordinado percebe que lhe foi conferida uma tarefa difícil porque o líder confia no seu potencial, o subordinado se sente mais confiável e capaz de propor soluções à tarefa que lhe foi concedida (HANNA et al., 2019).

No que tange as variáveis *Suporte da chefia, Suporte para autonomia, e Suporte à aprendizagem informal geral*, as variáveis influenciadoras foram *Confiança no superior e Confiança nos colegas*. Isto confirma que quanto maior a confiança no superior e nos colegas, maior é a percepção dos trabalhadores de que há suporte à aprendizagem informal, mais especificamente aquele ofertado pela chefia, percebido na liberdade e autonomia recebida para buscar conhecimento e segurança para aplicá-lo no local de trabalho.

Estes resultados apoiam os achados de pesquisas anteriores que encontraram a confiança interpessoal como um importante preditor do compartilhamento de conhecimento no ambiente de trabalho (COSTA; ROE; TAILLIEU, 2001; LEE et al., 2010; WICKRAMASINGHE; WIDYARATNE, 2012). Além disso, Wickramasinghe e Widyaratne (2012) realizaram seu

estudo com desenvolvedores de *software* do Sri Lanka, obtendo resultados que apontaram a comunicação no grupo de trabalho e as interações pessoais como preditores do compartilhamento de conhecimento.

Para Crouse, Doyle e Young (2011) o apoio cultural, gerencial e estrutural ao aprendizado provido por pares e chefia tem impacto positivo aprendizagem informal. Para estes autores, os trabalhadores que gozam de flexibilidade, autonomia, *feedback*, sendo encorajados, dentre outras ações de apoio, apresentarão um melhor aprendizado no local de trabalho.

Com base em estudos empíricos, Coelho Jr. (2009) afirma que os trabalhadores que percebem positivamente o suporte à aprendizagem provido por pares e chefias ficam mais predispostos a ter melhor desempenho quando comparados indivíduos que não percebem positivamente o suporte prestado.

Para a variável dependente *Suporte dos colegas*, foi observada influência apenas da variável independente *Confiança nos colegas*. Diante disso, fica evidente que quanto mais os trabalhadores confiam em seus colegas, mais eles se sentem aptos a buscar ajuda e conhecimento dentro do grupo de trabalho. A participação e o empoderamento do trabalhador são fatores que aumentam a confiança interpessoal nos pares, provendo autonomia e incentivo que em conjunto, possibilitam que os colegas alcancem objetivos comuns no trabalho (OH; PARK, 2011).

Na Tabela 13 são apresentados também, o coeficiente R^2 Ajustado (R^2 Adj.), ou coeficiente de determinação, que indica qual o percentual da variável dependente é explicado pelas variáveis independentes. Após analisar os coeficientes beta (Coef.), percebe-se que tanto o fator Confiança no superior e Confiança nos colegas exercem influência positiva no Suporte à aprendizagem informal geral. Nesta investigação, o modelo com maior poder de explicação foi representado pela variável Suporte à aprendizagem informal geral, cuja variância foi explicada em 57,4% pelos fatores Confiança nos superiores e Confiança nos colegas, seguido do modelo Suporte da chefia, onde a variância foi explicada em 54,4% também pelas dimensões Confiança no superior e Confiança nos colegas. Estes resultados sugerem que quanto maior a confiança observada nos superiores e nos colegas, maior é o potencial de ocorrer suporte à aprendizagem informal no local de trabalho.

Para Hair et al., (2009), quanto maior o valor de R^2 , que tem sua variação entre 0 e 1, melhor a previsão da variável dependente. Nos resultados deste estudo é possível observar que os valores do coeficiente ajustado de determinação demonstraram que os fatores de confiança interpessoal, possuem grande contribuição para explicar o suporte à aprendizagem informal.

Entretanto, apesar dos valores significativos encontrados, o coeficiente de determinação ajustado indica que existem outras variáveis independentes que não foram consideradas neste estudo, e que também exercem influência no suporte à aprendizagem informal, apontando para a realização de pesquisas futuras sobre o tema.

Na sequência, foram testadas as suposições do modelo estimado. Os resultados são apresentados na Tabela 14. Inicialmente, para examinar a independência dos resíduos do modelo de regressão, foi realizado o teste Durbin Watson, o qual se refere à avaliação da independência dos erros. Os valores calculados para Durbin Watson precisam estar próximos a 2 para atenderem aos pressupostos, ou seja, para não existir auto correlação dos resíduos (COELHO; CUNHA, 2012; PESTANA; GAGEIRO, 2000). Valores próximos de 0 significam auto correlação positiva e próximos de 4 auto correlação negativa (PESTANA; GAGEIRO, 2000). Os valores encontrados neste estudo demonstram-se robustos, pois apresentaram-se entre 1,564 e 1819.

Tabela 14 - Pressupostos dos modelos de regressão

Variável dependente	Durbin Watson	KS (Sig)	Pesaran (Sig)	TOL	FIV
Suporte da unidade de trabalho	1,814	0,015	0,011	1,000	1,000
Suporte da chefia	1,819	0,016	0,000	0,788	1,270
Suporte dos colegas	1,819	0,015	0,004	1,000	1,000
Suporte para autonomia	1,564	0,324	0,261	0,788	1,270
Suporte à Aprendizagem Informal geral	1,605	0,567	0,001	0,788	1,270

Fonte: Dados da pesquisa.

Em seguida, foi realizado o teste de *Kolmogorov-Smirnov* (KS), para averiguar a normalidade dos erros, e se a população estudada tem distribuição normal. Segundo Hair et al., (2009), espera-se que os resíduos não exibam desvios substanciais, representando a normalidade. Estes devem ser maiores que 0,05 para serem significantes (PESTANA; GAGEIRO, 2000). Os resultados apurados demonstram que todos os valores de significância são superiores a 0,05, indicando que os erros apresentam distribuição normal.

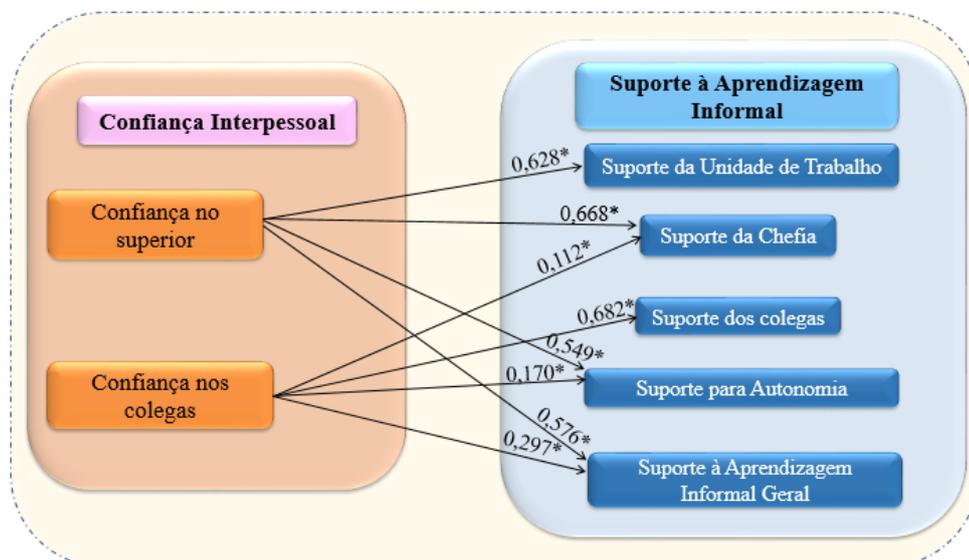
Posteriormente, buscou-se analisar a homocedasticidade através do teste *Pesaran-Pesaran*, desenvolvido para verificar se a variância dos resíduos se mantém constante (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007) devendo atender um sig maior que 0,05. De modo geral, apenas um modelo atendeu as exigências de homocedasticidade, sendo *Suporte para autonomia*.

