

HABILIDADES GERENCIAIS E MODALIDADES DE APRENDIZAGEM DE GESTORES INDUSTRIAIS

MANAGEMENT SKILLS AND LEARNING MODALITIES OF INDUSTRIAL MANAGERS

RONALDO ARAÚJO CAMPOS¹

Universidade Salvador
ronaldo.araujo@braskem.com

**JADER CRISTINO
DE SOUZA-SILVA²**

Universidade do Estado da Bahia
souzajader@gmail.com

**MARCOS GILBERTO
DOS-SANTOS³**

Universidade Federal da Bahia
marcosgilberto74@gmail.com

RESUMO

O propósito deste artigo foi investigar as relações existentes entre as modalidades de aprendizagem organizacional e as habilidades gerenciais, buscando suprir uma lacuna na literatura ao relacionar esses dois construtos. Para encampar o objetivo desta investigação, foram pesquisados 315 gestores de 38 indústrias dos segmentos químico e petroquímico localizadas em cinco estados do Brasil (Alagoas, Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo) a partir da aplicação de um questionário. A pesquisa se caracterizou como sendo de caráter quantitativo, utilizando-se de modelagem de equações estruturais para a análise dos dados. Foram usadas duas escalas de medida: a Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional (EMA), que apresenta modalidades oriundas tanto de uma abordagem individual-cognitiva quanto da socioprática, e a Escala de Habilidades Gerenciais (EHAG), as quais foram relacionadas em dois modelos estruturais, apresentando indicadores de ajuste dentro dos parâmetros esperados. Entre os principais achados, identificou-se que as modalidades de aprendizagem apresentam diferentes contribuições nas diversas habilidades gerenciais desenvolvidas no ambiente de trabalho, com destaque para a mentoria, que apresentou uma relação positiva e significativa com as habilidades reflexivas, interpessoais e políticas no contexto pesquisado.

Palavras-chave: aprendizagem organizacional, modalidades de aprendizagem, habilidades gerenciais.

ABSTRACT

The purpose of this article was to investigate the relationship between organizational learning modalities and the managerial skills of Brazilian industry managers, seeking to fill a gap in the literature by relating these two constructs. To investigate the objective of this investigation, 315 managers from 38 chemical, and petrochemical industries located in five states of Brazil (Alagoas, Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, and São Paulo) were surveyed using a questionnaire. The research was characterized as having a quantitative character, using structural equations modeling to analyze the data. Two measurement scales were used: The Organizational Learning Mode Scale (EMA), which presents modalities derived from both an individual cognitive and sociopratic approach, and the Management Skills Scale (EHAG), and both were related in two

¹ Mestre pela Universidade Salvador. Rua Dr. José Peroba, 251, Edif. Civil Empresarial, Costa Azul, 41770-235, Salvador, BA, Brasil.

² Doutor em Aprendizagem Organizacional (Universidade Federal da Bahia/Michigan State University). Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia. Rua Silveira Martins, 2.555, Cabula, 41150-000, Salvador, BA, Brasil.

³ Doutorando do Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia. Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela, 40110-903, Salvador, BA, Brasil.

structural models, presenting adjustment indicators within the expected parameters. Among the main findings, it was identified that the learning modalities present different contributions in the various management skills developed in the work environment, with emphasis on mentoring, which presented a positive and significant relationship with reflexive, interpersonal, and political skills in the researched context.

Keywords: Organizational learning, learning modalities, management skills.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais é crescente o número de pesquisas sobre o fenômeno da aprendizagem nas organizações (Takahashi e Fischer, 2009; Souza-Silva, 2009; Reatto e Godoy, 2015; Davel e Oliveira, 2018). Ela tem sido compreendida como essencial para que as organizações tenham maior capacidade de reagir às mudanças, bem como promovê-las, lidar melhor com as ameaças do ambiente, promover inovações e alcançar vantagens competitivas (Leite *et al.*, 2006; Barão *et al.*, 2017). Se a aprendizagem se torna cada vez mais relevante nos diversos níveis organizacionais, no gerencial, sua importância é ainda maior. Afinal de contas, são os gestores os grandes responsáveis pela confecção das estratégias organizacionais e do processo de tomada de decisão, requerendo um conjunto complexo de habilidades gerenciais. Neste sentido, o estudo da aprendizagem organizacional, também tem sido intensificado na última década (Tamkin e Barber, 1998; Moraes *et al.*, 2004; Silva, 2008; Closs e Antonello, 2012; Lang *et al.*, 2014; Paroutis *et al.*, 2015; Versiani *et al.*, 2018).

A literatura sobre este tema (Alvesson e Kärreman, 2001; Gosling e Mintzberg, 2003; Spender, 2004; Souza-Silva, 2009; Dos-Santos *et al.*, 2015) tem sinalizado sete modalidades de aprendizagem pertencentes às abordagens individual cognitiva e socioprática respectivamente (Treinamento Tradicional; Leitura de Textos; Acessos aos Bancos de Dados e Treinamento *on the Job*; Mentoria; Comunidades de Prática e Interações Casuais) e sete categorias de habilidades gerenciais (habilidades reflexivas, técnico-operacionais, analítico-estratégicas, interpessoais, políticas, culturais e contextuais).

Ainda são raras as investigações que se incumbem em responder como tais habilidades tão relevantes à atividade gerencial são aprendidas pelos gestores. Em outras palavras, a literatura, inclusive, internacional (Wenger, 1998; Ellis e Spielberg, 2003; Silva *et al.*, 2012) é incipiente ao tratar sobre como as modalidades de aprendizagem impactam no desenvolvimento das habilidades gerenciais. Neste sentido, emerge a questão norteadora desta pesquisa: quais as relações existentes entre as modalidades de aprendizagem organizacional e as habilidades gerenciais? Assim, este artigo tem como objetivo central investigar quais modalidades de aprendizagem

organizacional exercem maior influência no desenvolvimento das habilidades gerenciais. Portanto, a contribuição teórico-analítica deste texto reside em verificar quais as modalidades de aprendizagem mencionadas exercem influência significativa nas habilidades gerenciais. Neste sentido, tal pesquisa pode abrir caminhos para avanços teóricos e reflexões práticas relacionadas a novos estudos que venham a explorar as diversas formas de influência das modalidades no desenvolvimento das habilidades gerenciais. Assim sendo, novas investigações podem, por exemplo, tratar de refletir de qual forma a mentoria, enquanto modalidade socioprática de aprendizagem, influencia o aprimoramento de habilidades gerenciais interpessoais e/ou culturais. Dito de outra forma, as literaturas nacional e internacional pouco sistematizam o conjunto de modalidades de aprendizagem enfatizadas, aqui, e raramente mostram como elas podem desenvolver específicas habilidades gerenciais. Perceber as associações e correlações entre as modalidades de aprendizagem e as habilidades gerenciais podem levar a outras pesquisas de natureza, por exemplo, mais qualitativa sobre o "como" acontece essas influências entre esses dois construtos. É este o gap que tal estudo procurar preencher, abrindo caminhos para novos e futuros trabalhos que se proponham a refletir estratégias mais eficazes e transformadoras de formação e desenvolvimento de gestores de diferentes tipos de organizações.

Para responder ao problema desta pesquisa, optou-se por uma abordagem metodológica de caráter quantitativo, sendo que o material empírico coletado se deu a partir da aplicação de questionários a 315 gestores de 38 indústrias do segmento químico e petroquímico de cinco estados do Brasil (Alagoas, Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo) e analisados com uso de modelagem de equações estruturais. Este texto está dividido em mais cinco partes, além desta introdução que representa a primeira delas. A segunda parte trata do referencial teórico que cuidou de abordar os construtos desta investigação (aprendizagem organizacional, suas abordagens e modalidades, bem como as habilidades gerenciais). A terceira parte diz respeito à metodologia da pesquisa que se caracterizou como sendo quantitativa. A quarta parte refere-se à apresentação dos resultados. A quinta tratou da discussão dos mesmos. Finalmente, a sexta e última parte cuidou de apresentar as conclusões desta investigação.

REFERENCIAL TEÓRICO

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E SUAS ABORDAGENS

Alguns autores assinalam que as primeiras reflexões sobre o construto relacionado à aprendizagem organizacional são de March e Herbert Simon no seminal trabalho *Organizations* de 1958, cuja ênfase era cognição e comportamento organizacional (Schommer, 2005; Souza-Silva e Schommer, 2008). No fim dos anos de 1960 e durante os de 1970, o assunto começa a ganhar importância, principalmente, com os trabalhos de Chris Argyris e Donald Schön (Bastos *et al.*, 2004). Sobre o livro de Argyris e Schön (1978) que trata das noções de circuito simples e duplo de aprendizagem (*single and double looping learning*), Souza-Silva (2009) assinala que é um trabalho clássico e pioneiro na literatura internacional referente à aprendizagem organizacional.

Nos idos de 1980 e 1990, o conceito ganha maior destaque e é popularizado, sobretudo, com os trabalhos de Senge (1990) e o de Pedler *et al.* (1991) que contribuem com o modelo de Organização de Aprendizagem (*Learning Organization*). Nas duas décadas seguintes, as investigações sobre o assunto se multiplicaram com diferentes entendimentos, definições e ramificações sobre o construto (Fiol e Lyles, 1985; Daft e Huber, 1987; Levitt e March, 1988; Alvesson, 1995; Daudelin, 1996; Crossan *et al.*, 1999; Antonacopoulou e Gabriel, 2001; Wenger *et al.*, 2002; Gherardi e Strati, 2014; Davel e Oliveira, 2018), tais como: Aprendizagem Organizacional, Organizações de Aprendizagem, Gerenciamento do Conhecimento, Gestão da Aprendizagem, Organizações Intensivas em Conhecimento, Reflexividade e Aprendizagem, Emoção e Aprendizagem, Comunidades de Prática, Aprendizagem Socioprática, Aprendizagem Sociointeracionista, dentre outros). Wang e Ahmed (2003), por exemplo, advogam que o construto aprendizagem organizacional pode ser entendido a partir de seis focos distintos: (a) foco na socialização da aprendizagem individual; (b) no processo ou sistema; (c) na cultura; (d) no gerenciamento do conhecimento; (e) no desenvolvimento contínuo; e (f) na criatividade e inovação.

