

GESTÃO DE PESSOAS

O SOFRIMENTO E O APRENDIZADO PROFISSIONAL: VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA

AUTORES

MÁRCIA ZAMPIERI GROHMANN

Universidade Federal de Santa Maria
marciazg@terra.com.br

LUCIANA FLORES BATTISTELLA

Universidade Federal de Santa Maria
luttibattistella@gmail.com

VÂNIA MEDIANEIRA FLORES COSTA

Universidade Federal de Santa Maria
vaniaflores2006@yahoo.com.br

THIAGO ANTONIO BEURON

Universidade Federal de Santa Maria
thyagobeuron@hotmail.com

Resumo

O foco deste estudo é o de compreender a relação entre aprendizado profissional através do sofrimento pessoal e buscar mecanismos para a mensuração desta relação. Assim, o objetivo do trabalho é: validar uma escala de aprendizado profissional através do sofrimento. Para tanto, foi realizada uma pesquisa quantitativa, baseada no modelo teórico de McCall, et al (1984), com 234 funcionários públicos. A validação do modelo iniciou com a Análise Fatorial Exploratória que gerou uma estrutura exatamente como a proposta pela teoria, formada de 20 itens distribuídos em quatro fatores (revés na carreira, problema de desempenho com colegas, traumas pessoais, erros profissionais) que explicam 63,74% da variância total encontrada, com KMO de 0,907 e ótimo nível de confiabilidade (*alpha de Cronbach* = 0,914). Os resultados da Análise Fatorial Confirmatória apontaram que o modelo inicial apresentou índices satisfatórios, porém com a inclusão de quatro correlações, os índices sofreram uma melhora significativa ($\chi^2/gl = 1,57$; RMSEA = 0,049; GFI = 0,903; CFI = 0,959; NNFI = 0,953 e NFI = 0,895). A validação do modelo indicou a possibilidade de exclusão do construto problema de desempenho de colegas e do item E1 (erros profissionais geraram um maior aprendizado sobre as políticas organizacionais). Ao final deste trabalho conclui-se que o modelo foi validado com sucesso e o mesmo pode ser reaplicado em outros estudos.

Palavras-chave: validação, aprendizagem, sofrimento

Abstract

The focus of this paper is understand the relationship between professional learning and individual sufferings and tries to found ways to measure it. So, the objective's paper is validated a professional learning scale through sufferings. A quantitative research was made with 234 public's employee. In the first part of validation was made a Factorial Exploratory Analyses and was found a four factors structure with 20 variables that explain 63,74% of the

total variance, a 0,907 KMO value and a great statistical reliability level (*Cronbach' Alpha* = 0,914). The Factorial Confirmatory Analyses' results shows that the model had satisfactory value but whit inclusion of four correlations the values were improve ($\chi^2/gl = 1,57$; RMSEA = 0,049; GFI = 0,903; CFI = 0,959; NNFI = 0,953 e NFI = 0,895). To conclude, the model had a satisfactory validation and can be replicated but same changes can be done (exclude the partners problems construct and change the variable E1 (professional mistakes and organizational polices)).

INTRODUÇÃO

Os desafios impostos pela sociedade contemporânea intensificam o prazer e o sofrimento em qualquer ambiente organizacional e exigem que a qualificação dos trabalhadores também permaneça em constante alteração, gerada pelo estado instável da distribuição de tarefas – onde a colaboração, o engajamento, a mobilidade, passam a serem as qualidades dominantes (FERRATTI, 1994). Frente a esta realidade, a educação e a aprendizagem passam a ter papel importante para a empregabilidade, entendida não apenas como capacidade de obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação (COELHO; DELGADO, 2000).

Para Merriam e Caffarella (1999) a aprendizagem formal é aquela que ocorre nas instituições educacionais e geralmente concede algum título a seus praticantes. A aprendizagem não-formal é aquele tipo de atividade organizada fora das instituições educacionais como, por exemplo, treinamentos obtidos no ambiente de trabalho. A aprendizagem informal se refere às experiências diárias com as quais aprendemos algo. Este trabalho procura aprofundar os conhecimentos sobre a aprendizagem profissional obtida de maneira informal.

É muito difícil dissociar aprendizagem de emoções, conforme aponta Antonacopoulou e Gabriel (2001, p.435): “emoção e aprendizagem são aspectos vitais das funções individuais e organizacionais...eles são inter-relacionados, interativos e interdependentes, algo que muitas organizações e estudos administrativos tendem a negligenciar”. Neste estudo busca-se unir estes dois temas, ou seja, aprofundar-se na aprendizagem através das experiências ou, conforme Nonaka e Takeuchi (1997) no conhecimento tácito, e aliar a ele os aspectos emocionais do ser humano. Já que são poucos os trabalhos que associam tais temas, destes salientam-se os de: Antonacopoulou e Gabriel, 2001; Ashkanasy, 2002; James e Arroba, 2005; e McCall, Lombardo e Morrison, (1998). Por esse motivo parece propício buscar mecanismos que mensurem e comprovem a relação entre aprendizado profissional através do sofrimento.

Cabe salientar que a escala a ser investigada foi utilizada, de forma exploratória, em estudo anterior (GROHMANN, et al. 2007) e os resultados obtidos comprovaram uma confiabilidade muito boa. Dessa forma, este trabalho irá reaplicá-la para buscar uma comprovação estatística mais aprofundada, por meio da Análise Fatorial Confirmatória (AFC). A partir dessa validação pretende-se, também, ajustar a escala, no intuito de melhorar o modelo utilizado, através da identificação de correlações que possam indicar exclusão ou revisão de variáveis.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é o de validar a escala de Aprendizado Profissional através do sofrimento pessoal. E, para tanto, o artigo apresenta um suporte teórico que liga os sofrimentos pessoais e o aprendizado profissional, num segundo momento abordam-se os aspectos metodológicos adotados, na sequência os resultados que validam estatisticamente o modelo e, por fim, as conclusões encontradas.