Por fim, foram realizados os testes de estatística de tolerância (TOL) e o Fator de Inflação de Variância (FIV), os quais são aferidos para analisar a ausência ou presença de multicolinearidade. A multicolinearidade expressa que não há correlação entre as variáveis independentes entre si, isto é, para o pesquisador é ideal obter várias variáveis independentes que sejam altamente correlacionadas com a variável dependente, mas que apresentem pouca correlação entre elas próprias (HAIR et al., 2009). De forma geral, para avaliar a multicolinearidade é preciso uma medida que expresse o grau em que cada variável independente é explicada pelo conjunto de outras variáveis independentes.

As medidas mais comuns para avaliar colinearidade são a tolerância (TOL) e sua inversa, o fator de inflação da tolerância (FIV). O TOL é definido como a quantia de variabilidade da variável independente selecionada, não explicada pelas outras variáveis independentes, e varia de 0 a 1, sendo que os valores próximos de um indicam ausência de multicolinearidade, e o FIV é o fator de inflação da variância, calculado como o inverso do valor de tolerância tem como base o número máximo de 10, sendo que valores que ultrapassem este limite indicam a presença deste pressuposto (HAIR et al., 2009). Conforme os resultados demonstrados, a presente pesquisa não apresentou problemas de multicolinearidade em seus modelos, ficando dentro dos índices de significância sugeridos.

De modo geral, os resultados obtidos para os modelos de regressão remetem ao entendimento de que a Confiança Interpessoal pode influenciar de forma positiva o Suporte à Aprendizagem Informal. A síntese destes achados da regressão é apresentada na Figura 6.

Figura 6 - Influência da Confiança Interpessoal sobre o Suporte à Aprendizagem Informal



*Coeficiente beta

Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 6 permite identificar os efeitos da confiança interpessoal sobre o suporte à aprendizagem informal no local de trabalho. Em síntese, os resultados evidenciaram que ações, interações e atividades organizacionais pautadas na confiança interpessoal podem favorecer o suporte à aprendizagem informal no local de trabalho. No contexto das empresas do setor de TI, é importante compreender que a confiança da equipe como um todo influencia a percepção de suporte à aprendizagem, atuando como fonte importante de apoio na busca por conhecimento, diferenciação e uso da criatividade, num ambiente caracterizado pela inovação e velocidade das mudanças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário de intensas mudanças enfrentado pelas empresas requer indivíduos e organizações preparados e capacitados para superar os desafios que surgem diariamente no ambiente de trabalho. Neste sentido, o suporte à aprendizagem informal é um instrumento cada vez mais importante tanto no que se refere à realização de atividades de trabalho, assim como refletindo melhorias no desempenho das equipes que atuam nas organizações (OLIVEIRA, 2017).

Dada a necessidade e importância de se compreender as variáveis que potencializam comportamentos em favor da aprendizagem no local de trabalho, neste estudo foi proposto articular o suporte à aprendizagem informal e a confiança interpessoal, verificando as relações e influência da confiança sobre o suporte à aprendizagem, considerando a percepção dos trabalhadores de empresas desenvolvedoras de *software* do setor de TI da região central do RS.

Para atingir os objetivos propostos neste estudo, primeiramente, foram aplicados questionários de forma *on-line* e impressa aos trabalhadores de diversas posições hierárquicas, excetuando-se proprietários, sócios e diretores, nas empresas que atuam com o desenvolvimento de *software* no setor de TI, mais especificamente na região central do Rio Grande do Sul, tendo como base os modelos ESA de Coelho Jr. (2009), e Medida de Confiança Interpessoal de Nyhan (2000), Oh e Park (2011) e Andrade (2017), o que possibilitou identificar a percepção dos respondentes em relação ao suporte à aprendizagem informal e a confiança interpessoal observando seu local de trabalho.

Na análise descritiva da amostra, o perfil dos respondentes evidenciou o predomínio do gênero masculino, de pessoas relativamente jovens e com alto nível de instrução. Em referência ao suporte à aprendizagem informal, buscou-se identificar a percepção dos trabalhadores do setor de TI através da técnica estatística de análise fatorial exploratória. Através dos resultados obtidos, foi identificada a presença de quatro fatores, totalizando 27 variáveis, contendo três fatores a mais do que o do modelo unifatorial original proposto por Coelho Jr. (2009).

Três focos de análise já eram utilizados por Coelho Jr. (2009), mas se mantinham agrupados unifatorialmente. O presente estudo obteve em seus resultados a separação fatorial destes 3 focos de análise, bem como o surgimento de um quarto fator. Pode-se afirmar que a forma com que a escala se comportou na aplicação com empresas privadas do Setor de TI foi diferente do que nos estudos anteriores, os quais foram realizados em empresas do setor público, que é caracterizado pela burocratização e falta de autonomia na realização das tarefas. De forma

conjunta, os quatro fatores explicaram 64,21% de toda a variância, ou seja, explicaram em 64,21% a percepção de suporte à aprendizagem informal da amostra total.

Os trabalhadores pesquisados percebem o suporte à aprendizagem através das dimensões *Suporte para autonomia (4,12)* e *Suporte dos colegas (4,08)*, os quais, em conjunto, apresentaram as maiores médias. Estes resultados indicam que o suporte à aprendizagem informal é percebido na autonomia e liberdade recebida pelos trabalhadores para que possam realizar suas tarefas, bem como no apoio dos colegas à busca pelo conhecimento, esclarecimento de dúvidas e aplicação do conhecimento adquirido. A autonomia, flexibilidade e liberdade podem ser consideradas características presentes em empresas que fazem parte do setor de TI (DONIDA; VISENTINI; FERREIRA, 2018), e em conjunto com experiências espontâneas e não planejadas entre colegas no ambiente de trabalho fornecem conhecimento tácito e implícito, os quais são responsáveis por aprimorar conhecimentos e habilidades (JEONG et al., 2018).

Em contrapartida, a dimensão que apresentou a menor média foi *Suporte da chefia (3,97)*. A partir dos resultados das médias, sugere-se que os trabalhadores do setor de TI estudado percebem um suporte vindo dos colegas, tendo autonomia para buscar conhecimento, e também, que há espaço para os gestores demonstrarem um maior suporte à aprendizagem para os membros de suas equipes, apoiando-os com a oferta de espaço para ideias diferentes, bem como para a aplicação destas ideias. Estes resultados corroboram com estudo de Raelin (2018) que aponta para a importância de os gestores serem receptivos a diálogos construtivos e diferentes pontos de vista, aumentando assim a percepção de suporte à aprendizagem informal, e conseqüentemente, oportunizando a aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos.

No que diz respeito à Confiança Interpessoal, para identificar a percepção dos trabalhadores também foi aplicada a técnica estatística de análise fatorial exploratória das variáveis. Constatou-se que, a análise fatorial resultou em 2 fatores, compostos por 8 variáveis, mantendo o modelo original proposto por Nyhan (2000), Oh e Park (2011) e Andrade (2017). De forma conjunta, os dois fatores explicaram 70,80% de toda a variância, ou seja, explica em 70,80% a percepção de Confiança Interpessoal da amostra total. O Fator que obteve as maiores médias de concordância foi a Confiança nos colegas, seguido do fator Confiança no superior, onde ambos apresentaram média acima de 4 (concordo). Guinot, Chiva e Roca-Puig (2014) afirmam que os trabalhadores podem perceber de forma diferente o nível de confiança nos colegas, do nível nos superiores. Com os resultados obtidos no presente estudo, evidenciou-se

a existência de confiança lateral e vertical (MCCAULEY; KUHNERT, 1992) no ambiente de trabalho do setor de TI investigado.