Por sua vez, Turner (1991) sinaliza outro entendimento da Aprendizagem Organizacional. Tal autor utiliza a noção de velha e nova aprendizagem organizacional (*old and new organizational learning*) para advogar duas compreensões sobre o conceito. Para Turner (1991), a velha aprendizagem pode ser entendida como um processo estritamente cognitivo ao passo que a *new organizational learning* é uma concepção influenciada por uma diversidade de fatores sociais e interacionistas.

Nesta mesma linha de pensamento, Dos-Santos *et al.* (2015), a partir de um mapeamento do estado da arte relativo ao conceito de aprendizagem organizacional advogam que as concepções atuais referentes a este construto estão fortemente apoiadas na epistemologia da posse e na epistemo-

logia da prática (Cook e Brown, 1999; Chiva e Alegre, 2005). A primeira é influenciada por uma concepção mais tradicional da aprendizagem, entendendo-a como um bem passível de codificação, armazenável e que pode ser transmitida de maneira independente do ambiente onde foi gerada (Cook e Brown, 1999; Chiva e Alegre, 2005; Dos-Santos *et al.*, 2015). A segunda epistemologia concebe a construção do conhecimento vinculado à ação. Em outras palavras, o conhecimento é socialmente construído, isto é, tendo como base as interações sociais, envolvendo a pluralidade e diversidade (Cook e Brown, 1999; Dos-Santos *et al.*, 2015).

Neste sentido e embora haja diferentes concepções sobre aprendizagem organizacional, a literatura relativa a este construto advoga que duas abordagens ganham proeminência em relação a outras maneiras de mapeamento desse conceito: as abordagens individual cognitiva e a socioprática (Wenger, 1998; Gherardi *et al.*, 1998; Alvesson e Kärreman, 2001; Souza-Silva e Schommer, 2008; Souza-Silva, 2009). Essas duas abordagens vão se diferenciar de acordo com suas compreensões acerca do conhecimento e do seu processo de transmissão (Souza-Silva, 2007).

Para a abordagem individual-cognitiva, o conhecimento possui caráter codificado e cognitivo. O conhecimento codificado é quando a informação pode ser transmitida de forma explícita, isto é através de códigos usualmente aceitos e organizados no formato de manuais, livros, textos ou armazenados em dispositivos eletrônicos, tais como bancos de dados (Blackler, 1995; Dos-Santos *et al.*, 2015). Já o conhecimento cognitivo é aquele que requer talentos conceituais e habilidades cognitivas, podendo ser intitulado, também, de conhecimento abstrato (Souza-Silva, 2007). Tal concepção do conhecimento é baseada numa epistemologia da posse, entendendo-o como um bem que pode ser transferível, armazenado e codificado independente do ambiente onde ele foi gerado (Chiva e Alegre, 2005; Dos-Santos *et al.*, 2015).

Por outro lado, a abordagem socioprática compreende o conhecimento de forma diferente da abordagem individual-cognitiva. Para a socioprática, o conhecimento é prático, sócio-relacional e integralmente tácito e explícito. Ele é prático, pois está significativamente conectado às nossas atividades do nosso cotidiano dentro das organizações e comunidades nas quais trabalhamos e convivemos. Gherardi *et al.* (1998) assinalam que muitos dos conhecimentos que distinguem um *expert* de um novato numa determinada atividade são adquiridos, no dia a dia, através de um processo dinâmico de ação e reflexão sobre as tarefas laborais do cotidiano (Schön, 1983; Gherardi *et al.*, 1998). O conhecimento é sócio-relacional porque está presente e se constrói no relacionamento social, isto é, na interação entre as pessoas, no debate, na discussão, no intercâmbio de ideias e na partilha de experiências, vivências, significados e informações com os outros (Wenger, 1998; Souza-Silva, 2009). Finalmente, o conhecimento é integralmente tácito e explícito, pois é composto dessas duas dimensões que o constituem

Quadro 1. Síntese das características das abordagens individual cognitiva e socioprática.

Chart 1. Synthesis of the characteristics of individual cognitive and sociopractical approaches.

Características	Abordagem individual cognitiva	Abordagem socioprática
Epistemologia	Influenciada pela epistemologia da posse.	Influenciada pela epistemologia da prática.
Conhecimento	Possui caráter codificado e cognitivo.	É concebido por meio da prática e de contextos socio-relacionais.
Transmissão do conhecimento	Privilegia a dimensão explícita do conhecimento.	Privilegia a transmissão do conhecimento em sua dupla natureza: explícita e tácita.
Formas de aprendizado	Aprende-se, normalmente, lendo ou ouvindo.	Aprende-se praticando, observando, interagindo.
Modalidades de aprendizagem organizacional	Treinamento tradicional; leitura de textos e acesso aos bancos de dados.	Treinamento <i>on the job</i> ; mentoria; comunidades de prática e interações casuais.

(Polanyi, 1966; Nevis *et al.*, 1995, Souza-Silva, 2009). A parte explícita é a parte do conhecimento que é transmissível a partir da linguagem escrita ou oral e trata-se de uma pequena porção da totalidade do conhecimento. Já o conhecimento tácito representa a maior porção do conhecimento e é muito difícil de ser transferido explicitamente, ou seja, ele precisa de um cenário socioprático para ser transmitido e incorporado. É por isso que Schön (1983) diz que sabemos mais do que efetivamente conseguimos verbalizar (Souza-Silva, 2007).

A literatura assinala que cada uma das abordagens possui suas respectivas modalidades de aprendizagem organizacional e é sobre isto que o subtópico a seguir tratará.

AS MODALIDADES DA ABORDAGEM INDIVIDUAL COGNITIVA

Segundo a literatura sobre o assunto (Antonacopoulou, 2000; Dos-Santos *et al.*, 2015; Bell *et al.*, 2017), são três as modalidades da abordagem individual cognitiva: (1) treinamento tradicional; (2) leitura de textos; e (3) acessos aos bancos de dados.

O treinamento tradicional é uma modalidade de aprendizagem individual cognitiva mais geralmente utilizada e muito influenciada pela educação formal (Bell *et al.*, 2017; Araújo *et al.*, 2017). Se, na educação formal, a aprendizagem acontece quando a pessoa se encontra em instituições de ensino (escolas, institutos, universidades), na modalidade do treinamento tradicional, aprende-se em salas de treinamento, auditórios ou universidades corporativas. O processo de transmissão do conhecimento é desvinculado do contexto prático e marcado por mecanismos explícitos e unidirecionais de transferência do conhecimento (Ferreira e Godoy, 2015; Pamponet-de-Almeida e Souza-Silva, 2015). Em outras palavras, é uma modalidade influenciada pela concepção escolarizante (Freire, 1996) e pela ideia de que o processo de aprendizagem consiste na transferência do conhecimento a partir de uma fonte do saber (instrutor, professor, palestrante) para alguém que possui de-

ficiência deste mesmo saber (Gherardi *et al.*, 1998; Antonello e Godoy, 2009; Pamponet-de-Almeida e Souza-Silva, 2015).

A leitura de textos é a segunda modalidade da abordagem individual cognitiva. Dos-Santos *et al.* (2015) advogam que ela se insere nesta abordagem por representar uma atividade prioritariamente mental e o conhecimento presente nos textos é passível de descontextualização. Aqui, reina a compreensão de que o conhecimento é adquirido por meio da leitura de textos de acordo com a necessidade de instrução do indivíduo. Tais textos podem estar contemplados em diversos formatos, tais como: livros, manuais, artigos jornalísticos ou acadêmicos, podendo ser apresentados em meios físicos ou eletrônicos (Dos-Santos *et al.*, 2013).

A terceira modalidade da abordagem em questão é o acesso aos bancos de dados. Compreende-se um banco de dados como um dispositivo tecnológico que possui o papel de armazenar, gerenciar e disponibilizar informações a qualquer tempo. Neste sentido, acessar bancos de dados, nas organizações, trata-se de possuir contato com informações empresariais de qualquer ordem (melhores práticas organizacionais, orientações para realização de processos organizacionais, manuais de procedimentos operacionais ou gerenciais, dentre outros conteúdos) que foram ali depositados e pressupõe-se que, quando acessados, contribuirão para ampliar o repertório de conhecimentos do profissional que os acessou, incrementando sua competência e *expertise* para melhor realizar suas funções organizacionais. Para Souza-Silva (2007), o banco de dados possui, essencialmente, duas limitações. Primeiro, os conteúdos armazenados nesse recurso informacional representam, essencialmente, conhecimento explícito (que se refere a menor porção da totalidade do conhecimento) já que a dimensão tácita, geralmente, carece de um contexto socioprático para ser transmitida e incorporada. Segundo, caso os bancos de dados não sejam continuamente alimentados com informações recentes, eles acabam ficando desatualizados e se tornam inúteis e ineficazes, perdendo seu propósito (Clark e Rollo, 2001; Wenger *et al.*, 2002; Souza-Silva, 2007).

AS MODALIDADES DA ABORDAGEM SOCIOPRÁTICA

A literatura (Wenger, 1998; Souza-Silva, 2007; Oliveira-Neto e Souza-Silva, 2017) sinaliza quatro modalidades da abordagem socioprática, a saber: (1) treinamento *on the job*; (2) mentoria; (3) comunidades de prática; e (4) interações casuais.

O Treinamento *on the job* (*on the job training*) acontece no próprio contexto da atividade laboral. O propósito do treinamento *on the job* é que o aprendiz domine, de forma competente, as atividades específicas de seu cargo ou função. Neste sentido, o aprendizado acontece através do *learning by doing*, isto é, aprende-se fazendo, observando o trabalho dos colegas mais antigos, intercambiando informações com os pares, bem como seguindo instruções de seus próprios líderes mais experientes (Sitzmann e Weinhardt, 2015). O treinamento *on the job* difere do tradicional, pois o primeiro consegue transmitir o conhecimento em sua integralidade, privilegiando a dimensão explícita e tácita já que o processo de aprendizagem acontece no próprio contexto das atividades laborais. Dos-Santos *et al.* (2015) defendem que esta modalidade de aprendizagem tem sido muito utilizada pelas empresas em geral como um eficaz mecanismo de aprendizagem organizacional já que o conhecimento apreendido é, significativamente, conectado à realidade empresarial.

