

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

**REFLEXOS DAS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS NA
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE
EM UM HOSPITAL PÚBLICO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

INGRI DE MEDEIROS POZZOBON

SANTA MARIA, RS, BRASIL.

2006

REFLEXOS DAS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS NA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE EM UM HOSPITAL PÚBLICO

Por

INGRI DE MEDEIROS POZZOBON

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração, Área de Concentração em Estratégia e Competitividade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito de obtenção do grau de **Mestre em Administração.**

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Márcia Zampieri Grohmann

Santa Maria, RS, Brasil.

2006

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Ciências Administrativas
Curso de Administração**

A comissão examinadora, abaixo assinada,
Aprova a Dissertação de Mestrado.

**REFLEXOS DAS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS NA APRENDIZAGEM
PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE EM UM HOSPITAL PÚBLICO.**

Elaborada por
Ingri de Medeiros Pozzobon.

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Administração

COMISSÃO EXAMINADORA:

Márcia Zampieri Grohmann, Doutora.
(Presidente/Orientadora)

Mauri Leodir Löbler, Doutor.
(UFSM)

Vitor Francisco Schuch Júnior, Doutor.
(UFSM)

Santa Maria, 26 de julho de 2006.

AGRADECIMENTOS

Existem várias vozes sussurrando nas páginas deste trabalho. Vozes que nos moveram, nos ensinaram, nos tocaram. Todas pessoas que admiramos e valorizamos e, que sem as quais não chegaríamos até aqui.

Tive a felicidade de percorrer caminhos muitas vezes estreitos e difíceis em minha vida; porém, também tive a coragem de nunca desistir e agradecer ao meu guia espiritual cada passo que dei, aproveitando as oportunidades que cavei e que a vida me proporcionou.

Assim, gostaria de agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente apoiaram, fortaleceram, criticaram e me ajudaram na elaboração deste estudo.

Aos mestres e doutores do Curso de Administração: Professor Lemos, Mauri, Schuch, Lúcia, Vânia e Ivete Fossá. Os colegas Carlos Otávio, Bruno e Jonas.

Agradeço ao Diretor Administrativo Adm. José Pozzobon e aos funcionários do Hospital Universitário de Santa Maria-HUSM.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e ao Programa de Pós-Graduação em Administração por ter me proporcionado a possibilidade de cumprir mais uma etapa no processo de capacitação profissional.

Meu reconhecimento especial à professora Dr^a. Márcia Zampieri Grohmann pela orientação competente, comprometida e apoiadora na condução deste trabalho.

Aos meus pais, o meu agradecimento eterno.

Aos meus filhos Christian, Camille e José Guilherme, singelos testemunhos de amor que vieram trazer a dimensão invisível de partilhar conosco o privilégio da vida.

Ao meu marido, que com seu testemunho ensinou-me que podemos viver: deixando nossa luz própria brilhar; que podemos nos deixar cortar e voltarmos inteiros com a primavera e, acreditar que o verdadeiro grande homem é aquele que faz com que todos se sintam grandes.

Em especial e com muito amor dedico este trabalho ao meu filho Guigui. Ele é a presença viva que me impulsiona a este constante recomeçar, pois é através dele que me impulsiono a buscar mais, compreender mais e entender melhor o mundo. Meu respeito e meu amor, ao ser humano maravilhoso que tu és meu filho.

RESUMO

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

REFLEXOS DAS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS NA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE EM UM HOSPITAL PÚBLICO

Autora: Ingri de Medeiros Pozzobon

Orientadora: Dr^a. Márcia Zampieri Grohmann

Santa Maria, 26 de julho de 2006.

As emoções podem ser investigadas a partir do questionamento sobre os sentimentos dos indivíduos em determinado contexto ou quando submetidos a certas situações de trabalho. Tais emoções podem ser relacionadas a aspectos da história de vida do sujeito e a suas características de personalidade, sendo aprofundados elementos que associam experiências passadas com o vivido atualmente. Além disto, as emoções, bem como suas estratégias de controle, influenciam as relações com os outros presentes no contexto de trabalho. Este estudo tem como principal objetivo de avaliar como as experiências emocionais repercutem na aprendizagem dos profissionais de uma organização hospitalar. Esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo descritivo-quantitativo, que utilizou um questionário fechado, tipo Likert, de escala um (1) a seis (6), abordando os sentimentos pessoais que afetam a aprendizagem no contexto do trabalho. A pesquisa foi realizada com uma amostra de 346 funcionários de uma instituição hospitalar pública. Os dados foram analisados utilizando a estatística descritiva e multivariada, através da técnica de análise fatorial. Os resultados demonstraram que os principais sofrimentos emocionais que afetam a aprendizagem dos funcionários são em ordem decrescente: erros profissionais, revés na carreira e trauma pessoal.
Palavras-chave: Organização, Aprendizagem, emoções.

ABSTRACT

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

REFLEXOS DAS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS NA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE EM UM HOSPITAL PÚBLICO

Autora: Ingri de Medeiros Pozzobon.

Orientadora: Dr^a. Márcia Zampieri Grohmann.

Data e local da defesa: Santa Maria, 26 de julho de 2006.

Emotions can be addressed by questioning human feelings brought up by a given environment, or by certain work situations. Such emotions can be related to aspects from the subjects life history and his/her personality traits, being deep link elements, bringing together past experiences and current situations. Besides that, emotions, as well as its control strategies, might have an important relationship with the way subjects relate to each other in the work environment. This study aims primarily to assess how emotional experiences affect professional learning in a health organization (hospital). This research is a descriptive-qualitative study. To collect data, a closed questionnaire was used. The questionnaire was Liker-type, with scores from 1 to 6, measuring personal feelings which affect learning at the work environment. The study was conducted with a sample of 348 employees of a public hospital. Data were analyzed by descriptive and multivariate statistical analysis, using the factorial analysis technique. Results showed that the main emotional sufferings impacting on the employees' learning are, by decreasing order: professional mistakes, problems with the career, and personal trauma.

Key Words: organization, learning, emotions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	As correntes teóricas de aprendizagem de adultos.....	31
Figura 02 -	Processo para a formação do conhecimento.....	37
Figura 03 -	O modelo de Orientação da responsabilidade Pessoalorp..	40
Figura 04 -	A teia da aprendizagem: ênfases adotadas na literatura de AO.....	45
Figura 05 -	Resumo dos enfoques dos diferentes autores.....	46
Figura 06 -	Técnicas de gerenciamento das emoções no trabalho.....	54
Figura 07 -	Foco de análise da emoção de acordo com várias abordagens teóricas.....	58
Figura 08 -	O sistema límbico.....	60
Figura 09 -	Eventos de sofrimento que mais repercutiam no aprendizado profissional.....	74
Figura 10 -	Blocos de aprendizagem.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -	Classificação dos funcionários do Hospital Universitário de Santa Maria, por gênero.....	79
Tabela 02 -	Classificação dos funcionários do Hospital Universitário de Santa Maria, por escolaridade, em 2006.....	80
Tabela 03 -	Teste t para diferenças de médias entre o sexo dos entrevistados e duas variáveis que abordam o revés na carreira.....	89
Tabela 04 -	Análise do teste ANOVA entre as variáveis escolaridade e idade.....	91
Tabela 05 -	Análise do teste ANOVA entre as variáveis escolaridade e tempo de atuação na instituição.....	91
Tabela 06 -	Análise do teste ANOVA entre as variáveis escolaridade e revés na carreira.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Cinco tipos de eventos de sofrimento que mais repercutiam no aprendizado profissional.....	80
Quadro 02 -	Cargas Fatoriais e “comunalidades”(h ²) dos fatores facilitadores de conhecimento.....	84
Quadro 03 -	Teste de Validação das Variáveis dos Construtos Sofrimento na Aprendizagem.....	87
Quadro 04 -	As cinco maiores médias das variáveis.....	93
Quadro 05 -	As cinco menores médias das variáveis.....	97

LISTA DE ANEXOS

Anexo I -	Pedido de Formalização do trabalho à Direção de Ensino e Pesquisa do HUSM.	111
Anexo II -	Carta de aprovação e liberação da Direção Geral do Hospital- HUSM.	113
Anexo III -	Carta de Aprovação emitida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.	114
Anexo IV -	Registro junto ao Ministério da Saúde na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP.	116
Anexo V -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	116
Anexo VI -	Questionário para avaliar as Emoções que afetam a aprendizagem no trabalho	118

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	7
LISTA DE TABELAS.....	8
LISTA DE QUADROS.....	9
LISTA DE ANEXOS.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Apresentação do Problema.....	16
1.2 Objetivos da Pesquisa.....	18
1.3 Justificativa.....	19
1.4 Estrutura do Trabalho.....	23
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	24
2.1 Abordagens Teóricas sobre Aprendizagem.....	28
2.1.1 Aprendizagem de Adultos pela Experiência.....	34
2.1.2 Aprendizagem Auto-Direcionada.....	38
2.1.3 Aprendizagem Transformadora.....	41
2.2 Reflexões sobre Aprendizagem Organizacional.....	43
2.2.1 Localização do Conhecimento nas Empresas.....	48
2.2.2 O Processo de Aprendizagem nas Organizações.....	50
2.3 Emoções e Aprendizagem – Relacionamento Diálogo.....	53
2.4 Emoções e Aprendizagem no Ambiente de Trabalho.....	54
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	53
3.1 Método de Pesquisa.....	65
3.2 População e Amostra.....	65
3.2.1 O Hospital Universitário de Santa Maria-HUSM.....	66
3.3 Coleta de Dados.....	73
3.4 Análise dos Dados.....	73
3.5 Aspectos Éticos da Pesquisa.....	77

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	78
4.1 Análise dos Resultados.....	81
4.2 Ferramentas Analíticas.....	82
4.3 Análise Multivariada dos Dados.....	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA	103

1 INTRODUÇÃO

“A gerência é a arte de pensar, de decidir e de agir; é a arte de fazer acontecer, de obter resultados. Resultados que podem ser definidos, previstos, analisados e avaliados, mas que têm de ser alcançados através de pessoas e numa interação humana constante. De um lado pode-se tratar a gerência como algo científico racional, enfatizando as análises e as relações de causa e efeito, para prever e antecipar ações de forma mais conseqüente e eficiente. De outro, tem-se de aceitar a existência, na gestão, de uma face de imprevisibilidade e de interação humana que lhe confere uma dimensão do ilógico, do intuitivo, do emocional e espontâneo, e do irracional. Dirigentes devem entender a gestão moderna em ambos os sentidos” (Motta, 1997, p.26).”

O desejo de realizar um estudo sobre aprendizagem é um desafio muito significativo, não somente porque o conceito de aprendizagem destaca a importância da vivência e ação, isto é, a importância de se vivenciar experiências que oportunizam mudanças de comportamento, mas, sobretudo destacar a dinâmica das emoções que podem ser investigadas a partir do questionamento sobre os sentimentos dos indivíduos em situações de trabalho. Damásio (1996) destaca que se não fosse a possibilidade de sentir o ser humano não teria sofrimento ou felicidade, desejo ou misericórdia; ou seja, a emoção e os sentimentos constituem a base daquilo que os seres humanos têm descrito há milênios como alma ou espírito humano.

Ao considerar o adulto como um profissional que aprende constantemente no seu dia-a-dia, a aprendizagem insere-se na dinâmica atual que traz às organizações modernas profundas alterações nas suas práticas e, deste modo, pensa-se na capacidade que os profissionais têm de aprenderem, principalmente em situações únicas, que precisam ser respondidas sob *stress*, incerteza, limitação de recursos e de tempo. Esta mudança exige a exploração em busca de respostas que possam explicar como os profissionais aprendem de maneira que possam lidar com as exigências que marcam seu dia-a-dia buscando respostas, a fim de contribuir com os modelos de aprendizagem e ação presentes na ciência da administração.

Capra (1982), defende a idéia de se buscar novas maneiras de compreender e comunicar a respeito da realidade como forma de superar as “crises” pelas quais passa a humanidade. Dedicar-se a analisar as restrições do modelo cartesiano, cuja maior consequência tem sido a fragmentação do conhecimento, e propõe-se a avaliar uma proposta holística, para diversos campos científicos e para a sociedade como um todo. O pensamento fragmentado, segundo o autor já não é capaz de tratar a interconexão dos problemas globais, tanto nos níveis maiores da sociedade como no nível do indivíduo.

Assim, o mundo organizacional moderno, em suas práticas, busca respostas nas formas de conceber as emoções humanas no trabalho, principalmente avaliando como as experiências emocionais repercutem na aprendizagem dos profissionais de uma organização, no que este trabalho apresenta-se como contribuição.

As experiências emocionais que repercutem na aprendizagem do adulto e, que irão repercutir inevitavelmente na organização é uma lacuna que, no decorrer do tempo advém da ciência e da técnica administrativa que prevaleceu e legitimou importantes áreas da prática organizacional, em que houve um esquecimento do estudo das experiências emocionais presentes na ação humana no trabalho, em especial dos seus sofrimentos emocionais, foco que se apresenta como o grande desafio neste trabalho.

As organizações foram, por longo tempo, projetadas e administradas sob um modelo mecanicista cuja tônica são os aspectos econômicos e instrumentais, observáveis e quantificáveis. O modelo vigente até então foi inspirado nas ciências naturais e exatas, onde o homem, assim como o universo, é melhor compreendido quando tratado de forma objetiva e concreta. Sob esse enfoque, a realidade é reduzida apenas aquilo que pode ser operacionalmente verificado.

Nesta perspectiva, a aprendizagem organizacional, normalmente desenvolvida por métodos tradicionais de ensino, a aprendizagem formal adquirida através de conferencias, aulas, seminários, leituras; preconizando o desenvolvimento de habilidades analíticas e técnicas, através da aprendizagem de disciplinas inerentes à administração (FOX, 1997). Porém, autores como Cervero et all (1986), apresentam outra forma de aprendizagem – a aprendizagem informal, aquela que ocorre fora de ambientes formais.

Áreas não delimitadas pelas fronteiras da racionalidade são apresentadas por Schön, (1983), destacando o estresse, as incertezas, as angustias, os erros e outros sentimentos que são vivenciados todos os dias pelos trabalhadores, e que apresentam reflexos claros no desempenho do profissional e em sua aprendizagem.

Tais sentimentos tornam-se ainda mais exacerbados em instituições cujo trabalho não é monótono e repetitivo. Este é o caso de organizações hospitalares (objeto deste estudo), onde os profissionais vivem em constante estado de pressão.

Ao mesmo tempo, observa-se que no campo da aprendizagem organizacional “a aprendizagem pela experiência é um componente genuíno de quase todas as abordagens” (PRANGE, 2001, p.49). Esta afirmação é uma das premissas da aprendizagem pela experiência (KOLB, 1984; 1987; SCHON, 1983; 2000; MEZIROW, 1990; 1996) e da aprendizagem na ação (REALIN, 2001; PRESKIL; TORRES, 2001; RIGANO; EDWARDS, 1998; ARGYRIS; SCHON, 1974; 1978; MARSICK, 1988; 1994). Ou seja, no ambiente organizacional é impossível dissociar aprendizagem organizacional de experiência individual.

Segundo Antonacopoulou e Gabriel (2001, p.435) “emoção e aprendizagem são aspectos vitais das funções individuais e organizacionais” e, apesar de ser possível estudar tais aspectos como fenômenos separados, os autores advogam que “eles são inter-relacionados, interativos e interdependentes, algo que muitas organizações e estudos administrativos tendem a negligenciar”.

Ao se refletir sobre a aprendizagem, cabe destacar ainda que nenhuma época acumulou sobre o homem conhecimento tão numeroso e diverso como a atual. Mas, também, época nenhuma soube menos do homem, pois pouco se sabe acerca dos sentimentos presentes no processo de aprendizagem. Assim, este estudo propõe-se a diminuir tal lacuna, buscando aprofundar-se no conhecimento tácito (NONAKA; TAKEUCHI, 1997) e aliar a ele os aspectos emocionais do ser humano.

Outro aspecto a ser salientado é o fato de que poucos são os trabalhos sobre aprendizagem organizacional que se centram no ponto de vista do aprendiz e, como advoga Antanacopoulou:

Parece que a preocupação da pesquisa com a aprendizagem no âmbito organizacional está perdendo de vista a importância das pessoas como chave para desvendar muito do mistério ao redor da aprendizagem. Apesar de tudo, a

aprendizagem é uma das atividades humanas mais proeminentes. (ANTONACOPOULOU, 2001, p.264)

Por fim, apesar de existir uma considerável literatura que abarca questões relacionadas com emoção no trabalho (DE MAIS, 1997; CHANLAT, 1996; DEJOURS, 1996; 1999; GOLEMAN, 1995; SOUKI, 1999; TOMEI, 1999) advoga-se que ainda são incipientes os trabalhos que estudam as emoções no ambiente de trabalho de forma empírica, alguns destes estudos são: Fiebig e Kramer, 1998; Mendes, 1995; 1996; Mendes e Tamayo, 2001; Rafaeli e Yavetz, 2004; Tomei e Belle 1994. E, ainda menos numerosos são os estudos que relacionam emoções com aprendizagem no trabalho, destes salientam-se os de: Antonacopoulou e Gabriel, 2001; Ashkanasy, 2002; James e Arroba, 2005; e McCall e Morgan, 1998.

As exposições anteriores, sugerem ser evidente a necessidade de um olhar mais profundo sobre a aprendizagem organizacional, buscando compreender como os sentimentos e as experiências podem afetar neste processo.

Estas considerações iniciais remetem-nos a uma reflexão: as emoções têm impacto no desempenho e aprendizado profissional, entretanto, não são levadas em consideração nos estudos do campo administrativo.

Desta forma, torna-se um desafio buscar respostas para esta reflexão, tentando compreender melhor a ligação entre emoções e aprendizagem profissional.

1.1 Apresentação do Problema

Observa-se que no campo da aprendizagem organizacional “a aprendizagem pela experiência é um componente genuíno de quase todas as abordagens” (PRANGE, 2001, p.49). Esta afirmação é uma das premissas da aprendizagem pela experiência (KOLB, 1984; 1987; SCHON, 1983; 2000; MEZIRROW, 1990; 1996) e de aprendizagem na ação (REALIN, 2001; PRESKIL; TOREES, 2001; RIGANO; EDWARDS, 1998; ARGYRIS; SCHON, 1974; 1978; MARSICK, 1988; 1994). Ou seja, no ambiente organizacional é impossível dissociar aprendizagem organizacional de experiência individual.

Conforme destacado na introdução, os estudos de Antonacopoulou e Gabriel (2001, p.435) afirmam se emoção e aprendizagem aspectos vitais das funções

individuais e organizacionais; os autores advogam que “ eles são interrelacionados, interativos e interdependentes, algo que muitas e estudos administrativos tendem a negligenciar” , ou sejam não podem ser analisados separadamente.

Somando-se a estes, cabe destacar uma importante afirmativa de Grohmann, (2004), que em sua tese afirma:

A importância de uma gerência eficaz para o processo organizacional é uma realidade incontestável; porém, na administração contemporânea, várias questões referentes a este assunto precisam ser revistas ou aprofundadas, principalmente aquelas que envolvem o comportamento, **as emoções**, o aprendizado, as habilidades e as atitudes dos gerentes e a ligação desses aspectos com o sucesso ou fracasso profissional.

Uma importante contribuição a estas questões, encontra-se nos trabalhos desenvolvidos por McCall e Morgan sobre o sucesso que os executivos desenvolvem em seu trabalho, onde os autores identificam que qualquer evento de desenvolvimento contribui para determinar a atitude geral da pessoa diante de qualquer experiência, promove os impulsos motivadores e inibidores, percebe os fatos de maneira agradável ou sofrível, confere uma disposição indiferente ou entusiasmada e determina sentimentos e ações, de modo a atender a relação do indivíduo.

Ao se refletir sobre a aprendizagem, cabe destacar ainda que nenhuma época acumulou sobre o homem conhecimento tão numerosos e diverso como o atual. Mas, também, época nenhuma soube menos do homem, pois pouco se sabe acerca dos sentimentos no processo de aprendizagem. Assim, este estudo propõe-se a diminuir tal lacuna, buscando aprofundar-se no conhecimento tácito (NONAKA; TAKEUCHI, 1997) e aliar a ele os aspectos emocionais do ser humano.

Por fim, a literatura que abarca questões relacionadas com emoção no trabalho então presentes nos estudos de (DE MAIS, 1997; CHANLAT, 1996; DEJOURS, 1996; 1999; GOLEMAN, 1995; SOUKI, 1999; TOMAI, 1999), porém outros advogam que ainda são incipientes os trabalhos que estudam as emoções no ambiente de trabalho, alguns desses estudos são: Fiebig e Kramer, 1998; Mendes, 1995; 1996; Mendes e Tamayo, 2001; Rafaeli e Yavetz, 2004; Tomai e Belle 1994.

E, ainda menos numerosos são os estudos que relacionam emoções com aprendizagem no trabalho, destes salientam-se os de: Anatonacoulou e Gabriel, 2001; Ashkanasy, 2002; James e Arroba, 2005; e McCall e Morgan, 1998.

ANTONACOPOULOU; GABRIEL, (2001, p. 441) afirmam que "emoções são sistemas de reação, claramente afetados pela forma como o indivíduo interpreta uma situação; interpretações e julgamentos são guiados pelos conhecimentos, valores e crenças existentes" o que denota que as mesmas dependem do conhecimento e do aprendizado.

De forma recíproca o aprendizado também é afetado pelas emoções: "aprendizagem então é um processo profundamente emocional – dirigido, inibido e guiado por diferentes emoções, incluindo medo e esperança, excitação e desespero, curiosidade e ansiedade". Ou seja, existe uma relação dialógica entre emoção e aprendizagem. A pluralidade de situações de aprendizagem que o ambiente de trabalho proporciona, advém da aprendizagem não só formal, mas, também de uma aprendizagem informal – ou seja, aquela que se alicerça nas experiências e nas vivências dos indivíduos no seu dia-a-dia no ambiente de trabalho.

Frente ao exposto, torna-se necessário um olhar mais profundo sobre a aprendizagem informal, buscando compreender como os sentimentos e as experiências emocionais podem afetar este processo. Desta forma, o problema de pesquisa deste estudo é identificar se: ***De que forma experiências emocionais de sofrimento repercutem na aprendizagem dos profissionais de uma organização hospitalar?***

1.2 Objetivos da Pesquisa

Segundo Gil, (1996) a escolha do problema de pesquisa é um momento crucial da atividade científica, essa escolha decide o que vai ser esclarecido e isso é fundamental, conquanto seus objetivos indiquem as ações que serão desenvolvidas para a resolução do problema de pesquisa. Os objetivos delimitam tanto a estrutura teórica do estudo como os seus aspectos metodológicos. Os objetivos apresentam-se como objetivo geral e específico, os quais para o presente trabalho são apresentados a seguir:

- a) Objetivo geral:

- ✚ Compreender como os traumas pelos quais os trabalhadores passaram afetaram sua aprendizagem e, conseqüentemente a aprendizagem organizacional.

b) Objetivos específicos:

- ✚ Identificar que tipo de emoções afetará na aprendizagem dos profissionais de uma instituição hospitalar;
- ✚ Identificar se as experiências emocionais realmente geraram aprendizado profissional informal nos funcionários de uma instituição hospitalar;
- ✚ Identificar qual experiência emocional destaca-se na aprendizagem dos funcionários de uma instituição hospitalar.

1.3 Justificativa

O centro de valor das organizações são as pessoas em constante inter-relação. Suas experiências e conseqüentemente as lições advindas destas, são fontes ricas de aprendizagem em contextos de mudança das práticas organizacionais, tornando suas vivências de aprendizagem importantes elementos de reflexão sobre as suas práticas. Os inúmeros eventos a que o indivíduo está exposto contemplam lições carregadas de sentimentos, através das quais ele constrói significados que vão orientando suas ações.

Mezirow (1991) aponta a existência de uma mudança, iniciada quando o indivíduo vivencia uma experiência que aciona um processo de reflexão. Sobre as dificuldades que o gerente enfrenta em seu processo de aprendizagem, Argyris (1976) destaca a importância de se quebrar as barreiras que bloqueiam a aprendizagem pessoal, sugerindo que o comportamento humano está associado a valores e variáveis. Com base nisto, ele propõe as noções de aprendizagem organizacional de single loop e de double loop.

Na primeira, o indivíduo está interessado em encontrar novas estratégias de ação para alcançar seus objetivos, e a segunda envolve uma reflexão crítica sobre os erros e os fracassos. O mesmo autor afirma que a incapacidade de mostrar os erros e outras verdades desagradáveis vem de uma aprendizagem organizacional problemática. De acordo com Argyris e Schön (1978), os erros são detectados e

corrigidos com base em presunções de “normalidade” e os desvios da norma requerem sanções. Assim, o principal obstáculo ao aprendizado individual e organizacional corresponderia à dificuldade de explicar e questionar.

Uma aprendizagem realmente significativa, segundo estes autores, deve envolver o processo de alça dupla. Ou seja, detectar e corrigir erros pela reflexão sobre as próprias experiências.

Antanacopoulou advoga que poucos são os trabalhos sobre aprendizagem organizacional que se centram no ponto de vista do aprendiz: Parece que a preocupação da pesquisa com aprendizagem no âmbito organizacional está perdendo de vista a importância das pessoas como chave para desvendar muito do mistério ao redor da aprendizagem. Apesar de tudo, a aprendizagem é uma das atividades humanas mais proeminentes (ANTONACOPOULOU, 2001, p. 264).

Outros estudos como os desenvolvidos por Senge, 1990, os estudos relacionados à aprendizagem organizacional, pelos estudos do conhecimento organizacional (Nonaka e Takeuchi, 1995; Nonaka, 1994; Kim, 1993).

Para Nonaka e Takeuchi, (1997) o sucesso das empresas japonesas está fortemente ligado à sua capacidade na criação do conhecimento organizacional, que representa a capacidade da empresa em criar novo conhecimento, difundi-lo na organização como um todo e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas, o que por sua vez, leva a vantagens competitivas através das etapas de criação do conhecimento, inovação contínua e vantagem competitiva tão importante no momento atual, os autores destacam que a aprendizagem precisa ocorrer em todos os níveis da organização, porém o conhecimento só pode ser criado por indivíduos. Sem dúvida, após estas importantes contribuições presentes nos trabalhos de tão relevantes autores, cabe destacar que é o indivíduo que apresenta um dos papéis dos mais relevantes no contexto organizacional.

A literatura moderna sobre aprendizagem de adultos, tem contribuído de maneira muito significativa para um melhor entendimento deste fenômeno. Os pesquisadores mais significativos dentro desta corrente, conforme destaca Merriam, são Jack Mezirow, Paulo Freire, Thomas e Harri-Augstein, P.C. Candy e Stephen D. Brookfield (1986) os quais têm sido fonte de consultas das mais utilizadas, sendo o último autor o mais consultado e com a maior fonte de referência para o entendimento das várias formas de aprendizagem de adultos.