Para alcançar o objetivo de estabelecer as relações entre a Confiança Interpessoal e o Suporte à aprendizagem informal, realizou-se a análise de correlação de Pearson. Constatou-se que todos os valores de coeficiente de correlação foram positivos, e se observou que, de maneira geral, existem relações entre estes dois constructos. Em relação ao Suporte à aprendizagem Informal, ressalta-se que o maior coeficiente de correlação obtido, foi na associação entre Suporte da unidade de trabalho e Suporte da chefia. No que se refere à Confiança Interpessoal, os fatores Confiança no superior e Confiança nos colegas apresentaram uma intensidade moderada.

Após, analisou-se a correlação entre os dois constructos, onde foram encontradas correlações positivas e, em sua maioria, classificadas como moderadas. Os resultados com maior intensidade entre os constructos foram entre as dimensões de *Confiança no superior* e *Suporte da chefia*, e *Confiança nos colegas* e *Suporte dos colegas*. Estes resultados sugerem que quanto maior a percepção de Confiança interpessoal pelos trabalhadores, maior é a percepção de Suporte à aprendizagem informal, percebida tanto ao nível dos superiores imediatos, quanto entre colegas de trabalho.

Além disso, através das análises de regressão múltipla, na percepção dos trabalhadores das empresas do setor de TI investigadas, verificou-se que a confiança interpessoal exerce influência no suporte à aprendizagem informal no local de trabalho. O modelo deste estudo com maior poder de explicação foi representado pela variável Suporte à aprendizagem informal geral, cuja variância foi explicada em 57,4% pelos fatores Confiança nos superiores e Confiança nos colegas, seguido do modelo Suporte da chefia, onde a variância foi explicada em 52,4% também pelas dimensões Confiança no superior e Confiança nos colegas.

De forma geral, os resultados apontam que quanto maior a confiança no superior e nos colegas de trabalho, maior é a percepção de suporte à aprendizagem informal no local de trabalho. A percepção de suporte à aprendizagem informal faz com que os trabalhadores fiquem mais motivados e busquem desenvolver-se e aplicar seus conhecimentos. Como afirma Tannembaum et al. (2010), os benefícios para empresas que ofertam um ambiente de apoio e suporte para a aprendizagem informal podem ser maior envolvimento e retenção de funcionários, presença de uma cultura de aprendizado contínuo o que permite aprender e se adaptar rapidamente às mudanças. Esses resultados revelam que as empresas de tecnologia, inseridas em um mercado de mudanças em grande velocidade, encontram na confiança entre

colegas e superiores e nas equipes de trabalho, um apoio na busca por se manterem competitivas atualizando-se de forma rápida e constante.

Deve-se considerar que para estimular a confiança e conseqüentemente o suporte à aprendizagem informal entre pares e superiores, é necessário valorizar a participação e empoderar os trabalhadores, pois a percepção de autonomia estimula uma cooperação mais frequente entre colegas de trabalho, nutrindo a busca por melhores desempenhos e eficiência pessoal e organizacional.

Desta forma, com base nos resultados alcançados neste estudo, pode-se constatar que todos os objetivos propostos inicialmente foram alcançados, além de responder o problema central desta pesquisa. Foram constatados, através da percepção dos trabalhadores do setor de TI investigado, como se dão os níveis de percepção de intensidade da Confiança interpessoal e do Suporte à aprendizagem informal predominantes neste setor na região investigada, como também as relações e a influência da Confiança Interpessoal sobre o Suporte à aprendizagem informal.

O presente estudo identificou as relações de confiança no ambiente de trabalho percebidas pelos trabalhadores, sobretudo, seu impacto nas ações de aprendizagem informal empreendidas por eles. Os resultados obtidos podem trazer valiosas informações que poderão ser utilizadas pelas organizações no planejamento de ações que visem promover, reforçar e estimular a confiança no ambiente de trabalho, visto que ela influencia positivamente a busca e aplicações de conhecimentos pelos trabalhadores, beneficiando a si próprios e conseqüentemente as empresas nas quais estão inseridos. Nesta lógica, as informações apresentadas neste estudo podem ser fatores motivadores de estratégias que visem desenvolver e fortalecer comportamentos éticos, de troca, parcerias e de interações focadas no desenvolvimento conjunto das pessoas e organizações que integram o setor de TI.

Esta pesquisa também buscou contribuir com os estudos no campo de comportamento organizacional, em especial, de confiança interpessoal, e de suporte à aprendizagem informal. Mas também, tende a valorizar os trabalhadores que atuam em empresas do setor de TI, os quais são responsáveis por diversas inovações que revolucionam e salvam vidas. Por conseguinte, julga-se que o estudo seja relevante teoricamente e empiricamente, com potencial de trazer novos conhecimentos acerca dos temas aqui explanados. O coeficiente de determinação ajustado encontrado nos resultados indica que existem outras variáveis independentes que não foram consideradas neste estudo, e que também exercem influência no suporte à aprendizagem informal, apontando para a realização de pesquisas futuras sobre o tema.

Como fatores limitantes, evidencia-se que a abordagem de aspectos comportamentais possui caráter subjetivo e complexo, e neste estudo foram levantados apenas através de um estudo quantitativo, não possibilitando maiores aprofundamentos. Um dos pontos a ser aprimorado recai sobre a realização de pesquisas futuras que combinem estudos qualitativos e quantitativos sobre as temáticas, no contexto que foram pesquisadas neste estudo. Outro elemento a ser observado é que não foi utilizada variável *dummy*, então não foi possível verificar se há diferença na percepção dos trabalhadores comparando as diferentes empresas que participaram da pesquisa.

Outro ponto a ser observado é que a aplicação dos questionários ocorreu em uma região específica e central do Rio Grande do Sul, ou seja, os resultados podem apenas ser aferidos à realidade das empresas daquela região. Além disso, é necessário considerar que existem outras variáveis independentes que não foram analisadas neste estudo, que também influenciam a percepção de suporte à aprendizagem informal, conforme observado nos valores do coeficiente de determinação (R^2) encontrados na pesquisa quantitativa, apontando para a necessidade de novas pesquisas sobre este tema.

Assim, sugere-se a realização de novos estudos que envolvam o setor de TI, que está em constante crescimento e que precisa se adaptar às rápidas e sucessivas mudanças da tecnologia, bem como novas aplicações das medidas utilizadas nesta pesquisa, a fim de que tenham mais fontes para comprovar sua validade psicométrica, e contribuam ainda mais com informações relacionadas ao comportamento organizacional nas organizações.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho—IMPACT. **Brasília: Instituto de Psicologia/UnB**, 1999.

ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana nas organizações e trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, p. 237-275, 2004.

ABBAD, G. da S. et al. Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas**, 2012.

ABES. Mercado brasileiro de *software*: cenários e tendências. São Paulo: **ABES**, 2019. Disponível em: <<https://computerworld.com.br/2019/08/19/mercado-de-ti-brasileiro-cresce-acima-da-media-global-aponta-abes/>>. Acesso em: 18 de Fev. de 2020.

ANDRADE, F. L. **Suporte à aprendizagem informal e desempenho individual de funcionários da Instituição Financeira Alfa**. 2014. 73 p. Monografia (Graduação em Administração)- Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ANDRADE, T. de. **Antecedentes contextuais dos comportamentos de cidadania organizacional**. 2017. 189 p. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

ANDRADE, T. et al. Interações entre os Comportamentos de Cidadania Organizacional, Confiança Interpessoal, Confiança Organizacional e Suporte Organizacional. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 11, p. 489-504, 2018.

ANTONELLO, C. S. Estudo dos métodos e posicionamento epistemológico na pesquisa de aprendizagem organizacional, competências e gestão do conhecimento. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 26., 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002.