A mentoria é outro mecanismo de aprendizagem da abordagem socioprática. Trata-se de um relacionamento, normalmente, longo entre um profissional mais experiente denominado de mentor com outro menos experiente intitulado de *protégé* (discípulo ou mentorado). Tal relacionamento tem o propósito de contribuir com o desenvolvimento profissional do *protégé* (Rowland, 2012; Ecard *et al.*, 2016; Oliveira-Neto e Souza-Silva, 2017) e pode ser utilizado em processos de desenvolvimento de gestores (Rekalde *et al.*, 2017). Para Kram (1983), no processo de mentoria, o profissional sênior orienta a carreira do discípulo, bem como oferece suporte psicossocial (Salgues *et al.*, 2004; Ecard *et al.*, 2016).

Normalmente, a tipologia relacionada à mentoria baseia-se em dois critérios: quanto à hierarquia e quanto à formalização. Quanto à hierarquia, a mentoria pode ser tradicional, *step ahead mentoring* ou *peer mentoring* (Parker *et al.*, 2008). A tradicional acontece quando o mentor está, hierarquicamente, muito acima, do *protégé*. A *step ahead mentoring* ocorre quando o mentor se encontra em apenas um nível hierárquico acima do discípulo. Já a *peer mentoring* é quando o mentor está no mesmo nível hierárquico do mentorado. Em relação a formalização, a mentoria pode ser formal ou informal. É formal quando a organização institucionalmente determina um mentor para um *protégé*. Por outro lado, é informal quando o relacionamento de mentoria emerge de maneira informal através de uma aproximação espontânea entre as partes (Oliveira-Neto e Souza-Silva, 2017).

A comunidade de prática representa a terceira modalidade de aprendizagem socioprática. Wenger (1998) assinala que,

numa comunidade de prática, seus membros valorizam o hábito de aprenderem juntos por meio do intercâmbio de múltiplas experiências. Por sua vez, Souza-Silva (2007) esclarece que uma comunidade de prática é um grupo de pessoas que se aglutinam entre si para que possam se desenvolver em um determinado domínio do conhecimento ligado a uma prática. Este mesmo autor salienta que a comunidade de prática representa um grupo social não institucionalizado pela organização. Neste sentido, ele é informal, emergindo de maneira espontânea através do engajamento mútuo de seus membros em torno da ideia de compartilhar seus conhecimentos, vivências, experiências de modo a promover um aprendizado mútuo ligado a um determinado campo do conhecimento (Souza-Silva e Schommer, 2008).

A última modalidade da abordagem socioprática é a Interação Casual. Pamponent-de-Almeida e Souza-Silva (2015) salientam que este tipo de modalidade se refere aos contatos informais e acidentais, isto é, não premeditados que ocorrem no contexto organizacional. Dos-Santos *et al.* (2013) dizem que as interações casuais podem ocorrer em diferentes situações, tais como: momentos do cafezinho, nas conversas do fumódromo, nos intervalos dos almoços, nos encontros do corredor, dentre outros.

São nesses ensejos que os profissionais aproveitam para, com seus pares, partilhar desafios empresariais, tirar dúvidas, pedir conselhos e intercambiar experiências e conhecimentos conectados intimamente às suas práticas. Tais momentos catalisam o intercâmbio de conhecimentos tácitos e explícitos, funcionando como um potente mecanismo de aprendizagem socioprática.

HABILIDADES GERENCIAIS

Tão importante quanto analisar como acontece a aprendizagem organizacional de gestores é investigar o conteúdo dessa aprendizagem. A literatura sobre o assunto sinaliza para o fato de que a divisão das habilidades gerenciais possui um papel meramente didático. Neste sentido, Dos-Santos (2014) assinala que as habilidades gerenciais são significativamente interdependentes. Em outras palavras, elas estão conectadas entre si, comunicando-se umas com as outras (Spender, 2004; Dos-Santos, 2014). Assim, no contexto desse trabalho, as habilidades gerenciais se relacionam com a capacidade de, atuando conjuntamente, instrumentalizar o gestor a ler o contexto, conduzir o trabalho e tomar decisões em consonância com os objetivos organizacionais (Gosling e Mintzberg, 2003; Spender, 2004; Dos-Santos, 2014).

Embora não exista um consenso sobre as habilidades gerenciais, o trabalho de alguns autores clássicos guarda similitudes, apontando sete habilidades gerenciais, a saber: (1) habilidades reflexivas, (2) técnico-operacionais, (3) analítico-estratégicas, (4) interpessoais, (5) políticas, (6) culturais e (7) contextuais.

As habilidades reflexivas contemplam a habilidade gerencial referenciada por Gosling e Mintzberg (2003) como mentalidade reflexiva (*Reflective Mindset*). Ela está sustentada na capacidade dos gestores de fazer com que as atividades cotidianas sejam ricas oportunidades de aprendizagem. A reflexão promove a aprendizagem quando o indivíduo confronta as práticas do presente com outras que presenciou ou realizou no passado (Daudelin, 1996; Sonaglio *et al.*, 2013). Para Souza-Silva e Davel (2007), quando o indivíduo compara uma dada situação do presente com outras pretéritas, o processo reflexivo é disparado, contribuindo para que este mesmo indivíduo descubra melhores maneiras de realizar uma atividade num cenário de nova prática. Neste sentido, o processo de aprendizagem ocorre pelos contínuos espirais das fases de apreciação da ação, da ação propriamente dita e da reapreciação da ação (Schön, 1983). É por isso que Butler (1994) diz que a reflexão pode motivar a transformação das convicções e práticas. As habilidades reflexivas também contribuem com o gestor com o processo da autocompreensão e da autoconfiança (Akin, 1994; Leite, 2011). A autocompreensão ou compreensão de si mesmo ajuda o gerente a possuir consciência de suas capacidades, talentos e competências, desencadeando a confiança em si próprio (Tamkin e Barber, 1998; Moraes *et al.*, 2004; Silva, 2008).

A segunda categoria de habilidades são as técnico-operacionais. Nenhum gestor será considerado suficientemente competente se não dominar as atividades técnicas e operacionais do setor, departamento ou órgão que gerencia (Botelho, 2012). Sem as habilidades técnico-operacionais, ele não será capaz de supervisionar, monitorar e verificar se a dinâmica operacional alcança a eficácia planejada (Akin, 1994; Moraes *et al.*, 2004; Bündchen *et al.*, 2011). Em outras palavras, as habilidades técnico-operacionais referem-se à capacidade de o gerente possuir domínio das atividades as quais administra, demonstrando possuir conhecimento das tecnologias, tarefas, processos inerentes a elas (Dos-Santos, 2014). As habilidades técnico-operacionais são variadas e dependerão do segmento empresarial, dos produtos ou serviços oferecidos pela organização, dentre outros fatores. Neste sentido, tais habilidades do gestor de uma indústria são diferentes das de um gerente de um hospital ou de uma unidade escolar (Akin, 1994). É por isso que Spender (2004) refere-se a tal habilidade como *local knowledge*, significando o conhecimento local ou específico das atividades de cada organização.

O terceiro grupo de habilidades gerenciais é denominado de analítico-estratégicas. Como o nome sinaliza, tais habilidades conectam dois conjuntos de capacidades: a de análise e a de estratégia. A analítica diz respeito a capacidade de fragmentar/dividir um determinado problema ou desafio organizacional com vistas a conquistar uma melhor eficácia em sua compreensão e resolução. Além disso, o processo de solução para tais problemas deve estar apoiado em conhecimentos específicos e consistentes tecnologias gerenciais (Gosling e Mintzberg, 2003; Spender, 2004). Já a capacidade estratégica refere-se

ao pensar de forma mais ampla, isto é, de maneira sistêmica, percebendo a conexão de cada uma das partes com o todo. Para Dos-Santos (2014), essa categoria de habilidades permite aos gestores resolverem sofisticados e complexos problemas, tendo uma percepção sistêmica e integral de sua organização ou de seu setor; tomar decisões empresariais mais eficazes; utilizar de técnicas de gestão bem fundamentadas para a resolução de delicados problemas e questões organizacionais (Akin, 1994; Tamkin e Barber, 1998; Fleury e Fleury, 2001; Gosling e Mintzberg, 2003; Moraes *et al.*, 2004; Spender, 2004; Leite, 2011).

A quarta categoria de habilidades são as interpessoais e se referem a capacidade de os gestores se relacionarem bem com sua equipe de trabalho (Akin, 1994; Dos-Santos, 2014), contribuindo, assim, para a construção de uma mentalidade colaborativa ou *collaborative mindset* (Gosling e Mintzberg, 2003). Dos-Santos (2014) salienta que a habilidade interpessoal do gestor pode influenciar, significativamente, o clima organizacional e o nível de comprometimento dos funcionários para com os objetivos e para com a organização como um todo (Botelho, 2012).

Em síntese, as habilidades interpessoais contemplam as capacidades de se relacionar bem com os outros; de liderar; de saber dar feedback, bem como de recebê-los; de construir uma gestão colegiada, valorizando as participações e contribuições dos vários membros da equipe, dentre outras (Akin, 1994; Tamkin e Barber, 1998; Fleury e Fleury, 2001; Gosling e Mintzberg, 2003; Leite, 2011).

As habilidades políticas são o quinto conjunto de habilidades gerenciais. Tais habilidades possuem, essencialmente, três dimensões: capacidade de articulação; capacidade de negociação; capacidade de construção de redes de contatos. A dimensão articulação pressupõe que o gestor interaja bem com organizações e pessoas que muitas vezes não estão subordinadas a ele, articulando-se com *expertise* de modo a conseguir os propósitos que sua empresa persegue (Dos-Santos *et al.*, 2015). A dimensão negociação contempla a característica política de influenciar pessoas tanto oralmente quanto por escrito, negociar conflitos, dilemas organizacionais e ser um promotor de mudanças, transacionando com grupos diversos. A capacidade de negociar é uma dimensão das habilidades políticas facilmente perceptível quando se dirige pares (Spender, 2004), isto é, pessoas que se encontram no mesmo nível hierárquico que o gestor. Finalmente, a última dimensão das habilidades políticas trata-se da capacidade de construir redes de contato, promovendo mais capilaridade para as ideias e projetos do gestor, promovendo o processo de mudança e angariando apoio à sua implementação (Akin, 1994; Tamkin e Barber, 1998; Fleury e Fleury, 2001; Gosling e Mintzberg, 2003). É importante assinalar que, quando se fala em habilidades políticas, o pensamento é remetido ao cenário de organizações públicas. No entanto, tais habilidades são igualmente relevantes no exercício da atividade gerencial privada.

A sexta categoria de habilidades gerenciais refere-se às culturais. Segundo Souza-Silva (2007), a cultura organizacional é, comumente, entendida como um cimento social ou normativo que expressa os valores ou ideais sociais que a organização partilha. Em outras palavras, a cultura, enquanto valores e crenças partilhadas, é responsável por motivar um sentimento de identidade, promover o compromisso dos profissionais da organização e funcionar como um mecanismo para dar sentido e nortear o comportamento e atitude das pessoas (Smircich, 1983). Neste sentido, um dos papéis importantes do gestor é conhecer, abraçar e disseminar os valores, princípios e crenças da cultura da organização a qual está associado.

Finalmente, as habilidades contextuais representam o sétimo conjunto de habilidades gerenciais. Tais habilidades referem-se à competência gerencial de entender e melhor lidar com o contexto externo à organização. Dessa forma, deve o gestor desenvolver a capacidade de ler e interpretar o micro e macro ambientes, identificando necessidades e desejos do presente e do futuro dos clientes da empresa, decodificando tendências, avaliando com precisão as ameaças e oportunidades que circundam a organização dentre outros papéis (Fleury e Fleury, 2001; Gosling e Mintzberg, 2003; Moraes *et al.*, 2004).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de identificar as relações entre as modalidades de aprendizagem organizacional e as habilidades gerenciais foi adotada, nesta pesquisa, uma abordagem quantitativa com aplicação de questionário composto de três partes. A primeira parte consta de dados de identificação dos respondentes, tais como faixa etária, gênero e escolaridade.

A segunda parte é formada por 21 questões da EMA (Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional), desenvolvida e validada por Dos-Santos (2014) e aplicada junto aos participantes de programas trainees, contendo as modalidades provenientes da abordagem individual cognitiva e também da abordagem socioprática, distribuídas conforme a Figura 1. A EMA também foi utilizada por Dos-Santos *et al.* (2015) e aplicada à empresários juniores e Brito-de-Jesus *et al.* (2016) que aplicaram a gestores públicos. A terceira parte do questionário é formada por 23 questões da EHAG (Escala de Habilidades Gerenciais) desenvolvida e validada por Dos-Santos (2014). As escalas têm respostas do tipo Likert com 6 níveis, sendo a EMA uma escala de frequência (nunca, raramente, com alguma frequência, frequentemente, muito frequentemente e sempre) e a EHAG uma escala de concordância (discordo totalmente, discordo muito, discordo um pouco, concordo um pouco, concordo muito e concordo totalmente).

Para análise dos dados empíricos, optou-se pelo uso da modelagem de equações estruturais (MEE) baseado na matriz de covariância, útil na avaliação de modelos explicativos nos quais se especificam mais de uma variável dependente, aqui, chamada de endógenas e quando as variáveis independentes ou exógenas estão correlacionadas (Hair *et al.*, 2009). Na presente pesquisa, as modalidades individuais cognitivas oriundas da EMA são tomadas como variáveis exógenas no Modelo 1, as modalidades sociopráticas como exógenas do Modelo 2. Já as habilidades gerenciais provenientes da EHAG são as variáveis endógenas em ambos os modelos.

Nos Modelos 1 e 2, parte-se do pressuposto de que as modalidades de aprendizagem organizacional influenciam o desenvolvimento das habilidades gerenciais estudadas. Assim,

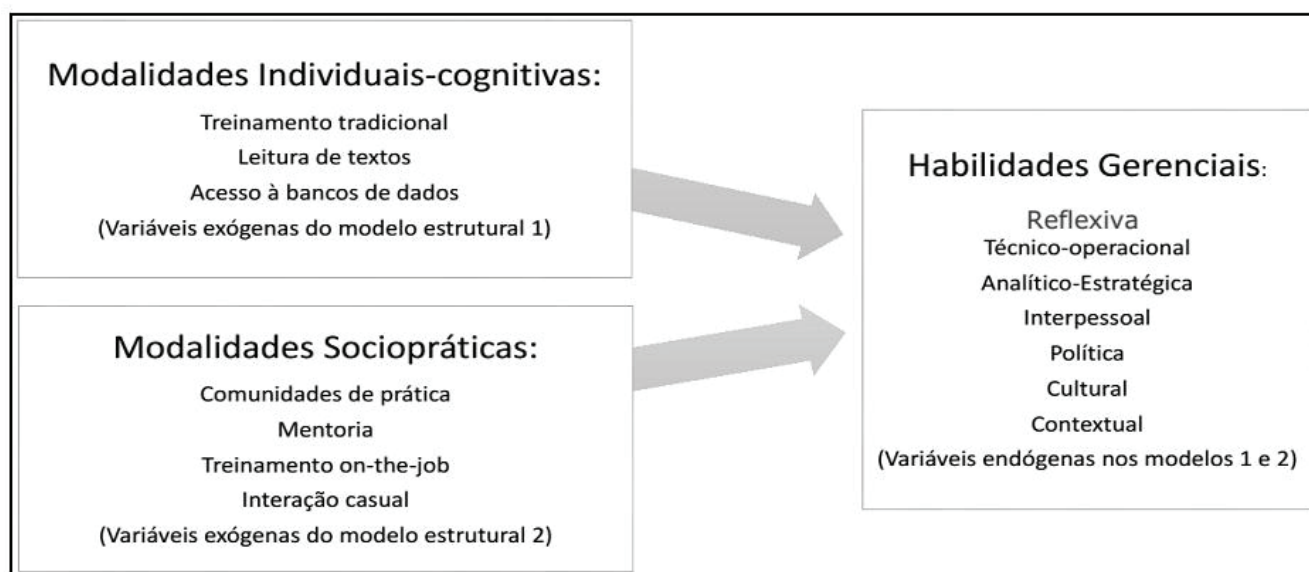


Figura 1. Modelo de análise para a pesquisa.

Figure 1. Research analysis model.

as hipóteses a serem testadas a partir dos dados empíricos podem ser descritas como seguem:

H1: *As modalidades individuais cognitivas têm relação positiva com as habilidades gerenciais.*

H2: *As modalidades sociopráticas têm relação positiva com as habilidades gerenciais.*

A Hipótese 1 está ancorada na percepção de que a participação em treinamentos e leituras de textos técnicos e gerenciais contribuem para a aprendizagem no ambiente organizacional (Bell *et al.*, 2017; Araújo *et al.*, 2017). De fato, espera-se que a participação de gerentes em episódios de formação aumente suas habilidades a partir das aprendizagens proporcionadas pela atividade (Dos-Santos *et al.*, 2015; Polo *et al.*, 2018). Complementarmente, a participação em modalidades como mentoria (Rekalde *et al.*, 2017), comunidade de prática (Souza-Silva, 2009), treinamento *on the job* (Sitzmann e Weinhardt, 2015) e interações casuais (Pamponet-de-Almeida e Souza-Silva, 2015) estão relacionadas com o aumento das habilidades em diferentes contextos. Assim, a Hipótese 2 pretende verificar essa relação no contexto dos gestores industriais.

As etapas para o uso da MEE incluem a análise fatorial confirmatória (AFC) dos construtos envolvidos seguido da especificação das relações entre os construtos – modelo estrutural –, ambos avaliados por índices de ajustamento que verificam a qualidade da modelagem. Os principais índices utilizados são a estatística χ^2 para o modelo especificado que apresenta valores mais baixos para os melhores modelos. Como a estatística χ^2 tende a penalizar modelos com numerosas variáveis, adota-

-se também o indicador χ^2 dividido pelos graus de liberdade que deve resultar preferencialmente num valor menor que cinco (<5) para que o modelo seja considerado satisfatório. Os valores de CFI, TLI, GFI e AGFI devem, preferencialmente, ser superiores a 0,9 e os índices de erros RMSEA e SRMR devem ser menores que 0,08 para que o modelo especificado venha a ser considerado como representante dos dados. O uso dos parâmetros deve ser feito em conjunto e nunca de forma isolada (Hair *et al.*, 2009). Os dados foram analisados com o software estatístico R versão 3.1.1 e foi usado o pacote Lavaan (*Latent variable analysis*) versão 0.5-20 (Rosseel, 2012).

RESULTADOS

A amostra da pesquisa é composta de 315 respondentes que atuam em cargos de gestão em 38 indústrias integrantes da cadeia produtiva da maior empresa privada do país do segmento químico e petroquímico. Estudar os gestores desse setor torna-se relevante já que o Brasil se encontra entre os dez países de maior faturamento no mundo. Os gestores pesquisados atuam em cinco estados do Brasil: Alagoas, Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Juntos, esses estados têm 87% dos empregados e 78% das empresas do setor no país, mostrando-se representativo do universo pesquisado. Os respondentes foram acessados por *e-mail*, respondendo ao questionário disponibilizado em uma plataforma *on-line*. A amostra se caracterizou por ser não probabilística e acessada por conveniência. Apesar da escolha setorial específica para o ramo químico e petroquímico, as análises desse trabalho focam o nível do indivíduo. Em relação ao gênero, existe uma predom-

Tabela 1. *Propriedades dos construtos latentes.*

Table 1. *Features of latent variables.*

	Modalidades IC			Modalidades SP				Habilidades gerenciais						
VL	Tre	Tex	Dad	CoP	Ment	Tjob	Cas	Aut	Tec	Est	Int	Pol	Cult	Cont
Alpha	0,91	0,83	0,85	0,85	0,89	0,86	0,82	0,87	0,85	0,90	0,92	0,87	0,93	0,79
AVE	0,78	0,62	0,67	0,68	0,73	0,68	0,64	0,69	0,67	0,76	0,75	0,64	0,81	0,57
CC	0,91	0,83	0,86	0,86	0,89	0,87	0,84	0,87	0,86	0,90	0,92	0,88	0,93	0,79

Nota: VL: Variáveis latentes do modelo; Alpha: Alfa de Cronbach; AVE: Variância Média Extraída; CC: Confiabilidade Composta.

Tabela 2. *Resultados da AFC para as modalidades IC, SP e habilidades gerenciais.*

Table 2. *Results of Confirmatory Factorial Analysis from IC, SP modalities and managerial skills.*

Construtos	χ^2	GL	χ^2/GL	CFI	TLI	GFI	AGFI	RMSEA	SRMR
Modalidades IC	83,20	24	3,47	0,97	0,95	0,96	0,92	0,089	0,067
Modalidades SP	107,62	48	2,24	0,97	0,96	0,97	0,95	0,063	0,043
Habilidades Gerenciais	575,40	209	2,75	0,94	0,93	0,91	0,88	0,075	0,044

Tabela 3. Resultados da MEE para o Modelo 1 – modalidades individual cognitivas.

Table 3. Results of structural equation modeling from Model 1 – individual cognitive modalities.

Modelo	χ^2	GL	χ^2/GL	CFI	TLI	GFI	AGFI	RMSEA	SRMR
Modelo 1	902,02	419	2,15	0,94	0,93	0,91	0,89	0,061	0,047

minância do sexo masculino (81%). Em relação à faixa etária, 59% dos respondentes têm mais de 40 anos. A escolaridade da amostra indica que 77% dos respondentes têm, ao menos, o nível superior completo.

Como etapa inicial da MEE, foram realizadas as análises fatoriais confirmatórias (AFC) dos três construtos utilizados, sendo o primeiro formado pelas modalidades oriundas da abordagem individual cognitiva (IC): treinamento tradicional, leitura de textos e acesso a banco de dados. O segundo construto é formado pelas modalidades provenientes da abordagem socioprática (SP): comunidades de prática, mentoria, treinamento *on the job* e interações casuais. O terceiro é formado pelas habilidades gerenciais (reflexiva, técnico-operacional, analítico-estratégica, interpessoal, política, cultural e contextual). A Tabela 1 mostra as propriedades das variáveis latentes a partir das AFCs, indicando níveis adequados de confiabilidade (Alfa de Cronbach > 0,70 e Confiabilidade composta > 0,70) e validade (variância média extraída > 0,50). A Tabela 2 mostra o resultado para as três AFCs realizadas.

O passo seguinte às AFCs é a definição dos modelos estruturais que relacionam as variáveis exógenas e as variáveis endógenas. No Modelo 1, foram usadas como variáveis exógenas as modalidades IC e como variáveis endógenas as habilidades gerenciais. As relações especificadas no modelo incluem regressões nas quais cada uma das habilidades gerenciais é explicada pelas três modalidades IC. Os parâmetros do Modelo 1 estão apresentados na Tabela 3.

Os resultados do Modelo 1 indicam que a especificação realizada atende aos parâmetros e se aproxima dos dados empíricos. A Figura 2 mostra o *output* da MEE para o Modelo 1, exibindo os estimadores das relações entre as modalidades de aprendizagem individual cognitivas e as habilidades gerenciais, bem como os seus erros e níveis de significância.

A Figura 2 mostra que todos os estimadores significativos a 95% (p -valor < 0,05) apresentam sinal positivo, ou seja, uma maior frequência dessas modalidades se relaciona positivamente com um aumento das habilidades gerenciais. Assim, uma maior frequência de treinamento tradicional está associada a um aumento nas habilidades reflexiva, analítico-estratégica e interpessoal. Já um aumento na frequência do acesso aos bancos de dados da organização está associado a um aumento das habilidades técnico-operacional, analítico-estratégica, política e contextual. Nesse contexto, uma maior frequência na leitura de textos não foi associada a um aumento de nenhuma das habilidades gerenciais, bem como a variação

Regressions:

	Estimate	Std. Err	Z-value	P(> z)
Reflex ~				
Trein	0.135	0.058	2.350	0.019
Texto	0.110	0.076	1.441	0.150
Dados	0.038	0.053	0.710	0.478
Tec ~				
Trein	0.074	0.042	1.751	0.080
Texto	-0.011	0.056	-0.200	0.842
Dados	0.108	0.040	2.724	0.006
Est ~				
Trein	0.168	0.065	2.577	0.010
Texto	0.056	0.086	0.652	0.514
Dados	0.149	0.061	2.456	0.014
Intp ~				
Trein	0.147	0.052	2.854	0.004
Texto	0.010	0.068	0.144	0.886
Dados	0.070	0.048	1.478	0.139
Pol ~				
Trein	0.080	0.061	1.321	0.187
Texto	0.065	0.081	0.810	0.418
Dados	0.144	0.057	2.528	0.011
Cult ~				
Trein	0.055	0.061	0.902	0.367
Texto	0.107	0.081	1.334	0.182
Dados	0.073	0.056	1.293	0.196
Cont ~				
Trein	0.035	0.064	0.553	0.580
Texto	0.097	0.085	1.139	0.255
Dados	0.127	0.059	2.138	0.033

Figura 2. Resultados do Modelo 1 – Software R pacote Lavaan.
Figure 2. Parameters of the estimators from Model 1– R Software Lavaan package.

Nota: Nomes das variáveis latentes exógenas: treinamento tradicional (Trein), leitura de textos (Texto), acesso a banco de dados (Dados). Endógenas: habilidade reflexiva (Reflex), técnico-operacional (Tec), analítico-estratégica (Est), interpessoal (Intp), política (Pol), cultural (Cult) e contextual (Cont).

da habilidade cultural não apresentou relação com a mudança na frequência de nenhuma das modalidades da abordagem de aprendizagem organizacional IC.

Assim, os resultados associados ao Modelo 1 indicam que, para um nível de confiança de 95%, a Hipótese 1 foi, parcialmente, aceita para as modalidades individuais cognitivas. Ela foi aceita para as modalidades treinamento e acesso a bancos de dados e rejeitada para leitura de textos.

Já no Modelo 2, foram usadas como variáveis exógenas as modalidades da abordagem de aprendizagem organizacional socioprática (SP) e como variáveis endógenas novamente as habilidades gerenciais. Como no modelo anterior, as relações especificadas incluem regressões nas quais cada uma das habilidades gerenciais é explicada pelas quatro modalidades da aprendizagem SP. Os parâmetros do Modelo 2 estão apresentados na Tabela 4.

Conforme mostrado na Tabela 4, o Modelo 2 apresenta os índices da MEE dentro dos parâmetros indicados pela literatura para ser aceito como representativo dos dados empíricos.

Tabela 4. Resultados da MEE para o Modelo 2 – modalidades sociopráticas.

Table 4. Results of structural equation modeling from Model 2 – socialpractice modalities.

Modelo	χ^2	GL	χ^2/GL	CFI	TLI	GFI	AGFI	RMSEA	SRMR
Modelo 2	989,95	505	1,96	0,94	0,93	0,92	0,90	0,055	0,041

Regressions:

	Estimate	Std. Err	Z-value	P(> z)
Reflex ~				
CoP	0.067	0.057	1.178	0.239
Ment	0.156	0.073	2.135	0.033
TJob	0.015	0.056	0.264	0.792
Int	0.091	0.112	0.813	0.416
Tec ~				
CoP	0.056	0.041	1.343	0.179
Ment	0.085	0.053	1.607	0.108
TJob	0.038	0.040	0.948	0.343
Int	0.008	0.081	0.094	0.925
Est ~				
CoP	0.051	0.065	0.792	0.428
Ment	0.128	0.083	1.539	0.124
TJob	0.134	0.064	2.104	0.035
Int	0.106	0.128	0.829	0.407
Intp ~				
CoP	0.068	0.051	1.327	0.185
Ment	0.132	0.066	2.017	0.044
TJob	0.042	0.050	0.845	0.398
Int	-0.036	0.100	-0.358	0.721
Cult ~				
CoP	0.028	0.059	0.479	0.632
Ment	0.156	0.076	2.047	0.041
TJob	0.118	0.058	2.018	0.044
Int	-0.099	0.117	-0.846	0.397
Pol ~				
CoP	0.098	0.060	1.641	0.101
Ment	0.104	0.076	1.361	0.174
TJob	0.104	0.059	1.773	0.076
Int	0.019	0.117	0.163	0.871
Cont ~				
CoP	0.079	0.063	1.252	0.210
Ment	0.089	0.081	1.096	0.273
TJob	0.053	0.062	0.851	0.395
Int	0.066	0.124	0.528	0.597

Figura 3. Resultados do Modelo 2 – Software R pacote Lavaan.

Figure 3. Parameters of the estimators from Model 1– R Software Lavaan package.

Nota: Nomes das variáveis latentes exógenas: comunidade de prática (CoP), mentoria (Ment), treinamento on-the-job (TJob), interação casual (Int). Endógenas: habilidade reflexiva (Reflex), técnico-operacional (Tec), analítico-estratégica (Est), interpessoal (Intp), política (Pol), cultural (Cult) e contextual (Cont).

Esse dado indica que o modelo teórico proposto, no qual as modalidades de aprendizagem sociopráticas se relacionam positivamente com o desenvolvimento das habilidades gerenciais, apresenta boa aderência aos dados do contexto pesquisado. A Figura 3 mostra os resultados da MEE para os estimadores das relações entre as modalidades de aprendizagem e as habilidades gerenciais.

No Modelo 2, para um nível de confiança de 95% (p-valor < 0,05), as modalidades comunidade de prática e interações casuais não estão associadas a um aumento das habilidades gerenciais no contexto pesquisado. Também as habilidades técnico-operacional e contextual não são associadas a nenhuma das modalidades da abordagem socioprática de aprendizagem organizacional. Complementarmente, o aumento da frequência da mentoria está associada ao aumento das habilidades reflexiva, interpessoal e política. Já a variação da modalidade treinamento *on the job* está

associada a uma variação no mesmo sentido das habilidades analítico-estratégica e cultural.

Diante desses resultados, com um nível de confiança de 95%, a Hipótese 2 foi, parcialmente, aceita para as modalidades sociopráticas: ela foi aceita para as modalidades mentoria e treinamento *on the job* e rejeitada para comunidade de prática e interações casuais.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados das AFCs mostram que os parâmetros são atendidos e revelam que os itens observados (questões) ao serem agrupadas nas modalidades definidas pela literatura se ajustam bem aos dados empíricos. A EMA, validada com análise fatorial exploratória em outros contextos como programas trainees (Dos-Santos, 2014), empresários juniores (Dos-Santos *et al.*, 2015) e gestores públicos (Brito-de-Jesus *et al.*, 2016), mostrou-se adequada também no contexto de gestores industriais com parâmetros dentro do esperado tanto para as modalidades da abordagem individual cognitiva quanto para as modalidades da abordagem socioprática. Também a EHAG apresentou indicadores adequados na AFC, confirmando o modelo proposto por Dos-Santos (2014) com as sete habilidades gerenciais elencadas.

A partir da Hipótese 1, a influência das modalidades individual cognitivas foi verificada no Modelo 1 e mostrou que o treinamento tradicional tem uma relação significativa e positiva com as habilidades reflexivas (0,13, p-valor = 0,019), analítico-estratégica (0,17, p-valor = 0,01) e interpessoal (0,15, p-valor = 0,004). Como visto, no referencial teórico, as habilidades reflexivas entram em cena quando o gestor confronta as suas práticas do presente com outras do passado (Daudelin, 1996; Souza-Silva, 2007). Neste sentido, pressupõe-se que as discussões que ocorrem, em um treinamento tradicional, seja um oportuno fórum para ajudar o gerente a revisitar suas práticas de gestão, levando-o a exercitar sua reflexão sobre novas maneiras e padrões de realização de seus projetos gerenciais. Além disso, o momento do treinamento pode conduzir o gestor a desenvolver melhor sua autocompreensão, levando-o a possuir melhor clareza das suas fragilidades, potencialidades, competências, habilidades, desencadeando um processo de confiança em si próprio (Tamkin e Barber, 1998; Moraes *et al.*, 2004; Silva, 2008).

Já as habilidades analítico-estratégicas se relacionam com a capacidade de resolver problemas complexos na organi-

zação e enxergar, para além das partes, o todo organizacional e suas interconexões (Gosling e Mintzberg, 2003; Spender, 2004). Dessa forma, os treinamentos tradicionais podem funcionar como ricos debates sobre tecnologias gerenciais de resolução de problemas, bem como outros assuntos capazes de contribuir para que o gerente desenvolva e aperfeiçoe suas habilidades ditas analítico-estratégicas.

Também foi observada uma relação positiva entre o treinamento tradicional e as habilidades interpessoais. Como visto, as habilidades interpessoais refletem a capacidade de o gestor se relacionar bem com sua equipe de trabalho, contribuindo para a construção de uma mentalidade colaborativa (Gosling e Mintzberg, 2003). Nessa linha, os treinamentos tradicionais podem tratar de conteúdos relacionados ao desenvolvimento de um melhor relacionamento entre as pessoas, inteligência emocional, dentre outros temas complementares, bem como podem representar ricas oportunidades para fomentar a integração do gestor com seus liderados, ampliando suas habilidades de relacionamento interpessoal.

O Modelo 1 também demonstra que a modalidade de aprendizagem individual cognitiva denominada acesso aos bancos de dados possui relação significativa e positiva com as habilidades gerenciais técnico-operacionais (0,11, p-valor = 0,006), analítico-estratégicas (0,15, p-valor = 0,014), políticas (0,15, p-valor = 0,011) e contextuais (0,12, p-valor = 0,033).

Como visto, as habilidades técnico-operacionais referem-se à capacidade de o gestor dominar as atividades as quais administra em seu setor ou departamento, possuindo domínio sobre as tecnologias, tarefas e processos inerentes a elas (Dos-Santos, 2014). Dessa forma, imagina-se que, ao acessar os bancos de dados, os gerentes tenham contato com manuais operacionais, de registros concernentes às melhores formas de realizar as atividades de seu setor (manuais de boas práticas), desenvolvendo, assim, elevada expertise na execução e administração de tais atividades.

As habilidades analítico-estratégicas tratam-se da capacidade de o gestor dividir os problemas gerenciais em partes com o objetivo de alcançar melhor eficácia em sua resolução, bem como compreendê-los de forma sistêmica, percebendo as inter-relações estratégicas das partes com o todo (Gosling e Mintzberg, 2003; Spender, 2004). Os bancos de dados, ao armazenar narrativas de como determinados problemas gerenciais foram resolvidos em diferentes setores, ampliam o repertório de experiências do gestor referente à sua capacidade de resolver problemas, podendo desenvolver, assim, suas habilidades analítico-estratégicas.

No que tange às habilidades políticas, o referencial teórico sinaliza que tais habilidades possuem, essencialmente, três dimensões: a de articulação, a de negociação e a de construção de rede de contatos (Tamkin e Barber, 1998; Akin, 1994; Fleury e Fleury, 2001; Gosling e Mintzberg, 2003). Pressupõe-se que, ao acessar continuamente os bancos de dados, os gestores terão maior conhecimento das peculiaridades de sua empresa

(práticas de gestão, dinâmica operacional, relações de poder), adquirindo, dessa maneira: (1) maior autoridade para se articular com pessoas que não estão diretamente subordinadas a eles; (2) maior habilidade de negociação, influenciando pessoas e gerindo conflitos; (3) maior capacidade na construção de redes de contato de modo a ampliar suas influências para angariar apoios na implementação de seus projetos e ideias.

Por último, viu-se que o acesso aos bancos de dados se correlaciona de forma significativa e positiva com as habilidades gerenciais contextuais. Tais habilidades dizem respeito à capacidade de compreender e melhor lidar com o ambiente externo à organização (Fleury e Fleury, 2001; Gosling e Mintzberg, 2003; Moraes *et al.*, 2004). Ao acessar bancos de dados, gestores podem obter informações relativas ao macro e microambiente externo, aprofundando suas capacidades de melhor entender a evolução das necessidades e desejos dos clientes da empresa, decodificar tendências e oportunidades de negócios, bem como melhor identificar ameaças e oportunidades do cenário onde a empresa está inserida. Isto tudo pode ampliar suas *expertises* em relação às habilidades contextuais.

Ainda de acordo com o Modelo 1, a leitura de texto não apresenta relação com o desenvolvimento de nenhuma das habilidades gerenciais discutidas no referencial teórico. Ademais, observou-se que as habilidades culturais não são influenciadas por nenhuma das modalidades da abordagem de aprendizagem individual cognitiva.

O Modelo 2, representado na Figura 3, indica que entre as modalidades de aprendizagem socioprática: (a) a mentoria mostra relação positiva com as habilidades gerenciais reflexivas (0,16, p-valor = 0,033), interpessoais (0,13, p-valor = 0,044) e culturais (0,16, p-valor = 0,041); (b) o treinamento *on the job* apresenta relação positiva com as habilidades analítico-estratégicas (0,13, p-valor = 0,035) e culturais (0,12, p-valor = 0,044).

Em relação à mentoria, inicialmente, os resultados indicam que tal modalidade demonstra influência nas habilidades reflexivas. Como viu-se, a mentoria é uma relação, comumente, longa que se estabelece entre um profissional mais experiente com um outro menos experiente. Neste sentido, o primeiro, denominado mentor, contribui com o desenvolvimento profissional do segundo, intitulado *protégé* (Rowland, 2011; Oliveira-Neto e Souza-Silva, 2017). Sendo assim, pressupõe-se que, neste relacionamento, o mentor contribua com o *protégé*, ajudando-o a se tornar um profissional reflexivo, isto é, apoiando o desenvolvimento de sua mentalidade reflexiva (Gosling e Mintzberg, 2003). Em outras palavras, espera-se que tal modalidade influencie o desenvolvimento das habilidades reflexivas na medida em que o mentor conduza o *protégé* a refletir como as suas atividades cotidianas podem se tornar ricas oportunidades de aprendizagem, contribuindo com seu processo de autocompreensão e autoconfiança como visto no referencial teórico.

Infere-se, também, a partir dos resultados, que o mentor contribui com as habilidades interpessoais do discípulo,

conscientizando-o da relevância e dos benefícios de cultivar um bom relacionamento com seus liderados. Dessa forma, compreende-se como a mentoria pode influenciar no desenvolvimento das habilidades gerenciais interpessoais dado que a própria relação de mentoria é, principalmente, uma relação interpessoal (Ecard *et al.*, 2016). No mesmo sentido, essa relação está permeada pela cultura organizacional dos participantes, que compartilham valores, significados e crenças comuns, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades culturais do *protégé*. Adicionalmente, viu-se que a mentoria também possui relação, com nível de confiança de 90%, com o desenvolvimento das habilidades políticas (0,10, p-valor = 0,076). Pressupõe-se que, ao observar o comportamento do mentor, isto é, como ele se articula e negocia com seus pares, como ele utiliza de sua rede de contatos para promover maior capilaridade e influencia na implementação de as suas ideias e projetos, o *protégé* esteja desenvolvendo sobremaneira as diferentes dimensões das habilidades políticas tão relevantes ao seu papel de gestor.

Em relação ao treinamento *on the job*, constatou-se, primeiramente sua significativa relação positiva com as habilidades analítico-estratégicas (0,13, p-valor = 0,035). Há lógica nessa relação. Viu-se que, no treinamento *on the job*, o gestor aprende fazendo, observando o trabalho dos colegas mais antigos, intercambiando informações com os pares, bem como seguindo instruções de seus próprios líderes mais experientes. Nestes momentos, o gestor pode desenvolver e ampliar sua capacidade de fragmentar os problemas em partes menores para, assim, resolvê-los de forma mais eficaz, bem como aprofundar-se na expertise de pensar problemas e desafios empresariais de forma sistêmica, entendendo as relações e conexões das partes com o todo. O contexto pesquisado, formado por empresas do ramo industrial, tende, portanto, a se beneficiar com o aprendizado da habilidade analítico-estratégica de seus gestores a partir das oportunidades de treinamento *on the job*.

Finalmente, constatou-se que o treinamento *on the job* também se relaciona com as habilidades culturais (0,12, p-valor = 0,044). A literatura sinaliza que as habilidades culturais se referem à capacidade de o gestor conhecer, abraçar e disseminar os valores, princípios da cultura da organização a qual ele está inserido. Sendo assim, pressupõe-se que, no treinamento *on the job*, ao interagir com colegas mais antigos, o gestor apreende não apenas informações técnicas a respeito das atividades inerentes as suas práticas gerenciais, mas, também, tem a oportunidade de partilhar significados e absorver aspectos da cultura da organização que são muito melhor incorporados por meio dos momentos sociopráticos e interacionais como aqueles relativos aos treinamentos *on the job*.

As Comunidades de Prática e as Interações Casuais não apresentam relação com o desenvolvimento de habilidades gerenciais nesse contexto relacionados aos gestores industriais. Além disso, as habilidades técnico-operacionais e contextuais

não são influenciadas por nenhuma das modalidades da abordagem de aprendizagem socioprática.

Comparando os Modelos 1 (modalidades da abordagem individual cognitivas) e 2 (modalidades da abordagem sociopráticas), percebe-se que ambos apresentam índices de ajustamento muito próximos e dentro dos parâmetros esperados. Esse achado revela que, no contexto pesquisado, ambas as abordagens podem contribuir para o aprendizado das habilidades gerenciais dos gestores industriais. Ou seja, tanto modalidades mais individuais cognitivistas (como treinamento e acesso aos bancos de dados) quanto modalidades mais sociopráticas (mentoria e treinamento *on the job*), atuam, conjuntamente, no desenvolvimento das habilidades gerenciais.

CONCLUSÃO

Esta investigação buscou investigar as relações entre as modalidades de aprendizagem organizacional e as habilidades de gestores de indústrias brasileiras. Para tanto, foram pesquisados 315 gestores de 38 indústrias do segmento químico e petroquímico localizadas em cinco estados brasileiros (Alagoas, Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo).

A pesquisa foi de caráter quantitativo, utilizando-se de modelagem de equações estruturais para análise dos dados. Dois modelos foram propostos e ambos validados com índices de ajustamento dentro dos parâmetros esperados (Hair *et al.*, 2009). Os principais achados indicam que, entre as modalidades de aprendizagem oriundas da abordagem individual cognitiva, o treinamento tradicional se relaciona positivamente com as habilidades reflexivas, analítico-estratégicas e interpessoais, enquanto o acesso aos bancos de dados pode ajudar a desenvolver as habilidades técnico-operacionais, analítico-estratégicas, políticas e contextuais. No contexto pesquisado, a leitura de texto não foi identificada como uma modalidade que contribui para o aumento das habilidades gerenciais pesquisadas. Já entre as modalidades baseadas numa abordagem socioprática, foi identificado que as comunidades de prática e as interações casuais não se relacionam de maneira significativa com as habilidades gerenciais no âmbito dos gestores industriais pesquisados. Por outro lado, a mentoria pode contribuir de modo significativo com o desenvolvimento das habilidades reflexivas, interpessoais e culturais, enquanto o treinamento *on the job* pode levar a uma melhora das habilidades analítico-estratégicas e culturais.

Os achados mostram, portanto, que os gestores do setor industrial pesquisados (segmentos químicos e petroquímicos) desenvolvem suas habilidades gerenciais a partir de uma ampla variedade de modalidades de aprendizagem organizacional oriundas tanto de uma abordagem mais individual cognitiva quanto de uma abordagem de aprendizagem organizacional mais socioprática e interacionista. Assim, estratégias de desenvolvimento gerencial nas organizações serão melhor apro-

veitadas ao contemplarem as diversas modalidades de aprendizagem em suas diferentes abordagens. Além de responder à questão proposta, o presente artigo busca sanar uma lacuna na literatura de aprendizagem organizacional ao relacionar as modalidades de aprendizagem organizacional com o desenvolvimento das habilidades gerenciais no ambiente de trabalho. Dito de outra forma, perceber as associações e correlações entre modalidades de aprendizagem e habilidades gerenciais podem levar a outras pesquisas de caráter, por exemplo, mais qualitativo sobre o "como" acontece essas influências entre esses dois construtos. É este o gap que tal estudo procurou preencher, abrindo novos caminhos para futuros trabalhos que tratem de refletir sobre estratégias mais eficazes e transformadoras de formação e desenvolvimento de gestores em distintos tipos de organizações.

Entre as limitações desse estudo, salienta-se que foi utilizada uma amostra não probabilística, o que torna não recomendável a generalização dos achados, além de ter sido pesquisado um setor específico: o industrial (segmentos químico e petroquímico). Recomenda-se que, a partir das escalas aqui utilizadas, novos estudos sejam feitos com uma abordagem probabilística, além de buscar investigar outros setores da economia.

REFERÊNCIAS

- AKIN, G. 1994. Varieties of managerial learning. In: C.E. SCHNEIER; C.J. RUSSEL; R. BEATTY (eds.), *The Training and Development Sourcebook*. Amherst, 2ª ed., HRD Press, p. 115-125.
- ALVESSON, M. 1995. *Management of Knowledge-Intensive Companies*. Berlin/New York, Walter de Gruyter, 367 p.
<https://doi.org/10.1515/9783110900569>
- ALVESSON, M.; KÄRREMAN, D. 2001. Odd couple: making sense of the curious concept of knowledge management. *Journal of Management Studies*, 38(7):995-1018.
<https://doi.org/10.1111/1467-6486.00269>
- ANTONACOPOULOU, E.P. 2000. Reconnecting education, development and training through learning: a holographic perspective. *Education & Training*, 42(4-5):255-263.
<https://doi.org/10.1108/00400910010373705>
- ANTONACOPOULOU, E.P.; GABRIEL, Y. 2001. Emotion, learning and organizational change: towards an integration of psychoanalytic and other perspectives. *Journal of Organizational Change Management*, 14(5):435-451.
<https://doi.org/10.1108/EUM0000000005874>
- ANTONELLO, C.S.; GODOY, A.S. 2009. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 49(3):266-281.
<https://doi.org/10.1590/S0034-75902009000300003>
- ARAÚJO, M.C.S.Q.; ABBAD, G.S.; FREITAS, T.R. 2017. Avaliação qualitativa de treinamento. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 17(3):171-179.
<https://doi.org/10.17652/rpot/2017.3.13089>
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D.A. 1978. *Organizational Learning: a theory of action perspective*. San Francisco, Jossey-Bass, 356 p.
- BARÃO, A.; BRAGA, J. de V.; ROCHA, A.; PEREIRA, R. 2017. A knowledge management approach to capture organizational learning networks. *International Journal of Information Management*, 37(12):735-740.
<https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2017.07.013>
- BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G.; LOIOLA, E. 2004. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. *R.Adm - Revista de Administração*, 39(3):220-230.
- BELL, B.S.; TANNENBAUM, S.I.; FORD, J.K.; NOE, R.A.; KRAIGER, K. 2017. 100 years of training and development research: what we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3):305-323.
<https://doi.org/10.1037/apl0000142>
- BLACKLER, F. 1995. Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation. *Organization Studies*, 6(6):1021-1046. <https://doi.org/10.1177/017084069501600605>
- BOTELHO, L. de L.R. 2012. *Aprendizagem gerencial na mudança em uma organização intensiva em conhecimento*. Florianópolis, SC. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 260 p.
- BRITO-DE-JESUS, K.C.; DOS-SANTOS, M.G.; SOUZA-SILVA, J.C. de; RIVERA-CASTRO, M.A. 2016. Desenvolvimento de competências gerenciais de gestores públicos em instituições federais de educação. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social - RIGS*, 5(1):37-60. <https://doi.org/10.9771/rigs.v5i1.12292>
- BÜNDCHEN, E.; ROSETO, C.R.; SILVA, A.B. da. 2011. Competências gerenciais em ação - o caso do Banco do Brasil. *REAd - Revista Eletrônica de Administração*, 17(2):396-423.
<https://doi.org/10.1590/S1413-23112011000200004>
- BUTLER, J. 1994. From Action to Thought: the Fulfilment of Human Potential. In: J. EDWARDS (ed.), *Thinking: International Interdisciplinary Perspectives*. Melbourne, Hawker Brownlow Education, p. 16-22.
- CHIVA, R.; ALEGRE, J. 2005. Organizational learning and organizational knowledge: towards the integration of two approaches. *Management Learning*, 36(1):49-68.
<https://doi.org/10.1177/1350507605049906>
- CLARK, T.; ROLLO, C. 2001. Corporate initiatives in knowledge management. *Education & Training*, 43(4/5):206-214.
<https://doi.org/10.1108/00400910110399201>
- CLOSS, L.Q.; ANTONELLO, C.S. 2012. História de vida: suas possibilidades para a investigação de processos de aprendizagem gerencial. *Gestão.Org*, 10(1):105-137.
- COOK, S.D.N.; BROWN, J.S. 1999. Bridging epistemologies: the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization Science*, 10:381-400.
<https://doi.org/10.1287/orsc.10.4.381>
- CROSSAN, M.; LANE, H.; WHITE, R. 1999. An organizational learning framework: from Intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24(3):522-537.
<https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202135>
- DAFT, R.L.; HUBER, G.P. 1987. How organization learn: a communication framework. *Research in Sociology of Organizations*, 5(1):1-36.
- DAUDELIN, M.W. 1996. Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24(3):36-48.
[https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(96\)90004-2](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(96)90004-2)

- DAVEL, E.P.B.; OLIVEIRA, C.A. 2018. A Reflexividade intensiva na aprendizagem Organizacional: uma autoetnografia de práticas em uma organização educacional. *Revista Organizações e Sociedade - O&S*, 25(85):211-228.
<https://doi.org/10.1590/1984-9250852>
- DOS-SANTOS, M.G. 2014. *Aprendizagem organizacional e formação de gestores: um olhar sobre os programas trainees*. Salvador, BA. Dissertação de Mestrado. UNIFACS, 159 p.
- DOS-SANTOS, M.G.; BRITO-DE-JESUS, K.C.; SOUZA-SILVA, J.C. de; RIVERA-CASTRO, M.A. 2015. Aprendizagem organizacional e suas modalidades: desenvolvendo a habilidade interpessoal nos programas trainees. *R. Adm. FACES Journal*, 14(3):94-113.
- DOS-SANTOS, M.G.; BRITO-DE-JESUS, K.C.; SOUZA-SILVA, J.C. de; SILVA, V.A. da; FRANCO, A.P. 2013. Como aprendem os empresários juniores no Brasil: um estudo quantitativo sobre as modalidades de aprendizagem organizacional. *Revista Gestão e Planejamento*, 14(3):372-388.
- ECARD, D.; SOUZA-SILVA, J.C.; PAIXÃO, R.B. CHIAPPA. 2016. A contribuição do processo de life coaching no desenvolvimento das carreiras dos coachees. *Revista Ciências Administrativas*, 22(2):513-547.
- ELLIS, S.; SPIELBERG, N. 2003. Organizational learning mechanisms and managers perceived uncertainty. *Human Relations*, 56(10):1233-1254.
<https://doi.org/10.1177/00187267035610004>
- FERREIRA, J.F.; GODOY, A.S. 2015. Processos de aprendizagem: um estudo em três restaurantes de um clube étnico alemão de negócios, gastronomia e cultura. *RAM -Revista de Administração Mackenzie*, 16(2):15-44. <https://doi.org/10.1590/1678-69712015/administracao.v16n2p15-44>
- FIOL, C.M.; LYLES, M.A. 1985. Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4):803-813.
<https://doi.org/10.5465/amr.1985.4279103>
- FLEURY, A.C.C.; FLEURY, M.T.L. 2001. *Estratégias empresariais e formação de competências*. 2ª ed., São Paulo, Atlas, 155 p.
- FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 144 p.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. 1998 Toward a social understanding of how people learn in organization. *Management Learning*, 29(3):273-297.
<https://doi.org/10.1177/1350507698293002>
- GHERARDI, S.; STRATI, A. 2014. *Administração e aprendizagem na prática*. Rio de Janeiro, Elsevier, 240 p.
- GOSLING, J.; MINTZBERG, H. 2003. The five minds of a manager. *Harvard Business Review*, 81(11):54-64.
- HAIR, J.F.; BLACK, W.C.; BABIN, B.J.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L. 2009. *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre, Bookman, 600 p.
- KRAM, K.E. 1983. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4):608-625.
- LANG, J.; MARINHO, S.V.; BOFF, M.L. 2014. Aprendizagem em ação, competências e a relação com a aprendizagem gerencial. *Revista Pretexto*, 15(NE):67-83.
- LEITE, I.C.B.V. 2011. O aprendizado da função gerencial por meio da experiência. In: C.S. ANTONELLO; A.S. GODOY (eds.), *Aprendizagem Organizacional no Brasil*. Porto Alegre, Artmed, p. 201-224.
- LEITE, I.C.B.V.; GODOY, A.S.; ANTONELLO, C.S. 2006. O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento. *Aletheia*, 23:27-41.
- LEVITT, B.; MARCH, G. 1988. Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14:319-340.
<https://doi.org/10.1146/annurev.so.14.080188.001535>
- MORAES, L.V. dos.; SILVA, M.A. da; CUNHA, C.J.C.A.A. 2004. Dinâmica da aprendizagem gerencial em um hospital. *ERA - Revista de Administração de Empresas*, 3(2):2-20.
- NEVIS, E.C.; DIBELLA, A.J.; GOULD, J.M. 1995. Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review*, 36(2):73-85.
- OLIVEIRA NETO, C. de C.; SOUZA-SILVA, J.C. de. 2017. Aprendizagem, mentoria e cultura organizacional de aprendizagem: o estudo do caso da performance consultoria e auditoria. *REAd - Revista Eletrônica de Administração*, 23(n. especial):60-92.
- PAMPONET-DE-ALMEIDA, N.C.; SOUZA-SILVA, J.C. de. 2015. Aprendizagem organizacional e formação de gestores: como aprendem os gestores em uma indústria do setor petroquímico. *Revista de Gestão*, 22(3):338-404.
- PARKER, P.; HALL, D.T.; KRAM, K.E. 2008. Peer coaching: A relational process for accelerating career learning. *Academy of Management Learning & Education*, 7(4):487-503.
<https://doi.org/10.5465/amle.2008.35882189>
- PAROUTIS, S.; FRANCO, L.A.; PAPADOPOULOS, T. 2015. Visual interactions with strategy tools: producing strategic knowledge in workshops. *British Journal of Management*, 26:48-66.
<https://doi.org/10.1111/1467-8551.12081>
- PEDLER, M.; BURGOYNE, J.G.; BOYDELL, T. 1991. *The Learning Company*. London, McGraw-Hill, 240 p.
- POLANYI, M. 1966. *The Tacit Dimension*. London, Routledge & Kegan Paul, 105 p.
- POLO, F.; CERVAI, S.; KANTOLA, J. 2018. Training culture: a new conceptualization to capture values and meanings of training in organization. *Journal of Workplace Learning*, 30(3):162-173.
<https://doi.org/10.1108/JWL-01-2018-0024>
- REATTO, D.; GODOY, A.S. 2015. A produção sobre aprendizagem informal nas organizações no Brasil: mapeando o terreno e rastreando possibilidades futuras. *REAd - Revista Eletrônica de Administração*, 21(1):57-88.
<https://doi.org/10.1590/1413-2311.0102014.47369>
- REKALDE, I.; LANDETA, J.; ALBIZU, E.; FERNANDEZ-FERRIN, P. 2017. Is executive coaching more effective than other management training and development methods? *Management Decision*, 55(10):2149-2162.
<https://doi.org/10.1108/MD-10-2016-0688>
- ROSSEEL, Y. 2012. Lavann: an R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2):1-36.
<https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- ROWLAND, K.N. 2012. E-mentoring: an innovative twist to traditional mentoring. *Journal of Technology Management & Innovation*, 7(1):228-237.
<https://doi.org/10.4067/S0718-27242012000100015>
- SALGUES, L.J.V.; DIAS, S.M.R.C.; MORAES, I.C. 2004. Processos de Mentoria: Existência de Múltiplos Mentores e as Características de uma Relação de Mentoria. In: Encontro da Associação

- Nacional de Pós-Graduação em Administração, 28, Curitiba, PR. *Anais...* Curitiba, 2004, p.1-16.
- SCHOMMER, P.C. 2005. *Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade*. São Paulo, SP. Tese de doutorado. Fundação Getúlio Vargas, 341 p.
- SCHÖN, D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books, 384 p.
- SENGE, P.M. 1990. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York, Doubleday, 451 p.
- SILVA, A.B. 2008. O contexto social da aprendizagem de gerentes. *RAM - Revista de Administração Mackenzie*, 9(6):26-52. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712008000600003>
- SILVA, F.M. da; CARVALHO, M.C.S.; COSTA, C.F.; RHODEN, M.I.S. 2012. Aprendizagem organizacional a partir das práticas de educação a distância da Escola de Administração/UFRGS. *REAd - Revista Eletrônica de Administração*, 18(3):829-857. <https://doi.org/10.1590/S1413-23112012000300010>
- SITZMANN, T.; WEINHARDT, J.M. 2015. Training engagement theory: a multilevel perspective on the effectiveness of work-related training. *Journal of Management*, 44(2):732-756. <https://doi.org/10.1177/0149206315574596>
- SMIRCICH, L. 1983. Concepts of culture and organization analyses. *Administrative Science Quarterly*, 28(3):339-358. <https://doi.org/10.2307/2392246>
- SONAGLIO, A.L.B.; GODOI, C.K.; SILVA, A.B. da. 2013. Estilos de aprendizagem experiencial e aquisição de habilidades: um estudo com discentes de graduação em Administração em instituições de ensino superior. *Administração: ensino e pesquisa*, 14(1):123-159. <https://doi.org/10.13058/raep.2013.v14n1.75>
- SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E. 2007. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. *Revista de Administração de Empresas*, 47(3):1-13. <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902007000300005>
- SOUZA-SILVA, J.C. 2007. *Aprendizagem organizacional: desafios e perspectivas ao desenvolvimento de comunidades de prática*. Salvador, Conhecimento Superior, 310 p.
- SOUZA-SILVA, J.C. 2009. Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações. *ERA - Revista de Administração de Empresas*, 49(2):176-189. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902009000200005>
- SOUZA-SILVA, J.C.; SCHOMMER, P.C. 2008. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. *O&S - Revista Organizações e Sociedade*, 15(44):105-127. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302008000100006>
- SPENDER, J.C. 2004. Knowing, managing and learning: A dynamic managerial epistemology. In: C. GREY; E. ANTONACOPOULOU (eds.), *Essential readings in management learning*. London, Sage, p. 107-129. <https://doi.org/10.4135/9781446211571.n7>
- TAKAHASHI, A.R.W.; FISCHER, A.L. 2009. Debates passados, presentes e futuros da aprendizagem organizacional: um estudo comparativo entre a produção acadêmica nacional e internacional. *RAM - Revista de Administração Mackenzie*, 10(5):53-76. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712009000500004>
- TAMKIN, P.; BARBER, L. 1998. *Learning to Manage*. [s.l.], Ikon Office Solutions, 88 p.
- TURNER, B. 1991. Rethinking organizations: organizational learning in the nineties. In: *EFMD Research Conference*. Palermo, 1991. *Anais...* Palermo, p. 66-99.
- VERSIANI, A.F.; REZENDE, S.F.L.; MAGALHÃES, A.T.N.; VAZ, S.L. 2018. A relação entre a elaboração de estratégias e a aprendizagem organizacional. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 20(2):57-177.
- WANG, C.L.; AHMED, P.K. 2003. Organizational learning: a critical review. *The Learning Organization*, 10(1):8-17. <https://doi.org/10.1108/09696470310457469>
- WENGER, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press, 336 p. <https://doi.org/10.1017/CB09780511803932>
- WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W.M. 2002. *Cultivating Communities of Practice*. Boston, Harvard Business School Press, 284 p.

Submitted on November 08, 2017

Accepted on August 10, 2018