“[...] os adultos aprendem ao longo de suas vidas e com ajustes de estágios de transição. No decorrer da vida vão existindo causas e motivos imediatos para a aprendizagem. Eles exibem diversos estilos de aprendizagem e de estratégias para codificar informações, procedimentos cognitivos, estados mentais. A aprendizagem acontece por diferentes caminhos, em diferentes tempos, por diferentes propósitos. Eles gostam que suas atividades de aprendizagem estejam centradas em problemas significativos, em situações de suas vidas e que os resultados da aprendizagem possam ser imediatamente aplicados [...]” (Brookfield, 1986, p.31).

A idéia de que os adultos constroem significados a partir das experiências vivenciadas também estão ancorados nos pressupostos construtivistas de Mezirow (1990,p.1) onde o mesmo afirma que aprendizagem é “ o processo de criação de uma interpretação nova ou revisada do significado de uma experiência, a qual orienta a compreensão, apreciação e ação subseqüentes, ou seja, o indivíduo desenvolve-se quando eleva sua capacidade para validar, mediante discurso reflexivo, qualquer coisa que faça com que um adulto torne-se mais aberto a outros pontos de vista ou integre suas perspectivas de significado, que venha a contribuir para seu desenvolvimento.

Mezirow (1994) desenvolve sua abordagem sobre aprendizagem dentro de uma visão construtivista, visão na qual indica que a maneira pela qual os aprendizes interpretam e reinterpretam suas experiências é central para a construção de significados e, por conseguinte, para a aprendizagem. O autor entende que as ações humanas tomam como base os significados, os quais são construídos mediante a interação humana e a comunicação inter-pessoal. As experiências das pessoas tem sentido a medida que este estabelece o diálogo com os outros.

O desafio aqui apresentado centra-se no estudo da aprendizagem dos profissionais da área da saúde. Este interesse advém da motivação pela área, pois a autora ao longo de sua caminhada profissional esteve sempre próxima, desde os estudos desenvolvidos no estágio de graduação do curso de administração, como também, posteriormente inserida num ambiente organizacional hospitalar. Outro aspecto relevante para o presente desafio encontra-se presente no trabalho desenvolvido por Grohmann, (2004) também tiveram papel preponderante para que a autora optasse em realizar este estudo.

As organizações hospitalares são extremamente complexas, sendo definidas pela Organização Mundial de saúde (OMS) como “uma parte integrante da

organização médica social, cuja função é proporcionar à população atenção médica completa, tanto preventiva como curativa”, uma instituição que está desta maneira conectado às políticas de saúde tanto gerais como regionais e locais, norteado por estratégias de qualidade total, dentro de atividades em permanente investigação, avaliação de processos e retroalimentação. Assim o hospital representa um universo de características particulares e de grande complexidade diferentemente de outras organizações, exigindo tarefas multifacetadas de seu gerente, que lhes exige preparação integral, grande capacidade de liderança, autoridade, serenidade, sensatez e ética inquestionável.

O hospital, independentemente de suas dimensões, é uma instituição de serviços com alta função social e características científicas, técnicas, administrativas e econômicas gerais próprias das empresas, embora de maior complexidade, uma vez que atua dentro de um sistema aberto, com os componentes normais de uma demanda cíclica de serviços de saúde, que exige uma organização dinâmica em aperfeiçoamento contínuo. Segundo Gustavo Malagón-Londoño, a gestão do hospital moderno tem algumas características diferentes daquelas do hospital antigo, uma vez que hoje tais instituições são concebidas como empresas prestadoras de serviços de saúde, em disposição permanente para atender a todas as expectativas e demandas de um cliente, o paciente; ainda assim, dispostas a operar em um mundo de competência e de qualidade. Obviamente, o hospital tem uma função de grande responsabilidade, e os resultados de sua atividade são medidos pelo paciente, por sua família e, por conseguinte, pela comunidade.

Estas afirmativas contribuem para destacar que a compreensão da dinâmica da aprendizagem dos profissionais de organizações hospitalares somando-se os esforços para seu melhor desempenho.

1.4 Estrutura do Trabalho

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos.

O capítulo um traz uma introdução ao trabalho evidenciando o desejo de realizar um estudo sobre aprendizagem, destacando a dinâmica das emoções que

podem ser investigadas a partir do questionamento sobre os sentimentos dos indivíduos em situações de trabalho. Apresenta-se, ainda o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos.

O capítulo dois apresenta os aspectos teóricos que irão dar suporte para a pesquisa empírica. Num primeiro momento é realizada uma explanação sobre o momento atual de nossa sociedade e, num segundo momento fazem-se algumas reflexões sobre a aprendizagem de adultos, seguindo-se para as reflexões sobre a aprendizagem organizacional e, posteriormente realizam-se alguns esclarecimentos sobre a importância das emoções e aprendizagem num relacionamento dialógico; e, por fim, realiza-se a união destes, ao abordar a emoções e aprendizagem no ambiente de trabalho.

O Capítulo três, apresenta a abordagem metodológica a ser utilizada no estudo. Na primeira parte é apresentado tanto o delineamento, que envolve o tipo de pesquisa, método de pesquisa, as hipóteses e variáveis; como os procedimentos, entre eles, têm-se a população e amostra, coleta de dados e por fim, o tratamento e a análise dos dados. Neste capítulo, também se apresenta à instituição de saúde, onde foi aplicada a pesquisa - o Hospital Universitário de Santa Maria – HUSM.

O Capítulo quatro traz a apresentação e análise dos resultados, bem como a análise dos testes estatísticos acerca dos dados.

O Capítulo cinco traz as considerações finais, refletindo acerca do propósito do estudo, inferindo sobre o problema de pesquisa buscando de forma breve as constatações apresentadas no estudo feito, bem como as limitações do estudo presente e algumas sugestões para trabalhos futuros que considerem a relevância das emoções na aprendizagem profissional.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste segmento são apresentados aspectos teóricos que irão dar suporte para a pesquisa empírica. O construto teórico deste trabalho encontra-se assim estruturado: num primeiro momento é realizada uma explanação sobre o momento atual de nossa sociedade e, num segundo momento faz-se algumas reflexões sobre as teorias de aprendizagem de adultos, em seguida são feitas as reflexões sobre a aprendizagem organizacional e, posteriormente realiza-se alguns esclarecimentos sobre as relações entre emoções e aprendizagem num relacionamento dialógico; e, por fim, realiza-se a união destes, ao abordar a emoções e aprendizagem no ambiente de trabalho, apresentando-se o trabalho de McCall e Morgan (1998), os quais buscaram compreender como os sentimentos de sofrimentos afetaram a aprendizagem profissional e alteraram suas ações no dia-a-dia nas organizações. O modelo proposto por estes autores serve para a pesquisa empírica apresentada no estudo realizado.

A rapidez e intensidade das mudanças, nos tempos atuais, trazem consigo incrível impacto não só à humanidade que ao longo de sua história sempre deparou-se com a mudança, como também para as organizações que, imersas num campo dinâmico de forças , traduzem a imprevisibilidade e a incerteza dos tempos atuais.

Surge, nesse complexo contexto, a necessidade de constantes e profundas mudanças organizacionais e, conseqüentemente, a criação de mecanismos que suportem e auxiliem estas mudanças. A vantagem competitiva de uma empresa encontra-se, então, diretamente associada a sua capacidade de adaptação ao ambiente. Dessa forma, a utilização de estratégias que auxiliem no processo de mudança organizacional não é mais uma opção, mas sim uma obrigação das empresas, pois uma das principais exigências empresariais é a criação de infra-estruturas nas qual a inovação pode ser promovida e gerenciada efetivamente (Ayas, 2001).

As mudanças não ocorrem de forma lenta e planejada, ao contrário, são rápidas e crescentes e nesse ambiente mutável, as organizações não podem sustentar-se apenas com práticas já estabelecidas, testadas e aceitas, precisam

criar novos processos, aprendendo novas maneiras de realizar seu trabalho (Easterby-Smith, Snell e Gherardi, 1998).

Finger e Brand (2001) pregam que, nesse cenário, a única vantagem competitiva que resta é aprender mais rápido do que os outros, “a aprendizagem, na literatura, é, portanto, quase um sinônimo de mudança” (p.167).

Além das empresas, os trabalhadores também passam por mudanças, pois, nesse tempo de instabilidade, estão descobrindo que suas habilidades não são mais suficientes para competir no mundo do trabalho e a aquisição por novos conhecimentos torna-se urgente (Coberly, 1996). Ao considerar o trabalhador como um adulto que aprende constantemente no seu dia-a-dia, a aprendizagem deste profissional insere-se na dinâmica atual e traz às organizações profundas mudanças.

Por longo tempo, nossas organizações foram projetadas e administradas sob um modelo mecanicista em que a tônica ancoravam-se nos aspectos econômicos e instrumentais, observáveis e quantificáveis. Por esta perspectiva, a aprendizagem organizacional, normalmente desenvolvida por métodos tradicionais de ensino (conferencias, aulas, seminários, leituras), preconiza o desenvolvimento de habilidades analíticas e técnicas, através da aprendizagem de disciplinas inerentes à administração (FOX, 1997).

Porém, mesmo prevalecendo o status da ciência natural, os executivos persistem em legitimar áreas da prática profissional que não se encontram delimitadas pelas fronteiras da racionalidade (Schön, 1983). No mundo atual o estresse, as incertezas, as angústias e outros sentimentos são vivenciados todos os dias pelos trabalhadores e causam reflexos claros no seu desempenho profissional e em sua aprendizagem.

Estas afirmativas contribuem para refletir acerca do processo dinâmico da aprendizagem de profissionais, considerando-se as novas abordagens sobre o processo de aprendizagem organizacional, identifica-se que “a aprendizagem pela experiência é um componente genuíno de quase todas as abordagens” (Prange, 2001, p.49). Para exemplificar tal fato, temos a abordagem da aprendizagem situada (Lave e Wenger, 1991; Fox, 1994), na qual a aprendizagem ocorre através da prática social. Mezirow (1991) destaca a importância dos significados atribuídos pelas pessoas sobre suas experiências e como este significado desencadeia o

processo de aprendizagem. Schön (2000) prega a importância da reflexão na ação para o processo de aprendizagem.

Está surgindo, em suma, uma nova visão de aprendizagem organizacional, onde o foco é a aprendizagem natural dos indivíduos nas organizações, concebendo uma forte ligação entre aprendizagem e experiências pessoais.

*Um dos aspectos mais ricos dos processos de aprendizagem é a geração de oportunidades na vida. Quem sabe aprender alarga seus horizontes, explora alternativas, conquista fronteiras. Por isso fala-se em “aprender a aprender”, porque se trata de dinâmica que se confunde com a própria vida. O corpo envelhece o cérebro também; a capacidade de aprender pode até tornar-se mais lenta, **mas nunca cessa**. Pedro Demo (2002).*

O **nunca cessar**, na colocação do autor acima, apresenta a aprendizagem como processo de modificação de experiências, de acordo com *inputs* do meio ambiente, do comportamento e da própria experiência. A dinâmica e o não cessar, apresenta-se tão evidente quanto fortemente presentes neste importante processo de aprender; falar sobre aprendizagem é considerar seu caráter de complexidade.

No processo de aprendizagem não é apenas o conhecimento que está sendo adquirido que tem importância, o conhecimento anterior também deve ser levado em conta (SHUELL, 1986). É evidente que os adultos têm uma bagagem de conhecimento anterior bem maior do que as crianças e, dessa forma, o processo de reestruturar informações torna-se mais complexo. A dificuldade deve-se ao fato de que para assimilar novos conhecimentos, normalmente, é necessário abandonar ou modificar algumas premissas e se não estamos dispostos a mudar nossos padrões de pensamento iniciais, nossa chance de estarmos aptos a nos ajustarmos e agirmos por uma perspectiva diferente, é remota, se não for impossível (MERRIAM e CAFFARELLA, 1991,p.171).

Para Nonaka e Takeuchi (1997) a criação do conhecimento organizacional representa a chave para que as empresas inovem de forma contínua. Eles defendem que o conhecimento expresso em palavras e números, denominado de conhecimento explícito, representa apenas uma ponta de um iceberg e entendem que o conhecimento é basicamente tácito, isto é, algo altamente pessoal. Segundo estes autores, o conhecimento explícito pode ser facilmente processado por um computador, transmitido eletronicamente e armazenado em bancos de dados.

Para falar em aprendizagem, surgem também outros conceitos que lhes relacionam com abordagens sobre conhecimento, os quais foram criados para identificar e nomear o patrimônio destes nas empresas, tendo como importante expoente os trabalhos desenvolvidos por Stewart (1998), no qual ele identifica o conceito de “capital intelectual” como sendo a soma do conhecimento de todos em uma empresa. Para ele, gerenciar o capital intelectual deve ser a prioridade número um de uma empresa. Para Mayo (2003) o capital intelectual é o capital originário do conhecimento, representado por ativos não financeiros, que são os ativos intangíveis e ocultos de uma empresa, que sem dívida inicia-se no sujeito. Na era do conhecimento, as partes mais valiosas dos trabalhos tornaram-se essencialmente as tarefas humanas daqueles que as realizam.

Kim (1998) se dedicou ao estudo do processo através do qual a aprendizagem individual promove a aprendizagem organizacional. Para o autor, a aprendizagem organizacional é algo bastante complexo e dinâmico ficando claro que uma organização aprende através de seus membros individuais e por conseqüência é afetada, direta ou indiretamente pela aprendizagem individual.

Senge (2000) chama de quinta disciplina, o conjunto de disciplinas necessárias à constituição da aprendizagem nas organizações. Para ele uma organização que aprende é um agrupamento de pessoas que, ao longo do tempo, aprimoraram sua capacidade de criar o que elas verdadeiramente desejam criar, sendo assim a organização é o produto do pensar e interagir de seus membros, o que torna evidente a necessidade de que para aprimorar as capacidades organizacionais, esta precisa aprimorar a forma como seus membros pensam e interagem. O autor focaliza primeiramente o processo de aprendizagem do indivíduo, passando para o grupo e finalmente para a organização; isto implica uma “ação” em direção a um tipo ideal de organização na qual o aprendizado é maximizado, porém sem jamais esquecer que este se inicia no e com o sujeito.

Devido ao relevante papel desempenhado pela aprendizagem no contexto atual das organizações torna-se evidente a importância da aprendizagem individual, ou profissional, para a competitividade organizacional que vive um período de instabilidade, de ruptura e de transição, na qual as velhas formas de agir não são mais suficientes, porém novas formas ainda não estão solidificadas, ou seja,

estamos num momento de muitos questionamentos e poucas respostas (Clark, 1992).

Shrivastava (1983), destaca que a aprendizagem organizacional é algo que depende completamente da aprendizagem individual e que está associado ao conhecimento compartilhado por todos os membros da organização. A análise da aprendizagem organizacional envolve não apenas o processo de aprendizagem individual.

Neste capítulo serão apresentadas maiores informações sobre estas duas construções teóricas: aprendizagem individual e aprendizagem organizacional. Por fim, irá ser inserida uma nova variável que repercute, de forma direta, nestes dois eventos: as emoções.

2.1. Abordagens Teóricas Sobre a Aprendizagem de Adultos

Para Becker (2001), de acordo com a epistemologia construtivista, o conhecimento não é dado pelo meio físico e social, bem como não nasce com o indivíduo através de sua bagagem hereditária.

O construtivismo não acredita no ensino, em seu sentido tradicional ou convencional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possam transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Segundo Becker (2001, p.24), no **construtivismo “tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento - é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção”**.

Tal como argumentado por Piaget (1976), o conhecimento é construído por meio de processos contínuos de equilibrações cognitivas, ou seja, construções de estados de equilíbrios dinâmicos, por meio de elaborações sucessivas de novas estruturas cognitivas.

Dessa forma, a aprendizagem é uma construção que ocorre através da ação, da tomada de consciência e da coordenação das ações.

Merriam e Caffarella (1991), entre outros autores apontam a aprendizagem de adultos em sua natureza podendo classificar-se em formal e informal. Brookfield (1990) argumenta que tanto as aprendizagens de natureza formal quanto a informal podem ocorrer por meio de diferentes formas ou atividades. Entendendo-se a aprendizagem formal como aquela que é mediada por um educador ou treinador. Enquanto a aprendizagem informal, é aquela que ocorre fora de ambientes formais.

Assim, considera-se como aprendizagem informal, segundo Cervero et alii (1986) as atividades de consulta a questionários de terminologias técnicas, a procura por especialistas para relatar projetos, os experimentos com diferentes abordagens de trabalho, a leitura a periódicos técnicos, consultas a fontes de referências, assistência a convenções profissionais, as apresentações técnicas para grupos de trabalho entre outros.

Brookfield (1990), indica outras formas da aprendizagem informal: a) redes de aprendizagem; b) grupos de ação comunitária; e c) conjunto não-institucional no qual ocorre a aprendizagem autodirigida.

No processo de aprendizagem não é apenas o conhecimento que está sendo adquirido que tem importância, o conhecimento anterior também deve ser levado em conta (SHUELL, 1986). É evidente que adultos têm uma bagagem de conhecimento anterior bem maior do que crianças e, dessa forma, o processo de reestruturar informações torna-se mais complexo. A dificuldade deve-se ao fato de que para assimilar novos conhecimentos, normalmente, é necessário abandonar ou modificar algumas premissas e “se não estamos dispostos a mudar nossos padrões de pensamento iniciais, nossa chance de estarmos aptos a nos ajustarmos e agirmos por uma perspectiva diferente, é remoto, se não for impossível” (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991, p.171). Embora a aprendizagem venha sendo definida em uma variedade de formas, a maior parte das definições inclui conceitos de mudança de comportamento e experiências.

A aprendizagem vista como um processo, em vez de um produto final, implica levar em conta o que acontece quando ela ocorre. As explicações sobre este processo são chamadas de teorias de aprendizagem. Estas idéias básicas deram origem a outras três vertentes importantes: a aprendizagem pela experiência, a aprendizagem auto-direcionada e a aprendizagem transformadora (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).

A busca no entendimento sobre a aprendizagem de adultos, tem seus estudos sendo desenvolvidos desde a época de Aristóteles e Platão. Durante longo tempo, não só psicólogos, mas também educadores sociólogos e filósofos vêm dedicando grande parte do seu tempo ao estudo do tema. Hartre (apud Reesor, 1987) indica que as teorias sobre aprendizagem de adultos devem conter três dimensões: *para quê* os adultos aprendem *o que* eles aprendem, e *como* aprendem.

Mezirow (1990) faz afirmativas sobre aprendizagem como sendo este um “processo de criação de uma interpretação nova ou revisada do significado de uma experiência, a qual orienta a compreensão, apreciação e ação subseqüentes”, enquanto Dewey (1971), nesta perspectiva, compreende que nos adultos e, no caso o gerente é um adulto, corrobora ao afirmar que as experiências anteriores que o adulto vivencia assumem um papel importante no processo de aprendizagem.

Merriam e Caffarella (1991) vêm a aprendizagem não como um produto final, e sim como as implicações do que acontece quando ela ocorre. As implicações sobre este processo são diversas e, portanto, são representadas por diferentes teorias de aprendizagem.

No presente estudo opta-se por discorrer sobre a classificação proposta por Merriam e Caffarella (1999), que defendem que a aprendizagem pode ser entendida de diferentes maneiras, e apontam a existência de cinco diferentes correntes teóricas de aprendizagem de adultos, conforme observa-se na Figura 1.

Aspecto	Behaviorismo	Cognitivismo	Humanismo	Aprendizagem Social	Construtivismo
----------------	---------------------	---------------------	------------------	----------------------------	-----------------------

Autores	Thorndike Skinner	Lewin Piaget	Maslow Rogers	Bandura Rotter	Dewey Vygotsky
Processo de aprendizagem	Mudança no comportamento	Processo mental interno	Ato pessoal para realizar potencial	Interação e observação dos outros em um contexto social	Construção de significado e experiência
Lócus da aprendizagem	Estímulo no ambiente externo	Estrutura cognitiva interna	Necessidades cognitivas e afetivas	Interação de pessoas, comportamento e ambiente	Construção interna da realidade pelo indivíduo
Propósito da educação	Produzir mudança de comportamento na direção desejada	Desenvolver capacidades e habilidades para aprender melhor	Tornar-se auto-atualizado e autônomo	Modelar novos papéis de comportamento	Construção de conhecimento

Figura 1 - As correntes teóricas de aprendizagem de adultos

Fonte: Merriam e Caffarella (1999), adaptada pela autora.

A diferença fundamental entre estas orientações está no entendimento de como ocorre o processo de aprendizagem.

No behaviorismo, a aprendizagem baseia-se no estabelecimento de objetivos que possam ser observados, medidos e controlados, sendo que a aprendizagem ocorre em resposta a certos estímulos. O princípio básico é de que o comportamento é controlado por suas conseqüências e sempre que a conseqüência for boa, estimulante, o comportamento volta a se repetir.

No humanismo, Carl Rogers introduz a idéia de que a aprendizagem ocorre basicamente através da reflexão do adulto sobre suas experiências anteriores. O importante é que haja motivação e empenho pessoal para a aprendizagem num a perspectiva do potencial humano para o crescimento, ou seja, as pessoas possuem liberdade para agir e seu comportamento é conseqüência de suas escolhas. Considera o auto-direcionamento dos adultos e o valor da experiência no processo de aprendizagem.

A corrente teórica da aprendizagem social enfatiza a importância do contexto social e da interação do aprendiz com o ambiente ao propor que as pessoas aprendem observando outras pessoas em contextos sociais.

A teoria do desenvolvimento mental de Piaget deu origem à corrente construtivista que considera o adulto como agente atuante de seu aprendizado e não mero receptor de informações. Aborda a aprendizagem como um processo de compreensão, transformação e armazenamento de informações significativas e que tenham relação com a realidade.

“Cognição se refere ao ato de conhecer, à atribuição de significados aos conceitos, acontecimentos e objetos do mundo real-construtivismo significa que a cognição se produz por construção”. Moreira, 1999

No construtivismo a teoria, considera que o conhecimento é construído pelo indivíduo a partir da interpretação da nova informação com base nas experiências anteriores, elaboração e teste desse novo conhecimento. Para tanto as informações que o indivíduo retém é armazenado de forma estruturada e hierarquizada, e as novas informações só são absorvidas de forma estruturada se forem relevantes ou significativas, pois parte do observador, que é quem constrói e inventa a realidade com a qual ele estabelece uma correlação dialética por intermédio da experiência. Assim a realidade é construída pelo sujeito cognoscente, ela não é um dado pronto para ser descoberto. O conhecimento não é uma descrição da realidade dada, mas uma representação que dela construímos construção essa cuja função é adaptativa.

O construtivismo não nega a existência de um mundo exterior ao sujeito cognoscente, mas considera que este vive experiência que lhe permitem lidar com as limitações que o mundo impõe.

O presente estudo toma como base a orientação construtivista da aprendizagem, ao considerar seu foco principal os cinco tipos de eventos de sofrimento de McCall na dinâmica do processo de aprendizagem informal. Os construtivistas acreditam que o conhecimento não pode ser ensinado, mas sim construído pelo aprendiz, ou seja, o aprendiz é o construtor de seu próprio conhecimento. De acordo com o construtivismo, nada, a rigor, está pronto, acabado, e o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. O conhecimento se constitui pela interação do indivíduo com o seu meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais.

A realidade construída socialmente e a realidade subjetiva têm um caráter dinâmico muito importante. Como os conhecimentos são construídos socialmente para dar sentido às experiências vividas, pode-se imaginar que certas experiências

permitirão a construção de novos conhecimentos. Assim, por exemplo, é provável que os conhecimentos de um padeiro não são, provavelmente, os mesmos conhecimentos de um médico, e os conhecimentos deste não são os mesmos de um padre. Estes exemplos indicam a existência do conhecimento em função do papel de cada indivíduo na sociedade, percebe-se assim que as lições são vivenciadas nas práticas gerenciais apreendidas no decorrer de suas ações no desempenho do papel de gerente.

Para Dewey (1971), referere-se a esta abordagem da seguinte maneira: “a crença de que toda a educação genuína se concentra através da experiência, não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas, algumas são deseducativas.” Desta forma, uma exigência fundamental para que aconteça a aprendizagem é a reflexão na experiência, assim, a verdadeira situação de aprendizagem é histórica e social e acontece nas situações vivenciadas pelo sujeito.

O processo de aprendizagem de adultos dentro de uma perspectiva construtivista está, como pode se ver, fortemente presente nos trabalhos desenvolvidos por Merriam e Caffarella (1999), trazendo importantes contribuições, uma vez que evidenciam o construtivismo, o propósito do conhecimento não pode ser ensinado, e sim construído pelo aprendiz, sendo a visão do processo de aprendizagem o da construção de significados de experiências, as quais estão carregadas de uma tessitura emocional e traduzem-se nas novas abordagens sobre o processo de aprendizagem profissional, em íntima relação entre aprendizagem e prática do trabalho, na qual a aprendizagem dos profissionais ocorre através da prática social.

Para o desafio proposto na presente pesquisa, ressalta-se as manifestações da aprendizagem de adultos, as quais direcionam o entendimento de como os profissionais aprendem (Richter, 1999, La Paro, 1991). Três correntes apresentam-se como base para os estudos desta área: aprendizagem pela experiência (experimental learning); aprendizagem auto-direcionada (self directed learning) e aprendizagem transformadora (transformative learning), as quais passam a ser descritas nas seções seguintes:

2.1.1 Aprendizagem pela Experiência

A aprendizagem pela experiência apresenta-se como uma **reflexão na ação**, ou seja, na construção reflexiva de significados, no qual as experiências passadas são lembradas e analisadas para criar estruturas mentais de conhecimento.

Os trabalhos de importantes teóricos como Mezirow (1990) e Fenwick (2000), contribuem com esta abordagem ao apresentarem a reflexão no processo de aprendizagem de adultos. Para o primeiro o destaque na aprendizagem do adulto é dado ao processo de reflexão e, isto significa colocar o indivíduo como o ator central do processo, o que contribui com uma visão construtivista de aprendizagem de adultos. Este argumenta que a reflexão crítica interrompe e reconstrói as crenças humanas. Para este, toda e qualquer atividade, seja ela formal ou informal, é uma experiência.

Enquanto o segundo argumenta que, esta linha de pensamento coloca um fim a dicotomia entre teoria - prática e aprendizagem não formal e informal, assim o argumento apresenta como destaque principal no objetivo da teoria, a análise do impacto dos significados provenientes do conhecimento teórico e das experiências indiretas da aprendizagem informal na aprendizagem formal.

Michelson (1996), já apresentava congruência com esta visão ao ressaltar que é nas tarefas, nas relações de trabalho e em outras formas de aprendizagem informal que irá acontecer a aprendizagem do adulto.

A corrente de aprendizagem pela experiência, segundo Reynolds (1998), é uma das mais aceitas nas práticas dentro dos ambientes organizacionais visto que, seu foco está na aprendizagem no e para o trabalho, quando o adulto desenvolve habilidades e noções de competências onde as abstrações teóricas associadas à teoria formal apresentam-se de pouca importância.

Assim como os aprendizes, as organizações encontram-se envolvidas num processo de formação de sentido e, nesse processo, ocorrem mudanças que são iniciadas no momento em que o indivíduo vivencia uma experiência e aciona seu processo de reflexão. Raelin (2001, p.23) destaca que “prática reflexiva não é equivalente a planejamento”. O planejamento busca criar e colocar em prática estratégias para a aquisição de vantagem competitiva e utiliza a reflexão em um nível superficial, pois se volta para a solução de problemas.

Já a reflexão:

... não examina somente as premissas e procedimentos em uso, mas presta atenção em todos os pressupostos que geraram o problema. Reflexão, neste caso, exige uma capacidade institucionalizada para repensar a natureza do negócio, incluindo seus objetivos estratégicos (Raelin, 2001, p.23).

A gradual acumulação de experiências durante a vida do adulto é apresentada com ênfase por Brookfield (1995), onde esta é apontada como a grande diferença entre o aprendizado de adultos e de crianças. Para ele, os adultos gostam que suas atividades de aprendizagem sejam centradas em problemas e que estes sejam significativos para a situação de vida destes, sendo que os mesmos querem que os resultados de aprendizagem tenham alguma aplicação imediata. Aborda que as experiências passadas dos adultos afetam sua aprendizagem, sendo que em muitas vezes de forma a intensificar a aprendizagem dos mesmos e, em outras vezes, como um obstáculo.

Kolb (1997), apresenta-se como expoente na aprendizagem de adultos, fundamentado na presente abordagem e com importantes contribuições, uma vez que, o mesmo destaca a reflexão como ponto central na aprendizagem de adultos para ele a aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação de uma experiência. O adulto prioriza determinadas habilidades de aprendizagem como resultado de experiências anteriores, seja por estímulos externos, ou condicionamento do ambiente de trabalho, ou ainda pela própria hereditariedade. Segundo o mesmo autor, os aprendizes adultos precisam desenvolver quatro tipos diferentes de habilidades para um aprendizado efetivo:

“(...) eles precisam ser capazes de se envolver completa, aberta e imparcialmente em novas experiências (experiência concreta), refletir sobre essas experiências e observa-los a partir de diferentes perspectivas (observação reflexiva), criar conceitos que integrem suas observações em teorias sólidas em termos de lógica (conceituação abstrata), e usar essas teorias para tomar decisões e resolver problemas (experimentação ativa)”
Kolb, (1997).

O autor desenvolveu seu modelo procurando combinar experiência, percepção, cognição e comportamento, baseado em pesquisas nos campos da psicologia, filosofia e fisiologia, a partir dos trabalhos de John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget. De Dewey, foi aproveitado o modelo para a formação de um propósito, (desejo traduzido em um plano e um método de ação definidos em função da

expectativa das conseqüências da ação sob dadas condições). De Krt Lewin, Kolb apropriou-se do modelo de quatro estágios onde uma experiência concreta, leva a observação e reflexões que permitem a formação de conceitos abstratos e generalizações que são testadas em novas situações, gerando uma nova experiência concreta, reiniciando o ciclo. De Piaget, foi empregado o conceito de que a chave da aprendizagem está na interação mútua do processo de acomodação, ou seja, de conceitos frente à experiência no mundo real. E do processo de assimilação, ou seja, dos eventos e experiências do mundo real aos conceitos e esquemas existentes.

O Modelo proposto pelo autor, vem ao encontro do presente trabalho, uma vez o desenvolvimento do Ciclo de Aprendizagem Vivencial, apresentando dois objetivos: o de conhecer um determinado tema e o de descobrir as próprias fraquezas como aprendia- aprender a aprender pela experiência, considerando a aprendizagem em um ciclo quadrifásico as pessoas aprendem através da experiência como “alicerces” para a tradução em conceitos , os quais são usados como “guias” para a aplicação em novas experiências.A aprendizagem envolve transações entre o aprendiz e o ambiente submetidos a condições objetivas e a experiências subjetivas com caráter de reciprocidade.

A Figura 2 mostra o diagrama esquemático da aprendizagem pela experiência e criação do conhecimento, levando em consideração as próprias experiências e o processo de reflexão, ou seja, existe um processo contínuo que envolve num primeiro momento, as experiências concretas vividas pela pessoa, as quais irão servir de base para os processos de observação e reflexão.

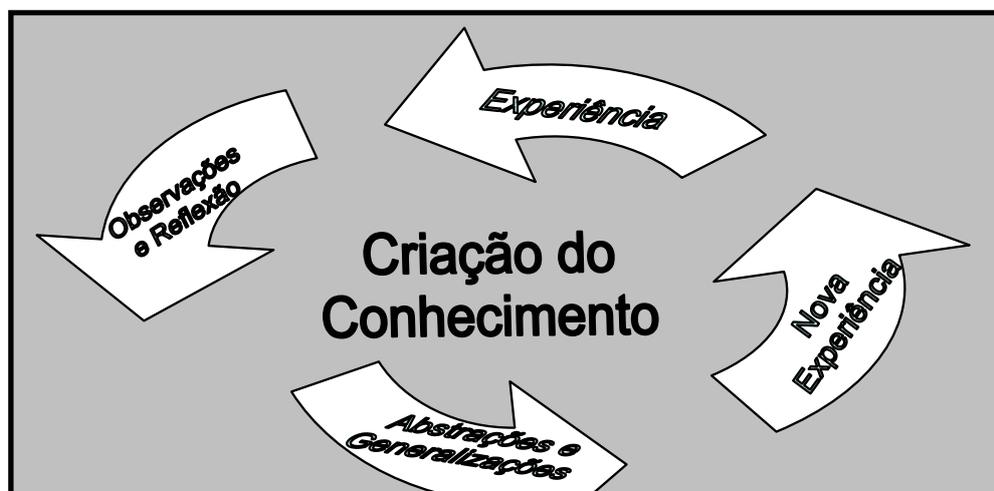


Figura 2 - Processo para a formação do conhecimento
Fonte: Kolb (1997), adaptado pela autora.

Realizando uma ponte entre a reflexão sobre a prática e o aprendizado organizacional, Raelin (2001, p.14) afirma que “quando a prática reflexiva utiliza nossa consciência crítica, leva a um nível mais profundo de investigação do que a experiência de tentativa e erro. Isto vai ao encontro das formas de aprendizado conhecidas como aprendizado de laço-duplo e laço-triplo”. Rigano e Edwards (1998) compartilham esta visão quando afirmam que a aprendizagem de laço-duplo envolve reflexão crítica, os domínios de aprendizagem instrumental, da comunicação e da emancipação e prioriza mudanças pessoais que envolvem a mudança de significados dos indivíduos.

A idéia inicial da aprendizagem de laço surgiu com Argyris e Schön (1974). A concepção básica dos autores é a de que todos os indivíduos precisam desenvolver a capacidade de desempenhar suas ações e de refletir sobre elas para poder aprender. Este processo pode ser uma aprendizagem de laço-simples (*single loop*) ou laço-duplo (*double loop*). A aprendizagem de laço-simples centra-se no interesse de buscar novas estratégias de ação para o alcance dos objetivos. Tais estratégias objetivam o controle unilateral do ambiente e das tarefas, sendo que as idéias, por não violarem os valores dominantes na organização, são limitadas e aceitas facilmente. Na aprendizagem de laço-duplo as pessoas aprendem a modificar variáveis que governam seu próprio comportamento e tais variáveis são: informações válidas, escolha livre e informada e comprometimento interno. As estratégias desse modelo tendem a distribuir o poder com qualquer pessoa que possa contribuir para a organização, ao invés de trabalhar com controle unilateral.

Argyris e Schön (1974) e Argyris (1991), argumentam que o adulto enfrenta em seu processo de aprendizagem dificuldades, as quais são identificadas como barreiras que bloqueiam a aprendizagem. Os autores afirmam que o adulto

normalmente evita situações novas, ou seja, o adulto foge de situações de dificuldade ou ameaça e sugerem que os mesmos precisam desenvolver a capacidade de desempenhar de forma adequada, suas ações e de refletir sobre elas para então aprende. Eles apresentam a noção de aprendizagem de **single loop** e de **double loop**.

Na aprendizagem de single loop, o adulto está interessado apenas em encontrar novas estratégias de ação para alcançar seus objetivos, sendo que nesta não acontece o processo de reflexão crítica, a reflexão na ação, ao passo que, a de *double loop* envolve, ou seja, o adulto aprende a modificar as variáveis que governam os seus próprio comportamentos.

Já para autores como Burgoyne e Reynolds (1997) o adulto no ambiente de trabalho pode desempenhar a prática efetiva, reflexiva e criticamente reflexiva. Segundo estes autores a forma como o adulto desempenha suas atividades depende do nível de reflexão que ele utiliza para realizá-las e, este se torna um profissional reflexivo quando ele realiza práticas reflexivas.

2.1.2 Aprendizagem Auto-Direcionada

O indivíduo adulto ao vivenciar diferentes situações no seu dia-a-dia constrói suas visões de mundo com base nestas vivências. Brookfield (1986), afirma que a aprendizagem auto-direcionada é uma das formas de aprendizagem mais utilizadas pelos adultos. O entendimento do conceito de auto-direcionamento entendido por Knowles (1975), e cuja proposta de auto-direção, tem neste autor inicialmente o despertar para o estudo da auto-direção, como elemento central para a compreensão da aprendizagem na fase adulta e, entendendo **a aprendizagem auto-direcionada como um processo, no qual os aprendizes, com ou sem auxílio de outras pessoas, tomam a iniciativa de diagnosticar suas necessidades e objetivos, formulam suas metas, escolhem estratégias mais apropriadas para si e, ainda avaliam o seu progresso.**

Merriam e Caffarella (1991), definem a aprendizagem auto-direcionada como uma **“forma de estudo na qual os aprendizes têm a primeira responsabilidade por planejar, desenvolver e avaliar suas próprias experiências de**

aprendizado". Os adultos preferem aprender de forma independente, incorporando fatores como motivação e circunstâncias em seus processos, construindo suas visões de mundo com base nas diferentes situações que vivenciam no seu dia-a-dia.

Esta mesma posição é corroborada por Candy (1991), justificando a necessidade de as pessoas se tornarem auto-direcionadas, visto que as mudanças políticas, sociais e tecnológicas que acontecem na atualidade são extremamente rápidas. Para o autor a aprendizagem auto-direcionada pode ser analisada sob quatro perspectivas: como um atributo pessoal; como disposição e capacidade para administrar a própria aprendizagem; como uma maneira de organizar a aprendizagem dentro de cenários formais e também como procura individual de oportunidade de aprendizado não institucionalizado.

Portanto, para este autor, a aprendizagem tem um sentido pessoal para a assimilação de novas informações, atitudes e habilidades.

Brookfield (1995), em sua abordagem sobre a aprendizagem de adultos destaca que o auto-direcionamento da aprendizagem tanto pode ser considerado em termos de habilidades dos aprendizes para planejar, conduzir e avaliar suas atividades de aprendizagem de forma independente, bem como em termos de mudanças internas ocorridas em nível de consciência. Sendo esta última relacionada com um conhecimento contextual, com um quadro de valores e código moral direcionando o comportamento do aprendiz de acordo com o seu "construto" cultural. Esta perspectiva está corroborada em Candy (1991), quando este apresenta a auto-direcionamento da aprendizagem com um sentido pessoal para a assimilação de novas informações, atitudes e habilidades, sendo significativamente construído por uma personalidade.

Cabe destacar que o fato de que experiências são moldadas pela sociedade e circunstâncias não significa que todos terão as mesmas experiências; cada pessoa necessariamente verá o mundo sob sua própria perspectiva e, tornar-se um aprendiz auto-direcionado, para Craton (1996) pode resultar em uma aprendizagem transformativa. Isto se deve ao fato de que o adulto aprendiz participa de forma completa e livre no seu processo de aprendizagem. De acordo com este autor, a independência, a liberdade, a autonomia, o *empowerment* e a auto-direção são vistos como objetivos do desenvolvimento humano e, esta característica presente significativamente na aprendizagem do adulto está conectada à aprendizagem

emancipatória. A autora destaca, que a auto-direção é um objetivo, um processo e uma característica do aprendiz que muda com a natureza da aprendizagem.

O surgimento dos conceitos da aprendizagem auto-direcionada foram influenciados pela corrente humanista, pois parte da idéia de responsabilidade pessoal, fundamental para o auto-direcionamento na aprendizagem. Rogers (1986) contribui com tal influência ao destacar, o papel da responsabilidade pessoal, através da idéia de que os aprendizes devem assumir o controle sobre seus processos de aprendizagem.

Brockertt e Hiemstra (1995) vêem o aprendizado auto-direcionado com duas dimensões: a primeira é o processo onde o aprendiz planeja, implementa e avalia seu aprendizado. Na segunda dimensão o aprendiz assume a responsabilidade pelo aprendizado. E, nesta segunda o processo assume características internas, onde o aprendiz é o responsável pela experiência da aprendizagem.

Esta dimensão é visualizada no modelo da Responsabilidade Pessoal no processo de aprendizagem do adulto, proposto por Brockett. (1991) e está apresentado abaixo.

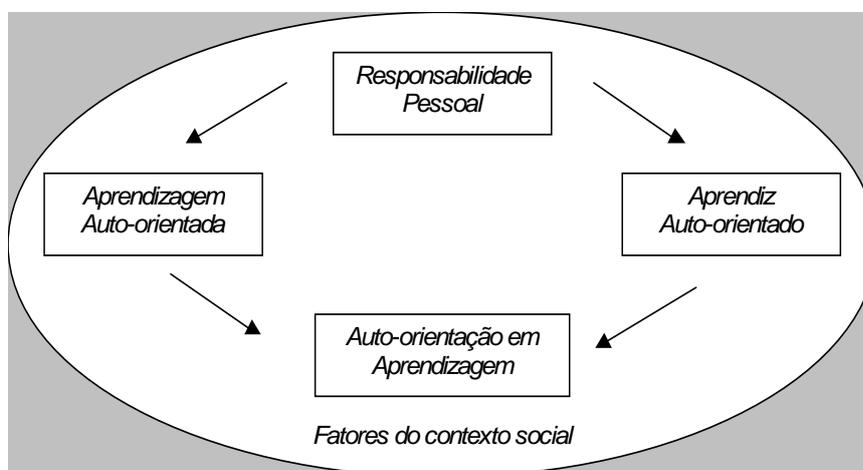


Figura 3 - O modelo de Orientação da responsabilidade Pessoal - ORP
Fonte: Brockett. 1991, adaptado pela autora.

A investigação no presente trabalho vai ao encontro da proposta deste autor, ao buscar em sua investigação as experiências emocionais que repercutem na aprendizagem dos profissionais de uma organização hospitalar.

2.1.3 Aprendizagem Transformadora

A liberdade que o adulto possui o conduz a fazer suas próprias interpretações sobre a realidade, sendo assim, ao invés de aceitar passivamente a realidade social definida por outras pessoas, torna-se importante para o adulto aprender a negociar significados, propósitos e valores de forma **crítica, reflexiva e racional**. Esta abordagem está presente nos estudos desenvolvidos por Mezirow (1991), ao colocar que a aprendizagem na fase adulta é de **transformação**. Nesta abordagem, o que orienta as ações e o estado de bem-estar das pessoas não é o que acontece com elas, mas como elas, interpretam e explicam estes acontecimentos, ou seja, a noção sobre “perspectiva transformadora”, nesta perspectiva é o fato de que a aprendizagem não pode ser encarada apenas como um acúmulo de novos conhecimentos, mas é um processo através do quais muitos dos **valores pessoais podem ser alterados**, corroborando, portanto expressivamente para o desenvolvimento do suporte teórico presente nesta investigação, fornecendo importantes contribuições para a consecução dos objetivos proposto neste trabalho.

As contribuições deste autor, basicamente enfatizam que a aprendizagem transformadora é um processo que promove emancipação do sujeito aprendiz, por meio da reflexão, onde as estruturas de significados são transformadas.

Merizow (1981), como autor relevante nesta abordagem, desenvolve a teoria da perspectiva da transformação, na qual afirma que aprendizagem é “o processo de criação de uma interpretação nova ou revisada do significado de uma experiência, a qual orienta a compreensão, apreciação e ação subseqüentes”. É uma proposta teórica que demonstra que o aprendizado transforma o conhecimento existente, sob novas perspectivas, o que provoca **a emancipação do aprendiz**. Esta afirmação mais uma vez traz à tona a idéia de que **os adultos constroem significados a partir das experiências vivenciadas**. A verdadeira aprendizagem pessoal é a construção de referenciais internos e a habilidade para guiar a construção e reconstrução de significados pessoais.

Assim, o conhecimento é ganho por meio da auto-reflexão crítica, sendo distinto do conhecimento de nosso interesse “técnico”, do mundo objetivo, ou do nosso interesse “prático”, nas relações sociais. A aprendizagem da emancipação frequentemente é **transformadora**, visto que nela o aprendiz é apresentado a uma maneira alternativa de interpretação de sentimentos e padrões de ação: o antigo

esquema ou perspectiva de significados é negado e é substituído ou reorganizado para incorporar novos *insights*. La Paro (1991), dentro de uma perspectiva crítico-social destaca o aspecto central da aprendizagem emancipatória como a “exploração por parte do aprendiz da história, para identificar como forças psicológicas e culturais têm sido assimiladas de forma não crítica e para vislumbrar como estas forças têm restringido sua ação pessoal”, colocando o aprendiz em reflexão crítica acerca de suas atuações como ser social.

Esta corrente considera que as pessoas aprendem com mais eficiência quando estão trabalhando com problemas reais em seu ambiente de trabalho. Assim como os aprendizes, as organizações encontram-se envolvidas num processo de formação de sentido e, nesse processo, ocorrem mudanças que são iniciadas no momento em que o indivíduo vivencia uma experiência e aciona seu processo de reflexão.

Como salientam Rigano e Edwards (1998), a reflexão leva a uma melhor ação e, assim, melhora a desempenho profissional. A reflexão permite que os adultos interpretem seu próprio comportamento, através da observação de como tal comportamento é afetado por outros, bem como, o impacto que o mesmo trará para a vida dos outros membros organizacionais.

Marsick (1988) é outro importante autor que trabalha com a idéia de reflexão para buscar entender e facilitar a aprendizagem em ambientes organizacionais. O autor identificou três domínios de aprendizagem: o instrumental orientado para tarefas e resolução de problemas; o dialógico que se refere às formas pelas quais as pessoas passam a entender as normas sociais; e o auto-reflexivo que diz respeito à maneira como as pessoas buscam entender a si próprias, ou seja: abrange como a pessoa concebe sua própria história, seus papéis e suas expectativas sociais. Segundo Reynolds (1998), a aprendizagem vista desta forma requer que da pessoa, reflexão crítica.

Enfim, a aprendizagem pela experiência, a aprendizagem auto-direcionada e a aprendizagem transformadora, levam em conta aspectos diferentes da *experiência* do indivíduo, a qual é, necessariamente, mediada pelos seus sentimentos. Brookfield (1995) destaca a interação entre emoção e cognição na aprendizagem de adultos, chamando a atenção para a necessidade de se dar credibilidade a experiências internas dos aprendizes, utilizando-se mais estudos que identifiquem os

sentimentos que estão envolvidos nesta aprendizagem. Esta perspectiva insere-se nos pressupostos construtivistas que fundamenta a teoria transformadora e inclui a convicção de que as pessoas formam seus significados a partir de suas experiências nas interações humanas.

Porém, não basta o desenvolvimento da aprendizagem individual. Para o sucesso organizacional, tal aprendizagem precisa converter-se em conhecimento organizacional, portanto a seguir, são feitas algumas reflexões sobre a aprendizagem organizacional, dentro de uma nova abordagem para os estudos da ciência e da arte da administração.

2.2 Reflexões sobre Aprendizagem Organizacional

Na justificativa para a abordagem do problema de pesquisa do presente trabalho: *De que forma experiências emocionais de sofrimento repercutem na aprendizagem dos profissionais de uma organização hospitalar*; refletimos sobre a rapidez e intensidade das mudanças, nos tempos atuais não só para a humanidade, como também para as organizações que buscam desenvolver competitividade, produtividade e inovação através da aprendizagem como socialização da aprendizagem individual e gestão do conhecimento. Kolb (1990) destaca que a aprendizagem organizacional ocorre nos ambientes em que os indivíduos conscientemente interagem uns com os outros pelo processo de educação e pelo resultado da experiência. Sob este ponto de vista a Aprendizagem Organizacional é um processo auto-regulado de detecção e correção de erros. Argyris, (1978), aborda este ponto de vista ao afirmar que a Aprendizagem Organizacional é um processo pelo qual os membros de uma organização aprendem a inventar e a aplicar estratégias mais apropriadas visando vencer a competição com outras organizações.

As reflexões que passamos a apresentar são recentes nesta área do conhecimento e, vem emergindo como uma nova abordagem para a administração, alimentada por uma série de novos temas dentro dos estudos organizacionais. Dentre estes a abordagem da organização que aprende como resposta alternativa às mudanças enfrentadas pelas organizações em busca constante para desenvolver a capacidade de aprender a partir das experiências organizacionais e a traduzir

esses conhecimentos em práticas que possam contribuir para seu melhor desempenho, tornando a organização mais competitiva, oportunizando os seus administradores uma vantagem competitiva sustentável, estratégica e inovadora eficiente.

Na década de 60, surgiram as primeiras pesquisas sobre aprendizagem organizacional, com as contribuições de March e Olsen (1976), às disciplinas de psicologia, sociologia, ciências administrativas, entre outras. Esta multidisciplinariedade contribuiu para a formação de visões distintas, porém complementares. Nas discussões acerca do tema, os autores, em sua maioria, propõem que sejam desenvolvidas pesquisas a partir de perspectivas diferentes e complementares, justamente porque uma visão “unificada” tende a causar confusão, o que corrobora a importância da multiplicidade de enfoques.

O conceito de Aprendizagem Organizacional evoluiu rapidamente para cobrir vários aspectos do gerenciamento organizacional. Assim são identificadas seis ênfases para abordar o tema, conforme identificado na figura 4, abaixo:



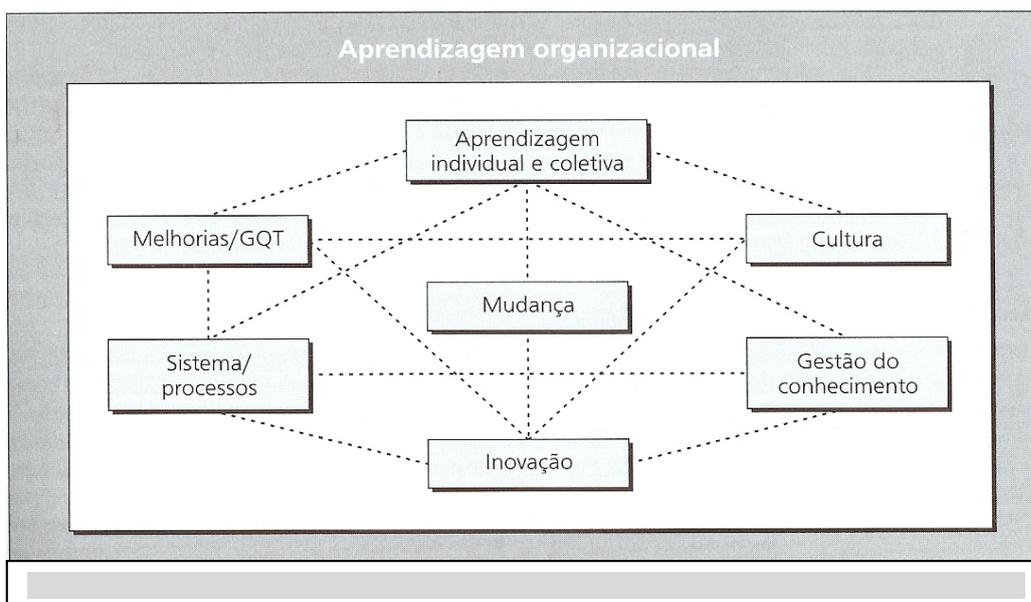


Figura 4: A teia da aprendizagem: ênfases adotadas na literatura de AO.
Fonte: Ruas *et al* (2005), adaptado pela autora.

Sob a visão da administração da mudança, os gestores projetam intervenções para dirigir a organização para onde desejam, ou seja, para um estado pré-definido. Embora sejam dadas as diversas ênfases acima, no presente estudo, o processo de aprendizagem individual tem um significativo impacto no conceito e nas práticas de Aprendizagem Organizacional, pois essa se inicia a partir dos indivíduos.

Ao longo do tempo, investigações acerca deste tema foram se apresentando e, despertou o interesse de vários autores.

Argyres e Shön (1978) definem a aprendizagem organizacional como o processo de detectar e corrigir erros, ficando evidente que não existe aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual. Dentro desta perspectiva, considera-se a aprendizagem organizacional como um processo, e compreende-a como uma construção social, que transforma o conhecimento criado individualmente em ações concretas em direção aos objetivos organizacionais. Os autores promovem alguns conceitos relativos à aprendizagem organizacional. No conceito de aprendizagem de laço simples, o critério de sucesso é a eficiência dentro das normas de desempenho vigentes. Os indivíduos respondem ao erro modificando estratégias e hipóteses, mas mantendo as normas organizacionais constantes. No aprendizado de laço duplo, a resposta aos erros detectados passa também pela averiguação das normas organizacionais, bem como resolver as inconsistências e elaborar novas normas mais eficazes.

A posição de que é necessário aprender com as experiências no ambientes organizacionais apresentados nesta seção são a tônica dos trabalhos de Dewey (1971), Schon (2000), Kolb (1984) e Mezirow (1990), na abordagem sobre as teorias de aprendizagem do adulto.

O ritmo em que os indivíduos e organizações aprendem pode se tornar a única vantagem competitiva para as organizações modernas. Shaw e Perkins (1993) argumentam que os ambientes organizacionais que proporcionam e disseminam o aprendizado são aqueles que aprendem com eficiência dedicando tempo e esforço realizando encontros, sessões fora do local de trabalho, conferências e programas de treinamento para disseminar o aprendizado.

A figura 5 mostra um resumo dos enfoques dos diferentes autores, ao longo das décadas, na tentativa de contribuir para o entendimento sobre a aprendizagem no contexto organizacional.

Autor (es) Ano	Definição
Argyris e Shön (1978)	Aprendizagem organizacional é o processo de detectar e corrigir erros.
Cangelosi e Dill (1965)	Aprendizagem organizacional consiste em uma série de interações entre a adaptação no nível individual, ou de subgrupo, e adaptação no nível organizacional.
Fiol e Lyles (1985)	Aprendizagem organizacional significa o processo de aperfeiçoar ações através de aumento do conhecimento e da compreensão.
Huber (1991)	Uma entidade aprende se, através de seu processamento de informações, a amplitude de seu comportamento potencial é alterada.
ucan e Weiss (1979)	Aprendizagem organizacional é definida como o processo na organização pelo qual as relações entre ação e resultados e o efeito do ambiente nessas relações é desenvolvido.
Levitt e March (1988)	As organizações são vistas como aprendendo pela codificação de inferências de sua história em comportamentos de rotina.
Weick e Roberts (1993)	A aprendizagem organizacional consiste de ações inter-relacionadas de indivíduos, ou seja, uma “inter-relação ponderada”, que resulta

	numa mente coletiva.
Cyert e March (1963)	Aprendizagem organizacional é o comportamento adaptativo das organizações ao longo do tempo.

Figura 5 - Resumo dos enfoques dos diferentes autores

Fonte: Smith, Burgoyne e Araújo (2001).

Uma reflexão sobre estes conceitos deixa bastante claro que a aprendizagem organizacional é resultado da aprendizagem individual, independentemente da definição de aprendizagem organizacional, visto que está será sempre mediada pela aprendizagem dos membros da organização. Cohen e Levintah (1990) corroboram esta posição, ao afirmarem que as estruturas cognitivas de cada gerente na organização proporcionam a base para a aprendizagem organizacional. Da mesma maneira, os trabalhos desenvolvidos por Nonaka e Takeuchi (1997) indicam que o conhecimento só pode ser criado por indivíduos, e que a aprendizagem individual é a base para a compreensão do processo de aprendizagem organizacional. Kim (1993) também contribui para o entendimento do aprendizado sob o prisma individual ao entendê-lo como um ciclo no qual a pessoa assimila um novo dado, reflete sobre as experiências passadas, chega a uma conclusão.

O sucesso competitivo depende cada vez mais do aprendizado, sendo que este depende das lições de aprendizado do sujeito. No entanto, as pesquisas sobre o tema são difíceis, pois as pessoas, ao serem solicitadas a examinarem seu próprio papel em determinado problema organizacional, em sua maioria, tomam uma atitude defensiva, principalmente aqueles profissionais de alta qualificação. Olhar para dentro de si mesmos, refletir criticamente e *aprender a aprender* com o fracasso são atitudes necessárias no processo de aprendizagem. Conforme explica Senge (1997), durante uma reunião, alguém pode aprender a prestar atenção à dinâmica “externa” do encontro, como também à de seus próprios pensamentos e sentimentos. Assim, no final da reunião, essa pessoa pode usar sua imaginação para recriar o que sentiu e pensou quando ocorreu o incidente que mais a afetou emocionalmente. Repetir esse exercício diversas vezes, em diferentes reuniões e circunstâncias, é uma maneira de aprender sobre si mesmo e sobre a organização.

As organizações que aprendem, assinala Garvin (1993), realizam cinco grandes atividades: resolução sistemática dos problemas; experimentação com novos enfoques; aprendizagem com a sua própria experiência e com a história

passada; aprendizagem com a experiência e com as melhores práticas dos outros; e transferência rápida e eficiente do conhecimento a toda a organização. Garvin (1993) destaca que organizações com capacidade de aprendizagem são aquelas capacitadas a criar, a adquirir e a transferir conhecimentos e, ainda, a modificar seus comportamentos para refletir esses novos comportamentos e *insights*. Para auditar o processo de aprendizagem Garvin, recomenda o uso de instrumentos e, entre eles as pesquisas, os questionários e as entrevistas.

Para Barton (1998) as empresas mais inovadoras são as que demonstram maior competência para gerar e administrar conhecimentos. Davenport e Prusak (1998) acrescentam que as empresas mais bem sucedidas são aquelas onde a gestão do conhecimento faz parte do trabalho de todos os seus membros. Edvinsson e Malone (1998) ressaltam que as empresas são cada vez mais valorizadas pelos seus ativos intangíveis, que são ativos que não possuem existência física e por isto são de difícil avaliação.

Todas estas atividades organizacionais requerem atitudes, as quais são perpassadas pelas suas lições de experiências diárias. No contexto organizacional, portanto, observam-se crescentes esforços no desafio que envolve o processo de aprendizagem organizacional e sua ligação com a aprendizagem do sujeito. Assim, a gestão do conhecimento assume, pois, um elevado grau de relevância para as organizações.

2.2.1 *Localização do Conhecimento nas Empresas*

Nonaka e Takeuchi (1997) chamam atenção para o fato das empresas japonesas entenderem o conhecimento de forma bem diferente das empresas ocidentais. Eles defendem que o conhecimento expresso em palavras e números, ou seja, aquele que é articulável em uma linguagem formal, podendo ser transmitido, de maneira formal e fácil, entre os indivíduos é denominado de conhecimento explícito, Este conhecimento, para eles representa apenas uma ponta de um *iceberg*, eles entendem que o conhecimento é basicamente tácito, isto é, algo altamente pessoal. Segundo os autores, o conhecimento explícito pode ser facilmente processado por um computador, transmitido eletronicamente e armazenado em bancos de dados.

Entretanto, a natureza subjetiva e intuitiva do conhecimento tácito dificulta o seu processamento ou a sua transmissão por qualquer método sistemático ou lógico, pois é de difícil articulação, consiste do conhecimento pessoal incorporado à experiência individual e envolve fatores intangíveis como, por exemplo, crenças pessoais, perspectivas e valores.

Para os autores o conhecimento organizacional é criado durante o processo de conversão do conhecimento tácito para explícito. Os estudos de Nonaka e Takeuchi (1997) abriram novos caminhos para a compreensão da localização do conhecimento nas organizações.

Kim (1993) argumenta que a aprendizagem individual pode servir como metáfora para a aprendizagem organizacional. Assim como Kim (1993), Morgan (1996) acredita que as teorias de aprendizagem individual são cruciais para o entendimento da aprendizagem organizacional.

Observa-se que novos termos foram criados para identificar e nomear o patrimônio de conhecimento das empresas. Stewart (1998) introduziu o conceito de “capital intelectual” como sendo a soma do conhecimento de todos em uma empresa, o que lhe proporciona vantagem competitiva. Para ele, gerenciar o capital intelectual deve ser a prioridade número um de uma empresa. Para Edvinsson e Malone (1998) o capital intelectual é o capital originário do conhecimento, representado por ativos não financeiros, que são os ativos intangíveis e ocultos de uma empresa.

Para Gratton (2000), as organizações precisam colocar as pessoas no coração da estratégia como única maneira de serem competitivas. Na era do conhecimento, as partes mais valiosas dos trabalhos tornaram-se essencialmente tarefas humanas como **sentir**, julgar, criar e desenvolver relacionamentos.

2.2.2 O Processo de Aprendizagem nas Organizações

KIM (1998) se dedicou ao estudo do processo através do qual a aprendizagem individual promove a aprendizagem organizacional. Para o autor, a aprendizagem organizacional é algo bastante complexo e dinâmico não se constituindo unicamente de uma ampliação da aprendizagem individual. Fica claro que uma organização aprende através de seus membros individuais e por conseqüência é afetada direta ou indiretamente pela aprendizagem individual.

Segundo Jashapara (1993), *organizações competitivas pela aprendizagem* são organizações que se adaptam continuamente, que promovem a aprendizagem focalizada nos níveis individual, de equipe e organizacional, satisfazendo as necessidades sempre mutantes dos clientes, entendendo a dinâmica das forças competitivas e encorajando o pensamento sistêmico, que Senge (1990) chama de quinta disciplina, dentro do conjunto de disciplinas necessárias à constituição da aprendizagem nas organizações. Em sua análise sobre as *organizações de aprendizagem*, Senge (1990) focaliza primeiramente o processo de aprendizagem do indivíduo, passando para o grupo e finalmente para a organização:

Fleury (1995) descreve alguns pontos essenciais para gerar a dinâmica de aprendizagem na empresa: o processo de inovação e de busca contínua de capacitação e qualificação das pessoas, o processo de aprendizagem que deve ser um processo coletivo e a comunicação, que deve fluir entre pessoas, áreas, níveis, visando à criação de competências interdisciplinares.

A preocupação dos autores citados com a aprendizagem nos três níveis da organização ressalta a importância do processo de aprendizagem na acumulação da capacitação tecnológica da empresa. Numa organização aprendiz todos os membros participam e contribuem para a gestão do conhecimento.

Com base nos itens anteriores, é possível diferenciar 3 momentos importantes do processo de gestão do conhecimento: aquisição e geração do conhecimento; disseminação, compartilhamento e transferência do conhecimento; codificação do conhecimento ou construção da memória.

A etapa de aquisição e geração inclui o conhecimento adquirido por uma organização e também o conhecimento que ela desenvolve. O conhecimento adquirido não precisa ser necessariamente recém criado, mas apenas ser novidade para a organização. Para Barton (1998), a geração do conhecimento introduz complexidade e até mesmo conflito para criar uma nova sinergia. A autora chama a

este processo de *abrasão criativa*, que descreve a maneira como a combinação deliberada de pessoas com diferentes habilidades, idéias e valores podem gerar soluções criativas: *A inovação ocorre nas fronteiras entre as mentes, não dentro do território provinciano de uma só base de habilidades e conhecimento*. Portanto, as mentes precisam entrar em contato para que as fronteiras possam existir.

Para Nonaka e Takeuchi (1997) o sucesso das empresas japonesas está fortemente ligado à sua capacidade na criação do conhecimento organizacional, que representa a capacidade da empresa em criar novo conhecimento, difundi-lo na organização como um todo e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas. O conhecimento obtido externamente também é compartilhado de forma ampla dentro da organização, armazenado como parte da base de conhecimentos da empresa e utilizado pelos envolvidos no desenvolvimento de novas tecnologias e produtos. Esta dupla atividade, interna e externa, é que abastece a inovação contínua dentro das empresas.

A inovação contínua, por sua vez, leva as vantagens competitivas através das etapas criação do conhecimento, inovação contínua e vantagem competitiva. Os autores ressaltam que a aprendizagem precisa ocorrer em todos os níveis da organização. Desta forma, habilidades e conhecimentos vão se transformando em competências, através dos verbos mobilizarem, participar, aprender, comprometer. O conhecimento só pode ser criado por indivíduos e a organização precisa apoiar os indivíduos criativos e lhes proporcionar contextos para a criação do conhecimento. *A Disseminação, compartilhamento e transferência do conhecimento*, apesar de se ouvir através da mídia que o processo de globalização e a disseminação das tecnologias da informação e comunicação permitem a fácil transferência de conhecimento, observa-se que, ao contrário dessa tese, apenas informações e algum conhecimento podem ser facilmente transferíveis. Elementos cruciais do conhecimento, implícitos nas práticas de pesquisa, desenvolvimento e produção, não são facilmente transferíveis, pois estão enraizados em pessoas, organizações e locais específicos.

Nesse sentido, Gratton (2000) afirma que os indivíduos precisam confiar uns nos outros e também na empresa para começar a trocar informações. Para a codificação do conhecimento o objetivo é apresentar o conhecimento numa forma que o torne acessível àqueles que precisem dele. As tecnologias da informação e

comunicações permitem uma maior codificação do conhecimento e, portanto, aceleram o processo de inovação e mudança tecnológica. Mas alguns tipos de conhecimento não podem ser efetivamente codificados, pelo menos por escrito. Polanyi (1983) lembra que é quase impossível reproduzir, num banco de dados ou documento, o conhecimento tácito: *tente explicar em detalhes como nadar ou andar de bicicleta*.

Como anteriormente foi falado, os profissionais são peças-chave na organização, supõe-se que a maneira pela qual eles dão sentido às suas experiências seja um fator contributivo importante para a aprendizagem organizacional. Uma exploração profunda das comunidades-de-prática requer uma visão relacional das pessoas e do processo de aprendizado, sob as mais variadas perspectivas.

Nas organizações de saúde executam-se intervenções de proteção, promoção e recuperação da saúde. A complexidade que se apresenta nas organizações hospitalares deve-se tanto às suas particularidades de administração do processo de trabalho, como pelo ambiente específico no qual se inserem. Rodrigues Filho (1990) identificou os fatores que mais distinguem as organizações hospitalares de outros ramos de negócio são os seguintes como sendo: a preocupação dos médicos com a profissão e não com a organização; a alta variabilidade e complexidade do trabalho extremamente especializado e dependente de diferentes grupos profissionais; a freqüente existência de dupla autoridade gerando conflitos e, a dificuldade de mensurar o produto hospitalar.

A ciência da Administração não é uma ciência exata e, segundo Bausch (1991), ao contrário ela representa um esforço de implementar planos e ações para “fazer acontecer”. Assim, o relacionamento dialógico entre emoções e aprendizagem pode contribuir para que ações de mudança aconteçam especialmente em ambientes de mudança permanente, onde há que se “aprender a aprender”.

2.3 Emoções e Aprendizagem – Relacionamento Dialógico

Os seres humanos são emocionais, os sentimentos e o humor têm efeitos imediatos em suas atitudes. Motivações, comportamentos e interação com os outros (BROWN, 2003). A ligação entre emoção e comportamento humano, e conseqüentemente, comportamento organizacional é inegável, tanto que, segundo Fineman (2004, p.729) "nos anos recentes tem havido uma explosão no interesse da emoção no comportamento organizacional". Apesar de Ashkanasy (2002) afirmar que os estudos sobre emoção ainda tem pouco impacto na pesquisa organizacional.

As emoções são, em primeira análise, um sentimento (JAMES; ARROBA, 2005). A origem da palavra vem do grego (*pathos*) e significa uma experiência que não é controlado, desejada ou julgada, ao contrário, é sofrida, e, portanto, necessário lidar com ela e submeter-se a ela.

Pelo prisma da abordagem construtivista as emoções são: fenômenos sociais; constituídas através da linguagem; exacerbadas pela presença de outros; profundamente influenciadas pelos julgamentos do indivíduo sobre determinada situação. Pelo prisma da psicologia as emoções são: juntamente com a racionalidade os principais geradores de conflito; são conseqüências do trabalho psicológico e não de fatores externos; demonstram a ambivalência do indivíduo; e possuem um caráter quantitativo, ou seja, algumas emoções não afetam tanto o indivíduo e outras causam impactos profundos por toda a sua vida. Apesar de Antonacopoulou e Gabriel (2001) pregarem a aproximação destas duas visões e mencionarem seus aspectos em comum, este trabalho pauta-se mais pela visão construtivista de emoções.

E, segundo tal visão: "emoções são sistemas de reação, claramente afetados pela forma como o indivíduo interpreta uma situação... interpretações e julgamentos são guiados pelos conhecimentos, valores e crenças existentes" (ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001, p. 441) o que denota que as mesmas dependem do conhecimento e do aprendizado.

De forma recíproca o aprendizado também é afetado pelas emoções: "aprendizagem então é um processo profundamente emocional – dirigido, inibido e guiado por diferentes emoções, incluindo medo e esperança, excitação e desespero, curiosidade e ansiedade" (ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001, p. 444). Ou seja, existe uma relação dialógica entre emoção e aprendizagem.

As emoções podem ser classificadas num *continuum* formado por três etapas principais: positiva, neutra ou negativa (RAFAELI, SUTTON, 1987). Ou seja, o indivíduo poderá ter emoções positivas, as quais, normalmente lhe trarão sentimentos de prazer ou emoções negativas, que lhe causaram sofrimento. Corroborando com esta idéia Antonacopoulo e Gabriel (2001) afirmam que as emoções podem ser prazerosas ou excitantes (positivas) ou desprazerosas ou perturbadoras (negativas), dependendo da interpretação dada pelo indivíduo e testada através de sua relação com os outros.

2.4 Emoções e Aprendizagem no Ambiente de Trabalho

O auto-gerenciamento das emoções, segundo Evison (2001), depende de um equilíbrio entre pensamento, avaliação cognitiva, sentimento e ação. A técnica é demonstrada no auto-gerenciamento das emoções, conforme se pode observar:

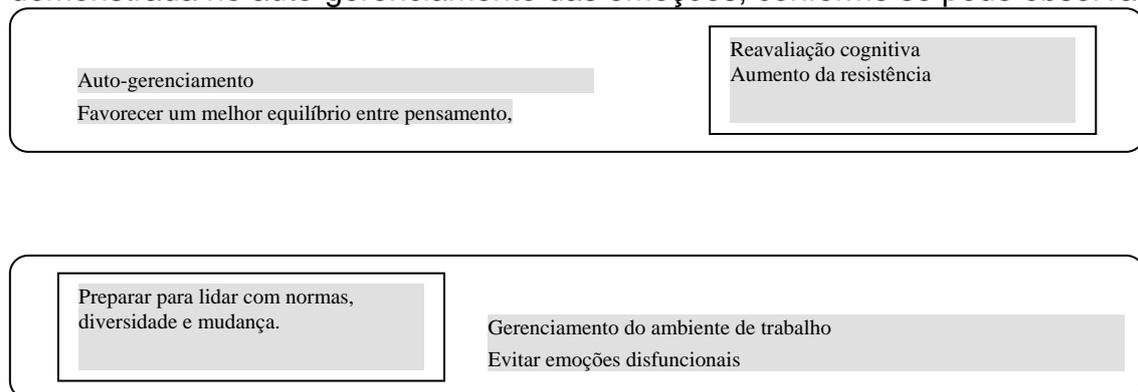


Figura 6 - Técnicas de gerenciamento das emoções no trabalho

Fonte: Bastos 2004 p. 233

Evison (2001), também propõe ampliar a “resistência emocional”, entendida por ele como a capacidade de lidar com experiências não-confirmadoras de crenças e valores do indivíduo, sem reduzir a flexibilidade do pensamento e da ação.

O equilíbrio emocional existente tanto nas mudanças radicais quanto nas mudanças contínuas das organizações, tem na pessoa do gerente o elemento que sustenta estas mudanças, por meio do gerenciamento das emoções em duas dimensões: ativação e prazer, destacando quatro combinações possíveis, assim especificadas: *alta motivação e alto prazer* (entusiasmo e excitação), *alta ativação e baixo prazer* (raiva, ansiedade), *baixa ativação e alto prazer* (calma, conforto) e *baixa ativação e baixo prazer* (desapontamento, tristeza). Assim o gerente atuaria de

duas maneiras, tanto no auto-gerenciamento quanto no hetero-gerenciamento. No primeiro caso o gerente procuraria o equilíbrio emocional e no segundo, ele procuraria assegurar o equilíbrio emocional dos funcionários.

O equilíbrio emocional é contemplado por Goleman (1995), na expressão “*inteligência emocional*”, muito difundida no Brasil, a qual apoia-se na teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994). A inteligência emocional e a teoria das inteligências múltiplas constituem-se em temas freqüentes de palestras e cursos na área, para os quais afluem profissionais com o objetivo de conhecerem mais sobre suas próprias emoções. Ser consciente deste mundo emocional é ter consciência de si mesmo, ter auto-controle e consciência social, é, em suma, ter domínio da inteligência emocional. A inteligência emocional envolve quatro domínios: *consciência de si mesmo, autocontrole, consciência social e destreza social*, domínios estes que estão presentes nas ações dos gerentes, integrando-se no permanente processo de aprendizado cumulativo de tentativa e erro, que é a vida.

Assumir que as emoções podem estar implicadas na racionalidade organizacional significa redimensionar o problema das relações entre emoção e razão. Domásio (1996) corrobora esta proposição, quando diz que as emoções contribuem significativamente com o modo pelo qual tomamos decisões e construímos nosso aprendizado. O autor afirma que a emoção é indispensável para a racionalidade, ou seja, emoção e razão são uma unidade. Por conta destes novos postulados teóricos, de acordo com Bastos (2004), os estudos organizacionais transformaram-se, nas últimas décadas, rompendo com o modelo estritamente racional.

Os paradigmas anteriores focalizam apenas a racionalidade, transformando a “mente” como uma entidade abstrata, intangível, separada do indivíduo, considerando que o indivíduo é meramente reativo ao ambiente externo ou ainda excluindo toda a afetividade dos processos de tomada de decisões. Os novos paradigmas reconhecem a não-linearidade dos processos mentais, permitindo a inclusão das emoções como atributo fundamental da aprendizagem. As redes neurais, as neurociências e os construtivismos “unificam” o indivíduo outrora fragmentado, rompendo com a dicotomia entre razão e emoção, e incorporando os significados das práticas sociais à ação.

O modelo administrativo e gerencial atual reflete uma incompreensão profunda da natureza humana e do fenômeno organizacional e, portanto, precisa ser modificado. A dimensão subjetiva não deve ser ignorada, pois é cada vez mais perceptível que ela dirige, canaliza e influencia a ação das organizações, tanto ou mais do que as estratégias elaboradas de forma intencional e racional.

Wallon (1992), em sua teoria da emoção, considera afetividade e inteligência como fatores sincreticamente misturados, e defende que a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica. Este autor afirma que, no início da vida, a afetividade se sobressai, e que, no decorrer do desenvolvimento humano, a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos. Ele coloca grande importância na afetividade, e alerta para o fato de que, para evoluir, ela depende de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa. A afetividade no início do desenvolvimento humano é pura emoção. O seu amadurecimento ocorre de acordo com os acontecimentos advindos do meio, e nisso estão envolvidas as pessoas que se tornam parceiros das experiências do indivíduo.

O redimensionamento entre as relações de razão e emoção trazem à tona aspectos da concepção de emoção no contexto de trabalho, com o reconhecimento de que as emoções nem sempre devem ser inibidas ou suprimidas. Isto pode ser verificado na prática gerencial, quando a atividade organizacional acontece com os gerentes motivando, orientando, inspirando, acolhendo e persuadindo. Tal prática enfraquece a crença de que a racionalidade é antagônica à emoção e à aprendizagem em nível gerencial.

Hoje os problemas vividos nas organizações mostram que nem todas as situações que geram aprendizagem são ações formais de treinamento ou desenvolvimento; as pessoas estão o tempo todo aprendendo.

Uma área de estudos que, desde suas origens dedicou-se ao campo das emoções, é a psicodinâmica do contexto organizacional. Emoções, como o prazer e o sofrimento no trabalho, tem sido objeto de estudo de alguns autores desta disciplina. Autores como Mendes (1996), Ferreira e Mendes (2001), Mendes e Tamayo (2001) e Mendes e Morrone (2002), definem a vivência de prazer no trabalho como um sentimento de realização e liberdade, ao passo que o sofrimento

no trabalho tem sido ligado à mecanização, robotização das tarefas e imposições da organização do trabalho (Dejurs, 2000). O prazer e o sofrimento, deste modo, inscrevem-se numa relação subjetiva na relação com a atividade desenvolvida na organização.

Outras abordagens com enfoque nas emoções trazem reflexões sobre a chamada *síndrome da desistência*, como vem sendo chamado o *burnout*, termo da cultura anglo-saxônica, que pode ser traduzido para o português como “apagar-se” ou “queimar-se”, relacionado com atividades que exigem elevados investimentos em termos de relações interpessoais, nas quais o profissional desgasta-se, estressa-se e desiste, com o passar do tempo. Estas manifestações se tornam evidentes por queda da auto-estima, esgotamento emocional, com surgimentos de comportamentos inadequados frente à clientela, como manifestações de irritação e descaso, com diminuição da produtividade, fazendo com que produtividade e auto-estima tenha uma relação direta e linear.

Estas reflexões inserem-se em um contexto mais amplo de discussão sobre as emoções. Várias perspectivas teóricas possuem olhares sobre as emoções, porém o presente estudo situa-se dentro da abordagem fenomenológica (humanista), que afirma que a emoção é importante na expressão da subjetividade, e orienta a investigação do fenômeno para a descrição da experiência daquele que a vivencia, destacando a ação do gerente em sua abordagem relacional com sua aprendizagem no contexto organizacional.

Várias abordagens teóricas têm se dedicado à análise das Emoções, conforme sumarizado na figura abaixo:

ABORDAGEM TEÓRICA	FOCO DE ANÁLISE DA EMOÇÃO
--------------------------	----------------------------------

Filosófica	Sentido da vida
Fisiológica	Funções no processo evolutivo
Fenomenológica	Experiência consciente
Comportamental	Estímulos externos que eliciam emoções
Cognitiva	Avaliação subjetiva da emoção
Clínica	Distúrbios da emoção
Social	Expressões verbais, gestuais, faciais, etc.

Figura 7 - Foco de análise da emoção de acordo com várias abordagens teóricas

Fonte: Strogman (1998), adaptado pela autora.

Conforme discutido anteriormente, o prazer e o sofrimento inscrevem-se numa relação subjetiva e intrínseca, na relação com as atividades desenvolvida nas organizações, fazendo com que seja importante e necessário um olhar mais atento a estas. Enfatizando tal importância, destaca-se que a psicopatologia aplicada ao trabalho coloca o sofrimento no centro da relação psíquica entre o homem e o trabalho.

Dejours (1994) examina o encontro do sujeito com a organização do trabalho, em estudos realizados na indústria química e na construção civil, dentre outros ramos de atividades, e mostra como os trabalhadores constroem o que ele identifica como “*regras de trabalho*”, as quais não são necessariamente de acordo com a organização do trabalho oficial, mas constituem-se em ações para a gestão das dificuldades, e raramente são levadas em conta nas análises científicas.

O autor distinguiu dois tipos de sofrimento: o *sofrimento criador* e o *sofrimento patogênico*. O último aparece quando todas as margens de liberdade na transformação, gestão e aperfeiçoamento da organização do trabalho já foram utilizadas. Isto é, quando não há nada além de pressões fixas, rígidas, incontornáveis, fomentando a repetição e a frustração, o aborrecimento, o medo, ou o sentimento de impotência. Quando foram explorados todos os recursos defensivos, o sofrimento residual, não compensado, continua seu trabalho de solapar e começa destruir o aparelho mental e o equilíbrio psíquico do sujeito, empurrando-o lentamente ou brutalmente para uma descompensação (mental ou psicossomática) e para a doença.

Ao abordar o tema psicopatologia do trabalho, o autor analisa as questões do desejo e da motivação no trabalho. Para tanto coloca em debate uma questão que considera fundamental: “No trabalho contemporâneo, qual é o lugar do Sujeito?”. Para ele, quanto mais o indivíduo sobe na hierarquia da organização, tanto mais há lugar para o desejo e para o sujeito. Na base hierárquica, pelo contrário, ocorre, em geral, a repressão do desejo e a tentativa por vezes infeliz de sublimação. No bojo dessa discussão, o autor relaciona motivação a desejo, ao mostrar que o trabalhador, em troca do salário ou prêmio, reprime o desejo e se anula como sujeito, concluindo que a motivação se encontra aí em oposição ao desejo.

Em outros termos, o que é vivenciado é fundamentalmente organizado pelo *sentido* que os sujeitos atribuem à sua relação com o trabalho. O trabalho é um espaço aberto ao investimento subjetivo do sujeito, onde este conquista sua dinâmica nas relações sujeito-organização, buscando de um reconhecimento de sua autoridade e de suas competências. Habermas (1976) diz que este sujeito na relação com o trabalho poderá ocupar um lugar significativo no processo de reapropriação e de emancipação.

Esta articulação deduz uma concepção de homem diferente da habitualmente presente nas ciências da administração e da gestão: a do homem concreto, vivo, sensível, reativo e sofredor (Politzer, 1974) *apud* Vergara.

A visão do sofrimento, oriunda da psicopatologia do trabalho, pode trazer uma contribuição para o debate das emoções no processo de aprendizagem do gerente. O descobrimento das emoções do gerente em suas ações elucida a realidade de suas experiências e coloca em pauta nos estudos gerenciais o destino do sofrimento nas organizações, como sofrimento patogênico, ou como sofrimento criativo. O prazer apresenta-se em muitos atributos, que evocam as noções de desejo, amor e diversão, entre outras. No contexto organizacional, conforme Orwel (1949) e Peters e Waterman (1982) *apud* Vergara (2001), a face que se apresenta é a que o prazer se constitui em reserva potencial de energia a ser canalizada, formatada e dirigida a serviço dos objetivos organizacionais.

Como meio de comunicação, as emoções encontram-se relacionadas ao estímulo emocional recebido, o qual aciona o tálamo sensorial, que apesar da amígdala cerebral, responsável pela emoção internaliza expondo a resposta emocional. Esta trajetória apresenta-se na figura abaixo:

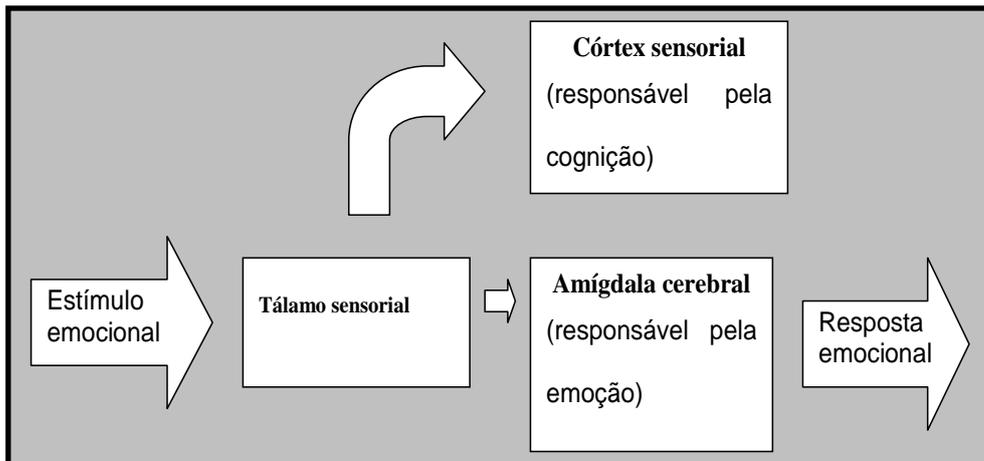


Figura 8 - O sistema límbico

Fonte: Vergara (2001), adaptado pela autora.

Neste estudo opta-se por compreender o sofrimento criador, ou seja, aquele que gera aprendizado. E, neste aspecto, o trabalho teórico mais indicado é o de McCall e Morgan (1998). Tais autores buscaram compreender como os sentimentos de sofrimento afetaram a aprendizagem profissional e alteraram suas ações no dia-a-dia nas organizações. Eles **identificaram cinco tipos de eventos de sofrimentos** que mais repercutiram no aprendizado profissional. Estes eventos foram:

- **Trauma Pessoal:** fatos que ameaçaram a saúde ou bem estar do profissional e/ou de sua família como, por exemplo: separação, doenças, acidentes, brigas, etc.
- **Revés na carreira:** situação na qual o profissional deixou de ser promovido, foi transferido de departamento ou setor, foi rebaixado de posto ou teve que assumir funções indesejadas.
- **Erros profissionais:** situações em que um julgamento mal feito pelo profissional ou que decisões equivocadas geraram problemas para o hospital, para seus chefes, colegas ou pacientes.
- **Problema de desempenho dos colegas:** fatos nos quais o profissional se viu obrigado a confrontar seus colegas por estarem agindo com imprudência e/ou imperícia, ou quando demonstraram comportamentos incorretos como desleixo, embriagues, etc.
- **Mudança de emprego:** deixar de trabalhar em uma instituição e passar a trabalhar em outra organização.

Estes eventos, segundo os autores, geraram uma série de aprendizados que foram incorporados pelos profissionais em suas ações no trabalho. As lições individuais foram englobadas nos seguintes blocos:

1) Delimitando e implementando agendas - **que gerou como principais aprendizados:** incremento das habilidades técnicas e profissionais; saber tudo acerca do negócio está dentro do próprio negócio; pensamento estratégico; dividir responsabilidades; construir e usar a estrutura e sistemas de controle; métodos inovadores para solução de problemas.

2) Lidando com relacionamento – **que gerou como principais aprendizados:** lidar com situações políticas; levar as pessoas a implementar soluções; conhecer como os executivos parecem-se; estratégias de negociação; lidar com pessoas com as quais o profissional não tem autoridade; entender as perspectivas das outras pessoas; lidar com o conflito; dirigir e motivar subordinados; desenvolver outras pessoas; enfrentar problemas de performance de seus subordinados; lidar com chefes e seus pares.

3) Valores básicos – **que gerou como principais aprendizados:** você não pode administrar tudo sozinho; sensibilidade para com o lado humano da gestão; valores de gestão básicos.

4) Temperamento executivo – **que gerou como principais aprendizados:** ser árduo quando necessário; autoconfiança; lidando com situações fora do seu controle; perseverar através da adversidade; lidar com situações ambíguas; uso e abuso de poder.

5) Preocupação pessoal – **que gerou como principais aprendizados:** o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal; saber o que realmente o realiza o profissional em seu trabalho; limites pessoais e pontos de cegueira; tomar conta de sua carreira; reconhecimento e abertura de oportunidades;

Destaca-se que no estudo desenvolvido por McCall e Morgan (1998), cada evento de sofrimento gerou maior aprendizado em alguns desses itens mencionados acima. **E serão estes aprendizados mais significativos que servirão de base para a pesquisa empírica a ser desenvolvida** no presente estudo.

A revisão da literatura enfatizou a importância dos estudos sobre as abordagens teóricas sobre a aprendizagem de adultos, bem como o relacionamento dialógico entre emoções e aprendizagem, com o objetivo de formar um sólido

construto teórico sobre o estudo dos reflexos das experiências emocionais na aprendizagem profissional: uma análise em um hospital público.

Portanto, esses conhecimentos fornecem tanto o embasamento da pesquisa apresentada bem como orientam a metodologia utilizada e, que será assunto abordado no capítulo seguinte.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A metodologia deve ser entendida como o conjunto de regras estabelecidas o que permite cumprir o objetivo proposto de um trabalho científico e se destaca como um dos capítulos fundamentais para o sucesso de uma pesquisa. Embora se acredite que a metodologia adotada no presente trabalho tenha sido a que melhor se ajusta a seus propósitos, pode mesmo assim ocorrer que não encontre unanimidade quanto à conveniência do ferramental utilizado, mas certamente é possível chegar-se a uma concordância de opiniões quanto a apropriabilidade das técnicas e do método utilizado, já que conduziram a resultados lógicos e coerentes.

Os métodos entendidos como a lógica e a sistematização de se desenvolver uma pesquisa devem estar associados em solucionar o problema que se estabeleceu e que na presente pesquisa é:

De que forma experiências emocionais de sofrimento repercutem na aprendizagem dos profissionais de uma organização hospitalar?

A presente pesquisa foi dividida em duas partes principais: A primeira parte compreende um levantamento bibliográfico constituído de um conjunto de pensamentos de vários autores sobre os assuntos relacionados aos temas centrais desta pesquisa: Aprendizagem Individual, Aprendizagem Organizacional e a Relação Dialógica entre Emoção e Aprendizagem. A segunda parte é relativa à pesquisa de campo.

As exposições feitas anteriormente na revisão da literatura da área procuram atender os objetivos para a construção do conhecimento sobre os reflexos das experiências emocionais na aprendizagem profissional: uma análise em um hospital público.

O método serve de guia para o desenvolvimento do procedimento, com a finalidade de se obter novas descobertas.

O planejamento do presente trabalho opta pelo “tipo *survey*”, onde são utilizadas uma série de questões compiladas para entrevistados em um único momento. Utilizar um planejamento “tipo *survey*” para estudar o fenômeno

organizacional tem vantagens pois os questionários são aplicados diretamente aos funcionários.

Para Lakatos e Marconi (2000), o trabalho científico trata de um estudo de tema específico ou particular, com suficiente valor representativo e que obedece a rigorosa metodologia. Assim o trabalho de pesquisa constitui um ato dinâmico de questionamento, indagação, aprofundamento, sendo, portanto, um trabalho reflexivo, na qual busca-se uma resposta significativa a uma dúvida ou problema. Através da pesquisa, chega-se a um conhecimento novo e o pesquisador pode aprender algo que ignorava anteriormente, porém já conhecido por outro, ou chegar a dados desconhecido por todos.

3.1 Tipo de Estudo

Esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo descritivo-quantitativo, **pois visa identificar a relação entre variáveis dentro de um determinado contexto analisado.**

Uma pesquisa é quantitativa quando o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido previamente, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Seus principais objetivos são: precisão; preocupação com a medição objetiva e a quantificação dos resultados; e, evitar distorções na etapa de análise e interpretação dos resultados. (GODOY, 1995)

Apóia-se em métodos de análise estatísticas qualificados de “estatística descritiva”.

Para Fachin (2003), o método estatístico, ou pesquisa quantitativa constitui a capacidade de avaliar o melhor possível à propriedade de uma população a partir de uma amostra probabilística de observação.

Segundo a forma de estudo, para o presente trabalho, optou-se pela pesquisa do tipo descritiva. Para Snow e Thomas (1994), a caracterização descritiva refere-se aos estudos que buscam compreender o comportamento de uma população. O objetivo do pesquisador, com esse tipo de pesquisa é identificar e explicar a

natureza e o grau de associação entre as variáveis e oferecer explicações teóricas dos relacionamentos observados.

A pesquisa descritiva consiste em informações de um grupo significativo de pessoas relacionado ao problema estudado mediante análise quantitativa, além disso, permite o conhecimento direto da realidade, economia e rapidez e quantificação dos dados (GIL, 1997). Neste estudo, como dito anteriormente opta-se por compreender o sofrimento criador, ou seja, aquele que gera aprendizado. Assim a referencia está no trabalho de McCall e Morgan (1998) Os autores buscaram compreender como os sentimentos de sofrimento afetaram a aprendizagem profissional e alteraram suas ações no dia-a-dia nas organizações. Eles **identificaram cinco tipos de eventos de sofrimentos** que mais repercutiram no aprendizado profissional. Estes eventos foram:

Trauma Pessoal,

Revés na carreira,

Erros profissionais,

Problema de desempenho dos colegas e,

Mudança de emprego.

As considerações acima justificam a opção por um estudo descritivo-quantitativo por buscar compreender como os traumas pelos quais os trabalhadores passaram afetaram sua aprendizagem e consequentemente a aprendizagem organizacional, fundamentados nos cinco eventos de sofrimento acima identificados.

3.2 Cenário de Estudo

No presente trabalho o campo de estudo é uma instituição hospitalar universitária, O Hospital universitário de Santa Maria – HUSM .

A pesquisadora optou por esta instituição- O Hospital Universitário de Santa Maria, ao ponderar juntamente com sua orientadora que o contexto hospitalar apresenta-se como uma fonte rica de informações levando em conta, também, a abertura da instituição para a condução do estudo, possibilitando enriquecê-lo ainda mais, visto que, o mesmo vem desenvolvendo programas como o Planejamento

Estratégico, onde vários projetos estão sendo discutidos e implementados como o Plano de Desenvolvimento Humano – Gestão de Pessoas, a partir da análise dos cenários das bases e Melhoria do Meio Ambiente; Da Qualificação dos Processos Administrativos com inserção gradativa no Processo da Acreditação Hospitalar, Programa de Humanização no ambiente hospitalar e a promoção do aperfeiçoamento técnico-profissional dos servidores, através da educação continuada, objetivando melhor atendimento às demandas e as exigências da sociedade bem como tornar-se um pólo disseminador do conhecimento para a área da saúde da região abrangente.

3.2.1 O Hospital Universitário de Santa Maria – HUSM

O HUSM está localizado no Campus da Universidade Federal de Santa Maria, RS - considerado como perímetro urbano, distando em torno de 12 km do centro da cidade, servido por duas rodovias de acesso próximo ao aeroporto e base aérea e, por meio da Resolução n. 03, de 30 de março de 1994, do Conselho Universitário, o HUSM passou a se constituir como órgão integrante da Administração Central da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. O Hospital conta atualmente com 2.281 funcionários.

As informações sobre a trajetória do hospital foram obtidas em consultas feitas pela pesquisadora nas anotações presentes em registros da instituição, as quais foram disponibilizadas pela instituição.

O Hospital Universitário de Santa Maria nasceu junto com o projeto da UFSM, tendo por finalidade desenvolver um sistema de ensino, pesquisa e extensão por meio da assistência à comunidade na área da saúde.

A necessidade de um hospital-escola surgiu com a criação do curso de Medicina, em 1954. Esse Curso era vinculado à Faculdade de Medicina da Universidade do Rio Grande do Sul, de Porto Alegre.

A partir de 1956, por meio de convênio, o Hospital de Caridade Astrogildo Cezar de Azevedo passou a funcionar como Hospital-Escola de Santa Maria.

A Lei n. 3.695, de 18 de dezembro de 1959, prevê a execução de obras do Hospital Regional de Tuberculose de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. A Lei n.

3.958/61 delegou à UFSM poderes para executar as obras do Hospital Regional de Tuberculose, iniciadas em 1959, transformando este em Hospital Universitário.

Em 1970, o prédio destinado ao Hospital Regional de Tuberculose (do Serviço Nacional de Tuberculose, DNS-MS) foi transformado em Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Maria, localizado na Rua Floriano Peixoto, Centro, ao lado do Hospital de Caridade.

As obras do HUSM no *campus* tiveram seu início juntamente com a UFSM e foram interrompidas. Somente a partir de 1978 foram reiniciadas e tiveram seu término no 1º semestre de 1982.

O HUSM era vinculado ao Departamento de Administração Hospitalar (DAH) da Universidade Federal de Santa Maria que congregava administrativamente o Hospital Universitário Setor Centro, Setor Psiquiátrico, Setor Cidade Universitária, o Laboratório Industrial e Hospital de Clínicas Veterinárias incluindo o Biotério. Tinha por finalidade: proceder a estudos de organização e reorganização bem como sua implementação nas diversas unidades a ele subordinadas; proceder a estudos, dar pareceres e determinar providências aos processos médicos, técnicos e administrativos; e difundir atividades médico-científicas das unidades do Departamento.

O DAH, conforme Resolução n. 89, de 31 de outubro de 1980, foi reestruturada com a denominação de Hospital Universitário de Santa Maria. Como o prédio do Hospital Universitário Setor Centro dispunha de espaço físico limitado para atender à demanda e tinha dificuldades por estar longe do centro administrativo, ocorreu sua desativação e transferência de todos os seus serviços e instalações para o *Campus* Universitário, com uma nova estrutura física e gerencial, próximo dos centros acadêmicos e administrativos.

A transferência do Hospital Universitário Setor Centro teve início em 1º de julho de 1982, com a transferência dos ambulatórios e clínicas. Em 13 de julho de 1982, foram transferidos os pacientes internados. No dia 14 de julho do mesmo ano, houve a transferência dos Laboratórios de Análises Clínicas (LAC) e demais equipamentos e, a partir do dia 18 de julho, iniciaram-se as internações já no Hospital Universitário de Santa Maria.

Pelo Estatuto da UFSM, aprovado pela Portaria n. 14, de 10 de janeiro de 1983, publicado no DOU, em 11 de janeiro de 1983, o HUSM passou a ser órgão suplementar setorial do Centro de Ciências da Saúde.

De acordo com seu regimento interno, aprovado na 405ª Sessão do Conselho Universitário, de 16 de dezembro de 1987, o HUSM tem por finalidade o desenvolvimento harmônico dos sistemas de assistência, do ensino e de pesquisa, colocando sempre o paciente como centro de todas as atividades, objetivando:

- Constituir-se em centro de ensino e pesquisa no âmbito das ciências da saúde.
- Constituir-se em centro de programação e manutenção de ações voltadas à saúde das comunidades local e regional.
- Constituir-se em centro médico e hospitalar de elevado nível científico, técnico e administrativo, integrando-se e hierarquizando-se como rede regional de referência.
- Atuar de forma progressiva, dentro do que prevê o sistema nacional de saúde, sem prejuízo dos objetivos fundamentais da UFSM.
- Desenvolver programas específicos de assistência à comunidade, devidamente integrado à rede regional de saúde.
- Atuar nas áreas de clínica médica, clínica cirúrgica, clínica pediátrica, clínica toco-ginecológica e clínica psiquiátrica.
- Oportunizar a educação continuada, na área de saúde, por meio de cursos, conferências e estágios oficializados pelos departamentos didáticos.
- Oportunizar educação para saúde, exercida junto aos pacientes e à comunidade.
- Constituir-se em campo de ensino prático para alunos de graduação e pós-graduação da UFSM, em especial à área da saúde, de maneira a permitir o alcance dos objetivos curriculares dos cursos.

O HUSM, como dito anteriormente, localiza-se no Campus da Universidade Federal de Santa Maria, considerado como perímetro urbano, distando em torno de 12 km do centro da cidade, servido por duas rodovias de acesso próximo ao aeroporto e base aérea, servindo como base de atendimento primário dos bairros que o cercam; para o atendimento secundário à população no município-sede e para o atendimento terciário da região centro e fronteira gaúcha. Tem sido referenciado

até no oeste catarinense pela alta complexidade no tratamento de oncologia, incluindo transplantes.

Constitui-se no único hospital público da região, para aonde são canalizados pacientes terciários, portadores de complicações clínicas ou cirúrgicas, ocasionando internações de alto custo e alto índice de permanência no hospital.

O hospital constitui-se em centro de ensino e pesquisa no âmbito das ciências da saúde, centro de programação e manutenção de ações voltadas à saúde das comunidades local e regional, desenvolve programas específicos à comunidade, devidamente integrado à rede regional de saúde.

O Hospital Universitário de Santa Maria presta serviços assistenciais em todas as especialidades médicas, e serve de treinamento para alunos de graduação e pós-graduação em Medicina, Residência Médica, e de graduação em Farmácia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Enfermagem. Possui em sua infra-estrutura diversa ambulatórios, enfermarias, unidades de tratamento intensivo (adulto, pediátrico e neonatal), centro cirúrgico, centro obstétrico, centro de transplante de medula e unidade de internação hemato-oncológica, unidade renal, setor psiquiátrico, pronto atendimento, laboratório de análises clínicas, serviço de traçados gráficos, setor de endoscopia, setor de radiologia, setor de radioterapia, serviço de fisioterapia, serviço de controle de infecção hospitalar, lavanderia, serviço de nutrição e dietética, almoxarifado, oficinas de manutenção e caldeiras e arquivo.

Além dessa estrutura física, possui ainda salas de atividades didáticas, biblioteca setorial de saúde, sala de reuniões para discussões clínicas em pequenos grupos em cada pavimento, e um anfiteatro para reuniões multidisciplinares, palestras e cursos extraordinários, com capacidade para 250 pessoas, localizado no andar térreo e um auditório de menor capacidade na área de apoio do 3º andar.

O Centro de Transplante de Medula Óssea (CTMO), único no interior do Estado, no qual foram investidos valores arrecadados junto à iniciativa privada, órgãos governamentais, governo do estado do Rio Grande do Sul, municípios da região e da comunidade, conta com a mais moderna tecnologia e atende pacientes do RS.

O HUSM possui área administrativa onde se concentram a direção geral, clínica, de ensino e pesquisa, de administração e de enfermagem.

Nos diversos pavimentos, encontram-se os alojamentos para médicos plantonistas, residentes e contratados, e alunos do curso de medicina. Possui ainda amplo refeitório para as equipes de plantão e acompanhantes de pacientes.

Por meio da Resolução n. 03, de 30 de março de 1994, do Conselho Universitário, o HUSM passou a se constituir órgão integrante da Administração Central da UFSM.

Com o descredenciamento do Hospital de Caridade Astrogildo de Azevedo do SUS, em 1996, a região ficou desassistida de atendimentos gratuitos nas áreas de traumatologia e neurologia. Diante da falta de assistência a pacientes vítimas de trauma, em julho de 1996, as prefeituras de 33 municípios se reuniram para encontrar alternativas ao problema e foi constituído o Consórcio Intermunicipal de Saúde (CIS). Além da contribuição dos municípios o CIS passou a receber verbas estaduais para a manutenção dos serviços de traumatologia e neurologia.

Em 1999, foi assinado o convênio com o Consórcio Intermunicipal de Saúde que proveu o atendimento de serviços de urgência e emergência gratuitos nas especialidades de traumatologia, ortopedia e neurologia, e serviços de diagnóstico e tratamento pelo SUS, no HUSM para mais de trinta municípios da região.

Por meio de um convênio com o estado do Rio Grande do Sul, firmado em 1998, foi adquirido o tomógrafo computadorizado, aparelho de extrema importância, dando suporte para exames emergenciais relacionados à traumatologia, neurologia e medicina interna, entre outros.

Numa área de 2.922,89 m² o Pronto Socorro, inaugurado há um ano aumentará sua capacidade para 40 leitos contando com todas as áreas de apoio, dentro dos preceitos da moderna arquitetura hospitalar, rede lógica, apoio diagnóstico para exames complementares, além de permanente programa de qualidade e acreditação hospitalar.

O “Observatório de Violência” realiza os registros e estudo epidemiológico de todos os tipos de violências e acidentes que chegam ao HUSM.

O Pronto Socorro Regional do Hospital Universitário de Santa Maria, desta forma, preenche importante lacuna na assistência terciária, no ensino e educação permanente dos profissionais da rede do SUS. Além de oportunizar inúmeras linhas de pesquisa.

A gama-câmara de última geração com dois detectores instalada no Serviço de Medicina Nuclear disponibiliza exames das funções tireoidianas, cardiovasculares, gastroenterológicas além de localizações e tratamento de tumores. O serviço de medicina nuclear atende nas áreas assistencial, no diagnóstico e tratamento, além de atender pesquisadores.

A Retinografia com laserterapia veio complementar o leque de atendimentos diferenciados na área de oftalmologia. Visa atender pacientes portadores de retinopatia diabética com suas lesões progressivas e irreversíveis entre outros atendimentos.

A partir de 2001, o HUSM também reativou a Cirurgia Cardíaca e propõe-se a partir da aquisição de equipamento de Hemodinâmica a reestruturação do serviço de Cardiologia incluindo a Cardiologia Intervencionista em nível de diagnóstico e tratamento. Essa meta foi atingida em 16 de dezembro de 2005 com a inauguração da nova área destinada ao Serviço de Hemodinâmica e do moderno equipamento de Hemodinâmica que permitirá o reinício das cirurgias cardíacas e a realização de exames e procedimentos terapêuticos invasivos. Durante o período de 1998 a 2005, a atual administração buscou melhorias nas diversas áreas físicas do hospital dentro de um programa de recuperação e reestruturação dos serviços.

Em termos de áreas físicas foram realizados importantes investimentos como: Reforma da Unidade Clínica Médica, no 4º e 5º pavimentos; substituição da central e rede de ar comprimido e de gás GLP, Reforma da Farmácia Dispensação, da Farmácia de Manipulação, da Central de Preparos Quimioterápicos; Reforma do Serviço de Radiologia, incluindo a Ampliação de 2(duas) salas para tomografia e 1(uma) sala de RX telecomandado, Ampliação do Centro Obstétrico e Sala de Recuperação pós-cirúrgico; Remodelação da recepção e laboratórios do LAC(Laboratório de Análises Clínicas); Recuperação dos Ambulatórios da Gineco-Obstétrica; Recuperação da Área Ambulatorial Setor A; Recuperação do Serviço de Nutrição e Dietética; construção de um novo Almojarifado Geral de 600 m² (aproximadamente); Reforma das áreas administrativas, Marcação de Consulta; Registro de pacientes e internação, da área financeira, da área de análises de prontuários médicos e de estatística; Reforma das 2(duas) Unidades de Internação Psiquiátricas; Recuperação da UTI-RN e da Unidade Pediátrica do 3º andar; Recuperação da Unidade de Internação Cirúrgica do 3º andar; da Clínica da Dor e

da Secretaria do Bloco Cirúrgico; Recuperação de Laboratórios da Hemato-Oncologia; Recuperação e integração das áreas de Arquivos Médicos, da área de Arquivos Permanentes; Reforma do Serviço de Fisioterapia Ambulatorial, das áreas de circulação interna; Recuperação e pintura externa do HUSM; Criação de estacionamentos e acesso ao embarque e desembarque de pacientes.

Mais recentemente foi construída e entregue a nova Área das Direções do HUSM, em anexo, junto ao Pronto Socorro e do fechamento do Hall do Anfiteatro do Gulerpe; do local de oração (capela) para servidores, pacientes e familiares. Também nesses últimos anos o HUSM implementou novos programas como o Planejamento Estratégico, Acreditação Hospitalar, de Humanização sempre contando com o apoio do Escritório de Apoio Gerencial que além desta colaboração deu início ao Programa de Serviço de Saúde e Segurança do Trabalhador.

Como reconhecimento aos serviços prestados pelo Hospital à comunidade, o HUSM vem recebendo avaliações do MEC, que o reconheceu como Hospital de Ensino, pelo Ministério da Saúde que avalia desempenho do Hospital com instrumentos específicos dos usuários e pelos Relatórios de Desempenho econômico-gerenciais.

Premiado pelo governo do Estado do RS na Pesquisa de Satisfação do usuário pelo SUS. Em 2004 foi conferido à Administração do HUSM, o Prêmio Mérito em Administração -2004- Setor Público, pelo Conselho Regional de Administração-CRA, em solenidade no dia 9/setembro/2004, em Porto Alegre.

No ano de 2005 o HUSM inseriu-se numa nova sistemática de Prestação de Serviços com a Secretaria de Saúde do RS e Ministério da Saúde com a “contratualização”, onde o HUSM é ressarcido na média complexidade por um valor histórico mensal e alta complexidade pela produção do mês.

3.3 Amostra do Estudo

Para Barros e Lehfeld (2000), a população da pesquisa significa o conjunto, a totalidade de elementos que possuem determinadas características, definidas para um estudo. O Hospital conta atualmente com 2.281 funcionários, assim para a extração da amostra utilizou-se um nível de confiança de 95 % e erro amostral de

5%. O cálculo amostral foi de 346 funcionários, como amostra mínima para ser representativa desta população. Aplicou-se 385 questionários aos funcionários independentes da função exercidos no hospital, dos quais 346 questionários foram considerados válidos para a análise.

3.4 Instrumento de Coleta de Dados

A coleta de dados foi do tipo aleatório, realizado no período de abril de 2006, no Hospital Universitário de Santa Maria, pertencente à Universidade Federal de Santa Maria, RS. Os dados foram coletados através de questionários.

Foram distribuídos questionários fechados, tipo Likert, escala de 1 a 6, para funcionários da instituição, lotados nos diversos setores do hospital, independente dos cargos que ocupassem.

Para Malhotra (2004) o questionário é uma técnica estruturada de coleta de dados, que consiste em uma série de perguntas, escritas ou verbais, que o entrevistado deve responder.

De acordo com Marconi e Lakatos (2002), o questionário apresenta vantagens como à economia de tempo, obtém grande numero de dados, atingi um numero maior de pessoas simultaneamente, obtém respostas mais rápida e mais precisa, há maior segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas, há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador, entre outras. No entanto, o questionário apresenta limitações, como grande número de perguntas sem respostas, impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas, devolução tardia, nem sempre é escolhido quem responde ao questionário, o que pode invalidar as questões.

O questionário composto por 23 questões fechadas, no qual o informante escolheu sua resposta encontra-se no anexo i.

As questões foram agrupadas em quatro partes, de acordo com o modelo teórico de McCall e Morgan (1998).

No modelo proposto por estes autores, quadro (o objetivo é compreender como os sentimentos de sofrimento afetaram a aprendizagem profissional e alteraram suas ações no dia-a-dia nas organizações). Os autores identificaram cinco tipos de

eventos de sofrimentos que mais repercutiram no aprendizado profissional. Estes eventos são:

PRINCIPAIS EVENTOS DE SOFRIMENTO				
Trauma Pessoal	Revés na carreira	Erros profissionais	Problema de desempenho dos colegas	Mudança de emprego
Fatos que ameaçaram a saúde ou bem estar do profissional e/ou de sua família como, por exemplo: separação, doenças, acidentes, brigas, etc.	Situação na qual o profissional deixou de ser promovido, foi transferido de departamento ou setor, foi rebaixada de posto ou teve funções indesejadas.	Situações em que um julgamento mal feito pelo profissional ou que decisões equivocadas geraram problemas para a organização ou para seus chefes, colegas ou pacientes.	Fatos nos quais você se viu obrigado a confrontar seus colegas por estarem agindo com imprudência e/ou imperícia, ou quando demonstraram comportamentos incorretos como desleixo, embriagues, etc.	O profissional deixar de trabalhar em uma instituição e passar a trabalhar em outra organização

Figura 9: Eventos de sofrimentos que mais repercutiram no aprendizado profissional.
Fonte: Dados da pesquisa

O evento **Mudança de emprego** foi retirado do questionário aplicado como instrumento de coleta de dados neste estudo, justamente porque a instituição em estudo é uma instituição onde os funcionários gozam de estabilidade funcional.

De acordo com o modelo teórico de McCall e Morgan (1998), os eventos acima identificados, geraram uma série de aprendizados que foram incorporados pelos profissionais em suas ações no trabalho. As lições individuais foram englobadas nos seguintes blocos:

Blocos de Aprendizagem				
Aprendizado	Relacionamento	Valores básicos	Temperamento	Preocupação pessoal
Delimitando e implementando agendas - que gerou como principais aprendizados	Lidando com relacionamento – que gerou como principais aprendizados	Valores básicos – que gerou como principais aprendizados	Temperamento executivo – que gerou como principais aprendizados	Preocupação pessoal – que gerou como principais aprendizados
Incremento das habilidades técnicas e profissionais; saber tudo acerca do negócio está dentro do próprio negócio; pensamento estratégico; dividir responsabilidades; construir e usar a estrutura e sistemas de controle; métodos inovadores para solução de problemas.	Lidar com situações políticas; levar as pessoas a implementar soluções; conhecer como os executivos parecem-se; estratégias de negociação; lidar com pessoas com as quais o profissional não tem autoridade; entender as perspectivas das outras pessoas; lidar com o conflito; dirigir e motivar subordinados; desenvolver outras pessoas; enfrentar problemas de performance de seus subordinados; lidar com chefes e seus pares.	Você não pode administrar tudo sozinho; sensibilidade para com o lado humano da gestão; valores de gestão básicos.	Ser árduo quando necessário; autoconfiança; lidando com situações fora do seu controle; perseverar através da adversidade; lidar com situações ambíguas; uso e abuso de poder.	O equilíbrio entre trabalho e vida pessoal; saber o que realmente o realiza o profissional em seu trabalho; limites pessoais e pontos de cegueira; tomar conta de sua carreira; reconhecimento e abertura de oportunidades.

Figura 10: Blocos de aprendizagem

Fonte: Dados da pesquisa

Destaca-se que no estudo desenvolvido por McCall e Morgan (1998), cada evento de sofrimento gerou maior aprendizado em alguns desses itens mencionados acima. **Os aprendizados mais significativos serviram de base para a pesquisa empírica desenvolvida no presente estudo.** Adotou-se, nessa parte do trabalho, uma abordagem prospectiva acerca dos sentimentos pessoais que afetaram a

aprendizagem dos funcionários no ambiente de trabalho, tentando assim inferir para a população em estudo esse comportamento.

Na pesquisa presente, o questionário aplicado utilizou a escala likert, de acordo com o grau de importância atribuído pelos entrevistados a cada item (fatores) da pergunta. Cada entrevistado deu nota de 1 a 6 para cada item, sendo 1 o grau mínimo de importância e 6 o grau máximo de importância, de acordo com a legenda

.

(1) Não concordo	(4) Concordo quase sempre
(2) Concordo pouco	(5) Concordo
(3) Concordo em partes	(6) Concordo totalmente

A escala likert é uma escala de classificação amplamente utilizada e exige que os entrevistados indiquem um grau de concordância ou discordância com cada uma de uma série de afirmações relacionadas com os objetos de estímulo (Malhotra, 2004). E ainda, segundo o autor a escala de Likert possui várias vantagens, entre elas, é fácil de construir e aplicar e os entrevistados entendem rapidamente como utilizar a escala.

A estratégia de aplicação dos questionários, na maioria, foi a da entrega e coleta individual do questionário pela pesquisadora. Tal procedimento possibilitou a explicação não só do questionário, mas também do propósito da pesquisa. Para que o contato direto com os funcionários fosse feito a responsável pelos recursos humanos do hospital, destinou um funcionário para o acompanhamento da pesquisadora dentro do hospital. Assim, a pesquisadora pode livremente transitar por todos os serviços e unidades médicas do hospital. Para melhor atender tanto as especificidades de cada serviço ou unidade médica do hospital, procedeu-se primeiramente em contato com suas respectivas chefias objetivando a busca do melhor momento para aplicação dos questionários. A elaboração de um cronograma de visitas aos vários serviços do hospital favoreceu o trabalho de campo, pois possibilitou o encontro presencial entre a pesquisadora e os funcionários, podendo esta explicar aos mesmos os detalhes da pesquisa e assim aplicar os questionários aos funcionários do hospital, com tranquilidade.

3.5 Aspectos Éticos da Pesquisa

No contato com a Direção Administrativa do hospital, a pesquisadora entregou o pedido à Direção de Ensino e Pesquisa do HUSM formalizando a realização do trabalho dentro da instituição (anexo I), o qual foi aprovado e liberado no Protocolo de Registro e Acompanhamento de Projetos pela Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão do Hospital Universitário de Santa Maria – RS, em reunião de Direção Geral. (Anexo II).

O projeto foi enviado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria. O mesmo foi aprovado através da Carta de Aprovação emitida por este Comitê. (Anexo III).

A pesquisa também atendeu as exigências do Ministério da Saúde junto a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP. (Anexo IV).

Feitos os procedimentos iniciais e, após aprovação por parte da orientadora, com relação aos critérios que atenderiam tanto os objetivos da pesquisa como os objetivos da instituição, a pesquisadora, através de mediação da direção administrativa encaminhou-se para o contato com os participantes da investigação, através de carta de primeiro contato com os participantes apresentando pessoalmente o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**. (Anexo V).

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os hospitais estão como a maioria das organizações prestadoras de serviços, imersos em um ambiente competitivo e racionalizador. Não somente os privados, mas também públicos em sua grande parte estão expostos à complexas mudanças que incluem: a reforma do Sistema de Saúde, novos procedimentos e/ou equipamentos para diagnóstico e tratamento dos seus usuários.

Conforme Azevedo (1995) são organizações profissionais, nas quais para tudo funcionar depende da capacitação e do conhecimento de seus executores, assim, os seus resultados não podem ser facilmente medidos ou padronizados. Azevedo (1995), considera ainda que o trabalho nos hospitais é muito complexo e especializado. Como dito anteriormente, o Hospital Universitário de Santa Maria - HUSM presta serviços assistenciais em todas as especialidades médicas, e serve de treinamento para alunos de graduação e pós-graduação em Medicina, Residência Médica, e de graduação em Farmácia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Enfermagem. Possui em sua infra-estrutura diversos ambulatórios, enfermarias, unidades de tratamento intensivo (adulto, pediátrico e neonatal), centro cirúrgico, centro obstétrico, centro de transplante de medula e unidade de internação hemato-oncológica, unidade renal, setor psiquiátrico, pronto atendimento, laboratório de análises clínicas, serviço de traçados gráficos, setor de endoscopia, setor de radiologia, setor de radioterapia, serviço de fisioterapia, serviço de controle de infecção hospitalar, lavanderia, serviço de nutrição e dietética, almoxarifado, oficinas de manutenção e caldeiras e arquivo.

Constitui-se no único hospital público da região, para aonde são canalizados pacientes terciários, portadores de complicações clínicas ou cirúrgicas, ocasionando internações de alto custo e alto índice de permanência no hospital. O hospital constitui-se em centro de ensino e pesquisa no âmbito das ciências da saúde, centro

de programação e manutenção de ações voltadas à saúde das comunidades local e regional, desenvolve programas específicos à comunidade, devidamente integrado à rede regional de saúde.

A pesquisa abrangeu 346 questionários totalmente respondidos, sendo abrangidos todos os setores da instituição.

A seguir é feita uma descrição do perfil dos funcionários do Hospital Universitário de Santa Maria. Essa descrição visa caracterizar os funcionários verificando algumas possíveis diferenças de percepções entre os diversos atores da instituição.

Tabela 1: Classificação dos funcionários do Hospital Universitário de Santa Maria, por gênero

Gênero	Freqüência	Percentual
Masculino	120	36,6%
Feminino	208	63,4%
Total	328	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar o perfil dos entrevistados constata-se que 36,6% são do sexo masculino e 63,4% do sexo feminino. Observa-se que a maioria dos funcionários é composta por mulheres, fato esse, por hipótese, poderia ser explicado pelo grande número de enfermeiras do sexo feminino que trabalham nesta instituição.

Com relação a variável idade dos funcionários, pode-se notar certa simetria quanto a idade dos funcionários do Hospital Universitário. A idade média está em 30,5 anos. Procurou-se verificar se a idade dos funcionários do sexo masculino era diferente da idade dos funcionários do sexo feminino e pode-se concluir que não há diferença significativa, ou seja, há uma distribuição por igual de funcionários, em relação à idade, no que se refere ao gênero.

A Tabela 2 apresenta a escolaridade dos funcionários do Hospital Universitário de Santa Maria. Observou-se que tanto homens como mulheres possuem a mesma escolaridade. A escolaridade média dos funcionários do hospital é de 4,91, ou seja, grande parte dos funcionários está fazendo ou já fizeram o curso superior.

Tabela 2. Classificação dos funcionários do Hospital Universitário de Santa Maria, por escolaridade, em 2006.

Escolaridade	Frequência	Percentual
Ensino Fundamental Incompleto	6	1,7%
Ensino Fundamental Completo	9	2,6%
Ensino Médio Incompleto	18	5,2%
Ensino Médio Completo	81	23,4%
Ensino Superior Incompleto	68	19,7%
Ensino Superior Completo	139	40,2%

Fonte: Dados da pesquisa

A variável tempo que trabalha no Hospital Universitário, apresenta-se em torno de 13,8 anos, essa variável foi apresentada através de uma escala de razão a fim de melhorar o poder de análise dos dados. Apesar de apresentar uma média alta de tempo da instituição, não se verifica uma relação direta entre promoção e tempo de serviços. A instituição vem sofrendo há muito tempo com a falta de funcionários.

O próximo capítulo apresenta a análise em maior profundidade dos resultados apresentados na pesquisa.

4.1 Análise dos Resultados

Como dito anteriormente o trabalho teórico indicado, no estudo presente é o de McCall e Morgan (1998). Tais autores buscaram compreender como os sentimentos de sofrimento afetaram a aprendizagem profissional e alteraram suas ações no dia-a-dia nas organizações. Eles **identificaram cinco tipos de eventos de sofrimentos que** mais repercutiram no aprendizado profissional. Estes eventos estão identificados no quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Cinco tipos de eventos de sofrimentos que mais repercutiram no aprendizado profissional

EVENTO A: Trauma Pessoal - Fatos que ameaçaram a saúde ou bem estar seu e/ou de sua família como, por exemplo: separação, doenças, acidentes, brigas, etc.	
VARIÁVEIS	
1	Depois do trauma pessoal sofrido me tornei mais sensível com as questões humanas relacionadas ao trabalho.
2	Aprendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontraram fora do meu controle após ter passado por um trauma pessoal.

3	O trauma pessoal fez com que eu passasse a compreender melhor o uso e o abuso de poder que existe na organização onde trabalho.
4	Após o trauma comecei a dar mais atenção a minha vida pessoal, buscando um maior equilíbrio entre trabalho e família.
5	Com o trauma sofrido passei a reconhecer mais facilmente meus limites pessoais relacionados ao trabalho.
EVENTO 2 : Revés na carreira- situação na qual você deixou de ser promovido, foi transferido de departamento ou setor, foi rebaixado de posto ou teve que assumir funções indesejadas.	
VARIÁVEIS	
6	Com o revés que sofri na minha carreira, passei a compreender melhor que as promoções na organização onde trabalho é afetado por questões políticas.
7	Aprendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontram fora do meu controle após ter sofrido um revés na carreira.
8	O revés que sofri em minha carreira fez com que eu passasse a ter mais perseverança e me ajudou a enfrentar melhor as adversidades.
9	Com o revés na carreira passei a reconhecer mais facilmente meus limites pessoais relacionados ao trabalho.
10	Após ter sofrido o revés na carreira aprendi que sou o principal responsável por minha carreira e cabe a eu tomar conta de minha carreira.
EVENTO 3: Erros profissionais- situações em que um julgamento mal feito por você ou que decisões equivocadas geraram problemas para o hospital, para seus chefes, colegas ou pacientes.	
VARIÁVEIS	
11	Com o (os) erro(s) profissionais que cometi, passei a lidar melhor com as questões políticas da empresa na qual trabalho.
12	O erro profissional me fez compreender melhor como são os gerentes com quem trabalho.
13	Meu erro profissional fez com que eu aprendesse a trabalhar melhor com meus superiores e colegas de trabalhos.
14	Após ter cometido um erro profissional, passei a atender melhor a perspectiva das outras pessoas que trabalham comigo.
15	O erro profissional que cometi fez com que me preocupasse mais com o desenvolvimento de meus colegas para que tal erro não voltasse a ser cometido.
16	Aprendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontram fora do meu controle após ter cometido um erro profissional.
17	Após o erro profissional comecei a dar mais atenção a minha vida pessoal, buscando um maior equilíbrio entre trabalho e família.
18	Com o erro profissional passei a reconhecer mais facilmente meus limites pessoais relacionados ao trabalho.
EVENTO 4: Problema de desempenho dos colegas- Fatos nos quais você se viu obrigado a confrontar seus colegas por estarem agindo com imprudência e/ ou imperícia, ou quando demonstraram comportamentos incorretos como desleixo, embriagues, etc.	
VARIÁVEIS	
19	Após ter que lidar com problemas de desempenho dos colegas, passei a ter mais sensibilidade no que se refere aos relacionamentos no ambiente de trabalho.
20	Tendo que discutir com um colega que teve problema de desempenho aprendi que às vezes é mais importante fazer o que é necessário, ao invés de fazer o que se quer.

Fonte: Dados da pesquisa

Estes eventos serviram de base para a pesquisa empírica, cuja análise dos resultados passa-se a apresentar, após explicação das ferramentas analíticas utilizadas para a referida análise dos dados.

4.2 Ferramentas Analíticas

Os 346 questionários aplicados foram totalmente respondidos, conforme detalhado anteriormente. Para o método de análise dos dados utilizou-se das estatísticas descritivas e multivariada, através da técnica de análise fatorial. A análise fatorial permitiu a identificação de questões mais precisas, das variáveis e fatores mais importantes, bem como vislumbrar hipóteses mais significativas para estudos posteriores.

O índice de Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra ($KMO = 0,876$) e o teste de esfericidade de Barlett (significativo a $p < 0,001$) indicaram a fatorabilidade dos dados. O “screen plot” dos “eigenvalues” revelou uma curva descendente de scores que se estabiliza já no primeiro score (6,226).

Para os próximos 2 fatores escolhidos utilizou-se o critério de *eigenvalue* maior do que 1,0. Isto sugeriu o ajustamento a uma solução de três fatores, que são capazes de expressar, com simplicidade máxima, o modelo de sofrimento pessoal que afeta a aprendizagem no ambiente de trabalho percebida pelas pessoas incluídas na amostra analisada.

Calcularam-se os alfas de *Cronbach* do modelo (0,9081), mantendo-se somente os itens com cargas fatoriais acima de 0,50. Cerca de 60% da variabilidade dos dados são explicados pelos três fatores principais. Então de 24 variáveis com 346 observações, passou-se para 3 fatores com 346 observações. Portanto, houve uma redução dos dados, com uma perda de aproximadamente 40% da explicação.

As respostas dos 346 participantes aos itens do questionário, submetidas a análises descritivas produziram médias que variam entre 3,51 a 4,28, e desvios padrão de 1,54 a 1,81. Foram poucos os casos de respostas em branco registrados nas análises. As respostas da amostra foram submetidas a análises fatoriais do tipo PAF com rotação “*varimax*” e tratamento “*listwise*” para os dados omissos. Essas análises foram realizadas por meios dos pacotes estatísticos SPSS e Excel

O teste T *Student*, que é aplicado para escalas de razão ou para cruzamentos entre escalas de razão e escalas nominais, o teste denominado Chi-Quadrado, que apresenta aplicação em escalas ordinais, ou em cruzamentos entre escalas ordinais e nominais e por fim o teste ANOVA, utilizado para o cruzamento entre uma escala

ordinal e uma escala de razão. Abaixo, explicitam-se alguns testes realizados neste estudo.

Para Bisquerra *et al* (2004), o teste *T Student* é utilizado para comparar duas médias. A hipótese nula é: “não existem diferenças significativas entre os dois grupos”. Isto é, as duas amostras podem ser consideradas como procedentes da mesma população; as diferenças observadas entre os dois grupos são frutos do acaso.

Aplica-se a fórmula correspondente e se toma uma decisão:

Se $t < t_{(v, \alpha)}$: Nada se opõe a aceitar a H_0

Se $t > t_{(v, \alpha)}$: Rejeita-se a H_0 , no nível α

De acordo com Malhotra (1999), Lafit (1994) e Aaker *et al.* (2001), a técnica de análise fatorial possui basicamente quatro etapas para sua elaboração que são:

a) cálculo da matriz de correlação das variáveis em estudo para a verificação do grau de associação entre as variáveis, duas a duas. Nesta etapa é verificada a adequação da aplicação da análise fatorial. No presente estudo, analisando a matriz de correlação das variáveis, observa-se que a correlação entre as variáveis apresenta um valor máximo de 0,612. Isso significa que mesmo trabalhando 24 variáveis, nenhum par dessas variáveis foi entendido como iguais pelos entrevistados.

b) Adequação da Aplicação da Análise Fatorial

Para se verificar que a técnica de análise fatorial é adequada para os dados levantados, precisa-se saber se a correlação existente entre as variáveis é significativa, a ponto de apenas alguns fatores poderem representar grande parte da variabilidade dos dados. Para isso, aplica-se o teste de esfericidade de Barlett, que mede o nível de significância. Caso esse nível seja próximo de zero, então, a aplicação da análise fatorial é adequada. Para o estudo em questão, esse teste de esfericidade de Barlett forneceu o valor zero para o nível de significância. Conclui-se então, que a aplicação da análise fatorial é adequada e que poucos fatores poderão explicar grande proporção da variabilidade dos dados.

c) Extração dos fatores mais significativos que representarão dos dados, através do método mais adequado. No presente estudo utilizou-se o critério de porcentagem da variância, ou seja, o número de fatores extraído é determinado de

maneira que a porcentagem cumulativa da variância extraída pelos fatores atinja um nível satisfatório. Este “nível satisfatório” apesar de não haver consenso na literatura, está em torno de 60% da variância total explicada (Malhotra 1999, Lafit 1994 e Aaker *et al.* 2001). No presente estudo, observa-se que utilizando esse critério faz-se necessária a inclusão de 3 fatores, perfazendo um total de 60,778% da variância total explicada.

d) aplicação da rotação, nos fatores, para facilitar o entendimento dos mesmos. No presente trabalho utilizou-se a rotação *varimax* com o intuito de *maximar* o peso de cada variável dentro de cada fator.

4.3 Análise Multivariada dos Dados

Os resultados das análises que passa a ser feita precisam ser vistos como informações sugestivas, fontes de uma nova compreensão da questão e de “*insights*” sobre a natureza dos sofrimentos pessoais que afetam a aprendizagem no trabalho.

A seguir, passa-se a análise dos resultados apresentando as cargas fatoriais dos tipos de sofrimento que afetaram a aprendizagem dos funcionários do Hospital universitário de Santa Maria _HUSM. Quadro 2.

Quadro 2: Cargas Fatoriais e “comunalidades”(h²) dos fatores facilitadores de conhecimento

Item	Descrição dos Tipos de Sofrimento que Afetam a Aprendizagem	Carga	h ²	α sem o item	Média
FATOR 1 – ERROS PROFISSIONAIS					
V17	Meu erro profissional fez com que eu aprendesse a trabalhar melhor com meus superiores e colegas de trabalho.	0,788	0,662	0,9000	3,74
V19	O erro profissional que cometi fez com que me preocupasse mais com o desenvolvimento de meus colegas para tal erro não voltasse a ser cometido.	0,787	0,658	0,9017	3,90

V18	Após ter cometido um erro profissional, passei a atender melhor a perspectiva das outras pessoas que trabalham comigo.	0,771	0,602	0,9023	3,79
V15	Com o (os) erro (os) profissionais que cometi, passei a lidar melhor com as questões políticas da empresa na qual trabalho.	0,737	0,591	0,9020	3,51
V16	O erro profissional me fez compreender melhor como são os gerentes com quem trabalho.	0,716	0,528	0,9021	3,83
V20	Aprendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontram fora do meu controle após ter cometido um erro profissional.	0,707	0,539	0,9017	3,66
V21	Após o erro profissional comecei a dar mais atenção a minha vida pessoal, buscando um maior equilíbrio entre trabalho e família.	0,705	0,619	0,9002	3,85
V22	Com o erro profissional passei a reconhecer mais facilmente meus limites pessoais relacionados ao trabalho.	0,675	0,514	0,9006	4,05
FATOR 2 – REVÉS NA CARREIRA					
V12	O revés que sofri em minha carreira fez com que eu passasse a ter mais perseverança e me ajudou a enfrentar melhor as adversidades.	0,806	0,695	0,9032	3,79
V11	Aprendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontram fora do meu controle após ter sofrido um revés na carreira.	0,795	0,655	0,9050	3,57
V10	Com o revés que sofri na minha carreira, passei a compreender melhor que as promoções na organização onde trabalho são afetadas por questões políticas.	0,750	0,575	0,9081	3,94
V13	Com o revés na carreira passei a reconhecer mais facilmente meus limites pessoais relacionados ao trabalho.	0,696	0,557	0,9037	3,80
V14	Após ter sofrido o revés na carreira aprendi que sou o principal responsável por minha carreira e cabe a mim tomar conta dela.	0,677	0,567	0,9033	4,17
FATOR 3 – TRAUMA PESSOAL					
V6	Aprendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontravam fora do meu controle após ter passado	0,818	0,730	0,9032	3,75

	por um trauma pessoal.				
V5	Depois do trauma pessoal sofrido me tornei mais sensível com as questões humanas relacionadas ao trabalho.	0,781	0,657	0,9050	3,77
V8	Após o trauma comecei a dar mais atenção a minha vida pessoal, buscando um maior equilíbrio entre trabalho e família.	0,761	0,639	0,9042	4,28
V7	O trauma pessoal fez com que eu passasse a compreender melhor o uso e o abuso de poder que existe na organização onde trabalho.	0,601	0,544	0,9035	3,57

Fonte: Dados da pesquisa

Das variáveis iniciais que permitiram elaborar as 24 perguntas que constituíram o questionário, foram obtidos três fatores (sofrimentos) que afetam a aprendizagem no ambiente de trabalho. Estes fatores, em boa parte, apresentam semelhanças com as quatro variáveis originais.

Entretanto, vale ressaltar que a variável original denominada “Problema de desempenho dos colegas” foi desconsiderada pelos respondentes, uma vez que os resultados estatísticos das respostas dos questionários levaram à eliminação de todas as perguntas relacionadas esse fator. Isso pode significar, em uma primeira análise, que os respondentes não perceberam relações entre aquelas afirmações e o tema sofrimento para aprendizagem. Como a variável em foco trata do assunto sofrimento relevante para se atingir aprendizagem no trabalho, o tema merece um estudo aprofundado em uma fase posterior.

Os fatores 1 “Erros Profissionais”, o Fator 2 “Revés na Carreira” e o Fator 3 “Trauma Pessoal”, a princípio não apresentam nenhum resultado crítico. Com relação ao primeiro, suas médias oscilaram entre 3,51 a 4,05, enquanto que os segundo apresentou médias de 3,57 a 4,17, e o terceiro fator apresentou médias entre 3,57 e 4,28. Entretanto, em ambos o caso, verifica-se que existe espaço a ser trabalhado pela empresa tendo-se em vista à melhoria do ambiente de trabalho.

Analisando a validade interna de cada fator, com o intuito de melhor adequação das variáveis em cada fator, observou-se que o primeiro fator “Erros Profissionais” possui um coeficiente alfa de *crombach* de 0,9212, sem extrair nenhuma variável do construto. Os fator 2 apresentou um alfa de 0,8396 e o fator 3 teve um alfa de

0,8325, ambos, também sem nenhuma retirada de variável. Esses valores são significativos e considerados muito bons para validação dos construtos. O quadro 3 expõe os dados encontrados.

Quadro 3: Teste de Validação das Variáveis dos Construtos Sofrimento na Aprendizagem.

Fator/Variável	Alfa de Crombach/alfa se o item deletado
Fator 1 – ERROS PROFISSIONAIS	0,9212
V17	0,9080
V19	0,9086
V18	0,9098
V15	0,9148
V16	0,9131
V20	0,9109
V21	0,9105
V22	0,9114
Fator 2 – REVÉS NA CARREIRA	0,8396
V12	0,7885
V11	0,7961
V10	0,8291
V13	0,8052
V14	0,8167
Fator 3- TRAUMA PESSOAL	0,8325
V6	0,7837
V5	0,7562
V8	0,8276
V7	0,7851

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme se pode observar no Quadro 6, o construto teórico denominado de "Erros Profissionais", ou seja, situações em que um julgamento mal feito pelo profissional ou que decisões equivocadas geraram problemas para o hospital, para seus chefes, colegas ou pacientes, foi aquele que mais afetou a aprendizagem dos profissionais da instituição objeto do estudo. Esta descoberta acaba corroborando com os estudos de Zaleznich (1993) e de McCall, Lombardo e Morrison (1998). O

primeiro autor destaca que os erros profissionais são aspectos cotidianos da vida organizacional e que são uma fonte rica de conhecimento e aprendizagem, pois as pessoas tendem a tentar evitar os mesmos erros que já cometeram no passado (ZALEZNICH, 1993). No estudo de McCall, Lombardo e Morrison (1998), os autores comprovam que os erros profissionais são freqüentes e que, em muitos casos tais erros são tidos como graves.

Outra descoberta interessante dos autores refere-se ao fato de que as principais causas dos mesmos não estavam ligadas à falta de conhecimento ou a julgamentos errados, mas sim com falhas em lidar com outras pessoas, ou seja, problemas de relacionamento. Uma análise interessante pode ser feita no momento em que se evidencia que dentro deste construto as três variáveis tidas como mais importantes (relacionamento com colegas e chefes - V17; desenvolvimento dos colegas - V19; empatia - V18) referem-se justamente ao fato de que os erros profissionais cometidos geraram um aprendizado ligado aos relacionamentos dentro da empresa. Ou seja, as descobertas deste estudo vão ao encontro das premissas defendidas por McCall, Lombardo e Morrison (1998). Parece que a explicação mais plausível para tal fato repousa na empatia, ou seja, após ter cometido um erro os profissionais tornam-se mais complacentes com os erros alheios.

As próximas variáveis mais significativas dentro deste construto (políticas organizacionais – V15 e autoridade gerencial – V16) estão ligadas diretamente à fatores ditos como organizacionais, ou seja, os erros também propiciaram aos profissionais pesquisados um melhor entendimento da dinâmica organizacional do hospital. Em seguida destacou-se a variável controle (V20), ou seja, com o erro os profissionais começaram a compreender que existem aspectos da vida organizacional que são incontrolláveis ou que não estão sob seu controle e sim de outras pessoas.

Por fim, as variáveis tidas como menos importantes dentro dos erros profissionais, mesmo tendo significativa importância para os pesquisados, referem-se às questões relacionadas a aspectos profissionais do respondente. Neste quesito aparece o fato de que os erros repercutiram na forma como o profissional valoriza sua família (V21) e na forma como passaram a reconhecer seus limites pessoais (V22). É interessante observar que, mesmo após terem cometido um erro profissional, o que os respondentes menos aprenderam foi sobre seus limites

personais, o que parece denotar que ainda existe uma tendência das pessoas culparem terceiros ou variáveis externas por seus erros, demonstrando assim a dificuldade em aceitar seus limites.

O segundo construto que mais contribuiu para explicar o modelo estudado foi o "Revés na Carreira", isto é, situação na qual o profissional deixou de ser promovido, foi transferido de departamento ou setor, foi rebaixado de posto ou teve que assumir funções indesejadas. Dentro deste grupo de variáveis destaca-se o aumento de perseverança e melhora na forma de enfrentar diversidades (V12) e lidar com situações fora de controle (V11). Em seguida aparece a variável que se refere às políticas organizacionais (V10), limites pessoais (V13) e auto-direcionamento da carreira (V14). Em uma análise conjunta, observa-se que o revés de carreira também tem seus pontos positivos, pois gera vários tipos de aprendizado e, dessa forma, contribui para o crescimento pessoal.

Por fim, o construto denominado de "Trauma Pessoal", ou seja, fatos que ameaçaram a saúde ou bem estar do profissional ou de sua família como, por exemplo, separação, doenças, acidentes e brigas, também servem para explicar o modelo proposto. Esta descoberta corrobora com os autores que buscam ressaltar a importância da vida pessoal e familiar para o sucesso organizacional. Neste sentido essa descoberta vai ao encontro das propostas de Rodgers e Rodgers (1989) que ressaltam a importância dos fatos familiares para o sucesso profissional; de Dutton *et al.* que mencionam estreita relação entre superação de traumas e desempenho profissional, deixando claro que o trabalho auxilia muito neste processo de superação.

Com o intuito de se afirmar que havia diferenças significativas estatisticamente entre homens e mulheres, realizou-se um teste *T Student*, entretanto, **apenas no construto revés na carreira apresentou diferenças significativas entre os sexos em duas variáveis**, tais dados, encontram-se explicitados na tabela 3.

Tabela 3: Teste t para diferenças de médias entre o sexo dos entrevistados e duas variáveis que abordam o revés na carreira

SEXO	MÉDIAS	DESVIO PADRÃO	F	SIG.

Femenino	3,94	161	7,968	0,005
Masculino	3,99	1,88		
Feminino	3,61	1,68	8,592	0,004
Masculino	3,44	1,37		

Fonte: Dados obtidos com a pesquisa

Através da análise da tabela 3, acima, pode-se afirmar que o teste foi considerado significativo e que com um grau de confiança de 95%, pode-se afirmar que existem diferenças entre homens e mulheres no que se refere a duas variáveis que tange o revés na carreira. Mais especificamente no que diz respeito a variável que afirma: *que com o revés que sofri na minha carreira, passei a compreender melhor que as promoções na organização onde trabalho são afetadas por questões políticas*. Cabe ressaltar que tal diferença, pode ser entendida tanto pelas manifestações de poder, como de controle ou ainda, de dominação.

Capra (1982) sugere que as manifestações do poder, controle e dominação são derivados de uma ênfase excessiva sobre a auto-afirmação, desequilibrando duas tendências dos sistemas vivos que mantém o equilíbrio dinâmico do todo: tendência integrativa e tendência auto-afirmativa. Assim, essas tendências são opostas, mas complementares. Acredita este autor que, um sistema saudável, tanto o indivíduo, como sociedade ou ecossistema existe em equilíbrio entre integração e auto-afirmação. Este equilíbrio, segundo o autor não é estático, mas consiste numa integração dinâmica entre duas tendências complementares, o que torna todo o sistema flexível e aberto à mudança. Assim, o sistema político organizacional saudável mantém um equilíbrio dinâmico entre forças opostas, não gerando nem submissão, nem liberdade egocêntrica excessiva.

No que se refere a variável que aborda: *que aprendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontram fora do meu controle após ter sofrido um revés na carreira*, os sexos apresentaram diferentes médias sendo que as mulheres responderam mais afirmativamente que os homens, demonstrando média 3,61, enquanto os homens tiveram média 3,44. Acredita-se que o fato de existir diferenças

significativas entre os sexos nesse caso, deve-se pelo fato de as mulheres serem pessoas mais centradas no ambiente de trabalho, enquanto os homens agem de maneira mais impulsiva.

Para a realização de testes entre as variáveis do tipo ordinal e de razão, deve-se utilizar o teste ANOVA, como já foi citado acima.

Tabela 4: Análise do teste ANOVA entre as variáveis escolaridade e idade

FONTE DE VARIAÇÃO	SOMA DOS QUADRADOS	GRAUS DE LIBERDADE	SOMA DAS MÉDIAS DOS QUADRADOS	RAZÃO F	SIG.
Entre os Grupos	3647,142	5	729,428	7,897	0,000
Nos Grupos	28633,934	310	92,368	-	-
Total	32281,076	315	-	-	-

Fonte: Dados obtidos com a pesquisa

A tabela 4, acima, evidencia que se pode afirmar que o nível de escolaridade tem influência no que diz respeito à escolaridade dos trabalhadores do HUSM. Ou seja, quanto mais velhos os trabalhadores do hospital, menor é seu grau de instrução. O que não deixa de condizer com uma realidade de nosso país. Da mesma maneira, pode-se afirmar a partir do teste, que quanto mais novos são os funcionários, maior é seu grau de escolaridade.

Tabela 5: Análise do teste ANOVA entre as variáveis escolaridade e tempo de atuação na instituição.

FONTE DE VARIAÇÃO	SOMA DOS QUADRADOS	GRAUS DE LIBERDADE	SOMA DAS MÉDIAS DOS QUADRADOS	RAZÃO F	SIG.
Entre os Grupos	3127,771	5	625,554	8,346	0,000

Nos Grupos	23234,491	310	74,950	-	-
Total	26362,262	315	-	-	-

Fonte: Dados obtidos com a pesquisa

Ao analisar-se o teste Anova acima, percebe-se que existem diferenças estatísticas significativas no que tange a escolaridade com o tempo de atuação na instituição. Através do teste, foi possível identificar que ao passar dos anos do funcionário dentro da instituição objeto de estudo, sua formação diminui. Cabe ressaltar que este dado nos permite afirmar que o HUSM não investe na qualificação de seu corpo de colaboradores e não incentiva que os funcionários mais antigos busquem uma maior qualificação. Da mesma maneira, entende-se que os funcionários que tem menos tempo na instituição tenham mais qualificação pelo fato de a educação em nosso país estar bem mais acessível do que em épocas anteriores.

Tabela 6: Análise do teste ANOVA entre as variáveis escolaridade e revés na carreira

FONTE DE VARIAÇÃO	SOMA DOS QUADRADOS	GRAUS DE LIBERDADE	SOMA DAS MÉDIAS DOS QUADRADOS	RAZÃO F	SIG.
Entre os Grupos	53,835	5	10,767	3,585	0,004
Nos Grupos	783,812	261	3,003	-	-
Total	837,648	266	-	-	-

Fonte: Dados obtidos com a pesquisa

O entendimento do teste Anova retratado na tabela 6, acima, evidencia que com o passar do tempo, ou seja, com o aumento da idade do quadro funcional do Husm, as pessoas passam a compreender melhor que as promoções na organização onde trabalho é afetado por questões políticas, com média 4,29. Acredita-se que isso se deve pelo fato de os funcionários com o passar dos anos conhecerem melhor os mecanismos internos de funcionamento do hospital, bem

como da UFSM, ou seja, as pessoas passam a conhecer melhor a “*Politicagem*” que ocorre nesse ambiente. Da mesma maneira, o fato de as pessoas mais novas terem apresentado médias menores, 2,75, ocorre pelo fato de serem poucos conhecedores das práticas políticas exercidas em ambientes públicos.

Feitas as análises descritivas iniciais, parte agora, para o entendimento dos fatores de sofrimentos relacionados à aprendizagem dos funcionários. Para tal identificação, faz-se necessário a utilização da técnica de análise fatorial. Os resultados estatísticos da pesquisa revelaram originalmente a existência de três tipos de sofrimentos que mais afetam a aprendizagem no ambiente de trabalho. Após a análise dos três fatores, e tendo como base o referencial teórico utilizado decidiu-se manter a quantidade inicial de três fatores. Os dados da Tabela 3 expõem os fatores identificados, bem como as cargas fatoriais e as comunalidades de cada variável do fator.

Dada a riqueza de detalhes fornecida pelos dados acima, parte-se agora para uma discussão qualitativa referendada pela parte teórica do presente estudo, sobre os impactos dos sofrimentos pessoais na aprendizagem dos indivíduos.

Quadro 4: As cinco maiores médias das variáveis

VARIÁVEIS	NÍVEL DE INFLUÊNCIA*
Após o trauma comecei a dar mais atenção a minha vida pessoal, buscando um maior equilíbrio entre trabalho e família.	4,28
Tendo que discutir com um colega que teve problema de desempenho, aprendi que às vezes é mais importante fazer o que é necessário, ao invés de fazer o que se quer.	4,23
Após ter sofrido o revés na carreira aprendi que sou o principal responsável por minha carreira e cabe a mim tomar conta de minha carreira.	4,17
Com o trauma que sofri, passei a reconhecer mais facilmente meus limites pessoais relacionados ao trabalho.	4,15
Após ter que lidar com problemas de desempenho dos colegas, passei a ter mais	4,11

sensibilidade no que se refere aos relacionamentos no ambiente de trabalho.

Fonte: Dados da Pesquisa

Estas médias foram estabelecidas de acordo com o grau de importância atribuído pelos entrevistados a cada item (fatores) da pergunta. Cada entrevistado deu nota de 1 a 6 para cada item, sendo 1 o grau mínimo de importância e 6 o grau máximo de importância, de acordo com a legenda .

(1) Não concordo	(4) Concordo quase sempre
(2) Concordo pouco	(5) Concordo
(3) Concordo em partes	(6) Concordo totalmente

Ao se analisar o quadro 4, acima, pode-se perceber que dentre as variáveis que apresentaram as maiores médias, duas estão no construto que se refere a problemas de desempenhos com colegas. Isso denota a importância por parte dos colaboradores em manter um ambiente de trabalho amigável e atrativo para a realização das atividades e a importância de tal fato para a aprendizagem profissional. Quanto a variável que obteve a maior média, 4,28 que se refere a ter tido um trauma pessoal, destaca-se o fato de os empregados do Hospital Universitário de Santa estar mais preocupados em buscarem uma maior aproximação com suas famílias, dando uma maior atenção a elas.

Vários autores têm desenvolvido seus estudos preocupados com esta dimensão no trabalho. França (1997) destaca nos seus estudos o enfoque biopsicosocial, no qual ocorre no momento em que se olha à empresa e as pessoas como um todo, destacando a importância da criação de serviços e implantação de projetos voltados para a satisfação e o desenvolvimento das pessoas, durante o trabalho na empresa. Propõe uma visão holística do ser humano, em oposição à abordagem cartesiana que divide o ser humano em partes. Limongi (1995) e Albuquerque e França (1997), consideram que a sociedade vive novos paradigmas de modos de vida dentro e fora da empresa, gerando, em consequência, novos valores e novas demandas no trabalho que é considerado por estes, como o espaço total de vida onde se busca estabelecer um papel balanceado no trabalho, bem como no tempo para o lazer da família.

Diante desse dado, acredita-se que a direção do HUSM, poderia investir mais em ações que contemplem a participação dos familiares dos colaboradores, pois isto certamente exerceria uma significativa influência no ambiente de trabalho.

Outra importante informação que se pode perceber é no que se refere a variável que obteve a segunda maior média, com 4,23 é o fato de os funcionários responderem que tendo que discutir com um colega que teve problema de desempenho, aprendeu que às vezes é mais importante fazer o que é necessário, ao invés de fazer o que se quer. Isso de uma maneira destaca o fato de os colaboradores estarem querendo atuar de maneira mais institucional, ou seja, estão mais corporativos frente a sua instituição de trabalho.

Entretanto, no que se refere às menores médias, destaca-se que três das variáveis citadas como as menores são parte integrante do construto erros profissionais. Cabe ressaltar que a variável que apresentou a menor média 3,51 foi a que afirma que com o (s) profissionais que cometi, passei a lidar melhor com as questões políticas da empresa na qual trabalho. Cabe ressaltar que para Morgan (1996), as organizações podem ser compreendidas também a partir da idéia de sistema político, no qual os interesses individuais ou de grupos são perseguidos e alcançados pelo confronto de indivíduos com de um grupo com outro.

Machado da Silva e Fonseca (1993) corrobora ao refletirem acerca da articulação na congruência de interesses e as ações dos indivíduos na organização. Ou seja,

“[“... enquanto” ações interessadas “ [...] relaciona-se à satisfação de necessidades , imediatas ou futuras, e à motivação para desenvolver e assegurar uma distribuição de *status* e autoridade, manter ou aumentar posições de ganho. Assim, a articulação entre valores e interesses torna explícitas as intenções subjacentes à conduta, refletindo-se nas práticas organizacionais. (Machado – da – Silva e Fonseca, 1993, p.52).

Assim, a menor média 3, 51, que afirma que com o (s) profissionais que cometi passei a lidar melhor com as questões políticas da empresa na qual trabalho, deve-se ao fato de em épocas de eleições para os novos dirigentes da organização hospitalar refletem-se em pressões no ambiente de trabalho.

Ainda nesse contexto, os respondentes afirmaram com uma média de 3,57 que o trauma pessoal fez com que eu passasse a compreender melhor o uso e

abuso de poder que existe na organização onde trabalho. O que é totalmente condizente com as outras variáveis analisadas e ratificando a acentuada atuação política que existe no ambiente de trabalho do Hospital Universitário de Santa Maria. Essas informações, são mais bem explicitadas no quadro 5, a seguir:

Quadro 5: As cinco menores médias das variáveis

Variáveis	NÍVEL DE INFLUÊNCIA*
Com o (os) profissionais que cometi, passei a lidar melhor com as questões políticas da empresa na qual trabalho.	3,51
O trauma pessoal fez com que eu passasse a compreender melhor o uso e o abuso de poder que existe na organização onde trabalho.	3,57
Aprendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontram fora do meu controle após ter sofrido um revés na minha carreira.	3,57
Aprendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontram fora do meu controle após ter cometido um erro profissional.	3,66
Meu erro profissional fez com que eu aprendesse a trabalhar melhor com meus superiores e colegas de trabalho.	3,74

Fonte: Dados da Pesquisa

Estas médias foram estabelecidas de acordo com o grau de importância atribuído pelos entrevistados a cada item (fatores) da pergunta. Cada entrevistado deu nota de 1 a 6 para cada item, sendo 1 o grau mínimo de importância e 6 o grau máximo de importância, de acordo com a legenda .

(1) Não concordo	(4) Concordo quase sempre
(2) Concordo pouco	(5) Concordo
(3) Concordo em partes	(6) Concordo totalmente

Em suma, as descobertas deste estudo acabam corroborando com grande parte dos estudos já realizados sobre o tema, servindo em primeiro lugar para demonstrar a importância das emoções no trabalho (ASHFORT, HUMPHREY, 1995; CHANLAT, 1996; DEJOURS, 1994; EVISON, 2001; GARDNER, 1994; GOLEMAN,

1995; RAFAELI, YAVETZ, 2004, entre outros). Num segundo momento, servem para comprovar também a estreita relação existente entre emoções e aprendizagem profissional, conforme advoga os seguintes autores: Antonacopoulou e Gabriel, 2001; Ashkanasy, 2002; James e Arroba, 2005 e McCall e Morgan, 1998.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano é um misto de razão e emoção, sendo a ação humana imbuída de sentimentos e emoções que dão o tom aos seus comportamentos, esta evidência deixa claro o reconhecimento do valor das emoções no ambiente de trabalho e destaca que empresas inteligentes dão ao trabalho uma dimensão emocional e existencial, principalmente pelo fato de que o que quer que se faça em contextos organizacionais é feito por pessoas.

Porém, constata-se que o campo dos estudos administrativos apresenta-se, de certa forma, carente acerca dos estudos que relacionam a aprendizagem profissional com as emoções. Como dito anteriormente, o modelo administrativo e gerencial atual reflete a lacuna na busca da compreensão da natureza humana relacionado com o fenômeno organizacional.

A dimensão subjetiva não deve ser ignorada, pois é cada vez mais perceptível que ela dirige, canaliza e influencia a ação das organizações, tanto ou mais do que as estratégias elaboradas de forma intencional e racional. Os novos paradigmas reconhecem a não-linearidade dos processos mentais, permitindo a inclusão das emoções como atributo fundamental da aprendizagem. As redes neurais, as neurociências e os construtivismos “unificam” o indivíduo outrora fragmentado, rompendo com a dicotomia entre razão e emoção, e incorporando os significados das práticas sociais à ação. As emoções são meios de comunicação, conforme relata Le Breton (1998): as emoções não somente são portadoras de informação, mas também permitem a antecipação de eventos futuros, em função da experiência do sujeito, sendo então parte integrante de suas interações.

De forma recíproca o aprendizado também é afetado pelas emoções: "aprendizagem então é um processo profundamente emocional – dirigido, inibido e guiado por diferentes emoções, incluindo medo e esperança, excitação e

desespero, curiosidade e ansiedade" (ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001, p. 444). Ou seja, existe uma relação dialógica entre emoção e aprendizagem.

Estas foram às motivações que nos conduziram até o presente estudo, no qual nos propomos a buscar respostas à questão sobre as emoções e seu impacto no aprendizado profissional tentando compreender melhor a ligação entre emoções e aprendizagem profissional. Esta realidade nos incentivou a formular o seguinte problema de pesquisa: ***De que forma experiências emocionais repercutem na aprendizagem dos profissionais de uma organização hospitalar?***

Assim, compreender como os traumas pessoais afetaram a aprendizagem dos indivíduos, no presente estudo foi guiado por uma abordagem teórica perfazendo as principais teorias sobre o tema. Em seguida, buscou-se relacionar essas teorias de acordo com o método de trabalho mais adequado para dar respostas aos objetivos específicos:

- ✚ que tipo de emoções afeta na aprendizagem dos profissionais de uma instituição hospitalar;
- ✚ se as experiências emocionais realmente geram aprendizado profissional nos funcionários de uma instituição hospitalar;
- ✚ qual experiência emocional mais afeta a aprendizagem dos funcionários de uma instituição hospitalar.

Identificados e analisados os dados chegou-se aos resultados e contribuições que podem assim serem sumarizados:

1) O sofrimento com maior impacto na aprendizagem dos funcionários do HUSM são **os erros profissionais**.

2) Os **traumas pessoais** apresentam-se somente como terceiro fator (sofrimento) mais importante para a aprendizagem.

O construto teórico denominado de "Erros Profissionais", ou seja, situações em que um julgamento mal feito pelo profissional ou que decisões equivocadas geraram problemas para o hospital, para seus chefes, colegas ou pacientes, foi aquele que mais afetou a aprendizagem dos profissionais da instituição objeto do estudo. Esta descoberta acaba corroborando com os estudos de Zaleznich (1993) e de McCall, Lombardo e Morrison (1998). O primeiro autor destaca que os erros profissionais são aspectos cotidianos da vida organizacional e que são uma fonte rica de conhecimento e aprendizagem, pois as pessoas tendem a tentar evitar os mesmos

erros que já cometeram no passado (ZALEZNICH, 1993). No estudo de McCall, Lombardo e Morrison (1998), os autores comprovam que os erros profissionais são freqüentes e que, em muitos casos tais erros são tidos como graves.

As emoções podem ser classificadas num *continun* formado por três etapas principais: positiva, neutra ou negativa (RAFAELI, SUTTON, 1987). Ou seja, o indivíduo poderá ter emoções positivas, as quais, normalmente lhe trarão sentimentos de prazer ou emoções negativas, que lhe causaram sofrimento. Corroborando com esta idéia Antonacopoulo e Gabriel (2001) afirmam que as emoções podem ser prazerosas ou excitantes (positivas) ou desprazerosas ou perturbadoras (negativas), dependendo da interpretação dada pelo indivíduo e testada através de sua relação com os outros.

A instituição hospitalar apresentou-se como uma excelente opção na busca de respostas, pois a complexidade do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM) foi relevante para a aplicação da pesquisa, onde atualmente atuam 2.281 profissionais, Além de constituir-se no único hospital público da região, para aonde são canalizados pacientes terciários, portadores de complicações clínicas ou cirúrgicas, ocasionando internações de alto custo e alto índice de permanência no hospital.

O Hospital Universitário de Santa Maria presta serviços assistenciais em todas as especialidades médicas, e serve de treinamento para alunos de graduação e pós-graduação em Medicina, Residência Médica, e de graduação em Farmácia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Enfermagem. Possui em sua infra-estrutura diversos ambulatórios, enfermarias, unidades de tratamento intensivo (adulto, pediátrico e neonatal), centro cirúrgico, centro obstétrico, centro de transplante de medula e unidade de internação hemato-oncológica, unidade renal, setor psiquiátrico, pronto atendimento, laboratório de análises clínicas, serviço de traçados gráficos, setor de endoscopia, setor de radiologia, setor de radioterapia, serviço de fisioterapia, serviço de controle de infecção hospitalar, lavanderia, serviço de nutrição e dietética, almoxarifado, oficinas de manutenção e caldeiras e arquivo e, o Centro de Transplante de Medula Óssea (CTMO), único no interior do Estado que, conta com a mais moderna tecnologia e atende pacientes do RS.

O estudo identificou que dentre as variáveis que apresentaram as maiores médias, duas estão no construto que se referem os problemas de desempenhos

com colegas. Isso denota a importância por parte dos colaboradores em manter um ambiente de trabalho amigável e atrativo para a realização das atividades e a importância de tal fato para a aprendizagem profissional. Quanto a variável que obteve a maior média, 4,28 que se refere a ter tido um trauma pessoal, destaca-se o fato de os empregados do Hospital Universitário de Santa Maria estar mais preocupados em buscarem uma maior aproximação com suas famílias, dando uma maior atenção a elas.

O variável tempo que trabalha no Hospital Universitário, apesar de apresentar uma média alta de tempo da instituição, não se verifica uma relação direta entre promoção e tempo de serviços. A instituição vem sofrendo há muito tempo com a falta de funcionários, seguindo um sistema de contingência do Governo Federal, impossibilitando assim a renovação do quadro de funcionários.

Finalizando o presente trabalho, podemos após a análise dos resultados sumariza-los da forma seguinte:

1) O sofrimento com maior impacto na aprendizagem dos funcionários do HUSM são os erros profissionais. Por estarem mais ligados ao trabalho executado e por terem uma maior repercussão entre os colegas, esse tipo de sofrimento é que possui uma maior internalização e reações;

2) Os traumas pessoais apresentam-se somente como terceiro fator (sofrimento) mais importante para a aprendizagem. Isso pode significar uma nítida separação entre a relação das pessoas com o trabalho e a família.

3) O presente trabalho contribuiu para a validar a adaptação do modelo de pesquisa de McCall e Morgan (1998) na realidade brasileira.

Somos humanos porque sentimos e não apenas porque pensamos, assim, consideramos importante que outros relacionassem os construtos sofrimento e prazer para a aprendizagem e, deixamos aqui algumas propostas para trabalhos futuros que podem dar continuidade a esta pesquisa, de forma a identificar qual desses sofrimentos mais contribui para o aprendizado no trabalho, pois somos parte de um todo e constante construção.

Capra (1982), referindo-se ao pensamento fragmentado corrobora com a posição acima quando afirma que o pensamento fragmentado não é capaz de tratar a interconexão dos problemas globais, tanto nos níveis maiores da sociedade como no nível do indivíduo, o que exige uma nova forma de pensar, que elimine o que ele

chama de “crise de percepção” que é a raiz mais profunda dos sintomas de crise que nos cercam.

Uma condução para futuros trabalhos deve ser pautada no modelo de pesquisa de McCall e Morgan (1998) na realidade brasileira. Dado o processo estatístico implementado (testes de validação) denota-se que este instrumento está apto a ser aplicado em outras realidades do território nacional e, com isto canalizar o potencial na aprendizagem dos membros organizacionais na abertura a aprendizagem, destacando desta maneira a aprendizagem individual como veículo para a aprendizagem organizacional e conseqüente desenvolvimento organizacional, fazendo também pesquisa qualitativa.

Espera-se que os estudos organizacionais levem em conta a realidade presente nesta pesquisa, buscando através, do entendimento aberto, dentro de um espírito flexível e de aceitação das emoções no processo de aprendizagem profissional.

Observa-se, entretanto, que esse estudo representa uma contribuição inicial ao tema: experiências emocionais (sofrimento e aprendizagem) o qual ainda carece de novos estudos, com outros enfoques para melhor compreensão do fenômeno, porém acreditamos ser importante que outros relacionassem as experiências emocionais na aprendizagem de forma a identificar qual desses que estão pautados no modelo de pesquisa de McCall e Morgan (1998) mais contribui para o aprendizado no trabalho. Observa-se, entretanto, que esse estudo representa mais uma reflexão ao tema, o qual ainda carece de novos estudos com outros enfoques para melhor compreensão do fenômeno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAKER, David A. *et. al.* **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 2001.
- ALVESSON M. Cultural perspectives on organizations. Cambridge: Cambridge University, 1993.
- ALVESSON M. E WILLMOTT H.: making sense of management: a critical introduction. London: Sage, 1996.
- ANTANACOPOULOU, Elena. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYONE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001. p.263-292.
- _____; GABRIEL, Y. Emotion, learning and organizational change. **Journal of Organizational Change Management**, v.14, n.5, p.435-451, 2001.
- ASKANASY, N. Studies of cognition and emotion in organisations. **Australian Journal of Management**, v.27, p.11-22, 2002.
- ARGYRIS; SCHÖN. **Theory in practice**: increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- _____; _____. **Organizational learning**: a theory in action perspective. Reading, MA: Addison- Wesley, 1978.
- ARGYRIS C. Enfrentando defesas empresariais. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- ARGYRIS C. Knowledge for Action: A Guide to Overcome Barriers to Organizational Change. San Francisco: Jossey –bass, 1993.
- ARGYRIS, Chris. Double loop learning in organizations. *Havard Business Review*, Boston, v.55, n.5, p.115,125, 1977.
- ARGYRIS C, SHÖN, D. **Organizational Learning: A thory of Action Perspective**. Addison Wesley: Reading, 1978.

AZEVEDO, Creuza da Silva. Gestão Hospitalar: a visão dos diretores de hospitais públicos do município do Rio de Janeiro. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 29(3): 33-58, jul./set. 1995.

AYAS, Karen. Estruturação de projetos para a aprendizagem e a inovação. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYONE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, p.217-236, 2001.

BARNARD CI. As funções do executive .São Paulo. Ed. Atlas,1979.
Bass, 1986.

BASTOS, A. **Psicologia, organização e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BROCKETT, Ralph; HIEMSTRA, Roger. **Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice**. London: Routledge, 1991.

BROOKFIELD, Stephen. Adult learning: an overview. In: TUINJMAN A. **International encyclopedia of education**. Oxford: Pergamon Press, 1995.

BROOKFIELD, SD. **Understanding and facilitating adult learning**. São Francisco: Jossey- Bass, 1991.

BROWN, R. Emotions and bahavior. **Journal of Management Edication**, v.27, n.1, p.122-134, 2003.

BRUYNE P *et al.* **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais** . Os pólos da prática metodológica. 5^a ed. Rio de Janeiro: F.Alves, 1991.

CANDY, P. C. **Self-direction for lifelong learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

CARVALHO, José Fonseca. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto alegre: Artmed Editora, 2001.

CHANLAT, J. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, v.1, 1996.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo, Cutrix, 1982.

COBERLY, Patrícia. Adult education in the year 2000 and beyond. **Adult Basic Education**, v.6, n.2, p.97-104, 1996.

CODO W. **Indivíduo, trabalho e sofrimento: Uma abordagem interdisciplinar**. Rio de janeiro: Vozes, 1999.

COHEN WM, LEVINTAL D. A. Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. **Administrative Science Quarterly**, v.53,p.128-152,1990.

COOPER RK. **Inteligência Emocional na Empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

DEJOURS C. **Psicodinâmica do Trabalho**: Contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. Betiol, São Paulo. Atlas. 1994.

_____. Uma nova visão de sofrimento humano nas organizações. In: CHANLAT, J. **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, v.1, 1996.

_____. **A loucura do trabalho**. São Paulo: Cortez-Oboré, 1999.

DE MAIS, D. **A emoção e a regra**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1933.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DOMÁSIO, A. **O erro de descartes**. São Paulo: Campanhia das Letras, 2001.

DRUCKER P. **Desafios gerenciais para o Século XXI**. São Paulo: Pioneira, 1999.

EASTERBY,; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

EASTERBY-SMITH; SNELL, R.; GHERADI, S. Organizational learning: diverging communities of practice. **Management Learning**, v.29, n.3, p.259-271, 1998.

ELKJAER, Bente. **Em busca de uma teoria de aprendizagem Social**. São paulo: Atlas, 2001.

ESCRIVÃO EF. **A natureza do trabalho executivo**: uma investigação sobre as atividades racionalizadoras do responsável pelo processo produtivo em empresas de médio porte. Tese de doutorado. Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, UFSC. Florianópolis. 1995.

EVISON, R. Helping individuals manage emotion response. In: PAYNE; COOPER. **Emotions at work**. Chichester: John Wiley & Sons, 2001.

FAYOL H. **Administração Industrial e geral**. 8 ed. São Paulo. Atlas, 1970.

FENWICK, Tara. Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. **Adult Education Quarterly**, v.50, n.4, p. 243-273, 2000.

FERREIRA MC, MENDES AM. **Só de pensar em vir trabalhar, já fico de mau humor: atividade de atendimento ao público e prazer - sofrimento no trabalho.** Estudos de Psicologia, v.6, n.1, p.93-104, 2001.

FIEBIG, G.; KRAMER, M. A framework for the study of emotions in organizational contexts. **Management Communication Quarterly**, v.11, n.4, p.536- 572, 1998.

FINEMAN S. **A emoção e o processo de organizar.** Handbook de estudos organizacionais: reflexões e novas direções . São Paulo. Ed. Atlas, 2001.

FINGER, Matthias; BRAND, Silvia. Conceito de organização de aprendizagem aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem.** São Paulo: Atlas, 2001. p.165-195.

FLEURY ACC, Leme MT. **Aprendizagem Organizacional.** São Paulo, Atlas, 1995.

FORGHIERI YC. **Fenomenologia e Psicologia.** São Paulo. Cortez, 1993.

FOX, S. Debating management learning. **Management learning**, Thousand Oaks, v.25, n.1, p.83-93, 1994.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M (Ed). **Management learning: integrating perspectives in theory and practice.** London: Sage, 1997.

FREIRE. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GARVIN D. Building a Learning Organization. **Havard Business review**, july/august, 1993.

GARVIN DO. Building Learning Organization. **Havard Business Review** july/aug, 1993.

GOLEMAN D, BOYATZIS R, MEKEE A. **O poder da Inteligência Emocional: a experiência de liderar com sensibilidade e eficácia.** Rio de Janeiro. Campus, 2002.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GROHMANN, Márcia Zampieri. **Influência de um curso de Pós-Graduação no processo de aprendizagem gerencial.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2004.

HARBEMANS J. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

JAMES, K.; ARROBA, T. Reading and carryng: a framework for learning about emotion. **Management Learning**, v.36, n.3, p.299-316, 2005.

KIM D. **O elo entre o aprendizado individual e organizacional**. Qualitymark. Rio de Janeiro. 1998.

KIM, D. The link between individual and organizational learning. **Sloan management Review**. 1993.

KNOWWLES, Malcolm. **Self-learning**. New York: Association Press, 1975.

KOLB D. A. **Experimental learning**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

KOLB, David. **A gestão e o processo de aprendizagem**. Como as organizações aprendem: relato de sucessos de grandes empresas. São Paulo. Futura, 1997.

KOLB, David. **Experiential Learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

_____. A gestão e o processo de aprendizagem. In. STARKEY, K (Org) **Como as organizações aprendem**: relatos de sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.

LA TAILLE Y, OLIVEIRA MK, DANTAS H. Piaget, Vygotsky, **Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LAFIT, Sumaia Abdei. A análise fatorial auxiliando a resolução de um problema real de pesquisa de 2º semestre, marketing. **Caderno de pesquisas de administração**. São Paulo, v. 00, n. 0, 1994.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge Press, 1991.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MATURAMA H. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MAYO, Andrew. O valor humano na empresa. São Paulo. Practice Hall, 2003.

McCALL, Morgan; LOMBARDO, Michael; MORISSON, Ann. **The lessons of experience**: how successful executives develop on the job. Cap 4. New York: The Free Press, 1984.

MENDES AM. **Comportamento defensivo**: uma estratégia para enfrentar o sofrimento no trabalho. Revista de Psicologia da UFC.1996.

MENDES, A. M. Comportamento defensivo: uma estratégia para enfrentar o sofrimento no trabalho. **Revista de Psicologia da UFC**, 1996.

_____.; Os novos paradigmas da organização do trabalho: implicações para a saúde mental do trabalhador. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, 1995.

MEZIRROW, Jack. Contemporary paradigms of learning. **Adult Education Quarterly**, v.46, n.3, p. 158-173, 1996.

_____. How critical reflection triggers transformative learning. In: _____ (Org). **Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. p.1-20.

_____. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MERRIAM, Sharan B; CAFFARELLA, Rosemary. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

_____.; _____. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. 2 ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

MEZIRROW J. **Transformative dimensions of adult learning**. São Francisco: JosseyBass,1991.

MIRANDA CF, MIRANDA ML. **Construindo a relação de ajuda**. 5ª ed. Belo Horizonte: Crescer, 1983.

MEZIRROW, Jack. **A critical theory of adult learning and education**. Adult Education, 1981.

MINTZBERG H. **Criando organizações eficazes: estrutura em cinco configurações**. São Paulo. Atlas, 1995.

MINTZBERG H. **The nature of managerial work**. New York. Harper Row, 1973.

MINTZBERG, henry. **Manejerial work: forty years later**. In: CARLSON, S. Executive behavior , 1991.

MORAES R. Teorias implícitas. In: (orgs.) . **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. Porto Alegre: Edipuc,2000. p.159-194.

MORGAN G. **Imagens da Organização**. São Paulo. Ed. Atlas, 1996.

MORIN E. **Ciência e Consciência**. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN E. **Os Sete Saberes Necessários à educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTTA PR. **Gestão Contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 9º ed.Rio de Janeiro. Record, 1998.

NICOLINI, D.; MEZMAR,M.B. **The social construction of organizational learning: Human Relations**. New York, 1995.

NONAKA; TAKEUCHI, H. **Criação de Conhecimento na Empresa**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

PRANGE, Christiane. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYONE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001. p.41-63.

PRESKILL, Hallie; TORRES, T. Papel do inquérito de avaliação na criação de organizações de aprendizagem. In. EASTERBY-SMITH, et all. **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem**, São Paulo: Atlas, 2001.

RAELIN, Joseph A. Public reflection as the basis of learning. **Management Learning**, v. 32, n. 1, p. 11-30, 2001.

RAFAELI, A., YAVETZ, I. Emotion as a connection of physical artifacts and organization. **Organization Science**, v.15, n.6, p.671-686, 2004.

REED M. "Management as a Social practice". **Jornal of management studies**,v.21,n3,p.273-285, 1984.

REED M. Teorização organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG S, HARDY C, NORD W (Orgs.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999.

REED M. **The labor process perspective ou management organization**: a critique and reformulation IN: HASSARD J. e PY MD: The theorgand philosophy of organizations: Critical issues and new perspectives. London: Rauthedge, 1995.

REED M. The Sociology of manegemnet. London. **Harvester Wheatsheaf**, 1989.

REGO TC. Vygotski: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 6ª.edição .Ed.Vozes. Petrópolis, 1998.

REYNOLDS, Michael. Critical reflection and manegement education. **Journal of Manegement Education**, v.23, 1999.

RICHTER I. **Individual and organizational learning at the executive level**. **Management Learning**, v.29,n.3, 1998.

ROBINS, Stephen P. **Administração: mudanças e perspectivas**. São paulo: saraiva, 2000.

RODRIGUES S, CUNHA M. (Orgs.) **Novas perspectivas na administração**.São Paulo: Iglu,2000. p.173-211.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. 4 . ed. Porto alegre: artes Médicas, 1986.

RYBACK, D. **Emoção no local de trabalho**: o sucesso do líder não depende só do Q.I. São paulo: Cultrix, 2000.

SCHEIN, E. **Career dynamics**: matching individual and organizacional needs. Reading,MA: Addison Wesley,1978.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHUCK G. **Tecnologia inteligente, operários inteligentes: uma nova pedagogia para o local de trabalho high-tech**. IN: STARKEY K. Como as organizações aprendem. São paulo . Futura, 1997.

SENGE PM. **A Quinta Disciplina**. Arte, teoria e prática da Organização de Aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 6ª.ed., 2000.

SENGE PM. **O novo trabalho do Líder**: Construindo organizações que aprendem . In: Starkey, Ken. São Paulo. Futura. 1997.

SHUELL, T. J. Cognitive conceptions of learning. **Review of Educational Research**, v.56, p. 411-436, 1986.

SNOW, Charles; THOMAS, James. Field research methods in strategic management: contributions to theory building and testing. **Journal of Management Studies**, v. 31, n. 4, p. 457-480, 1994.

SOUKI, O . **Emoção é poder**. Souki House, 1999.

STEWART TA. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas.3.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAMAYO A. **Cultura e saúde nas organizações** . Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Burnout: relações com a afetividade negativa, o coping no trabalho e a percepção de suporte organizacional**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2002.

TAYLOR F. **Princípios de administração Científica**. 4 .ed.São Paulo. Atlas, 1960.

TOMEI, P. **A inveja nas organizações**. São Paulo: Makron Books, 1999.

_____.; BELLE, F. Análise comparativa da gerência da inveja nas organizações. **Revista de Administração**, v.32, n.1, 1994.

VERGARA, Silvia. **Gestão de pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001.

VYGOTSKY LS. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Anexo I – Pedido de Formalização do trabalho à Direção de Ensino e Pesquisa do HUSM.

Santa Maria, 08 de março de 2006.

Sr. Diretor de Ensino e Pesquisa do HUSM:

Estou realizando uma pesquisa sobre ” **Reflexos das experiências emocionais na aprendizagem profissional - Uma análise em um Hospital Público**” , para finalizar meu mestrado pelo Programa de Pós Graduação em administração da universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Para que possa obter as informações necessárias, é fundamental que a coleta dos seja obtida através de questionário. O tempo máximo para a aplicação dos questionários é de 15 minutos, salienta-se que todas as informações serão mantidas no mais estrito sigilo e a identidade dos participantes será preservada.

Este é um grande desafio e, faz parte de um projeto de vida; sendo assim gostaria que considerasse a relevância do trabalho que estou desenvolvendo.

Gostaria muito de poder contar com sua aprovação na continuidade deste trabalho e, para sua apreciação estou anexando a cópia do projeto de pesquisa elaborado de acordo com as normas e informações solicitadas para sua aprovação, como também cópia em disquete.

Coloco-me a inteira disposição para maiores informações, entendendo que a aplicação dos questionários serão realizadas quando a senhora achar mais conveniente para a aplicação dos mesmos.

Certa de poder contar com o seu entendimento, agradeço antecipadamente sua atenção.

Atenciosamente

Ingri de Medeiros Pozzobon

Telefones: 03222- 4514/ 91529025

e- mail: ingripozobon@terra.com.br

Sr. Diretor de Ensino e Pesquisa do HUSM:

Prof. Dr. Sérgio Nunes Pereira.

Anexo II – Aprovação e liberação da Direção Geral do Hospital- HUSM.

Anexo III – Carta de Aprovação emitida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

Anexo IV- Registro junto ao Ministério da Saúde na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP.

Anexo V . Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A presente pesquisa **“Reflexos das experiências emocionais na aprendizagem profissional – Uma análise em um Hospital Público”**. Cadastro: Nº 018608 do Centro de Ciências Sociais e Humanas, envolve os aspectos comportamentais presentes no processo de aprendizagem organizacional e, atendendo aos requisitos para sua realização em acordo com a resolução 196/96, do Ministério da Saúde, esclarece o que segue:

Este estudo tem como principal objetivo responder ao seguinte problema de pesquisa: De que forma experiências emocionais repercutem na aprendizagem dos profissionais de uma organização hospitalar? Este trabalho é pautado por uma aprendizagem, na qual o processo de aprendizagem ocorre através da construção de significados a partir de experiências vividas. O estudo será baseado no modelo de McCall e Morgan (1998), que identificou os principais aprendizados, em relação ao trabalho, gerados através da vivência de cinco tipos de eventos de sofrimento, quais sejam: traumas pessoais, revés na carreira, mudança de emprego, erros gerenciais e problemas de performance de subordinados.

A pesquisadora considerou a relevância do contexto hospitalar em sua excelência organizacional no setor de saúde, como também a abertura da Direção da organização para a condução deste estudo. Este trabalho justifica-se, pois agrega uma fonte rica de informações para os programas que o hospital atualmente vem desenvolvendo, tais como: Programa de Planejamento Estratégico, Programa de Acreditação Hospitalar, Plano de Humanização e o Programa de Desenvolvimento Humano. Acreditamos que a compreensão do processo de aprendizagem em uma organização hospitalar possa contribuir com a busca de melhores serviços em resposta às necessidades da sociedade.

A pesquisa será realizada através de contato feito primeiramente com os responsáveis pelos dos setores hospitalares, atendendo à disponibilidade de tempo e a presença dos sujeitos, respeitando o melhor momento e atendendo ao tempo permitido pelos mesmos, de maneira que não venha prejudicar o andamento das atividades diárias dos funcionários.

A sua participação nesta pesquisa será feita através de um questionário composto por 23 questões fechadas, no qual o informante escolhe sua resposta. Durante sua aplicação a pesquisadora esclarecerá sobre as informações da pesquisa aos participantes para a participação destes no presente estudo.

Aos participantes assegura-se:

O direito de ser informado sobre os objetivos e resultados deste estudo, podendo o participante negar-se a participar.

A total confiabilidade sigilo e privacidade dos dados, sendo que na apresentação dos resultados não será possível a identificação dos sujeitos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado e revisado pelo comitê de Ética do CCS da Universidade Federal de Santa Maria em ____/____/____, com o número de protocolo

Responsáveis pela pesquisa:

Mestranda Ingri de Medeiros Pozzobon (tel cel: 055 91529025)
Orientadora :Dr^a.Márcia Zampiere Grohmann (tel cel:99775873).

Anexo VI – Questionário aplicado.

Questionário para avaliar as Emoções que Afetam a Aprendizagem no Trabalho.

Prezado (a) Senhor(a):

Este trabalho é resultado de uma pesquisa científica que está sendo realizada pelo Curso de Mestrado em Administração da Universidade federal de santa Maria, RS. O objetivo do trabalho é elucidar dados e informações sobre os **“Reflexos das experiências emocionais na aprendizagem profissional- Uma análise em um Hospital Público”**, tendo como objetivo identificar nas vivências das ações as emoções presentes no processo de aprendizagem no contexto de trabalho. Partimos do pressuposto de que o conhecimento daqueles que vivenciam as situações cotidianas de trabalho pode trazer contribuições para o entendimento da relação emoções e aprendizagem de forma a compreender se as experiências emocionais afetam a aprendizagem dos profissionais.

Estes aspectos serão identificados a partir deste questionário e, sua participação é vital para a consecução do projeto. Ressaltamos que os dados fornecidos pelos (as) senhores(as) serão considerados confidenciais. Assim não serão, sob qualquer hipótese, repassados a outras pessoas ou instituições assegurando-se aos participantes total confiabilidade sigilo e privacidade dos dados, sendo que na apresentação dos resultados não será possível a identificação da pessoa.

Este é um grande desafio e, faz parte de um projeto de vida; sendo assim gostaria que considerasse a relevância do trabalho que estou desenvolvendo.

Gostaria muito de poder contar com sua participação no questionário e coloque-me a inteira disposição para maiores informações, entendendo que os questionários ocuparão um tempo em torno de 10 a 15 minutos.

Certa de poder contar com sua participação, agradeço antecipadamente sua atenção.

Atenciosamente

Ingri de Medeiros Pozzobon

Forma de contato:

Telefones: 03222- 4514/ 91529025

e-mail: ingriPOZZOBON@terra.com.br

A- Dados Gerais do Funcionário

1. Sexo (1) Masculino (2) Feminino

2. Escolaridade

- (1) Ensino Fundamental incompleto
- (2) Ensino fundamental completo
- (3) Ensino médio incompleto
- (4) Ensino médio completo
- (5) Ensino superior incompleto
- (6) Ensino superior completo

3. Idade: _____ anos.

4. Tempo em que trabalha no hospital universitário: _____ anos.

B – Para responder às questões seguintes, preencha os espaços entre parênteses, conforme a escala abaixo:

Não concordo **Concordo Totalmente**

1 **2** **3** **4** **5** **6**

- **Quanto mais próximo da DIREITA você se posicionar, MAIOR será a sua concordância com o que a frase descreve.**
- **Quanto mais próximo da Esquerda você se posicionar, MENOR será a sua concordância com que a frase descreve.**
- **Registre o número que melhor represente sua opinião. Caso a assertiva não se aplique, deixe-a em branco.**

Trauma Pessoal: Fatos que ameaçaram a saúde ou bem estar seu e/ou de sua família como, por exemplo: separação, doenças, acidentes, brigas, etc.

Questão		1	2	3	4	5	6
1	Depois do trauma pessoal sofrido me tornei mais sensível com as questões humanas relacionadas ao trabalho.						
2	Aprendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontraram fora do meu controle após ter passado por um trauma pessoal.						
3	O trauma pessoal fez com que eu passasse a compreender melhor o uso e o abuso de poder que existe na organização onde trabalho.						
4	Após o trauma comecei a dar mais atenção a minha vida pessoal, buscando um maior equilíbrio entre trabalho e família.						
5	Com o trauma sofrido passei a reconhecer mais facilmente meus limites pessoais relacionados ao trabalho.						

Revés na carreira: situação na qual você deixou de ser promovido, foi transferido de departamento ou setor, foi rebaixado de posto ou teve que assumir funções indesejadas.

Questão		1	2	3	4	5	6
6	Com o revés que sofri na minha carreira, passei a compreender melhor que as promoções na organização onde trabalho são afetadas por questões políticas.						
7	Aprendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontram fora do meu controle após ter sofrido um revés na carreira.						
8	O revés que sofri em minha carreira fez com que eu passasse a						

	ter mais perseverança e me ajudou a enfrentar melhor as adversidades.						
9	Com o revés na carreira passei a reconhecer mais facilmente meus limites pessoais relacionados ao trabalho.						
10	Após ter sofrido o revés na carreira aprendi que sou o principal responsável por minha carreira e cabe a mim tomar conta de minha carreira.						

Erros profissionais: situações em que um julgamento mal feito por você ou que decisões equivocadas geraram problemas para o hospital, para seus chefes, colegas ou pacientes.

Questão		1	2	3	4	5	6
11	Com o (os) erro(s) proficionais) que cometi, passei a lidar melhor com as questões políticas da empresa na qual trabalho.						
12	O erro profissional me fez compreender melhor como são os gerentes com quem trabalho.						
13	Meu erro profissional fez com que eu aprendesse a trabalhar melhor com meus superiores e colegas de trabalhos.						
14	Após ter cometido um erro profissional, passei a atender melhor a perspectiva das outras pessoas que trabalham comigo.						
15	O erro profissional que cometi fez com que me preocupasse mais com o desenvolvimento de meus colegas para que tal erro não voltasse a ser cometido.						
16	Aprendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontram fora do meu controle após ter cometido um erro profissional.						
17	Após o erro profissional comecei a dar mais atenção a minha vida pessoal, buscando um maior equilíbrio entre trabalho e família.						
18	Com o erro profissional passei a reconhecer mais facilmente meus limites pessoais relacionados ao trabalho.						

Problema de desempenho dos colegas: Fatos nos quais você se viu obrigado a confrontar seus colegas por estarem agindo com imprudência e/ ou imperícia, ou quando demonstraram comportamentos incorretos como desleixo, embriagues, etc.

Questão		1	2	3	4	5	6
19	Após ter que lidar com problemas de desempenho dos colegas, passei a ter mais sensibilidade no que se refere aos relacionamentos no ambiente de trabalho.						
20	Tendo que discutir com um colega que teve problema de desempenho aprendi que às vezes é mais importante fazer o que é necessário, ao invés de fazer o que se quer.						

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos funcionários e, concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria em abril de 2006, CAAE: 0120.0.246.000-05.

Santa Maria, 10 de abril de 2006.