ANTONELLO, C. S. **Articulação da aprendizagem formal e informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais**. Alcance, v. 12, n. 2, p. 183-209, 2005.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **A produção brasileira em aprendizagem nas organizações: uma metatriangulação**. 2007.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

ARGOTE, L. Organizational learning: creating, retaining and transferring knowledge. Boston: **Kluwer Academic Publishers**, 1999.

AULETE, C. **Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

- BAER, M. D. et al. Uneasy lies the head that bears the trust: The effects of feeling trusted on emotional exhaustion. **Academy of Management Journal**, v. 58, n. 6, p. 1637-1657, 2015.
- BAKER, M. J. Selecting a Research Methodology. *The Marketing Review*. **Westburn Publishers Ltda**, 1, 373-397, 2001.
- BALARIN, C. S.; ZERBINI, T.; MARTINS, L. B. A relação entre suporte à aprendizagem e impacto de treinamento no trabalho. **READ. Revista Eletrônica de Administração**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 341-370, 2014.
- BAO, G. M. et al. The dilemma of trust and commitment in the construction of innovative team in Chinese private enterprises. In: **2004 IEEE International Engineering Management Conference (IEEE Cat. No. 04CH37574)**. p. 412-416, IEEE, 2004.
- BENNIS, W.; NANUS, B. The strategies for taking charge. **Leaders, New York: Harper. Row**, 1985.
- BERNATH, M. S.; FESHBACH, N. D. Children's trust: Theory. Assessment, development and research directions. **Applied and Preventive Psychology**, v.4, n.1, p. 1-19, Cambridge University Press, 1995.
- BOREHAM, N.; FISCHER, M.; SAMURÇAY, R. **Work process knowledge**. Routledge, 2003.
- BORNAREL, F. La confiance contrainte. Résultat d'une recherche conduite dans un cabinet de conseil en management. In: **Conférence Internationale de Management Stratégique**. 2004.
- BOUD, D.; GARRICK, J; GREENFIELD, K. Understanding learning at work. **Performance Improvement**, v. 39, n. 10, p. 45-47, 2000.
- BULIŃSKA-STANGRECKA, H.; BAGIEŃSKA, A. HR Practices for Supporting Interpersonal Trust and Its Consequences for Team Collaboration and Innovation. **Sustainability**, v. 11, n. 16, p. 4423, 2019.
- BUTLER, J. K. Toward understanding and measuring conditions of trust: Evolution of a conditions of trust inventory. **Journal of management**, v. 17, n. 3, p. 643-663, 1991.
- CAMILLIS, P. K.; ANTONELLO, C. S. Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 4-42, jul./dez. 2010.
- CARNEVALE, D. G.; WECHSLER, B. Trust in the public sector: Individual and organizational determinants. **Administration & Society**, v. 23, n. 4, p. 471-494, 1992.
- CERASOLI, C. P. et al. Antecedents and outcomes of informal learning behaviors: A meta-analysis. **Journal of Business and Psychology**, 2017.
- CHONG, C. W.; BESHARATI, J. Challenges of knowledge sharing in the petrochemical industry. **Knowledge Management and E-Learning**, v. 6, n. 2, p. 171-187, 2014.

COELHO JR., F. A. **Avaliação de treinamento à distância: suporte à aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho.** 2004. 178 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

COELHO JR., F. A. **Suporte à aprendizagem, satisfação no trabalho e desempenho: um estudo multinível.** 2009. 301 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

COELHO JR., F. A.; ABBAD, G.; TODESCHINI, K. Construção e validação de uma escala de suporte à aprendizagem no trabalho em uma instituição bancária brasileira. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 5, n. 2, 167-196, 2005.

COELHO JR., F. A.; ABBAD, G. da S.; VASCONCELOS, L. C. Análise da Relação entre Variáveis de Clientela, Suporte à Aprendizagem e Impacto de Treinamento a Distância. **RAC-Eletrônica**, v. 2, n. 1, 2008.

COELHO JR, F. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Uso do conceito de aprendizagem em estudos organizacionais. **Paideia**, v. 40, n. 18, p. 221-234, 2008.

COELHO, A. C.; CUNHA, J.V. A. Regressão linear múltipla. **Análise multivariada: para os cursos de administração, ciências contábeis e economia.** São Paulo: Atlas, p. 131-231, 2007.

COELHO JR, F. A.; MOURÃO, L. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. **Revista de Administração Mackenzie (Mackenzie Management Review)**, v. 12, n. 6, 2011.

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, J; WALL, T. New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfilment. **Journal of occupational psychology**, v. 53, n. 1, p. 39-52, 1980.

CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. **Análise multivariada: para os cursos de Administração, Ciências contábeis e Economia.** São Paulo: Atlas, 2007.

CORRÊA, C. M.; D'ARISBO, A.; D'ARRIGO, F. P. Condições capacitadoras da criação de conhecimento: o Caso de uma Empresa de Tecnologia da Informação da Serra Gaúcha. In: XVI MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2016.

COSTA, A C; ROE, R. A.; TAILLIEU, T. Trust within teams: The relation with performance effectiveness. **European journal of work and organizational psychology**, v. 10, n. 3, p. 225-244, 2001.

COSTA, G. L. A. **Antecedentes dos comportamentos de cidadania organizacional: um estudo com trabalhadores do conhecimento da área de TI.** 2019. 125 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

CROUSE, P.; DOYLE, W.; YOUNG, J. D. Workplace learning strategies, barriers, facilitators and outcomes: A qualitative study among human resource management practitioners. **Human Resource Development International**, v. 14, n. 1, p. 39-55, 2011.

CRUZEIRO, M. C. P. Relação entre as percepções de suporte à aprendizagem e as crenças sobre o sistema de treinamento no âmbito da Organização Alfa. 2014. 62 p. Monografia (Graduação em Administração) - Universidade Nacional De Brasília, Brasília, 2014.

CUMBERLAND, D.; GITHENS, R. Tacit knowledge barriers in franchising: practical solutions. **Journal of Workplace Learning**, v.24, n.1, p. 48-58, 2012.

CUMMINGS, L. L.; BROMILEY, P. The organizational trust inventory (OTI). **Trust in organizations: Frontiers of theory and research**, v. 302, n. 330, p. 39-52, 1996.

CUNNINGHAM, J.; HILLIER, E. Informal learning in the workplace: key activities and processes. **Education and Training**, v. 55, n. 1, p. 37-51, 2013.

CURADO, C.; VIEIRA, S. Trust, knowledge sharing and organizational commitment in SMEs. **Personnel Review**, 2019.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemmas of the type likert scales construction: does the number of items and the disposition influence results? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 161-174, 2013.

DECIUS, J.; SCHAPER, N.; SEIFERT, A. Informal workplace learning: Development and validation of a measure. **Human Resource Development Quarterly**, v. 30, n. 4, p. 495-535, 2019.

DEKAS, K.H. **Citizenship in context: investigating the effects of work group climate on organizational citizenship perceptions and behavior.** 2010. 287f. Tese (Doctor of Philosophy - Business Administration), University of Michigan, Michigan, 2010.

DIETZ, G.; HARTOG, D. N. D. Measuring trust inside organisations. **Personnel Review**, v. 35, n. 5, p. 557-588, 2006.

DONIDA, A.; VISENTINI, Í. S.; FERREIRA, L. S. Empreendedorismo e empregabilidade: um panorama do mundo do trabalho no setor da tecnologia da informação (TI). **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 5, n. 6, p. 76-87, 2018.

EBARA, E. C. **A relação entre confiança interpessoal e compartilhamento de conhecimento tácito.** 2011. 193 f. Dissertação (Mestrado Profissional Executivo em Gestão Empresarial) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2011.