2 OS SOFRIMENTOS PESSOAIS E O APRENDIZADO PROFISSIONAL

A fundamentação teórica deste trabalho encontra-se assim estruturada: num primeiro momento é realizada uma explanação sobre os ideais que pregam a aprendizagem por meio da experiência; posteriormente apresenta-se a relação dialógica entre aprendizado e emoções, e, por fim, apresenta-se o trabalho de McCall, Lombardo e Morrison (1984) que serve de modelo teórico para a pesquisa empírica. Segundo Perret-Clermon e Schuabauer-Leoni (1989), a aprendizagem é um processo fundamental da vida humana, que implica ações e

pensamentos tanto quanto emoções, percepções, símbolos, categorias culturais, estratégias e representações sociais. Dessa forma, conforme explicam Morin e Aubé (2009), a aprendizagem não deve ser confundida com o amadurecimento (o desenvolvimento normal de um organismo que o torna capaz de assegurar suas funções) ou a senescência (o processo de envelhecimento). Aprender não é apenas adquirir conhecimentos, é também mudar hábitos e modos de pensamento automáticos. A aprendizagem é o processo psicológico responsável pela modificação de atitudes e de condutas de um indivíduo.

Ainda que descrito freqüentemente como um processo individual, a aprendizagem é também uma experiência social com vários companheiros (pais, professores/as, colegas, etc.). Shuell (1996) aponta que no processo de aprendizagem não é apenas o conhecimento que está sendo adquirido que tem importância, o conhecimento anterior também deve ser levado em conta. E como os adultos têm uma bagagem de conhecimento anterior bem maior do que crianças, o processo de reestruturar informações torna-se mais complexo. A dificuldade deve-se ao fato de que para assimilar novos conhecimentos, normalmente, é necessário abandonar ou modificar algumas premissas e “se não estamos dispostos a mudar nossos padrões de pensamento iniciais, nossa chance de estarmos aptos a nos ajustarmos e agirmos por uma perspectiva diferente é remota, se não for impossível” (Merriam & Caffarella, 1999, p.171).

Por esta perspectiva, compreende-se que nos adultos as experiências anteriores assumem um papel muito importante no processo de aprendizagem; pois como afirma Dewey (1971), “ninguém pode pensar em algo sem ter tido experiência e informação sobre isso”. Para o autor, uma exigência fundamental para a aprendizagem é a reflexão, a qual define como “uma ativa, persistente e cuidadosa consideração de todo pensamento ou suposta forma de conhecimento” (1933, p.20) e esta ocorre com o pensamento reflexivo que possui como características essenciais “duvidar e evitar as conclusões prematuras, continuando-se, ao mesmo tempo, a proceder a investigações sistemáticas” (Ibid, p.25).

Desta forma, o cerne da corrente da aprendizagem pela experiência é que o aprendizado é apresentado como uma reflexão na ação, através do qual as experiências passadas são lembradas e analisadas para criar estruturas mentais de conhecimento. Kolb é um dos importantes autores sobre o assunto. O ponto central de sua teoria é a reflexão. “Aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação de experiência” (Kolb, 1984). Para o autor o conhecimento é criado através de um processo contínuo, num primeiro momento, as experiências concretas vividas pela pessoa irão servir de base para os processos de observação e reflexão. Com os processos de observação e reflexão formam-se conceitos abstratos e generalizações, as quais serão testadas através da experimentação em situações novas. Desta forma, novos conhecimentos são construídos.

Para Mezirow (1990) enaltecer o processo de reflexão na aprendizagem de adultos significa colocar “o indivíduo como um ator central em um drama de criação pessoal de significados”. Este processo ocorre através do aprendiz refletindo sobre as experiências vividas e interpretando e generalizando estas experiências para a formação de estruturas mentais. Estas estruturas mentais são conhecimentos armazenados na memória e que poderão ser representados, expressos ou transferidos para novas situações.

Quando se transporta estas idéias para os ambientes organizacionais observa-se que, assim como os aprendizes, as organizações encontram-se envolvidas num processo de formação de sentido e, nesse processo, ocorrem mudanças que são iniciadas no momento em que o indivíduo vivencia uma experiência e aciona seu processo de reflexão. Como salientam Rigano e Edwards (1998), a reflexão leva a uma melhor ação e, assim, melhora a performance profissional. A reflexão permite que os gerentes interpretem seu próprio comportamento, através da observação de como tal comportamento é afetado por outros, bem como, o impacto que o mesmo trará para a vida dos outros membros organizacionais, principalmente dos subordinados. Dessa forma, o processo de reflexão é também crucial para a aprendizagem

profissional. Michelson (1996) corrobora com esta visão quando ressalta a importância da aprendizagem informal, enfatizando que frequentemente a aprendizagem de adultos acontece nas tarefas e relações de trabalho, nas atividades familiares, e em outras formas de aprendizagem informal.

A importância das emoções nos processos de aprendizagem pela experiência deve ser ressaltada: "emoções são sistemas de reação, claramente afetados pela forma como o indivíduo interpreta uma situação... interpretações e julgamentos são guiados pelos conhecimentos, valores e crenças existentes" (Antonacopoulou & Gabriel, 2001, p. 441) o que denota que as mesmas dependem do conhecimento e do aprendizado.

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

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

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

Conforme já destacado, este trabalho centra-se na aprendizagem informal, ou seja, aquela que busca um maior entendimento do conhecimento tácito. Nas organizações modernas, os problemas e mudanças são tantos que as mesmas não podem apenas basear-se em ações formais de aprendizado para manterem-se atuantes. É necessária a compreensão de que os profissionais estão sempre aprendendo que seja dentro ou fora da organização, quer seja por meios formais ou informais. É também fundamental que se perceba a importância das emoções neste processo, fato que já começa a acontecer.

Mas, no contexto organizacional, observa-se uma maior atenção aos sentimentos prazerosos e sua relação com o trabalho e a aprendizagem. Conforme aponta Vergara (2001) o prazer constitui uma reserva potencial de energia a ser canalizada, formatada e dirigida a serviço dos objetivos organizacionais. Assim, é forte a ligação entre prazer e motivação e/ou comprometimento no trabalho.

Dejours (1994) distinguiu dois tipos básicos de sofrimento no trabalho: o sofrimento criador e o sofrimento patogênico. O último aparece quando todas as margens de liberdade na transformação, gestão e aperfeiçoamento da organização já foram utilizadas. O foco deste trabalho é o primeiro tipo de sofrimento apontado por Dejours (1994) o sofrimento criador, ou seja, aquele que gera aprendizado.

3 A ESCALA PROPOSTA

Frente à escassez de trabalhos sobre o tema, chegou-se ao estudo de McCall, Lombardo e Morisson (1984) que buscou compreender quais e como os sentimentos de sofrimento afetaram a aprendizagem profissional e alteraram as ações diárias destes profissionais dentro de suas organizações. O processo de criação do aprendizado profissional que ocorre por meio dos sofrimentos, segundo os autores, acontece porque estas emoções negativas geram uma série de aprendizados individuais que, posteriormente, são incorporados pelos profissionais em suas ações no trabalho, gerando aprendizado profissional.

Tendo por base a relação anterior, McCall, Lombardo e Morisson (1984) foram a campo buscando identificar quais eram esses sofrimentos, quais aprendizados individuais geravam e quais aprendizados profissionais resultavam deste processo. Os autores identificaram que os tipos de eventos de sofrimentos que mais repercutiram no aprendizado profissional eram: trauma pessoal, revés na carreira, erros profissionais e problemas de desempenho dos colegas. Os eventos de sofrimento com as lições individuais que os mesmos geraram, estão na Figura 1.

Sofrimento	Aprendizado Individual	Aprendizado Profissional
Trauma pessoal	Delimitar e implementar agendas	incremento das habilidades técnicas e profissionais; saber tudo acerca do negócio está dentro do próprio negócio; pensamento estratégico; dividir responsabilidades; construir e usar a estrutura e sistemas de controle; métodos inovadores para solução de problemas.
Revés na carreira	Lidar com relacionamento	lidar com situações políticas; levar as pessoas a implementar soluções; conhecer como os executivos parecem-se; estratégias de negociação; lidar com pessoas com as quais você não tem autoridade; entender as perspectivas das outras pessoas; lidar com o conflito; dirigir e motivar subordinados; desenvolver outras pessoas; enfrentar problemas de performance de seus subordinados; lidar com chefes e seus pares
Erros profissionais	Valores básicos	você não pode administrar tudo sozinho; sensibilidade para com o lado humano da gestão; valores de gestão básicos
	Temperamento	ser árduo quando necessário; auto-confiança; lidando com situações fora do seu controle; perseverar através da adversidade; lidar com situações ambíguas; uso e abuso de poder.
Problemas desempenho dos colegas		
	Preocupação pessoal	o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal; saber o que realmente o realiza em seu trabalho; limites pessoais e pontos de cegueira; tomar conta de sua carreira; reconhecimento e abertura de oportunidades

Figura 1. Relações no Processo de Sofrimento e Aprendizado Profissional

Fonte: Adaptado de McCALL, et al (1984)

Utilizando as definições teóricas e os resultados encontrados neste estudo qualitativo, foi desenvolvido um instrumento para buscar mensurar a relação entre sofrimento e aprendizagem profissional. Para tanto, utilizou-se quatro construtos, cujas definições estão expostas na Figura 2.

Salienta-se que um dos construtos – mudança de emprego – foi retirado do modelo pois, segundo Grohmann, et al (2007), tal construto, quando aplicado a funcionários públicos, prejudica o ajuste estatístico do modelo.

Construto	Explicação
Trauma Pessoal	fatos que ameaçaram a saúde ou bem estar seu e/ou de sua família como, por exemplo: separação, doenças, acidentes, brigas, etc.
Revés na carreira	situação na qual você deixou de ser promovido, foi transferido de departamento ou setor, foi rebaixado de posto ou teve que assumir funções indesejadas.
Erros profissionais	situações em que um julgamento mal feito por você ou que decisões equivocadas geraram problemas para a organização, para seus chefes, colegas ou clientes
Problema de desempenho dos colegas	fatos nos quais você se viu obrigado a confrontar seus colegas por estarem agindo com imprudência e/ou imperícia, ou quando demonstraram comportamentos incorretos como desleixo, embriagues, etc.

Figura 2 – Definição dos Construtos do Modelo Proposto

Fonte: Elaborado pelos autores

Para cada construto foram definidas algumas variáveis de mensuração. Como mostra a Figura 3, o construto erros profissionais ficou composto de sete variáveis, o construto revés na carreira por cinco variáveis, trauma pessoal por quatro variáveis e problemas de desempenho de colegas formado por duas variáveis.



Figura 3 – Definição dos Construtos do Modelo Proposto

Fonte: Elaborado pelos autores

4. MÉTODO DE PESQUISA

Esta pesquisa é um estudo quantitativo, do tipo *survey*, com o objetivo testar e validar uma escala de mensuração de aprendizagem por meio de emoções negativas (sofrimentos). Para tanto, foi realizada uma pesquisa com funcionários de uma instituição pública e cuja amostra foi de 232 funcionários, distribuídos de forma aleatória entre todos os setores.

A pesquisa reaplicou a escala parcialmente validada por Grohmann, et al (2007) que foi desenvolvida tendo como aporte teórico o estudo de McCall, Lombardo e Morisson (1984). Assim, realizou-se a coleta de dados com questionários compostos exclusivamente de questões fechadas, que utilizam escala *Likert* de cinco pontos (1= discordo totalmente a 5 =

concordo totalmente), sendo 20 questões referentes a escala e cinco questões que se relacionavam com características pessoais e profissionais dos respondentes.

Conforme já mencionado, o modelo é formado por oito itens que medem o construto aprendizagem com erros profissionais, cinco que mensuram revés na carreira, cinco itens que medem trauma pessoal e dois para problemas de desempenho de colegas.

Seguindo o procedimento proposto por Malhotra (2001), realizou-se um pré-testes (com 10 funcionários) para a identificação de possíveis problemas. E, adotando-se os procedimentos propostos por Hair, et al (2005), antes da realização da Análise Fatorial Confirmatória, procedeu-se as seguintes análises preliminares dos dados: estatísticas descritivas, análise fatorial exploratória e avaliação da confiabilidade e validade das escalas.

5 RESULTADOS

A amostra, quanto ao gênero, estava distribuída da seguinte forma: 107 homens (45,73%) e 124 mulheres (54,27%). Em relação à idade, a maioria dos respondentes encontra-se na faixa de 36 a 45 anos (38,5%) e a menor frequência encontrada foi na faixa de mais de 50 anos (15,2%). Quanto ao nível de escolaridade, a grande maioria possui curso superior completo (41,6%) ou incompleto (24,9%), sendo que apenas 8,10% dos entrevistados não têm ensino médio completo. Por fim, os funcionários possuem um tempo de serviço médio de 17,68 anos, sendo que 32,6% deles encontram-se na faixa de 16 a 20 anos de atuação na organização. Após esta breve explanação sobre o perfil dos entrevistados, são apresentados os resultados da validação do modelo (Análise Fatorial Exploratória e Análise Fatorial Confirmatória) e os testes de hipóteses (equações estruturais).

5.1. Validação da Escala

Segundo Hair et al (2005) a validade de um modelo deve ser verificada num processo composto de duas etapas, sendo que a primeira é a análise fatorial exploratória e que, após a sua realização, os dados devem ser submetidos à Análise Fatorial Confirmatória. Assim, para o primeiro tratamento dos dados utilizou-se a Análise Fatorial Exploratória com rotação *Varimax* e extração de fatores com o uso do critério autovalores maior que um. A adequação da fatorial foi comprovada por meio dos testes esfericidade de *Bartlett* e *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO). Os valores encontrados foram altamente satisfatórios com KMO igual a 0,907 e o valor do teste de esfericidade de *Barlett* foi de 2360,017, com nível de significância de 0,000 (sendo que os valores de referência mínimos são de KMO superior a 0,60 e *Barlett* significativo).

Em primeiro lugar, cabe destacar que não se extraiu nenhum item devido ao critério de comunalidades menores que 0,5, pois todas as comunalidades dos itens analisados foram superiores a este valor. A Tabela 1 apresenta os resultados encontrados nesta etapa do estudo. O modelo apresentou uma estrutura de quatro fatores, sendo que os itens foram agrupados exatamente de acordo com o modelo teórico proposto.

O primeiro fator – Erros Profissionais - foi formado por oito itens com cargas fatoriais variando de 0,801 a 0,690 e que juntos explicam 25,20% da variância total encontrada (Tabela 2). O segundo fator – Revés na Carreira - explica 15,72% da variância total e é composto por cinco itens com cargas fatoriais variando de 0,799 a 0,649. O terceiro fator – Trauma Pessoal – é formado, também, por cinco variáveis, sendo que a menor carga fatorial é a do item T5 (com o trauma que sofri, passei a reconhecer mais facilmente meus limites pessoais relacionados ao trabalho) com 0,608 e a maior é a do item T2 (aprendi a lidar melhor com as situações de trabalho que se encontram fora do meu controle, após ter passado por um trauma

peçoal) com 0,795. Este fator responde por 15,24% da explicação da variância total encontrada. E, por fim, o quarto fator – Problemas de Desempenho dos Colegas – é formado por apenas dois itens, com cargas fatoriais de 0,768 e 0,710.

Tabela 1 - Análise Fatorial Exploratória

		<i>Carga</i>	<i>Com.</i>
<i>Erros Profissionais</i>			
E4	Após ter cometido um erro profissional, passei a trabalhar melhor com meus superiores	0,801	0,674
E5	O erro profissional que cometi fez com que me preocupasse mais com o desenvolvimento de meus colegas para que tal erro não voltasse a ser cometido	0,800	0,696
E3	Meu erro profissional fez com que eu aprendesse a trabalhar melhor com meus colegas	0,798	0,699
E2	O erro profissional me fez compreender melhor como são os gerentes com quem trabalho	0,743	0,605
E1	Com os erros profissionais que cometi, passei a lidar melhor com as questões de política e poder da empresa	0,737	0,593
E7	Após o erro profissional, comecei a dar mais atenção a minha vida pessoal, buscando maior equilíbrio entre trabalho e família	0,729	0,637
E6	Aprendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontram fora do meu controle, após ter cometido um erro profissional	0,721	0,626
E8	Com o erro profissional passei a reconhecer mais facilmente meus limites pessoais relacionados ao trabalho	0,690	0,624
<i>Revés na Carreira</i>			
R2	O trauma pessoal fez com que eu passasse a compreender melhor o uso e o abuso de poder que existe na organização	0,799	0,692
R3	O revés que sofri na carreira fez com que eu passasse a ter mais perseverança e me ajudou a enfrentar melhor as adversidades	0,769	0,671
R1	Com o revés que sofri na minha carreira, passei a compreender melhor que as promoções na organização são afetadas por questões políticas	0,752	0,591
R4	Com o revés na carreira passei a reconhecer mais facilmente meus limites pessoais relacionados ao trabalho	0,719	0,610
R5	Após ter sofrido o revés na carreira, aprendi que sou o principal responsável por minha carreira e caba a mim tomar conta da mesma	0,649	0,601
<i>Trauma Pessoal</i>			
T2	Aprendi a lidar melhor com as situações de trabalho que se encontram fora do meu controle, após ter passado por um trauma pessoal	0,795	0,706
T4	Após o trauma comecei a dar mais atenção a minha vida pessoal, buscando um maior equilíbrio entre trabalho e família	0,778	0,691
T1	Depois do trauma pessoal me tornei mais sensível com as questões humanas relacionadas ao trabalho	0,755	0,620
T3	Aprendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontram fora do meu controle, após ter sofrido um revés na minha carreira	0,644	0,541
T5	Com o trauma que sofri, passei a reconhecer mais facilmente meus limites pessoais relacionados ao trabalho	0,608	0,509
<i>Problemas Desempenho Colegas</i>			
D1	Após ter que lidar com problemas de desempenho dos colegas, passei a ter mais sensibilidade no que se refere aos relacionamentos no ambiente de trabalho	0,768	0,714
D2	Tendo que discutir com um colega que teve problema de desempenho, aprendi que às vezes é mais importante fazer o que é necessário, ao invés de fazer o que se quer	0,710	0,676

O modelo apresentou uma estrutura de quatro fatores, sendo que os itens foram agrupados exatamente de acordo com o modelo teórico proposto. O primeiro fator – Erros Profissionais - foi formado por oito itens com cargas fatoriais variando de 0,801 a 0,690 e que juntos explicam 25,20% da variância total encontrada (Tabela 2). O segundo fator – Revés na Carreira - explica 15,72% da variância total e é composto por cinco itens com cargas fatoriais variando de 0,799 a 0,649. O terceiro fator – Trauma Pessoal – é formado, também, por cinco variáveis, sendo que a menor carga fatorial é a do item T5 (com o trauma que sofri, passei a reconhecer mais facilmente meus limites pessoais relacionados ao trabalho) com 0,608 e a maior é a do item T2 (aprendi a lidar melhor com as situações de trabalho que se encontram fora do meu controle, após ter passado por um trauma pessoal) com 0,795. Este fator responde por 15,24% da explicação da variância total encontrada. E, por fim, o fator 4 – Problemas de Desempenho dos Colegas – é formado por apenas dois itens, com cargas fatoriais de 0,768 e 0,710.

Tabela 2 - Estatísticas Descritivas e Índices de Confiabilidade

	<i>Média</i>	σ	<i>Alpha Cronbach</i>	<i>Variância Explicada</i>
<i>Trauma</i>	3,809	1,27858	0,827	15,24%
<i>Revés</i>	3,813	1,31918	0,840	15,72%
<i>Erros</i>	3,720	1,35429	0,917	25,20%
<i>Desempenho</i>	4,105	1,36272	0,619	7,57%
TOTAL			0,914	63,74%

Para a avaliação da confiabilidade da escala, ou seja, a consistência interna entre os múltiplos indicadores de um construto, utilizou-se do cálculo do coeficiente *Alpha de Cronbach*. Os dados, sumarizados na Tabela 2, demonstraram os seguintes valores (por fator): Trauma pessoal - *Alpha Cronbach* = 0,827; Revés na Carreira - *Alpha Cronbach* = 0,840; Erros Profissionais – *Alpha Cronbach* = 0,917; Problema de Desempenho dos Colegas – *Alpha Cronbach* = 0,619. Estes índices são considerados muito bons, porém observa-se que o fator quatro está apenas um pouco acima do limite considerado como mínimo aceitável que, segundo Malhotra (2001), é de 0,60. O instrumento, como um todo, apresentou *Alpha de Cronbach* de 0,914 que é um valor altamente satisfatório e o total da variância explicada foi de 63,74%. Essas informações ajudam a corroborar com a validade e confiabilidade do modelo proposto.

As informações constantes na Tabela 2 dizem respeito às estatísticas descritivas do modelo. As médias finais dos construtos da escala proposta apontam que o Problema de Desempenho dos Colegas é a média mais elevada, com 4,105 (desvio-padrão de 1,36272), em segundo lugar aparece o fator Revés na Carreira, com 3,813 (desvio-padrão de 1,31918), a seguir o construto Trauma Pessoal com média de 3,809 (desvio-padrão de 1,27858) e, por fim, o fator Erros Profissionais com 3,720 de média (desvio-padrão de 1,35429). Ao final da etapa da análise fatorial exploratória comprovou-se a adequação da estrutura do modelo de mensuração de aprendizagem profissional por meio de eventos pessoais negativos. Tal modelo apresentou uma estrutura de 20 itens distribuídos em quatro fatores. Confirmou-se a validade do construto, pois as cargas fatoriais foram todas acima de 0,60 (sendo a menor carga encontrada de 0,608) para o item T5, demonstrando validade convergente e a confiabilidade dos construtos identificou-se com os valores superiores a 0,60 do *alfa de Cronbach* para os quatro fatores encontrados e de 0,914 para o modelo global.

Antes de proceder a Análise Fatorial Confirmatória os dados necessitam de alguns testes, como: ausência de outliers, normalidade e multicolinearidade. Dessa forma, seguindo

os procedimentos propostos por Hair et al (2005), utilizou-se a distância de *mahalanobis* para comprovar a ausência de casos extremos. O teste KS corroborou que grande parte das variáveis apresentava distribuição normal e os testes de correlação de Pearson apresentaram índices significativos, provando a existência de multicolinearidade, o que pode prejudicar o ajuste final do modelo.

Para testar o ajuste do modelo global realizou-se a Análise Fatorial Confirmatória com uso da máxima verossimilhança para a estimação dos parâmetros e os índices analisados foram: $\chi^2 = 320,926$, com significância de 0,000; $\chi^2/\text{gl} = 1,90$; RMSEA = 0,062; NFI = 0,868; NNFI = 0,924; GFI = 0,881 e CFI = 0,932. Tais valores evidenciam que o modelo apresenta índices de ajustes um pouco abaixo dos limites desejáveis (0,90) nos índices NFI e GFI.

Tabela 3 - Valores de Ajustamento Global

<i>Índice</i>	<i>Modelo Inicial</i>	<i>Modelo Final</i>	<i>Valores de referência</i>
χ^2	320,926 Sig. 0,000	257,430 Sig. 0,000	
gl	169	165	
χ^2/gl	1,90	1,57	Aceitável até 5,00
RMSEA	0,062	0,049	RMSEA < 0,08
NFI	0,868	0,895	NFI \geq 0,90
NNFI	0,924	0,953	NNFI \geq 0,90
GFI	0,881	0,903	GFI \geq 0,90
CFI	0,932	0,959	CFI \geq 0,90

É importante salientar que o modelo sofreu alguns ajustes, apontados na Figura 4 e que serão explanados na sequência, que geraram uma melhoria nos índices anteriores (conforme Tabela 3). Comparando-se os resultados do Modelo Inicial (Modelo 1, originado pela Análise Fatorial Exploratória) e o Modelo Final, identificou-se que o RMSE diminuiu para 0,049 (ficando ainda bem abaixo do limite máximo aceitável de 0,08), o qui-quadrado normalizado passou para 1,57 e continua abaixo de 5,00 considerado como limite máximo aceitável; o NNFI aumentou de 0,924 para 0,953; o GFI passou de 0,881 para 0,903; e o NFI foi o único índice que pode ser considerado como insatisfatório, uma vez que ficou com valor de 0,895, um pouco abaixo dos 0,90 considerados como referência. Assim, os resultados demonstram que as alterações realizadas (inclusão de correlação) geraram uma melhora do modelo em todos os índices e fornecem subsídios para que se conclua que o ajuste global do modelo foi satisfatório.

Conforme demonstra a Figura 4, a inclusão de quatro correlações (E1 e E2; E1 e E3; D1 e erros; D2 e erros) melhoraram o ajuste do modelo. Dessa forma, observa-se a necessidade de inclusão de correlações entre os dois itens do construto Problemas de Desempenho dos Colegas (D1 - Após ter que lidar com problemas de desempenho dos colegas, passei a ter mais sensibilidade no que se refere aos relacionamentos no ambiente de trabalho - e D2 - Tendo que discutir com um colega que teve problema de desempenho, aprendi que às vezes é mais importante fazer o que é necessário, ao invés de fazer o que se quer) e o construto Erros Profissionais (situações em que um julgamento mal feito por você ou que decisões equivocadas geraram problemas para a organização, para seus chefes, colegas ou clientes), demonstra que os respondentes não diferenciaram, claramente, os erros dos colegas de trabalho dos próprios erros. É importante também lembrar que foi justamente este o construto que apresentou menor confiabilidade (*Alpha de Cronbach* de 0,619) e que o construto era mensurado apenas por dois itens, o que segundo Hair et al (2005) foge do valor ideal de pelo menos três itens por construto. Portanto, os resultados apontam que a exclusão

deste construto ou a criação de novos itens de mensuração, levariam a uma melhoria no ajuste global do modelo.

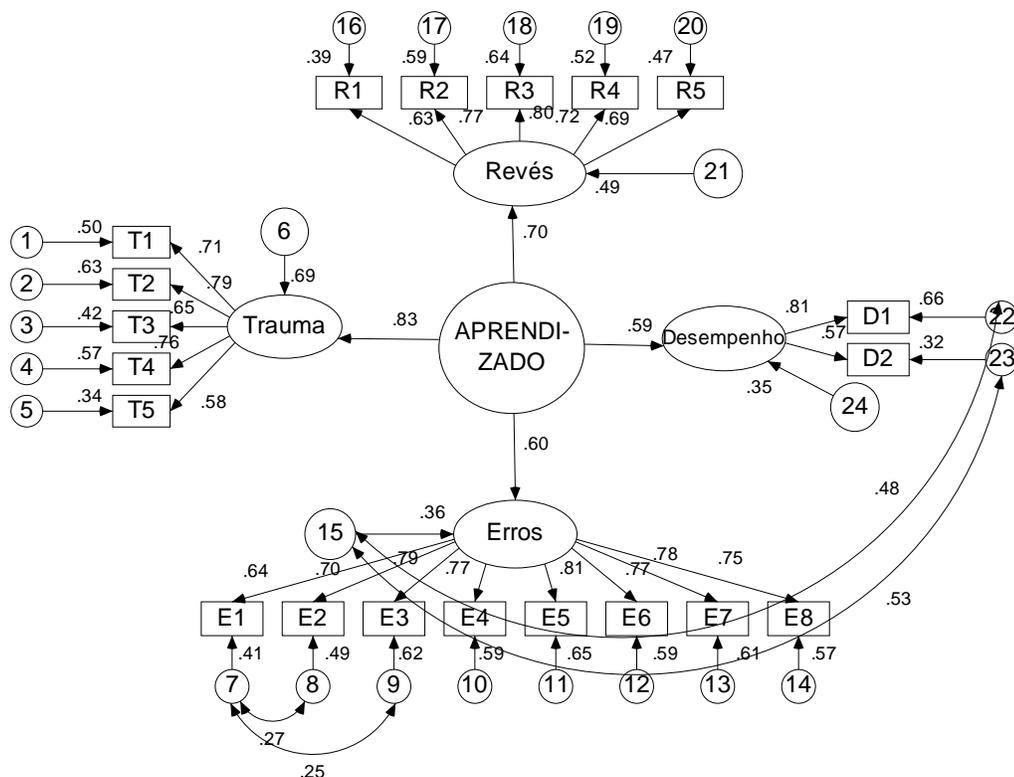


Figura 4. Análise Fatorial Confirmatória do Modelo Proposto

Fonte: Elaborado pelos autores.

Outro aspecto salientado pela análise estatística é a necessidade de revisão do item E1 (com os erros profissionais que cometi, passei a lidar melhor com as questões de política e poder da empresa), pois o mesmo é confundido com o item E2 (o erro profissional me fez compreender melhor como são os gerentes com quem trabalho) e com o item E3 (meu erro profissional fez com que eu aprendesse a trabalhar melhor com meus superiores e colegas). Provavelmente, ocorre uma dificuldade de interpretar o que são políticas organizacionais, dessa forma o item poderia ser excluído ou a definição do item deveria ser mais específica.

6 CONCLUSÕES

O foco deste estudo recai sobre a aprendizagem informal dos profissionais, buscando compreender a relação entre aprendizado profissional através do sofrimento pessoal. Para elucidar esta relação, o propósito da pesquisa foi o de validar a escala de aprendizado profissional através do sofrimento, pois além dessa relação ser pouco explorada, sua abordagem é quase que exclusivamente qualitativa.

Assim, no estudo, realizou-se uma pesquisa quantitativa, baseada no modelo teórico de McCall, Lombardo e Morisson (1984), com 234 funcionários públicos de uma mesma instituição. Os resultados encontrados demonstraram a possibilidade da mensuração

quantitativa destes constructos subjetivos, pois os valores dos índices de ajuste global encontrados apontam que a escala utilizada é altamente satisfatória.

Porém, é necessário ressaltar que alguns procedimentos podem levar o modelo a um ajuste ainda melhor ou, em outras palavras, o instrumento de coleta de dados poderia ser melhorado trabalhando-se em três aspectos principais:

i) o construto Problema de Desempenho dos Colegas é mensurado apenas por dois itens e, segundo Hair et al (2005) quando trabalha-se com amostras menores, o ideal é que utilize-se no mínimo três itens por construto. Dessa forma, sugere-se buscar em outros autores variáveis que possam ser incluídas no construto para que a mensuração torne-se um pouco mais ampla;

ii) o item E1 deve ser melhor explicitado, pois utiliza a nomenclatura “políticas organizacionais”, sendo que vários funcionários, principalmente os de baixa escolaridade ou que estão alocados em funções mais operacionais, não tem uma clara medida do que o termo engloba. Neste sentido, a escala poderia trazer alguns exemplos elucidativos;

iii) as altas correlações entre itens do construto erros profissionais e problemas de desempenho apontam que, muitos respondentes, não conseguem separar erros próprios de erros de terceiros e, desta forma, o nome do construto Problema de Desempenho dos Colegas poderia sofrer alteração.

Em relação aos dados empíricos, é importante destacar que este estudo tem algumas limitações. Utiliza uma escala de mensuração nova e que ainda não foi devidamente reaplicada e testada estatisticamente; e pela escassez de estudos quantitativos sobre o tema não é possível fazer relações dos resultados deste estudo com outras pesquisas. Frente a estas limitações, sugerem-se novas pesquisas sobre o tema que, em suma, poderiam: revalidar a escala após as alterações sugeridas e aplicar a escala em outros tipos de organizações (não no setor público).

Ao final deste trabalho, torna-se ainda mais evidente a relação direta entre os aspectos emocionais para um bom desempenho profissional (gerando motivação, satisfação, comprometimento etc) e retifica-se a premissa de que não são somente as experiências prazerosas que devem ser estudadas e analisadas, pois as relações entre sofrimentos pessoais e aprendizado profissional encontradas foram significativas. Por fim, advoga-se que esta é uma contribuição inicial ao tema que ainda carece de novos estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTANACOPOULOU, E.; GABRIEL, Y. Emotion, learning and organizational change. **Journal of Organizational Change Management**, v.14, n.5, p.435-451, 2001.

BARCELÓ, R.; NAVARRO, E. Avaliação do impacto das mudanças das metodologias de ensino-aprendizagem em egressos dos programas de Medicina e Enfermagem da Universidade do Norte, Colômbia, **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.7, n.13, p.65- 78, 2003.

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

CHAMON, E.; et al. Estresse Ocupacional, Estratégias de Enfrentamento e Síndrome de *Burnout*: Um Estudo com a Equipe de Enfermagem de um Hospital Privado do Estado de São Paulo. **Anais do XXX ENANPAD**, Salvador, 2006.

COELHO, F.; DELGADO, D. **A educação técnico-profissionalizante no Brasil, entre o Fordismo/Taylorismo e o Pós-Fordismo.** XXIV ENANAP, Florianópolis, 2002.

DEJOURS, C. **Psicodinâmica do trabalho.** São Paulo: Atlas, 1994.

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

DEWEY, J. **Como pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

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

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

EMMERICK, A.; et al. Aprendizagem Organizacional em um Processo de Mudança de Modelo de Gestão em Organização Hospitalar. **Anais do XXX ENANPAD,** Salvador, 2006.

ECCEL, C. S.; GRISCI, C. L. I.Trabalho e gênero: a produção de masculinidades na perspectiva de homens e Mulheres. **Anais do XXXIII ENANPAD,** São Paulo, 2009.

GROHMANN, M. Z. et al. Reflexos das experiências emocionais na aprendizagem profissional: uma análise em um Hospital Público. **Alcance,** v.14, n.3, p.333-355, set/dez 2007.

FABBRO, M.R.C. **O processo de formação da identidade da enfermeira:** Trabalho e poder no contexto hospitalar. Campinas, 1996, Dissertação de mestrado, - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

FAGUNDES, N. C.; FRÓES BURNHAM, T. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.,** v.9, n.16, p.105-114, set.2004/fev.2005.

FERRETTI, C. J. **Tecnologia, Trabalho e Educação.** Petrópolis: Ed.Vozes, 1994.

JACQUES, J. A Importância da Análise do Contexto Organizacional Durante a Construção e Implementação de Recursos Assistenciais na Gestão da Criação do Conhecimento: Uma Contribuição para o Processo Estratégico nas Organizações Hospitalares. **Anais do XXX ENANPAD,** Salvador, 2006.

JUNG, G.; JACQUES, J. Análise do Desempenho Hospitalar: Uma Abordagem Através do *Balanced Scorecard* e do Pensamento Sistêmico. **Anais do XXX ENANPAD,** Salvador, 2006.

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

LAUTERT, L.O desgaste profissional: estudo empírico com enfermeiras que trabalham em hospitais. **Revista Gaúcha de Enfermagem,** Porto Alegre, v.18, n.2, p.133-44. jul.1997.

LIMA, J.H.V.J.; ÉSTHER, A. B. Transições, prazer e dor no trabalho de enfermagem. **Revista de Administração de Empresas.** v.41. n.3, p.20-30. jul/set. 2001.

LIMA, V. V. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.9, n.17, p.369-79, mar/ago 2005.

MARINHO, F.; MAC-ALLISTER, M. O Espaço da Organização Hospitalar: um estudo do comportamento dos usuários do Hospital Alpha. **Anais do XXX ENANPAD**, Salvador, 2006.

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

MENESES E ROCHA, A. A. R.; TRAD, L. A. B. A trajetória profissional de cinco médicos do programa saúde da família: os desafios de construção de uma nova prática. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.9, n.17, p.303-16, mar/ago 2005.

MENEZES, R. S. S.; BERTUCCI, J. L. de O. “Mulher de negócios”: uma análise da representação social com base no discurso de empresárias associadas à business professional women. **Anais do XXXIII ENANPAD**, São Paulo, 2009.

MERRIAM, S.B; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood**: a comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

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

MICHELSON, E. Beyond Galileo’s telescope: situated knowledge and the assessment of experiential learning. **Adult Education Quarterly**, Washington, v.46, n.4, p. 185-196, 1996.

MOREIRA, V.; PROTIL, R. Levantamento de Requisitos na Definição de Sistemas de Informações Logísticas: Estudo de Caso da Santa Casa de Misericórdia de Curitiba / Aliança Saúde. **Anais do XXX ENANPAD**, Salvador, 2006.

MORIN, E. M.; AUBÉ, C. **Psicologia e Gestão**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

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

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

RIGANO, D.; EDWARDS, J. Incorporating reflection into work practice: a case study. **Management Learning**, Thousand Oaks, v. 29, n. 4, p. 431-446, 1998.

SAITO, C.; MENSAH, E. Cost Effectiveness in Provision of Care to Vulnerable Populations among Tax Exempt Hospitals in California. **Anais do XXX ENANPAD**, Salvador, 2006.

SAUPE, R. et al. Competência dos profissionais da saúde para o trabalho interdisciplinar. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.9, n.18, p.521-36, set/dez 2005.

SILVEIRA, L. M. C.; RIBEIRO, V. M. B. Grupo de adesão ao tratamento: espaço de ensinagem para profissionais de saúde. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.9, n.16, p.91-104, set.2004/fev.2005.

SOBOLL, L.A.P. **A face oculta da Síndrome de *Burnout* nos profissionais de enfermagem:** uma leitura a partir da Psicodinâmica do Trabalho. Dissertação de Mestrado, 2001.

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

TAMAYO, R.M. Relação **entre a Síndrome do Burnout e os valores organizacionais no pessoal de enfermagem de dois Hospitais Públicos.** Brasília, 1997, Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

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

ZALEZNIK, A. Management of disappointment. In: **Manager as leaders - A Harvard Business Review Paperback**, p.35-46, Boston: Harvard Business School Press, 1993.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e método.** Porto Alegre: Bookman, 2005.