

## Aprendizagem e Desenho do Trabalho

Jairo Eduardo Borges-Andrade<sup>1</sup>, Nara Saddi de Paiva Sampaio

Universidade de Brasília, Distrito Federal (DF), Brasil

### Palavras-chave:

Características do trabalho,  
aprendizagem,  
desenvolvimento profissional

### Resumo

Ambientes de trabalho complexos exigem contínua capacitação, promovida pelos próprios profissionais, se aqueles ambientes são favoráveis. As relações entre desenho do trabalho, estratégias de aprendizagem utilizadas por indivíduos e desenvolvimento profissional são o foco deste artigo. A coleta de dados ocorreu em três momentos, durante seis meses. Envolveu 91 participantes em três organizações privadas. Primeiro foi medido o desenvolvimento profissional atual. No segundo momento foram avaliadas as dimensões de desenho do trabalho. No terceiro, foram mensuradas as estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento evolutivo e atual. Análises de correlação de Pearson sugerem que o uso das estratégias de aprendizagem de aplicação prática e reflexão ativa parece estar associado a características anteriores de desenho do trabalho que incluem autônias de decisão e de uso de métodos, em tarefas variadas que demandam solução de problemas com o uso de habilidades diversificadas, mas que proveem *feedback*. Implicações práticas e para pesquisas são discutidas.

Learning and Work Design

### Keywords:

Work characteristics,  
learning,  
professional development

### Abstract

Complex work environments require continuous development, promoted by professionals themselves, when those environments are favorable. The relationships between work design, learning strategies used by individuals, and professional development are the focus of this article. Data collection took place in three moments over six months. It involved 91 participants in three privately owned organizations. Current professional development was first measured. In the second moment, data on dimensions of work design was collected. In the third moment, learning strategies and evolutionary and current professional development were measured. Pearson correlations suggest that the use of practical application and active reflection, two types of learning strategies, seems to be associated with prior characteristics of work design that include autonomies of decision and use of methods, in varied tasks that require problem solving using diversified skills, but that provide feedback. Practical and research implications are discussed.

Aprendizaje y Diseño del Trabajo

### Palabras-claves:

Características del trabajo,  
aprendizaje,  
desarrollo profesional

### Resumen

Ambientes de trabajo complejos requieren formación continua, promovida por profesionales, si los ambientes son favorables. Relaciones entre el diseño del trabajo, estrategias de aprendizaje y el desarrollo profesional son el foco de este artículo. La recolección de datos se produjo en tres momentos, durante seis meses. Fueron involucrados 91 participantes en tres empresas. Primero se midió el desarrollo profesional actual. En el segundo momento, se evaluaron dimensiones de diseño del trabajo. En el tercero, se mensuraron las estrategias de aprendizaje y el desarrollo evolutivo. actual. Análisis de correlación de Pearson indican que el uso de estrategias de aprendizaje de aplicación práctica y de reflexión activa parece estar asociado con características de diseño del trabajo que incluyen autonomía de decisión y del uso de métodos, en tareas variadas que requieren solución de problemas con el uso de diversas habilidades, pero que proporcionan feedback. Se discuten implicaciones prácticas y para la investigación.

<sup>1</sup> Endereço para correspondência:

Universidade Salgado de Oliveira, Mestrado em Psicologia, Rua Marechal Deodoro, 217, 2º andar, Centro, Niterói, RJ, Brasil, CEP 24030-060. E-mail: prijeviana@gmail.com

Como citar este artigo:

Borges-Andrade, J. E., & Sampaio, N. S., P. (2019). Aprendizagem e Desenho do Trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 19(4), 859-866. doi: 10.17652/rpot/2019.4.17481

O ambiente complexo, que bem descreve o mundo nas últimas décadas, demanda adaptação dos seres humanos. O cenário atual foi descrito como ambiente VUCA, um termo utilizado pela primeira vez no início dos anos 90 pelo US Army War College. O termo faz referência ao mundo multilateral que surgiu após o fim da Guerra Fria, caracterizado como mais volátil, incerto, complexo e ambíguo. No contexto de negócios, o ambiente VUCA tornou-se mais evidente após a crise financeira global de 2008 e 2009, que se iniciou nos Estados Unidos, refletiu em diversas economias ao redor do mundo e afetou uma grande quantidade de organizações (Kissinger & Walch, 2012). Estas sofreram impacto em suas estruturas, em suas formas de conceber as relações hierárquicas e no seu ambiente interno, na tentativa de se adaptar àquele contexto.

As mudanças econômicas, tecnológicas e sociais desse novo ambiente ocasionaram grandes transformações no desenho do trabalho (Losey, 1998). Ocorreram alterações nas características do conhecimento utilizado no trabalho, das tarefas necessárias para realizá-lo e das interações sociais que essas atividades laborais requerem. Essas características correspondem a dimensões do desenho do trabalho e podem ser muito importantes para a entrega de produtos e serviços, por parte das organizações. Por exemplo, a dimensão de conhecimento é fundamental em empresas de informática. A tecnologia por elas produzida, quando adquirida por um hospital cardiológico, ou por uma concessionária de veículos, pode alterar substancialmente a dimensão de desenho do trabalho relativa a tarefas, em ambos os casos, ou a dimensão das interações sociais, nessa concessionária.

Considerando a volatilidade e complexidade daquele cenário, muitos problemas organizacionais contemporâneos dependem de soluções inovadoras e desconhecidas. As formas de se buscar informações e aprender nas organizações também estão em constante adaptação e podem estar em estreita associação com essas dimensões de desenho do trabalho. O uso de treinamentos formais, utilizados para se ensinar “como” executar tarefas padronizadas, pode não ser mais efetivo em organizações como as antes mencionadas, que podem ser altamente dependentes do conhecimento ou nas quais há elevada complexidade de tarefas ou fluidez nas interações sociais. A aprendizagem passou a ser mais informal, ágil e baseada na experiência prática (Longenecker 2010; Noe, Clarke, & Klein, 2014). Em decorrência, novos padrões de desenvolvimento podem emergir, quando, por exemplo, os profissionais de empresas de tecnologia de informática, de um hospital especializado em cardiologia ou de uma concessionária de veículos precisam aprender no trabalho.

Essa articulação entre esse desenvolvimento profissional e essa aprendizagem e aquelas características de desenho do trabalho é descrita no modelo de aprendizagem proposto por Illeris (2011). De acordo com esse modelo, a aprendizagem sempre inclui três dimensões que devem ser consideradas: a do conteúdo, a dinâmica e a do ambiente (Figura 1). Sugere que a dimensão de conteúdo (aquisição de conhecimentos e habilidades) estaria relacionada a uma dimensão dinâmica (motivação, atitude e estratégias para aprender). Ambas dimensões estariam relacionadas à dimensão ambiente (técnico-organizacional e sócio-cultural), que no caso da prática profissional incluiria as características de desenho do trabalho anteriormente mencionadas. O desenvolvimento de competências seria resultante da interação entre conteúdo, dinâmica e ambiente, nessa prática profissional.



Figura 1. Aprendizagem na vida profissional. Adaptado de Illeris (2011).

Tendo como base esse modelo de aprendizagem no trabalho de Illeris (2011), a presente pesquisa objetivou investigar a relação entre as dimensões de ambiente (ora representado pelas características do desenho do trabalho), de dinâmica de aprendizagem (ora representada pelas estratégias de aprendizagem no trabalho) e de conteúdo da aprendizagem (ora representado pelo desenvolvimento de competências na prática profissional). Nas próximas seções, esses conceitos serão melhor definidos, primeiro os dois últimos (aprendizagem e desenvolvimento) e depois aquele primeiro (desenho do trabalho), associado a estes dois últimos.

### Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem no Trabalho

O tema desenvolvimento profissional (DP) é bastante recorrente em artigos científicos e passou a ser objeto de grande interesse acadêmico nos últimos anos (Monteiro & Mourão, 2016). Foi mais pesquisado na área educacional, embora outros públicos-alvo tenham sido investigados (Lammintakanen & Kivinen, 2012; Monteiro & Mourão, 2017). DP refere-se especificamente ao processo de aquisição e aperfeiçoamento de CHAs que favorecem o desempenho no trabalho e o avanço individual na carreira. Assume um sentido amplo, quando concerne um conjunto de ações de indução de aprendizagem para ajudar a organização e as pessoas a atingirem os seus objetivos. Corresponde à educação ou treinamento continuado requeridos de profissionais (Gondim, Souza, & Peixoto, 2013). DP depende tanto desse conjunto de ações quanto de ações do indivíduo (Monteiro & Mourão, 2016).

As variáveis antecedentes relacionadas ao DP comumente encontradas na literatura científica da área são: programas formativos, pesquisa-ação; conhecimento do conteúdo; eficácia; *coaching*; comprometimento organizacional e com a carreira; idade; participação em atividades de desenvolvimento; atitude; fontes, resultado e experiência de aprendizagem; intervenções do supervisor; suporte organizacional; *mentoring*; e avaliação de desempenho (Lammintakanen & Kivinen, 2012; Rigsby, Addy, Herring, & Polledo, 2013). A relação entre a percepção de justiça organizacional e o DP foi verificada por Monteiro e Mourão (2016). A lista de consequências de DP é muito mais reduzida e contempla somente autoeficácia do professor, prática de sala de aula e liderança (Lammintakanen & Kivinen, 2012; Monteiro & Mourão, 2016; Rigsby et al., 2013). Avaliações de amplo escopo e de longo prazo sobre efeitos do DP

não foram realizadas, assim como dos aspectos que favorecem esse desenvolvimento (Mourão, Porto, & Puente-Palacios, 2014).

Aprendizagem no contexto do trabalho inclui duas modalidades. A formal é promovida pelas organizações e ocorre, presencialmente ou a distância, por meio de ações de treinamento e desenvolvimento (T&D) visando melhoria de desempenho no trabalho. A modalidade informal decorre de a) iniciativas dos trabalhadores, como as estratégias que podem usar para aprender quando não existem ações de T&D, ou b) processos existentes nessas organizações, como desenho do trabalho, suporte e cultura organizacionais (Sampaio, Borges-Andrade, & Bonatti, 2018). Ela é pouco estruturada e a melhoria de desempenho é baseada na experiência e no aprofundamento e ampliação de CHAs (Noe et al., 2014). Ambas modalidades podem levar a DP, têm limites imprecisos entre si e não devem ser tratadas como antagônicas ou distintas, quanto aos processos de aprendizagem que envolvem (Moraes & Borges-Andrade, 2015a).

A modalidade da aprendizagem informal pode ser importante para o DP e corresponde a 75% da aprendizagem nas organizações (Bear et al., 2008). Mas o conhecimento científico existente sobre ela é substancialmente menor e predominam os estudos descritivos, quando comparada à modalidade formal. Um dos dois desafios principais para a pesquisa sobre aprendizagem no trabalho, especialmente na modalidade informal, é o desenvolvimento de métodos e modelos preditivos (Sampaio et al., 2018).

As estratégias de aprendizagem no trabalho (EATs) são práticas que os indivíduos utilizam para aprender em seu próprio local de trabalho e são adotadas pelas pessoas para adquirir, armazenar, recuperar e aplicar CHAs (Brandão & Borges-Andrade, 2015; Ushiro & Bido, 2016). Reflexão ativa, busca de ajuda interpessoal e aplicação prática, três tipos de EATs, foram associadas positivamente com os escores da EPEDP (Haemer, Borges-Andrade, & Cassiano, 2017). Quatro EATs (buscas de ajuda interpessoal e em material escrito, aplicação prática e reflexão ativa) foram preditoras de competências de liderança, enquanto horas de treinamento não o foram (Lins & Borges-Andrade, 2014). Prefeitos e secretários municipais adquirem conhecimentos e habilidades necessários para o exercício de suas funções, especialmente quando utilizam reflexões intrínseca e extrínseca (Moraes & Borges-Andrade, 2015b). Resultado similar foi anteriormente encontrado com gerentes de um banco público (Brandão, Borges-Andrade, Puente-Palacios, & Laros, 2012). Nenhum desses estudos utilizou a EPEDP. Também em um banco público, competências gerenciais foram associadas às mencionadas reflexões e ainda a consulta a materiais de apoio, ajuda interpessoal, aplicação prática e reprodução mental, em um estudo qualitativo que não utilizou escalas (Santoro & Bido, 2017).

O primeiro objetivo específico do presente artigo é investigar relações entre DP e EATs, com base naquela proposta teórica de Illeris (2011) e fundamentado nesses achados de estudos anteriores. Contudo, ao contrário dos estudos encontrados e aqui relatados, serão utilizadas duas medidas de DP, a EPEDP e a EPADP, e nenhuma delas será aplicada ao mesmo tempo que a medida de EATs. Isto porque supõe-se que deve existir um intervalo de tempo, para que o uso de estratégias de aprendizagem no trabalho leve à percepção de desenvolvimento profissional que possa ser inferida como decorrente desse uso. Embora contemporâneos (início do século XX), os referenciais teóricos que originalmente assentaram os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento são distantes e distintos dos referenciais primigênicos que esteam os estudos sobre desenho do trabalho. A próxima seção trata de sua necessária agregação, prevista na aludida proposta teórica.

## Desenvolvimento Profissional, Aprendizagem e Desenho do Trabalho

O entendimento sobre os ambientes sócio-cultural e técnico-organizacional, apontados por Illeris (2011), pode ser ampliado com estudos sobre o papel do desenho do trabalho na promoção de aprendizagem informal. Por exemplo, esta é facilitada por uma estrutura de trabalho em equipe, pela existência de redes sociais no trabalho e por maior responsabilidade, autonomia e desafios ou demandas de trabalho (Noe et al., 2014).

Ambientes expansivos e restritivos podem ter papéis distintos na aprendizagem no trabalho (Fagerlind, Gustavsson, Johansson, & Ekberg, 2013; Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro, & Morciano, 2015; Sims, Szilagy, & Keller, 1976). Os primeiros são comuns onde os empregados têm maiores níveis de autonomia e responsabilidade no trabalho, estão ativamente envolvidos no processo de tomada de decisão e resolução de problemas e onde é permitido compartilhar conhecimentos e habilidades específicas da função (Hannah & Lester, 2009). Os ambientes restritivos são caracterizados por tarefas limitadas, pela exclusão dos indivíduos nos processos de tomada de decisão e pelo isolamento e individualismo no trabalho. O apoio dos colegas ou dos supervisores prediz a aprendizagem informal no trabalho (Carmeli, Brueller, & Dutton, 2009; Else Ouweneel, Taris, van Zolingen, & Schreurs, 2009).

As mudanças na natureza do trabalho, ocorridas de forma acelerada após a primeira revolução industrial, conduziram a diferentes desafios e impactos nas relações laborais e, principalmente, no desenho do trabalho (Losey, 1998). Os profissionais da área de recursos humanos, gestão e os pesquisadores concentraram sua atenção em uma abordagem de orientação motivacional no trabalho (Hackman & Oldham, 1975). Essa orientação é derivada da pesquisa psicológica sobre o enriquecimento e ampliação do trabalho e buscou melhorar a satisfação do trabalhador e atender às necessidades intrínsecas desse grupo. Tanto as tendências mecanicistas como motivacionais no desenho do trabalho ilustram uma visão importante: a de que a natureza e desenho do trabalho têm um impacto substancial no desempenho e na atitude do empregado (Campion, Mumford, Morgeson, & Nahrgang, 2005).

Desenho do trabalho refere-se a características do trabalho e do seu ambiente, abrangendo aspectos motivacionais, sociais e de contexto (Morgeson & Humphrey, 2006). No intuito de sintetizar os estudos e construir um instrumento de medida que abrangesse os temas de desenho do trabalho investigados desde a segunda década do século XX, estes autores realizaram ampla investigação e construíram uma medida, o Work Design Questionnaire (WDQ). Ele integra quatro dimensões do desenho do trabalho, características da tarefa, do conhecimento, sociais e do contexto físico, que por sua vez são divididas em categorias ou fatores. As três primeiras dimensões, descritas a seguir, são equivalentes aos ambientes técnico-organizacional e sócio-cultural, incluídos naquele modelo de aprendizagem no trabalho cogitado por Illeris (2011).

As características da tarefa são as mais comumente investigadas. Representam a forma como o próprio trabalho é realizado e o alcance e a natureza das tarefas associadas a um determinado trabalho. Incluem categorias como: autonomia, variedade de tarefas, significado da tarefa, identidade da tarefa, e *feedback* do trabalho. As características do conhecimento refletem os tipos de demandas de conhecimento, habilidade e aptidão que são esperadas em um indivíduo em função do que é realizado no trabalho. São representadas pelos fatores: complexidade do trabalho, processamento de informações, resolução de problemas, variedade de habilidades, e especialização. A terceira dimensão do desenho do trabalho é das

características sociais. Elas são representadas pelas categorias: suporte social, interdependência iniciada e recebida, interação fora da organização e *feedback* dos outros. Não foram encontrados relatos publicados sobre relações entre as medidas dessas três dimensões do WDQ e EATs e DP. Contudo, é de se esperar que categorias ou fatores de desenho do trabalho sociais e relativas a tarefa e conhecimento estejam associadas ao uso de EATs e a DP, considerando aqueles achados de investigações empíricas sistematizados nas revisões de Noe et. al. (2014) e de Manuti et al. (2015).

O segundo objetivo específico proposto é investigar relações entre características da tarefa, do conhecimento e sociais, medidas por esta versão do WDQ, e escores obtidos nas medidas de EATs e de EPEDP e EPADP. Supõe-se que a aquisição de CHAs, promovida pelas organizações ou por iniciativa dos indivíduos, seria decorrente da interação desses indivíduos com os ambientes técnico organizacional e sociocultural (Illeris, 2011).

Entretanto, o presente artigo propõe um desenho de pesquisa que envolve a coleta de dados em distintos tempos, que possa minimizar os problemas de variância de método comum apontados naquela revisão de Noe et. al. (2014). Além disto, como argumentam estes autores, é preciso “reconhecer que aprendizagem e desenvolvimento de capital humano envolvem mudanças ao longo do tempo” (pgs. 4-21 e 4-22).

## Método

### Participantes

A coleta de dados foi realizada entre profissionais de uma empresa nacional de tecnologia da informação, um grupo regional de concessionárias de veículos e um hospital cardiológico, todos de atuação em Goiânia, GO. Essas organizações privadas, de segmentos diferentes do setor de serviços, foram selecionadas visando promover uma elevada variabilidade de desenhos do trabalho, considerando as dimensões de conhecimento, tarefas e interação social supracitadas. As atividades de uma empresa de tecnologia demandam elevado conhecimento técnico, o hospital especializado requer tarefas complexas e regulamentadas e o grupo de concessionárias se destaca pela alta exigência de relacionamentos na atividade profissional.

### Instrumentos

**Escala de Percepção Atual de Desenvolvimento Profissional (EPADP).** Escala cujo coeficiente de precisão foi de 0,82 (Alfa de Cronbach) para uma solução unifatorial, no estudo de Mourão et. al. (2014). Conforme indicação das autoras, a aplicação dessa escala foi realizada em dois períodos: T1 e T3 (Tabela 1). O escore de DP é obtido por T3-T1. A EPADP é constituída de oito afirmações associadas a uma escala do tipo likert de concordância que varia de zero a 10.

**Parte do Questionário de Desenho do Trabalho (WDQ).** Parte do WDQ relativa a três de suas quatro dimensões. Incluiu 24 itens referentes a características da tarefa, 20 de características do conhecimento e 19 de características sociais do desenho do trabalho. O WDQ consiste em um conjunto de 21 fatores classificados nas quatro dimensões do desenho do trabalho mencionadas anteriormente, embora conjuntos com menores quantidades de fatores tenham sido também encontrados por Morgeson e Humphrey (2006). A confiabilidade média em todos os fatores foi de 0,87. O WDQ foi adaptado no Brasil (Borges-Andrade, Peixoto, Queiroga, & Pérez-Nebra, 2019; Guimarães, 2017). É composto por 77 questões respondidas em escala de concordância de 5 pontos. Os alfas

apresentam-se consistentes para a maioria dos fatores com variabilidade para escala de 18 fatores de 0,70 a 0,93. A solução de 18 fatores apresentou-se como mais adequada, nesta versão adaptada.

**Escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho (EAT).** Escala composta por cinco fatores de EATs, com índices de precisão entre 0,79 e 0,92, obtidos por Brandão e Borges-Andrade (2011). O instrumento original de medida de EATs teve suas evidências de validade verificadas com dados coletados junto a 926 gestores de agências de um banco público, atuante em todas as regiões do Brasil e no exterior (Brandão & Borges-Andrade, 2011). Utilizou-se um questionário estruturado para a coleta de dados que apresentava itens que descreviam EATs em relação às quais os respondentes deveriam assinalar a frequência com que utilizavam cada uma no trabalho, variando de 1 a 10. Esses itens representariam os seis tipos de EATs indicados por Holman, Epitropaki e Fernie (2001). No entanto, a solução fatorial encontrada no Brasil sugeriu cinco tipos, sendo três comportamentais (aplicação prática ou ensaio e erro e buscas de ajuda interpessoal e em material escrito) e duas cognitivas (repetição mental e reflexão ativa, sendo que este fator combina escores de reflexões intrínseca e extrínseca). Esta estrutura foi posteriormente confirmada com 955 indivíduos em uma variedade de ocupações profissionais, também no Brasil (Haemer & Borges-Andrade, 2018).

**Escala de Percepção Evolutiva de Desenvolvimento Profissional (EPEDP).** Escala em que o respondente é solicitado a oferecer duas respostas a cada item: a) uma para a sua percepção de preparo quando começou a trabalhar e b) outra para o grau de preparo atual. O escore de DP é obtido por  $b - a$ . O coeficiente de precisão foi de 0,94 (Alfa de Cronbach) referente a uma solução unifatorial, no estudo de Mourão et. al. (2014). A EPEDP é composta por 13 itens, associados a uma escala na qual zero significa “nenhum preparo” e 10 refere-se a estar “totalmente preparado”.

### Procedimentos de Coleta de Dados e Cuidados Éticos

Questionários impressos foram individualmente entregues no posto de trabalho e recolhidos ao final do mesmo dia. Essa coleta ocorreu em três fases, T1, T2 e T3 (Tabela 1), e as respostas foram agrupadas pelo número identificador de respondente (quatro últimos dígitos do CPF) em cada questionário. Somente a primeira autora teve conhecimento desse número, que só foi utilizado com a finalidade de viabilizar o agrupamento de respostas obtidas nas distintas fases.

Tabela 1  
Fases da coleta de dados, instrumentos por fase e mês de aplicação.

Fase	Instrumento Aplicado	Data de Aplicação
T1	EPADP 1	maio/17
	Dados demográficos	
T2	WDQ	agosto/17
T3	EAT	novembro/17
	EPEDP	
	EPADP 2	

Nas três fases da coleta de dados, 91 participantes responderam a todos os instrumentos, sendo 55% do sexo feminino. Nesta amostra de profissionais, as idades variaram entre 17 e 45 anos (média de 27,6, desvio padrão de 6,8) e 80% não exercia função gerencial. Participaram da pesquisa indivíduos que ocupavam 29 cargos distintos com atuação nas áreas técnica, comercial e administrativa das três organizações. Assim, buscou-se promover uma variedade de processos de aprendizagem, por conta das diferentes funções exercidas, além da variedade condicionada pela natureza distinta das três organizações selecionadas. Quanto à escolaridade,

46% informaram nível superior completo, 34% superior incompleto e 18% segundo grau completo.

Foram seguidos os princípios e preceitos éticos que norteiam a pesquisa com seres humanos recomendados pela APA (Sexta Edição) e pela COPE (Committee on Publication Ethics), aos quais a rPOT adere. A participação dos respondentes foi voluntária, em decorrência de convite enviado individualmente, após a concordância das suas organizações empregadoras. O anonimato foi assegurado. Houve livre adesão individual e não existiram circunstâncias que pudessem apresentar peias ou obstruções para o abandono da pesquisa por qualquer respondente, em qualquer momento. Não ocorreram consequências danosas a quem abandonou a pesquisa, ou gratificações a quem nela permaneceu até o final. Os dados foram analisados de forma a não permitir a identificação individualizada desses ou daqueles participantes.

### Procedimentos de Análise de Dados

Os dados obtidos de todas as medidas foram submetidos a análises descritivas e de correlação de Pearson. Os níveis de significância estabelecidos foram de  $p < 0,01$ , tendo em vista o tamanho da amostra, o caráter exploratório da presente investigação e a intenção de focar a discussão, das correlações encontradas, em evidências mais fortes.

### Resultados

A média de EPADP1 (aplicada em T1) foi 8,0 (desvio padrão de 1,24) e a de EPADP2 (aplicada em T3) foi 8,5 (desvio padrão de 1,16), em uma escala que variava de 0 a 10. O DP (desenvolvimento profissional) no intervalo desses seis meses, calculado por EPADP2 – EPADP1, alcançou média 0,54 (desvio padrão de 1,77). O DP ocorrido desde que o participante da pesquisa começou a trabalhar, calculado pela diferença entre os dois escores individuais de percepção da EPEDP (escala de 0 a 10), obtidos em T3, alcançou média 3,0 (desvio padrão 1,72).

Quanto às três dimensões do WDQ (escala de 1 a 5), medidas em T2, os fatores de características da tarefa com maior (4,2, desvio padrão 0,65) e menor médias (3,6, desvio padrão 0,82) foram respectivamente Significado da Tarefa e Autonomia na Tomada de Decisão. Na dimensão de Características do Conhecimento foram os fatores Processamento de Informações (média 4,2 e desvio padrão 0,59) e Complexidade do Trabalho (2,7, desvio padrão 0,73), e na dimensão de Características Sociais do Desenho do Trabalho foram Suporte Social (média 4,2, desvio padrão 0,58) e Interdependência Iniciada (média 3,1, desvio padrão 0,85). Dentre as cinco EATs (escala de 1 a 10), medidas em T3, Reflexão Ativa teve a maior média (8,3, desvio

padrão 1,31) e a menor média foi de Busca de ajuda em material escrito (7,1, desvio padrão 1,73).

O DP, medido desde o início do trabalho, não teve correlações significativas ( $p < 0,01$ ) com as demais variáveis. As EATs de repetição mental, ou reprodução, e de busca de ajuda em material escrito não tiveram correlações significativas com DP e com os fatores do WDQ. Tampouco as características da dimensão social do WDQ tiveram tais correlações com DP e EATs. Nem todas as características do conhecimento e da tarefa, dimensões de WDQ, estiveram significativamente correlacionadas com DP e EATs. As correlações significativas encontradas estão na Tabela 2. As menores são próximas de 0,3 e as maiores são próximas de 0,4. Somente uma delas é negativa.

### Discussão

A medida do desenvolvimento profissional (DP) ocorrido, desde que os participantes começaram a trabalhar até quando responderam o questionário, foi substancialmente maior que o DP medido no período entre T1 e T3. Esta medida, de apenas seis meses, resultou em uma média muito pequena e um desvio padrão bastante elevado, que sugere que o período entre T1 e T3 deveria ser bastante ampliado, para que pudesse ocorrer mais desenvolvimento profissional efetivamente associado ao uso anterior de EATs, sob distintas condições de WDQ. Outras circunstâncias, relacionadas ao fato de a coleta de dados ter ocorrido em apenas uma cidade e somente em organizações privadas de serviço, também poderiam ter produzido essa pequena média. Ela, e aquele elevado desvio padrão, poderiam explicar a ausência de correlações significativas ( $p < 0,01$ ) envolvendo EATs e EPEDP ou EPADP. Isto impediu o alcance do primeiro objetivo específico do presente estudo, que era o de investigar relações entre conteúdo e dinâmica de aprendizagem, propostas no modelo de Illeris (2011) e aqui respectivamente representadas por DP e EATs. Embora o desenho de investigação construído para atingir esse primeiro objetivo tenha levado em conta que aprendizagem e desenvolvimento envolvem mudanças ao longo do tempo, como argumentado por Noe et. al. (2014), o intervalo de seis meses parece não ter sido suficiente. Portanto, as evidências apresentadas na Tabela 1 só sustentam empiricamente a suposição de relações entre desenho do trabalho e dinâmica de aprendizagem, também propostas por Illeris (2011). As correlações significativas apresentadas nessa Tabela serão aqui discutidas, visando alcançar o segundo objetivo específico. O viés do método comum (ou da variância atribuída ao método comum), apontado por Noe et. al. (2014), foi parcialmente controlado pela separação temporal das variáveis presentes nessas correlações significativas

Tabela 2

Correlações de Pearson significativas ( $p < 0,01$ ) entre características do desenho do trabalho (medidas em T2), estratégias de aprendizagem no trabalho (medidas em T3) e desenvolvimento profissional (diferença entre medidas em T1 e T3).

Fatores do WDQ	Reflexão ativa (T3)	Busca de ajuda interpessoal (T3)	Aplicação prática (T3)	EPADP2-EPADP1 (T3-T1)	
Características da Tarefa (T2)	Autonomia na tomada de decisão	,30	-	,32	-
	Autonomia nos métodos de trabalho	,32	,28	,30	-
	Variedade de tarefas	,30	-	,32	-
Características do conhecimento (T2)	Feedback do trabalho	,29	-	-	-
	Resolução de problemas	,32	-	,30	-
	Variedade de habilidades	,35	-	,38	-
Processamento de informações	-	-	-	-,28	

(medidas em T1, T2 ou T3) e pelo uso de escalas com formatos de resposta distintos. Mas não foi controlado, no que concerne ao fato de que são escalas de auto-relato.

A diferença entre os escores das escalas de percepção atual de DP aplicadas em T1 e T3 apresentou correlação negativa significativa com uma característica do desenho do trabalho: processamento de informações. A percepção do profissional, quanto a seu desenvolvimento no intervalo de seis meses, esteve relacionada com o processamento de informações, medido na metade deste intervalo. Na presença de uma elevada exigência de processamento de informações no trabalho (demanda de múltiplas atenções, análise de grande quantidade de informações, muito esforço mental e monitoramento de grande quantidade de dados) em T2, os profissionais relataram um menor desenvolvimento de CHAs em T3. É provável que essa relação negativa, oposta ao que seria hipotetizado no modelo aqui adotado, possa ser explicada pelo fato de que aquela exigência de processamento levaria a uma percepção de incompetência para lidar com o contexto de trabalho excessivamente demandante. Esta percepção evidentemente poderia ter efeitos deletérios (estresse e burnout, por exemplo), salutar (renegociação de demandas com a chefia e redesenho do trabalho, por exemplo) e proveitosos (reinvidicação de treinamento e uso de estratégias de aprendizagem no trabalho). O intervalo de tempo, entre as coletas de dados da presente pesquisa, provavelmente não foi suficiente para que esses efeitos proveitosos pudessem ocorrer e, em seguida, promover percepção de desenvolvimento profissional. Esse achado parece indicar, outra vez, que o intervalo de tempo das coletas de dados precisaria ser maior, para que fossem capturadas evidências empíricas que pudessem oferecer suporte à suposição de que o uso de EATs seja um dinamizador de aprendizagem que leve ao desenvolvimento de CHAs (DP), como é proposto por Illeris (2011).

O modelo aqui adotado, para fundamentar a investigação, ainda supõe que a dinâmica de aprendizagem seria promovida por características dos ambientes de trabalho (Illeris, 2011). Na presente pesquisa, as EATs foram escolhidas para representar essa dinâmica e as dimensões de WDQ foram elegidas para representar os ambientes de trabalho sócio-cultural (dimensão social) e técnico-organizacional (dimensões da tarefa e do conhecimento). Dentre as cinco EATs, medidas em T3, três delas emergiram como associadas a características dos ambientes de trabalho: reflexão ativa (seis associações), aplicação prática (cinco associações) e busca de ajuda interpessoal (uma associação). Dentre essas características dos ambientes de trabalho, somente apareceram seis dimensões, sendo todas elas relativas ao ambiente técnico-organizacional. Quatro dessas dimensões são relativas a características da tarefa: autonomia nos métodos de trabalho (associada àquelas três EATs), autonomia na tomada de decisão e variedade de tarefas realizadas no trabalho (associadas a duas EATs) e *feedback* oferecido pelo próprio trabalho (associada a uma EAT). As outras duas dimensões de WDQ, ambas associadas a duas EATs, são relativas a características do conhecimento: variedade de habilidades requeridas para realizar o trabalho e demanda de resolução de problemas neste trabalho.

Dois categorias de WDQ relacionadas a autonomia (de decisão e de uso de métodos), medidas em T2, apresentaram cinco correlações positivas com as estratégias de aprendizagem informal no trabalho, medidas em T3. Esse achado está em consonância com estudos da área, que apontam para o fato de que fornecer maior responsabilidade e autonomia facilita a aprendizagem informal e reduz a tensão no ambiente de trabalho (Fagerlind et al., 2013; Noe et al., 2014), além de criar um ambiente expansivo de aprendizagem (Manuti et al., 2015). A autonomia na tomada de decisão apresentou

correlação positiva com a aplicação prática e a reflexão ativa. Esse achado sugere que quando a liberdade de decisão é promovida, o indivíduo faz uso, para aprender, de processos de tentativa e erro no trabalho (aplicação prática) e de atividades cognitivas que buscam a organização e elaboração de estruturas mentais que relacionam partes componentes do seu trabalho (reflexão ativa). A autonomia nos métodos de trabalho apresentou correlações positivas com estas duas EATs e também com a busca de ajuda interpessoal. Isto é, poucas restrições relativas ao uso de métodos, no trabalho, além de promoverem a aplicação prática e a reflexão ativa, como a liberdade para decidir o faz, ainda estimulam o indivíduo a buscar ajuda, para aprender, entre as demais pessoas com as quais trabalha. A estrutura da empresa, o clima e a liderança, se favorecerem a autonomia, podem ser facilitadores da aprendizagem social (Carmeli et al., 2009; Hannah & Lester, 2009).

As EATs de aplicação prática e reflexão ativa, medidas em T3, ainda estão associadas a ambientes com grande variedade de tarefas e de habilidades e com resolução de problemas no trabalho, medidas em T2. Essa variedade é representada pelo grau em que existe exigência para que os funcionários executem uma ampla gama de tarefas no trabalho. Ela parece funcionar tal como as autônias para tomada de decisão e uso de métodos. O desempenho de várias tarefas é diferente do uso de múltiplas habilidades. A variedade de habilidades é uma categoria de desenho do trabalho referente à dimensão de categoria do conhecimento e igualmente apresentou correlações significativas com as mesmas estratégias de aprendizagem: aplicação prática e reflexão ativa. Uma variedade de habilidades usadas no trabalho provavelmente decorre da necessidade de resolver problemas (apresentar ideias ou soluções únicas e inovadoras), uma outra categoria da dimensão de conhecimento do WDQ. Provavelmente por esta razão, ela também emergiu como significativamente associada à aplicação prática e à reflexão ativa. Trabalhos que envolvem maior amplitude de atividades, e de habilidades a serem usadas para resolverem mais problemas, provavelmente serão mais interessantes e divertidos para se realizar, o que pode oferecer uma liberdade para se aprender com suas próprias experiências e análises das atividades, relataram Sims, Szilagyi e Keller (1976). Além disso, quando as tarefas e as habilidades a serem usadas são limitadas, os ambientes são categorizados como restritivos, não favorecendo a aprendizagem no local de trabalho, como conclui a revisão de Manuti et. al. (2015). Esta revisão argumenta que a criatividade e a alta necessidade de resolução de problemas no trabalho são características de um ambiente expansivo, que favorece a aprendizagem.

Finalmente, a EAT de reflexão ativa, medida em T3, também está significativamente correlacionada com *feedback* do trabalho, medido em T2. Esta categoria das características da tarefa do WDQ reflete o grau em que o trabalho fornece, por si só (sem mediação social) informações diretas e claras sobre a eficácia do desempenho do indivíduo. Na presente pesquisa, o *feedback* do trabalho apresentou correlação positiva com reflexão ativa, medida por uma combinação de reflexões intrínsecas e extrínsecas. Esse *feedback* auxiliaria na melhoria do conhecimento adquirido sobre os resultados do trabalho, segundo Hackman e Oldham (1975). Mais que isso, no entanto, as informações advindas do próprio trabalho parecem permitir comparações entre distintas tarefas executadas no passado e demandadas no presente (reflexão intrínseca), para alcançar objetivos e atender demandas similares no presente e futuro (reflexão extrínseca). Assim, o processo envolvido não seria simplesmente relativo a uma mudança de comportamento resultante de consequências contingentes a ações corretamente realizadas no trabalho. Como consequência desse *feedback*, ocorreriam

atividades de natureza cognitiva, provavelmente relativas à reorganização de conhecimento anteriormente adquirido sobre tarefas previamente executados (reflexão intrínseca) e à estruturação e possível utilização desse conhecimento reorganizado para atingir novos objetivos no trabalho (reflexão extrínseca).

Em síntese, os achados especialmente revelaram que o uso das EATs de aplicação prática e reflexão ativa parece estar associado a uma anterior combinação de desenho do trabalho que pode incluir autonomias de decisão e de uso de métodos, em tarefas variadas, que demandam solução de problemas com o uso de habilidades diversificadas, mas que proveem *feedback*. Embora isso precise de confirmação, é uma constatação que pode sugerir o que gestores poderiam efetivamente fazer, para promover a aprendizagem no local de trabalho. Já é algo mais específico, e tangível, que sugerir a promoção de um clima ou cultura favoráveis à aprendizagem, como o faz boa parte da literatura dedicada ao assunto. Por outro lado, pouco ou nada foi encontrado, para outras três EATs (busca de ajuda interpessoal e em material escrito e repetição mental). Quanto ao desenvolvimento profissional, a sugestão é de que as pesquisas futuras levem em conta a necessidade de coletar dados em espaços maiores de tempo, para que o fenômeno possa ser efetivamente verificado.

Foram exploradas diversas possibilidades de correlações entre 17 categorias de três dimensões do desenho do trabalho, cinco estratégias de aprendizagem informal no trabalho e duas percepções de desenvolvimento: desde o início do trabalho e nos últimos seis meses. A coleta de dados em três momentos reduziu os problemas relativos à variância do método comum. O uso do WDQ, como uma medida fundamentada em uma taxonomia de desenho do trabalho, permitiu uma melhor sistematização da pesquisa. A ausência dessa estruturação taxonômica é evidenciada na leitura de relatos de pesquisa e de revisões desses relatos, em aprendizagem informal no trabalho. Tal lacuna há muito foi superada, em aprendizagem formal no trabalho. Nesta, o desenho instrucional exerce um papel tecnológico que poderia ser ocupado pelo desenho do trabalho, na modalidade informal. Esse é o novo desafio, ou a próxima fronteira, argumenta Borges-Andrade (2019).

As limitações da atual pesquisa estão relacionadas, principalmente, ao pequeno número de participantes, ao uso de instrumentos de autorelato e aos índices de correlação, entre moderados e baixos, encontrados. Mais pesquisas precisam ser realizadas para confirmar os dados encontrados em amostras diversificadas, inclusive para observar se o padrão aqui encontrado é recorrente em outras ocupações profissionais.

As principais contribuições teóricas da pesquisa realizada são relativas às correlações obtidas entre duas dimensões de desenho do trabalho (medidas em T2) e três estratégias de aprendizagem no trabalho (medidas em T3). Esse possível importante papel preditivo exercido pelas características da tarefa e do conhecimento, medidas pelo instrumento proposto por Morgeson e Humphrey (2006), precisa ser melhor investigado. Além disso, ocorreu avanço no que tange a demonstrar como essas características, enquanto aspectos do ambiente técnico-organizacional, estariam associadas à aprendizagem no trabalho, como foi proposto por Illeris (2011). Esses promissores achados sugerem que EATs poderiam ser mediadoras das relações entre desenho do trabalho e desenvolvimento profissional. Há que seguir essa linha de investigação, replicando a coleta de dados em vários momentos, em intervalo de tempo maior e utilizando amostras que permitam o uso de equações estruturais para analisar os dados obtidos.

## Referências

- Bear, D. J., Tompson, H. B., Morrison, C. L., Vickers, M., Paradise, A., Czarnowsky, M., Soyars, M., & King, K. (2008). Tapping the potential of informal learning: An ASTD research study. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Borges-Andrade, J. E. (2019). In search of integration. Em S. H. Koller (Ed.), *Psychology in Brazil: Scientists making a difference* (p. 1-21). doi:10.1007/978-3-030-11336-0
- Borges-Andrade, J. E., Peixoto, A. L. A., Queiroga, F., & Pérez-Nebra, A. R. (2019). Adaptation of the Work Design Questionnaire to Brazil. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 19(3), 720-731. doi:10.17652/rpot/2019.3.16837
- Brandão, H. P., & Borges-Andrade, J. E. (2011). Desenvolvimento e validação de uma escala de estratégias de aprendizagem no trabalho. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (3), 448-457. doi:10.1590/S0102-79722011000300005
- Brandão, H. P., & Borges-Andrade, J. E. (2015). Estratégias de aprendizagem no trabalho. Em K. E. Puente-Palacios & A. L. A. Peixoto (Org.), *Ferramentas de Diagnóstico para Organizações e Trabalho* (pp. 121-131). Porto Alegre: Artmed.
- Brandão, H. P., Borges-Andrade, J. E., Puente-Palacios, K., & Laros, J. A. (2012). Relationships between learning, context and competency: a multilevel study. *Brazilian Administration Review*, 9(1), 1-22. doi:10.1590/S1807-76922012000100002
- Campion, M. A., Mumford, T. V., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Work redesign: Eight obstacles and opportunities. *Human Resource Management*, 44(4), 367-390. doi:10.1002/hrm.20080
- Carmeli, A., Brueller, D., & Dutton, J. E. (2009). Learning behaviours in the workplace: the role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety. *Systems Research and Behavioral Science*, 26 (1), 81-98. doi:10.1002/sres.932
- DiRenzo, M. S., & Greenhaus, J. H. (2011). Job search and voluntary turnover in a boundaryless world: a control theory perspective. *Academy of Management Review*, 36(3), 567-589. doi:10.5465/amr.2009.0333
- Else Ouweneel, A. P., Taris, T. W., van Zolingen, S. J., & Schreurs, P. J. G. (2009). How task characteristics and social support relate to managerial learning: empirical evidence from Dutch home care. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 143(1), 28-44. doi:10.3200/jrlp.143.1.28-44
- Fagerlind A. C., Gustavsson, M., Johansson, G., & Ekberg, K. (2013). Experience of work-related flow: does high decision latitude enhance benefits gained from job resources? *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 161-170. doi:10.1016/j.jvb.2013.03.010
- Gondim, S. M. G., Souza, J. J., & Peixoto, A. L. A. (2013). Gestão de pessoas. Em L. O. Borges & L. Mourão (Orgs.), *O trabalho e as organizações: Atuações a partir da psicologia* (pp. 343-374). Porto Alegre: Artmed.
- Guimarães, R. C. C. (2017). *Work Design Questionnaire: Evidências de validade fatorial no contexto brasileiro* (Dissertação de mestrado). UniCEUB – Centro Universitário de Brasília, Brasil.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170. doi:10.1037/h0076546
- Haemer, H. D., & Borges-Andrade, J. E. (2018). Learning strategies at work scale: a confirmatory factor analysis. *Psico-USF*, 23(4), 609-620. doi:10.1590/1413-82712018230402
- Haemer, H. D., Borges-Andrade, J. E., & Cassiano, S. K. (2017). Learning strategies at work and professional development. *Journal of Workplace Learning*, 29(6), 490-506. doi:10.1108/JWL-05-2016-0037
- Hannah, S. T., & Lester, P. B. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 34-48. doi:10.1016/j.leaqua.2008.11.003
- Holman, D., Epitropaki, O., & Fernie, S. (2001). Understanding learning strategies in the workplace: a factor analytic investigation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(5), 675-681. doi:10.1348/096317901167587
- Illeris, K. (2011). Workplaces and learning. Em M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (eds), *The Sage Handbook of Workplace Learning* (p. 32-45). London: Sage Publications.
- Kingsinger, P., & Walch, K. (2012). *Thunderbird School of Global Management, Phoenix: Living and leading in a VUCA world*. Recuperado de <http://knowledge-network.thunderbird.edu/research/2012/07/09/kingsinger-walch-vuca/>
- Lammintakanen, J., & Kivinen, T. (2012). Continuing professional development in nursing: Does age matter? *Journal of Workplace Learning*, 24(1), 34-47. doi:10.1108/13665621211191096
- Lins, M. P. B. E., & Borges-Andrade, J. E. (2014). Expressão de competências de liderança e aprendizagem no trabalho. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(3), 159-168. doi:10.1590/S1413-294X2014000300001
- Losey, M. (1998). Human Resources comes of age. *HR Magazine*, 43(3), 44-53.

- Longenecker, C.O. (2010). Barriers to managerial learning: lessons for rapidly changing organizations. *Development and Learning in Organizations*, 24(5), 8–11. doi:10.1108/14777281011069763
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training & Development*, 19(1): 1-17. doi:10.1111/ijtd.12044
- Monteiro, A. C., & Mourão, L. (2016). Resiliência e justiça organizacional como antecedentes da percepção de desenvolvimento profissional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 32(1), 111-121. doi:10.1590/0102-37722016012402111121
- Monteiro, A. C., & Mourão, L. (2017). Desenvolvimento profissional: A produção científica nacional e estrangeira. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 17(1), 39-45. doi:10.17652/rpot/2017.1.12246
- Moraes, V. V., & Borges-Andrade, J. E. (2015a). Informal learning and development. Em K. Kraiger, J. Passmore, N. R. dos Santos, & S. Malvezzi (Orgs.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development, and Performance Improvement* (pp. 419-435). Chichester, UK: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781118736982.ch21
- Moraes, V. V., & Borges-Andrade, J. E. (2015b). Individual and contextual variables in municipal officers' workplace learning, *Journal of Workplace Learning*, 27(2), 95-111. doi:10.1108/JWL-02-2014-0020
- Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The work design questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1321–1339. doi:10.1037/0021-9010.91.6.1321
- Mourão, L., Porto, J. B., & Puente-Palacios, K. (2014). Construção e evidências de validade de duas escalas de percepção de desenvolvimento profissional. *Psico-USF*, 19(1), 73-85. doi:10.1590/S1413-82712014000100008
- Mourão, L., Puente-Palacios, K., Porto, J. B., & Monteiro, A. C. F. (2015). Percepção de desenvolvimento profissional. Em K. Puente-Palacios & A. L. A. Peixoto (Orgs.), *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: Um olhar a partir da psicologia* (pp. 315-326). Porto Alegre: Artmed.
- Noe, R. A., Clarke, A. D. M., & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first century. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 245-275. doi:10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321
- Preenen, P. T., De Pater, I. E., Van Vianen, A. E., & Keijzer, L. (2011). Managing voluntary turnover through challenging assignments. *Group Organizational Management*, 36(3), 308–44. doi:10.1177/1059601111402067
- Rigsby, J. T., Addy, N., Herring, C., & Polledo, D. (2013). An examination of internships and job opportunities. *Journal of Applied Business Research*, 29(4), 1131-1144. doi:10.19030/jabr.v29i4.7921
- Roe, R. A. (2015). Using competences in employee development. Em K. Kraiger, J. Passmore, N. R. dos Santos, & S. Malvezzi (Orgs.) *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development, and Performance Improvement*. Chichester, UK: John Wiley & Sons. p. 303-335. doi:10.1002/9781118736982.ch17
- Sampaio, N. S. P, Borges-Andrade, J. E., & Bonatti, C. L. (2018). Aprendizagem no trabalho: pesquisa nas organizações públicas e privadas brasileiras. *Psicología Desde el Caribe*, 35 (n.esp.), 1-21. doi:10.14482/psdc.35.4.158.72
- Santoro, S., & Bido, D. S. (2017). Estratégias de aprendizagem informal no trabalho utilizadas por gerentes em uma instituição financeira pública. *Revista Eletrônica Gestão e Serviços*, 8(1), 1878-1901. doi:10.15603/2177-7284/regs.v8n1p1878-1901
- Sims, H. P., Szilagyi, A. D., & Keller, R. T. (1976). The measurement of job characteristics. *Academy of Management Journal*, 19(2), 195–212. doi:10.2307/255772
- Spreitzer, G. M., Cameron, L., & Garrett, L. (2017). Alternative Work Arrangements: two images of the new world of work. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 4, 473–99. doi:10.1146/annurev-orgpsych-032516-113332
- Ushiro, E. J., & Bido, D. de S. (2016). Estratégias de aprendizagem em função da finalidade para o aprendiz: um estudo com trabalhadores da linha de produção de uma empresa do ramo automotivo. *Revista de Administração Eletrônica*, 22(1), 166-192. doi:10.1590/1413-2311.05614102014.53645
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Informações sobre o artigo

Recebido em: 10/01/2019

Primeira decisão editorial em: 12/08/2019

Versão final em: 19/08/2019

Aceito em: 23/08/2019