EDMONDSON, A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams Amy Edmondson. **Administrative Science Quarterly**, v. 44, n. 2, p. 350-383, 1999.

- EVANS, A. M.; KRUEGER, J. I. Elements of trust: Risk and perspective-taking. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 47, n. 1, p. 171-177, 2011.
- ERAUT, M. **Developing professional knowledge and competence**. Londres: The Falmer Press, 1994.
- ERAUT, M. Informal learning in the workplace: evidence on the real value of work-based learning (WBL). **Development and Learning in Organizations**, v. 25, n. 5, p. 8-12, 2011.
- FARIA, M. de F. B.; ALENCAR, E. ML S. Estímulos e barreiras à criatividade no ambiente de trabalho. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 31, n. 2, 1996.
- FERNANDES, K. M. S.; RIBEIRO, L. M. de P. Análise dos antecedentes do comportamento de cidadania organizacional: estudo de caso com servidores de uma instituição federal de ensino. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v. 10, n. 3, p. 106-121, 2019.
- FLORES, C. L. Efetividade das práticas de aprendizagem informal, suporte à aprendizagem e desempenho humano no trabalho. 2018. 16 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2018.
- FULMER, C. A.; GELFAND, M. J. At what level (and in whom) we trust: Trust across multiple organizational levels. **Journal of Management**, v. 38, n. 4, p. 1167-1230, 2012.
- FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p.105-112, 2000.
- FROEHLICH, D. E.; MIEN, S. B.; GERKEN; S. M. Learning to stay employable. **Career Development International**, 2014.
- FONSECA, L. R. da et al. Aprendizagem em Grupo: Uma Análise de Indivíduos Inseridos em Equipes de Desenvolvimento de *Software* que Realizam Tarefas Interdependentes. EnANPAD, Curitiba. **Anais...** 2018.
- GARFINKEL, H. A conception of and experiments with “trust” as a condition of concerted stable actions. **The production of reality: Essays and readings on social interaction**, p. 381-392, 1963.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Unesp, 1991.
- GILLESPIE, N. Measuring trust in working relationships: The behavioral trust inventory. **Melbourne Business School**, 2003.
- GUINOT, J; CHIVA, R; ROCA-PUIG, V. Interpersonal trust, stress and satisfaction at work: An empirical study. **Personnel Review**, v. 43, n. 1, p. 5-5, 2014.
- GURGEL, M. F. **Criatividade & inovação: uma proposta de gestão da criatividade para o desenvolvimento da inovação**. 2006. 193 p. Dissertação (Mestrado em Ciências em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

HAGER, P. Informal learning: everyday living. In: JAVIS, P.; WATTS, M. (org.) **The Routledge International Handbook of Learning**. USA: Routledge, p. 207-215, 2012.

HANNA, J. T. et al. The effect of leader risk-taking on subordinate felt trust. **Leadership & Organization Development Journal**, v. 40, n. 2, p. 163-176, 2019.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HARDIN, R. **Trust**. Cambridge: Polity Press. 2006.

HOLMAN, D.; EPITROPAKI, O.; FERNIE, S. Understanding learning strategies in the workplace: A factor analytic investigation. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 74, n. 5, p. 675-681, 2001.

HOOTEGEM, A. V.; WITTE, H. Qualitative Job Insecurity and Informal Learning: A Longitudinal Test of Occupational Self-Efficacy and Psychological Contract Breach as Mediators. **International journal of environmental research and public health**, v. 16, n. 10, 2019.

HOLSTE, J. S; FIELDS, D. Trust and tacit knowledge sharing and use. **Journal of Knowledge Management**, v. 14, n. 1, p. 128-140, 2010.

HSU, M. H.; CHANG, C. M. Examining interpersonal trust as a facilitator and uncertainty as an inhibitor of intra-organisational knowledge sharing. **Information Systems Journal**, v. 24, n. 2, p. 119-142, 2014.

HU, M.; HORNG, J.; SUN, Y. Hospitality teams: knowledge sharing and service innovation performance. **Tourism Management**, v. 30, n. 1, p. 41-50, 2009.

HUSTED, K.; MICHAILOVA, S. Diagnosing and fighting knowledge-sharing hostility. **Organizational dynamics**, v. 31, n. 1, p. 60-73, 2002.

ISMAIL, M. Creative climate and learning organization factors: their contribution towards innovation. **Leadership & Organization Development Journal**, 2005.

ISMAIL, I. R.; TAJUDDIN, N.; YUNUS, N. K. M. Trust and Intention to Share as Predictors of Online Knowledge-Sharing Behavior. **Springer**, Singapore, p. 57-67, 2019.

JEON, K. S.; KIM, K-N. How do organizational and task factors influence informal learning in the workplace? **Human Resource Development International**, v. 15, n. 2, p. 209-226, 2012.

JEONG, S.; HAN, S. J.; LEE, J.; SUNALAI, S.; YOON, S. W. Integrative literature review on informal learning: Antecedents, conceptualizations, and future directions. **Human Resource Development Review**, v. 17, n. 2, p. 128-152, 2018.

JOIA, L. A.; MANGIA, U. Career transition antecedents in the information technology area. **Information Systems Journal**, v. 27, n. 1, p. 31-57, 2017.

JOHNSON, D.; GRAYSON, K. Cognitive and affective trust in service relationships. **Journal of Business research**, v. 58, n. 4, p. 500-507, 2005.

KIM, W. G.; CHA, Y. Antecedents and consequences of relationship quality in hotel industry. **International Journal of Hospitality Management**, v. 21, n. 4, p. 321-338, 2002.

KIM, T.T.; LEE, G. Hospitality employee knowledge-sharing behaviors in the relationship between goal orientations and service innovative behavior. **International Journal of Hospitality Management**, v. 34, n. 1, p. 324-337, 2013.

KLEINERT, C.; MATTHES, B. Data in the field of adult education and lifelong learning: Present situation, improvements and challenges. **Improvements and Challenges**, 2009.

KRAMER, R. M. Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. **Annual review of psychology**, v. 50, n. 1, p. 569-598, 1999.

KUHN, T. According to thoughts in paradigms. In SUPPE, F. **The structure of scientific theories**. 1974.

LANE, C. BACHMANN, R. (Ed.). Trust within and between organizations: Conceptual issues and empirical applications. **Oxford University Press**, 1998.

LEE, P. et al. Leadership and trust: Their effect on knowledge sharing and team performance. **Management learning**, v. 41, n. 4, p. 473-491, 2010.

LEE, D.; STAJKOVIC, A.D.; CHO, B. Interpersonal Trust and Emotion as Antecedents of Cooperation: Evidence From Korea. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 41, n. 7, p. 1603-1631, 2011.

LEMOS, B. N. **Fatores relevantes de sucesso à transferência do conhecimento tácito: evidências empírico-exploratórias em uma empresa petrolífera brasileira**. 2008. 128 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.

LESTER, S. W.; BROWER, H. H. In the eyes of the beholder: The relationship between subordinates felt trustworthiness and their work attitudes and behaviors. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, v. 10, n. 2, p. 17-33, 2003.

LEWICKI, R. J., BUNKER, B. B. Trust in Relationships: A Model of Trust Development and Decline. **Max M. Fisher College of Business**, Ohio State University, 1994.

LEWICKI, R.J.; TOMLINSON, E.C.; GILLESPIE, N. Models of interpersonal trust development: Theoretical approaches, empirical evidence, and future directions. **Journal of Management**, v. 32, n. 6, p. 991-1022, 2006.

LEWIS, J. D., WEIGERT, A. J. Social Atomism, Holism, And Trust. **The sociological quarterly**, v. 26, n. 4, p. 455-471, 1985.

LI, M.; HSU, C. H. Customer participation in services and employee innovative behavior: The mediating role of interpersonal trust. **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, v. 30, n. 4, p. 2112-2131, 2018.

LIMA, S. M. V.; FISCHER, H. C. R. Validação de instrumento para diagnóstico de condições facilitadoras de mudança organizacional. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 5, n. 1, p. 13-44, 2005.

LIOU, K. T. Understanding employee commitment in the public organization: A study of the juvenile detention center. **International journal of public administration**, v. 18, n. 8, p. 1269-1295, 1995.

LIVINGSTONE, D. Exploring the icebergs of adult learning. **Canadian Journal for the Study of Adult Education**, v. 3, n. 2, p. 49-72, 1999.

LOIOLA, E.; BASTOS, A. V. B. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, p. 181-201, 2003.

LONDON, M.; SESSA, V.I. Group feedback for continuous learning. **Human Resource Development Review**, v. 5, n. 3, p. 303-329, 2006.

LONDON, M.; SESSA, V. I. The development of group interaction patterns: how groups become adaptive, generative and transformative learners. **Human Resource Development Review**, v. 6, n. 4, p. 353- 376, 2007.

LOPES, L. F. D. et al. **Caderno didático: Estatística geral**. Santa Maria: UFSM, 2008.

LUHMANN, N. Familiarity, confidence, trust: Problems and alternatives. **Trust: Making and breaking cooperative relations**, v. 6, p. 94-107, 2000.

MALCOLM, J.; HODKONSON, P.; COLLEY, H. The interrelationships between informal and formal learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 15, n. 7/8, p. 131-318, 2003.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MARKS, A.; LOCKYER, C. Producing knowledge: the use of the project team as a vehicle for knowledge and skill acquisition for software employees. **Economic and Industrial Democracy**, v. 25, n. 2, p. 219-245, 2004.

MARSICK, V. J.; VOLPE, M. The nature and need for informal learning. **Advances in developing human resources**, v. 1, n. 3, p. 1-9, 1999.

MARSICK, V. J.; VOLPE, M.; WATKINS, K.E. Theory and practice of informal learning in the knowledge era. **Advances in developing human resources**, v. 1, n. 3, p. 80-95, 1999.

MARSICK, V. Informal strategic learning in the workplace. In: *Work-related learning*. Springer, Dordrecht, p. 51-69, 2006.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Informal and incidental learning. **New directions for adult and continuing education**, v. 2001, n. 89, p. 25-34, 2001.

- MARONATO, E. L. D. S.; STANKOWITZ, R. D F. Gestão do conhecimento: o elemento confiança para o compartilhamento do conhecimento. **Gestão e Desenvolvimento em Revista**, v. 3, n. 2, p. 112-126, 2017.
- MARTINS, A. C. **Criatividade, autonomia e precariedade**: o trabalho dos profissionais em tecnologia da informação. 2016. 93 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016.
- MAYER, R. C.; DAVIS, J. H.; SCHOORMAN, F. D. An integrative model of organizational trust. **Academy of management review**, v. 20, n. 3, p. 709-734, 1995.
- MAYER, R. C.; DAVIS, J. H. The effect of the performance appraisal system on trust for management: A field quasi-experiment. **Journal of applied psychology**, v. 84, n. 1, p. 123, 1999.
- MCALLISTER, D. J. Affect-and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. **Academy of management journal**, v. 38, n. 1, p. 24-59, 1995.
- MCCAULEY, D. P.; KUHNHERT, K. W. A theoretical review and empirical investigation of employee trust in management. **Public Administration Quarterly**, p. 265-284, 1992.
- MELLO, C. M. de. A influência das instituições no processo de construção da confiança interorganizacional. **Organizações & Sociedade**, v. 24, n. 81, 2017.
- MINAS, B. D. F. **A violência nas relações íntimas**: prevalência e estudo de relações com a confiança interpessoal e com a esperança. 2014. 55 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.
- MORROW, J. L.; HANSEN, M. H.; BATISTA, J. C. Measurement Issues in Trust Research: Are We Measuring What We're Measuring? Department of Agricultural Economics, Mississippi State University, 1999.
- NOE, R.A.; CLARKE, A. D. M.; KLEIN, H. J. Learning in the twenty-first-century workplace. **Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.**, v. 1, n. 1, p. 245-275, 2014.
- NOE, R. A.; TEWS, M. J.; MARAND, A. D. Individual differences and informal learning in the workplace. **Journal of Vocational Behavior**, v. 83, p. 327-335, 2013.
- NONAKA, I. A dynamic theory of organizational knowledge creation. **Organization science**, v. 5, n. 1, p. 14-37, 1994.
- NOVELLI, J. G. N.; FISCHER, R. M.; MAZZON, J. A. Fatores de confiança interpessoal no ambiente de trabalho. **Revista de Administração**, v. 41, n. 4, p. 442-452, 2006.
- NUNKOO, R.; RAMKISSOON, H. Power, trust, social exchange and community support. **Annals of Tourism Research**, v. 39, n. 2, p. 997-1023, 2012.
- NYARI, N. L. D.; BOHM, G. T.; BÖHM, S. I. H. Dificuldades enfrentadas por gestores da tecnologia da informação (ti) em diferentes setores organizacionais no médio norte do Mato Grosso-MT. **Vivências**, v. 15, n. 29, p. 219-236, 2019.

NYHAN, R. C.; MARLOWE JR, H, A. Development and psychometric properties of the organizational trust inventory. **Evaluation Review**, v. 21, n. 5, p. 614-635, 1997.

NYHAN, R. C. Changing the Paradigm Trust and its Role in Public Sector Organizations. **The American Review of Public Administration**, v. 30, n. 1, p. 87-109, 2000.

OH, Y.; PARK, J. New link between administrative reforms and job attitude: The role of interpersonal trust in peers as a mediator on organizational commitment. **International Review of Public Administration**, v. 16, n. 3, p. 65-87, 2011.

OLIVEIRA, H. F. **Aprendizagem, competências e desempenho individual no trabalho**. 2010. 178 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, P. E. S. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: um levantamento com os secretários executivos da Universidade Federal do Pará. 2017. 112 p. Dissertação (Mestrado em gestão Pública)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PAILLÉ, P; GRIMA, F; DUFOUR, M. Contribution to social exchange in public organizations: Examining how support, trust, satisfaction, commitment and work outcomes are related. **The International Journal of Human Resource Management**, v. 26, n. 4, p. 520-546, 2015.

PANTOJA, M. J.; BORGES-ANDRADE, J. E. Estratégias de aprendizagem no trabalho em diferentes ocupações profissionais. **Revista de Administração Contemporânea – RAC Eletrônica**, v.3, n.1, p.41-62. 2009.

PARK, J. G.; LEE, J. Knowledge sharing in information systems development projects: Explicating the role of dependence and trust. **International Journal of Project Management**, v. 32, n. 1, p. 153-165, 2014.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. **Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS**. 6. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2014.

PORTO, G.; LOIOLA, E. Relações entre socialização, disseminação codificação e relações entre socialização, disseminação codificação e aprendizagem organizacional em processos de inovação: o caso das empresas ganhadoras do prêmio FINEP de inovação. Encontro Nacional de Pós-Graduação em Administração - EnANPAD, Rio de Janeiro. **Anais...** 2008.

PROBST, G.J.B.; BÜCHEL, B.S.T. **Organizational learning: the competitive advantage of the future**. New York: Prentice Hall, 1997.

PUUSA, A; TOLVANEN, U. Organizational identity and trust. **Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies**, v. 11, n. 2, 2006.

RAELIN, J. A. **Management Learning**, v. 49, n.1, p. 59-66, 2018.

- REATTO, D. L. **Os processos de aprendizagem informal no local de trabalho: um estudo com técnicos-administrativos numa faculdade pública estadual.** 2014. 174 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.
- REATTO, D.; S. GODOY, A. S. A produção sobre aprendizagem informal nas organizações no Brasil: mapeando o terreno e rastreando possibilidades futuras. **REAd-Revista Eletrônica de Administração**, v. 21, n. 1, 2015.
- REED, M. I. Organization, trust and control: a realist analysis. **Organization studies**, v. 22, n. 2, p. 201-228, 2001.
- REINA, D.; REINA, M. **Trust and betrayal in the workplace: building effective relationship in your organization.** San Francisco: Berrett-Koehler, 1999.
- RICHARDSON, R. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- ROBINSON, S.L. Trust and breach of the psychological contract, **Administrative Science Quarterly**, v. 41, p. 574-99, 1996.
- RODRIGUES, B. E. **A relação entre a percepção de suporte à aprendizagem e crenças sobre o sistema de treinamento.** 2016. 57 p. Monografia (Graduação em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- ROSA, J. R. da. **O entrincheiramento organizacional e a intenção empreendedora do indivíduo: estudo junto às startups e empresas de tecnologia de informação do estado do Rio Grande do Sul.** 2018. 142 p. Dissertação (Mestrado em Administração) -Universidade Federal do Pampa, Santana do Livramento, 2018.
- ROTENBERG, K. J. Children's interpersonal trust: An introduction. In: **Children's Interpersonal Trust.** Springer, New York, NY, p. 1- 4, 1991.
- ROTENBERG, K.; et al. The relation between trust beliefs and loneliness during early childhood, middle childhood, and adulthood. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 36, n. 8, p. 1086-1100, 2010.
- ROTTER, J. B. A New Scale for the Measurement of Interpersonal Trust. **Journal of Personality**, v. 35, n. 4, p. 651-665, 1967.
- ROUILLER, J.Z.; GOLDSTEIN, I. L. The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. **Human resource development quarterly**, v. 4, n. 4, p. 377-390, 1993.
- ROUSSEAU, D. M. et al. Not so different after all: A cross-discipline view of trust. **Academy of management review**, v. 23, n. 3, p. 393-404, 1998.
- RÜBER, I. E.; BOL, T. Informal Learning and Labour Market Returns. Evidence from German Panel Data. **European Sociological Review**, v. 33, n. 6, p. 765-778, 2017.

- RUPPEL, C. P.; HARRINGTON, S. J. The relationship of communication, ethical work climate, and trust to commitment and innovation. **Journal of Business Ethics**, v. 25, n. 4, p. 313-328, 2000.
- SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.
- SCHOORMAN, F. D.; MAYER, R. C.; DAVIS, James H. Empowerment in veterinary clinics: The role of trust in delegation. **Journal of Trust Research**, v. 6, n. 1, p. 76-90, 2016.
- SERVA, M. A.; FULLER, M. A.; MAYER, R. C. The reciprocal nature of trust: A longitudinal study of interacting teams. **Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior**, v. 26, n. 6, p. 625-648, 2005.
- SILVA, W. **O impacto de ações de capacitação na atuação gerencial: um estudo de caso no setor público**. 2008. 167 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- SILVEIRA, M. A. D. S. G. et al. Gestão de processo de compartilhamento do conhecimento tecnológico em uma empresa do setor elétrico (CEMIG). **Informação & Informação**, v. 23, n. 2, p. 538-565, 2018.
- SIQUEIRA, M. M. M. **Medidas do comportamento organizacional**. 2002.
- SYDOW, J. Understanding the Constitution of Interorganizational Trust. In: **Trust Within and Between Organizations**. CHRISTEL L.; BACHMAN, R. (ed.). Conceptual Issues and Empirical Applications, Oxford University Press, 1998.
- TAN, C. N. L.; MD NOOR, S. Knowledge management enablers, knowledge sharing and research collaboration: a study of knowledge management at research universities in Malaysia. In: **Knowledge Management International Conference**, Malaysia, 2014.
- TANNENBAUM, S. I. et al. Informal learning and development in organizations. **Learning, training, and development in organizations**, p. 303-332, 2010.
- TONINI, A. C.; CARVALHO, M. M.; SPINOLA, M. M. Contribuição dos modelos de qualidade e maturidade na melhoria dos processos de *software*. **Produção**, v. 18, n. 2, p. 275-286, 2008.
- TRACEY, J. B.; TANNENBAUM, S. I.; KAVANAGH, M. J. Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. **Journal of applied psychology**, v. 80, n. 2, p. 239, 1995.
- TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, W. K. A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. **Review of Educational Research**, v. 70, n. 4, p. 547-593, 2000.

WANG, L. et al. Consumer trust in tourism and hospitality: a review of the literature, **Journal of Hospitality and Tourism Management**, v. 21, n. 1, p. 1-9, 2014.

WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. **International Journal of Lifelong Education**, v.11, n.4, p. 287-300, 1992.

WICKRAMASINGHE, V.; WIDYARATNE, R. Effects of interpersonal trust, team leader support, rewards, and knowledge sharing mechanisms on knowledge sharing in project teams. **VINE**, v. 42, n. 2, p. 214-236, 2012.

WIESELQUIST, J. et al. Commitment, prorelationship behavior, and trust in close relationships. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 77, n. 5, p. 942-966, 1999.

WOLFSON, M. A.; TANNENBAUM, S. I.; MATHIEU, J. E.; MAYNARD, M. T. A cross-level investigation of informal field-based learning and performance improvements. **Journal of Applied Psychology**, v. 103, n. 1, 2018.

ZANINI, M. T. F. Confiança: o principal ativo intangível de uma empresa. Rio de Janeiro: **Elsevier**, p. 44, 2007.

ZHANG, L.; HE, J. Critical factors affecting tacit-knowledge sharing within the integrated project team. **Journal of Management in Engineering**, v. 32, n. 2, 2016.

ZHENG, M.; ZHU, X. P.; YANG, J. The influence of the team climate on team innovation performance: An empirical study based on Chinese high technology innovation teams. In: **2013 3rd International Conference on Information Management, Innovation Management and Industrial Engineering**, p. 245-249, IEEE, 2013.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-Graduação em Administração
Pesquisa de Dissertação

CONFIANÇA INTERPESSOAL E APRENDIZAGEM INFORMAL: UM ESTUDO COM TRABALHADORES DO SETOR DE TI

Este questionário é parte da pesquisa para elaboração de uma Dissertação de Mestrado. Sua participação é voluntária, os dados não serão tratados de modo individualizado, assim a confidencialidade dos respondentes será mantida.

PARTE I – Perfil dos respondentes

1 Gênero: 1. () Feminino 2. () Masculino	4 Escolaridade: 1. () Ensino Médio (2º grau) 2. () Curso técnico 3. () Ensino Superior Incompleto 4. () Ensino Superior Completo 5. () Pós-Graduação incompleta 6. () Pós-Graduação completa	7 Setor de atuação: 1. () Administrativo geral 2. () Desenvolvimento 3. () Implantação 4. () Suporte e atendimento 5. () Outro
2 Idade: 1. () Menos de 18 anos 2. () 19 a 25 anos 3. () 26 a 32 anos 4. () 33 a 39 anos 5. () Mais de 40 anos	5 Tempo de atuação na empresa: 1. () Menos de 1 ano 2. () De 1,1 a 3 anos 3. () De 3,1 a 5 anos 4. () De 5,1 a 10 anos 5. () Mais de 10 anos	8 Exerce cargo de Gestão: 1. () Sim 2. () Não
3 Estado civil: 1. () Solteiro (a) 2. () Casado (a) 3. () Divorciado (a) 4. () Viúvo (a) 5. () União estável	6 Tempo no cargo atual: 1. () Menos de 1 ano 2. () De 1,1 a 3 anos 3. () De 3,1 a 5 anos 4. () Mais de 5,1 anos	9 Estado onde atua: _____

PARTE II- Escala de Suporte à Aprendizagem Informal

Ao pensar em atividades típicas **do seu trabalho**, por favor, indique o quanto **VOCÊ** discorda ou concorda com cada uma das seguintes afirmações. Para cada questão, marque o número que melhor corresponde à sua resposta. Para expressar sua opinião, marque suas respostas de acordo com o código abaixo:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo Nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente

Na minha unidade/setor de trabalho...

1	...cada membro é incentivado a expor o que pensa.	1	2	3	4	5
2	... há autonomia para agir sem consultar o chefe/superior.	1	2	3	4	5
3	...há tempo destinado para a busca de novas formas de executar o trabalho.	1	2	3	4	5
4	...novas ideias são valorizadas.	1	2	3	4	5
5	...há respeito mútuo.	1	2	3	4	5
6	...há autonomia para questionar as ordens dadas pelo chefe/superior.	1	2	3	4	5
7	...há compartilhamento de informações sobre novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5
8	...há tolerância a erros quando se tenta aplicar novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5
9	...há autonomia para organizar o trabalho.	1	2	3	4	5
10	...há abertura a críticas quando alguém aplica novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5

11	...há aceitação dos riscos associados à aplicação de novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5
12	...há incentivo à busca por novas aprendizagens.	1	2	3	4	5
13	...as tarefas facilitam a aplicação de novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5
14	...as tentativas de aplicação de novas habilidades e conhecimentos são elogiadas.	1	2	3	4	5

Meu chefe/superior imediato...						
15	... me encoraja a aplicar novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5
16	... valoriza minhas sugestões de mudança.	1	2	3	4	5
17	... assume comigo os riscos de tentar novas formas de realizar o trabalho.	1	2	3	4	5
18	... leva em conta minhas ideias quando diferentes das dele.	1	2	3	4	5
19	... me estimula a enfrentar desafios no trabalho.	1	2	3	4	5
20	... me elogia quando aplico novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5
21	... remove dificuldades e obstáculos à aplicação de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	1	2	3	4	5
22	... me dá liberdade para decidir sobre como desenvolver minhas tarefas.	1	2	3	4	5
23	... está disponível para tirar minhas dúvidas sobre o uso de novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	1	2	3	4	5
24	... estimula o uso de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	1	2	3	4	5
25	... estabelece objetivos de trabalho que me encorajam a aplicar novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5

Meus colegas/pares de trabalho...						
26	... me dão orientações quando tenho dificuldades para aplicar novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5
27	... me elogiam quando aplico minhas novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5
28	... me estimulam a buscar novas habilidades e conhecimentos voltados ao meu trabalho.	1	2	3	4	5
29	... sentem-se seguros quando aplico novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	1	2	3	4	5
30	... incentivam-me a propor novas ideias para a execução das tarefas.	1	2	3	4	5
31	... apoiam minhas tentativas de buscar novas aprendizagens no trabalho.	1	2	3	4	5

PARTE III - Escala de Confiança Interpessoal

32	Eu sinto que posso contar ao meu superior qualquer coisa sobre o meu trabalho.	1	2	3	4	5
33	Meu superior irá me apoiar em uma situação de aperto.	1	2	3	4	5
34	Tenho confiança de que meu superior é tecnicamente competente nos elementos críticos do seu trabalho.	1	2	3	4	5
35	Quando meu superior me fala algo, posso confiar no que ele diz.	1	2	3	4	5
36	Se eu enfrentar dificuldades no trabalho, sei que meus colegas irão tentar me ajudar.	1	2	3	4	5
37	Posso confiar nas pessoas com quem trabalho para me ajudar se eu precisar.	1	2	3	4	5
38	Confio que meus colegas não irão tornar meu trabalho mais difícil, não me decepcionando.	1	2	3	4	5
39	Posso confiar que a maioria dos meus colegas faz o que diz que irá fazer.	1	2	3	4	5

APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Confiança Interpessoal e Aprendizagem informal: Um estudo com trabalhadores do setor de TI

Pesquisadora responsável: Vania de Fátima Barros Estivaleta

Telefone para contato: (55) 99167-7617

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Ciências Administrativas

Local da Coleta: Empresas desenvolvedoras de *software* do setor de TI do Rio Grande do Sul

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes, colaboradores das empresas de TI, cujos dados serão coletados por meio de questionário estruturado com escalas validadas, formatado em plataforma *on-line*, no período de junho, julho, agosto, setembro e outubro de 2019.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações serão mantidas no Centro de Ciências Sociais e Humanas - CCSH, situado na Av. Roraima nº 1.000, Prédio 74 C, sala nº 4205 – Cidade Universitária, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Vania de Fátima Barros Estivaleta, por um período de cinco anos. Após este período os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, com o número do CAAE 13194619.7.0000.5346.

Santa Maria, de de 2019.

Vania de Fátima Barros Estivaleta

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Prezado (a) Senhor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada: “**Confiança Interpessoal e Aprendizagem informal: Um estudo com trabalhadores do setor de TI**”. O objetivo principal deste estudo é identificar a influência da confiança interpessoal no suporte à aprendizagem informal no trabalho, a partir da percepção dos trabalhadores das empresas desenvolvedoras de *software* do Rio Grande do Sul, contando com a participação de respondentes de todas as áreas existentes dentro da empresa.

Acreditamos que a presente pesquisa seja importante porque irá analisar a manifestação e as influências desse construto sobre percepções e comportamentos profícuos às organizações do setor de TI (Confiança Interpessoal e Aprendizagem Informal).

Ao (À) participante caberá o preenchimento do questionário, o qual conta com questões de múltipla escolha relativas ao perfil e aos temas pesquisados.

Os benefícios decorrentes da participação nesta pesquisa são indiretos, não havendo nenhum benefício direto ao (à) participante. Esses benefícios indiretos são em termos sociais, pois o estudo visa contribuir para a sistematização e divulgação do conhecimento científico, o qual será difundido somente em formato de dissertação e artigos acadêmicos.

Quanto aos possíveis riscos ou danos ao (à) participante, esses são considerados mínimos e inerentes ao preenchimento cotidiano de questionários, tais como: tomar o tempo do indivíduo, provocar cansaço ou desconforto. No entanto, o (a) participante poderá desistir do preenchimento do questionário a qualquer momento sem penalidade alguma. Em caso de dúvida, poderá entrar em contato com a Prof.^a Dr.^a Vania de Fátima Barros Estivaletete pelo telefone (55) 991677617.

A participação é livre e voluntária. Não haverá nenhuma forma de compensação financeira, e, também, não haverá custos para o (a) participante. A identidade do (a) participante permanecerá em sigilo durante toda a pesquisa e, especialmente na publicação dos resultados. Além disso, as informações colhidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa.

Todos os dados coletados nesta pesquisa serão armazenados junto ao Programa de Pós-graduação em Administração, do Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria, prédio 74 C, em armário da sala 4305, sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Vania de Fátima Barros Estivaletete (pesquisadora responsável), durante o período de cinco anos, estando à sua disposição a qualquer momento. Após este período serão incinerados.

Pesquisadora: Cátia Camila da Silva. Endereço: Universidade Federal de Santa Maria Telefone: (55) 996919639. E-mail: catiacamilasilva@gmail.com Pesquisadora orientadora responsável: Vania de Fátima Barros Estivaletete. Endereço: Universidade Federal de Santa Maria Telefone: (55) 991677617. E-mail: vaniaestivaletete@ufsm.br.

Eu, _____ (nome do participante) ciente e após ter lido as informações contidas acima estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável