

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**  
**COMPORTAMENTO, APRENDIZAGEM E GESTÃO DE PESSOAS**  
**DANIELA SIQUEIRA COLET**

**CONTRIBUIÇÕES DA DIVERSIDADE GERACIONAL PARA A APRENDIZAGEM**  
**ORGANIZACIONAL**

**PASSO FUNDO**

**2016**

**DANIELA SIQUEIRA COLET**

**CONTRIBUIÇÕES DA DIVERSIDADE GERACIONAL PARA A APRENDIZAGEM  
ORGANIZACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, na linha de pesquisa Comportamento, Aprendizagem e Gestão de Pessoas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Anelise Rebelato Mozzato

PASSO FUNDO

2016

**DANIELA SIQUEIRA COLET**

**CONTRIBUIÇÕES DA DIVERSIDADE GERACIONAL PARA A APRENDIZAGEM  
ORGANIZACIONAL**

Dissertação de Mestrado aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração, na linha de pesquisa Comportamento, Aprendizagem e Gestão de Pessoas, da Universidade de Passo Fundo do Estado do Rio Grande do Sul, pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Anelise Rebelato Mozzato  
UPF – Orientadora

Profa. Dra. Claudia Cristina Bitencourt  
UNISINOS – Examinadora

Profa. Dra. Denize Grzybovski  
UPF – Examinadora

**PASSO FUNDO**

**2016**

*Aos meus avós Josefina e Jorge (In memoriam).  
Amo-os, incondicionalmente*

## AGRADECIMENTOS

Aprendizagem, o tema desta dissertação, talvez seja a palavra que melhor expresse o que significou participar de um programa de mestrado. Muito eu aprendi, em todos os sentidos. Ao final da concretização deste sonho, que só se tornou realidade com a contribuição de muitas pessoas, expresso meu reconhecimento e carinho e, por isso, agradeço:

A Deus, ser Divino, a quem não posso ver, nem tocar, mas cuja presença posso sentir constantemente ao meu lado. Obrigada por ser tão bom comigo. Obrigada pelas oportunidades e experiências vivenciadas. Obrigada pelas pessoas boas que colocou em meu caminho.

Aos meus irmãos Fernanda e Giovani, nos quais, me refugiei em momentos de dificuldade, mas também em momentos de alegria. Obrigada pelo incentivo, carinho e apoio. Vocês são um presente de Deus em minha vida.

Ao Rafael e sua família, pela compreensão, paciência, apoio e incentivo durante a realização do mestrado. Ao Sr. José, pelas moedinhas doadas para xerox e lanchinhos.

A minha querida orientadora Anelise, pela forma atenciosa e carinhosa com que me recebeu como sua orientanda. Obrigada pelo apoio, pelas palavras de conforto, pela atenção e por acreditar em mim. Em muitos momentos foi muito mais que uma orientadora e assumiu outros papéis em minha vida. Foi um dos presentes que o mestrado me deu. Que Deus retribua tudo o que fez por mim, conservando-a com esse grande coração. Para mim sempre foi, é e continuará sendo profissional e pessoa de referência, a quem admiro muito.

As minhas amigas, pelo carinho, por compreenderem minha ausência em muitos momentos, e por me apoiarem sempre.

Aos colegas, em especial, Aline P., Aline, Jandir, Giézi, Rafaele, Elizabete, Marcilde e Lidiane, pelo carinho, pela força e pelo incentivo. Tenham a certeza de que, cada um a seu modo, fez toda a diferença nesta jornada. Vou levá-los no meu coração.

A UPF e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Administração. Meu agradecimento especial à Profa. Dra. Denize Grzybovski, que proporcionou a oportunidade de enriquecer meus conhecimentos e me incentivou à pesquisa.

Aos funcionários da FEAC, em especial, Eti e Jana, pelo suporte, pelos abraços e pelas palavras de conforto em momentos difíceis.

Às empresas e aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e receptividade em participar deste estudo, tornando possível a sua realização.

A CAPES, pelo apoio financeiro durante o mestrado, que possibilitou a concretização deste sonho.

Obrigada de coração!

“Preciso despir-me do que aprendi. Desencaixotar minhas  
emoções verdadeiras. Desembrulhar-me e ser eu!  
Uma aprendizagem de desaprendizagem.”

Alberto Caeiro

## RESUMO

A diversidade geracional que compõe a força de trabalho nas organizações, caracterizada pelas suas trocas relacionais e interações, tem a potencialidade de constituir ambientes organizacionais ricos em conhecimentos que podem contribuir para a aprendizagem organizacional (AO). A maioria dos estudos científicos em AO no Brasil é baseado na perspectiva psicológica (predominantemente cognitivista e experiencial) e na perspectiva da Administração, havendo, ainda, forte influência do viés econômico. Com o propósito de transpor as linhas de pensamento mais pragmáticas, nesta dissertação trabalhou-se com a perspectiva sociológica, na qual a análise das práticas organizacionais assume relevância e incide no avanço dos estudos da AO, como ponto central explicativo desse fenômeno. Ao considerar que os processos de aprender não são apenas cognitivos, mas também corporais e multissensoriais, adotou-se o uso da abordagem estética. A questão de pesquisa que norteou este estudo foi: Sob a perspectiva sociológica, como a diversidade geracional contribui para a AO? A partir dessa problemática, esta dissertação teve como objetivo principal propor um esquema conceitual analítico que facilitasse a compreensão das contribuições da diversidade geracional para a AO, sob a perspectiva sociológica. Visando atingir o objetivo delineado, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, através da qual foi realizado um estudo de caso múltiplo em duas empresas de grande porte do município de Marau – RS. Os dados foram coletados por meio de técnicas diversificadas, abrangendo vinte e cinco participantes: entrevista semiestruturada, história de vida, grupo focal e observação não participante. Tais dados foram analisados por meio de análise de conteúdo, e todo o processo teve como apoio o programa de análise em pesquisas qualitativa, o NVivo®10. Com a aplicação do esquema conceitual analítico, os resultados encontrados revelaram que a aprendizagem ocorre nas práticas cotidianas de trabalho, por meio das relações sociais e das interações. Numa relação processual, ocorre a troca de conhecimentos, experiências, ideias e sugestões, que promovem novas práticas, novas formas de trabalho e novos conhecimentos, resultando em uma aprendizagem intergeracional que contribui para a AO. A pesquisa demonstrou que existem outros elementos envolvidos nos comportamentos e não apenas diferença geracional, evidenciando a importância de considerar o perfil dos trabalhadores, a classe social e as histórias de cada um. Os achados remetem à importância de não se ter como foco o antagonismo da diversidade geracional, a exemplo do que publicações atuais ainda fazem, mas sim adotar uma análise relacional que foque a co-construção e a complementaridade do convívio multigeracional nas organizações, como relações profícuas que geram aprendizagem intergeracional e AO.

**Palavras Chave:** Aprendizagem intergeracional. Aprendizagem Organizacional. Diversidade geracional. Perspectiva sociológica. Teoria estética.



## ABSTRACT

The generational diversity that forms the workforce on organizations, characterized by its relational exchanges and interactions, has the potentiality of constituting knowledge-rich organizational environments that are capable of contributing to the organizational learning (OL). Most of the scientific studies about OL in Brazil are based on psychological perspective (predominantly cognitivist and experiential) and on Administration perspective, having also a strong influence of the economic bias. With the purpose of transposing the pragmatic lines of thought, it was worked in this dissertation a sociologic perspective, in which the analysis of the organizational practices undertakes relevance and leads to the progress of the OL studies, as a central explanatory point of this phenomenon. When considering that the processes of learning are not only cognitive, but also physical and multi-sensorial, the use of an aesthetic approach was adopted. The question that guided this study was: under the sociological perspective, how does the generational diversity contributes to the OL? Considering this problematic, the main objective of this dissertation was to propose an analytical schematic concept that would facilitate the comprehension of the generational diversity contributions to the OL, under the sociological perspective. Aiming to achieve the outlined objective, a qualitative research was held, with an exploratory and descriptive nature, through which was performed a multiple case study in two large companies in the city of Marau – RS. The data were collected through differentiated techniques, covering twenty five participants: semi-structured interviews, life stories, focus group and non-participant observation. These data were analyzed by means of content analysis, and all the process was supported by the qualitative data analysis computer software NVivo®10. With the application of an analytical schematic concept, the achieved results revealed that the learning occurs on daily work practices, through social relations and interactions. On a procedural relation will happen the exchange of knowledge, experiences, ideas and suggestions, which will further new practices, new working methods, and new knowledge, resulting on a new intergenerational learning that contributes to OL. The research showed that there are other elements involved in the behaviors and not only generational difference, evidencing the importance of considering the profile of the workers, the social class and the histories of each one. The findings refer to the importance of not having as a focus the antagonism of the generational diversity, which some current publications still suggest, but adopting a relational analysis focusing the co-construction and the complementarity of the multi-generational conviviality in organizations, such as useful relations which generate intergenerational learning and OL.

Keywords: Intergenerational Learning. Organizational Learning. Generational Diversity. Sociological Perspective. Aesthetic Theory.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da dissertação.....	22
Figura 2 – Aprendizagem organizacional como um processo dinâmico.....	25
Figura 3 – Fatores que contribuem ou dificultam a aprendizagem .....	27
Figura 4– Contribuições da diversidade geracional para a AO .....	43
Figura 5 – Estrutura da dissertação.....	22
Figura 6 – Aprendizagem organizacional como um processo dinâmico.....	25
Figura 7 – Fatores que contribuem ou dificultam a aprendizagem .....	27
Figura 8 – Contribuições da diversidade geracional para a AO .....	43

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questões para evolução e significância do conceito de AO.....	24
Quadro 2 – As tradições sociológicas e as narrativas de AO .....	29
Quadro 3 – Legado das principais vertentes teóricas para a AO baseada em prática .....	33
Quadro 4 – Características das gerações .....	41
Quadro 5 – Técnicas de coleta de dados utilizadas por etapa .....	47
Quadro 6 – Categorias e subcategorias analíticas .....	51
Quadro 7 – Validade e confiabilidade na pesquisa empírica.....	52
Quadro 8 – Perfil dos trabalhadores .....	54
Quadro 9 – Perfil dos gestores.....	56

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1.1 Definição do Problema</b> .....	16
<b>1.2 Objetivos</b> .....	19
1.2.1 Objetivo Geral .....	19
1.2.2 Objetivos Específicos .....	19
<b>1.3 Justificativa</b> .....	19
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	23
<b>2.1 Aprendizagem organizacional</b> .....	23
2.1.1 Perspectiva sociológica da aprendizagem organizacional.....	28
2.1.2 Abordagem estética .....	34
<b>2.2 Diversidade geracional</b> .....	36
<b>2.3 Esquema conceitual analítico: contribuição da diversidade geracional para a AO</b> ..	42
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	45
<b>3.1 Classificação e Delineamento da pesquisa</b> .....	45
<b>3.2 Objeto de estudo</b> .....	46
<b>3.3 Sujeitos da Pesquisa</b> .....	46
<b>3.4 Coleta de Dados</b> .....	47
<b>3.5 Análise e interpretação dos dados</b> .....	50
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	54
<b>4.1 Conhecendo os trabalhadores e gestores</b> .....	54
<b>4.2 Conhecendo as práticas de trabalho</b> .....	58
<b>4.3 Aprendizagem baseada em prática</b> .....	61
4.3.1 Artefatos .....	62
4.3.2 Cultura .....	64
<b>4.4 Estética organizacional</b> .....	69
4. 4. 1 Faculdades perceptivo-sensoriais .....	69
4. 4. 2 Juízo estético .....	71
<b>4.5 Diversidade geracional</b> .....	72
<b>4.6 Esquema conceitual analítico: contribuições da diversidade geracional para a AO</b> 77	
<b>5 CONCLUSÕES</b> .....	80

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
<b>APÊNDICES</b> .....	96

## 1 INTRODUÇÃO

A palavra aprendizagem remete ao ato de aprender, de “tomar conhecimento de algo” e reter na memória. Mas seria simplesmente isso? Aprender sozinho? E a aprendizagem em grupos? E a aprendizagem em organizações? E a aprendizagem entre diferentes agentes? No contexto contemporâneo, a diversidade humana que compõe a força de trabalho nas organizações, caracterizada pelas interações sociais entre os indivíduos, ou entre indivíduos e seus ambientes, pode contribuir para a aprendizagem organizacional (AO), na troca de experiências, de contextos e perspectivas.

Os primeiros estudos sobre AO foram realizados na década de 1960 e, entre os pioneiros, encontram-se os trabalhos de Cyert e March (1963), Cangelosi e Dill (1965), March e Olsen (1975), Argyris (1976), Argyris e Schön (1978), Daft e Weick (1984), Fiol e Lyles (1985), Levitt e March (1988). A partir de então, a AO tem sido estudada e discutida, tanto na academia quanto no ambiente organizacional (CROSSAN; LANE, WHITE, 1999; BITENCOURT, 2001; ANTONACOPOULOU, 2006; ANTONELLO; GODOY, 2011; CROSSAN; MAURER; WHITE, 2011; ARGOTE, 2013; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015), com crescimento exponencial a partir dos anos 90, assumindo a condição de um dos temas mais pesquisados nos estudos organizacionais (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004; ANTONELLO; GODOY, 2010).

A AO pode ser estudada por várias perspectivas teóricas (psicológica, sociológica, antropológica, da ciência política, histórica, econômica e da ciência da Administração) (ANTONELLO; GODOY, 2010). A perspectiva que orienta esta pesquisa é sociológica, que compreende a aprendizagem por meio das interações no ambiente social, possibilitando um olhar mais realista do fenômeno, seguindo principalmente os conceitos de Sylvia Gherardi<sup>1</sup>. Somando-se aos seus estudos, tem-se como base também Corradi, Gherardi, Verzelloni (2010), Bispo (2013), Berends, Antonacopoulou (2014), Bertolin, Cappelle, Brito (2014), os quais também trabalham na perspectiva sociológica da aprendizagem.

Na perspectiva sociológica, a análise das práticas organizacionais assume relevância e incide no avanço dos estudos da AO, como ponto central explicativo desse fenômeno. Nesse sentido, ao considerar a aprendizagem como um processo social e uma aproximação com a realidade tangível, adota-se o uso da abordagem estética (STRATI, 2007). A estética destaca e

---

<sup>1</sup> Destacam-se os seguintes estudos da pesquisadora: Gherardi, Nicolini e Odella (1998), Gherardi e Nicolini (2001), Gherardi (2000, 2001, 2003, 2006, 2008, 2009a, 2009b, 2009c 2012), Corradi, Gherardi e Verzelloni (2010), Gherardi e Souto (2013), Gherardi (2014; 2015).

legítima o sentimento pessoal como uma forma intersubjetiva de conhecimento, a qual as pessoas adquirem por meio da ativação de capacidades específicas de suas faculdades perspectivo-sensoriais (sensações) e do julgamento estético (sentimentos) no cotidiano organizacional (STRATI, 2014b).

O conceito de aprendizagem é complexo e depende dos aspectos da aprendizagem que cada teoria enfatiza, e a AO evidencia a natureza transitória, mutável e mutante das organizações, destacando que as aparentes contradições ou respostas únicas são apenas uma forma restrita de enxergar a realidade (CLOSS; ANTONELLO, 2011).

Existe uma “multiplicidade de interpretações e possibilidades para se construir a abordagem em questão” (BITENCOURT; AZEVEDO, 2006, p. 112). Na concepção de Argyris (1976), a AO é um processo de detectar e corrigir erros. Por outro lado, Argote e Miron-Spektor (2011) evidenciam a AO como uma mudança (cognitiva e/ou comportamental) no conhecimento da organização, que ocorre por meio da experiência. Em sentido semelhante, Fleury e Fleury (1997), Dibella e Nevis (1999) e Antonello e Godoy (2009) analisam a AO como um processo de transformação e mudança organizacional, tanto no comportamento quanto na cultura organizacional.

Para Fiol e Lyles (1985), a AO é um processo de melhoria das ações da organização por meio de aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos e competências. Também é definida por Lopes, Peón e Ordáz (2005) como um processo dinâmico de criação, aquisição e integração de conhecimentos visando ao desenvolvimento de capacidades e de recursos que contribuem para o melhor desempenho organizacional.

Uma das premissas básicas da AO consiste no sentido de que o fenômeno depende do aprendizado constatado nos níveis de indivíduo, grupo, organizacional e interorganizacional, logo, a AO é multinível (ANTONELLO; GODOY, 2011; MOZZATO; BITENCOURT, 2014; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015). Geralmente é abordada como um processo que ocorre por meio das pessoas no nível individual e são as organizações que criam as formas que permitem a aprendizagem, de modo que facilite a transformação organizacional (DODGSON, 1993).

Para que a aprendizagem seja funcional, Crossan et al. (1999) cunham que a organização precisa superar alguns desafios, entre os quais se encontram: a promoção de um ambiente em que os indivíduos sejam capazes de comunicar-se e interagir, por meio de palavras, ações e suas próprias competências; e a promoção de operações de aprendizagem eficientes, as quais permitam a organização cumprir sua missão. A AO acontece quando os

integrantes da organização começam a dividir suas práticas, ou seja, no momento no qual a organização "tem a capacidade de disseminar e favorecer o compartilhamento de estruturas cognitivas e de modelos interpretativos e, conseqüentemente, é capaz de criar uma unidade de significado mais ou menos comum dos eventos que ocorrem neste contexto" (BASTOS; GONDIN; LOIOLA, 2004, p. 224).

Nessa lógica, induzir as pessoas a aprender é, sobretudo, uma questão de motivação. E se as atitudes e o comprometimento forem desenvolvidos, o aprendizado é consequência (ARGYRIS, 2000), mas o resultado – que é a aprendizagem coletiva e organizacional – depende também da estrutura organizacional. A importância da equipe é crítica na obtenção de aprendizagem organizacional e torna-se necessária, tendo como base o desenvolvimento de novos conhecimentos (BITENCOURT, 2001). Portanto, seguindo a definição de Penrose (1959, p. 31), “uma organização é um conjunto de recursos produtivos, tanto humanos quanto materiais”.

A diversidade humana nas organizações pode ser compreendida “como um misto de pessoas com identidades grupais diferentes dentro de um mesmo sistema social” (NKOMO; COX JR., 1999, p. 335). Assim, observa-se que a força de trabalho nas organizações vem se diversificando no que se refere a questões de gênero, etnia, idade, religião, deficiência ou orientação sexual (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004).

A diversidade geracional, foco desta dissertação, vem ganhando destaque nos estudos na área de gestão de pessoas e relações de trabalho, apresentando crescimento nas pesquisas nos últimos anos (SMOLA; SUTTON, 2002; HUNTLEY, 2006; CENNAMO; GARDNER, 2008; CAVAZOTTE; LEMOS; VIANA, 2010; VELOSO, 2012; SILVA; DUTRA; VELOSO, 2014; COLET; BECK; OLIVEIRA, 2015; NASCIMENTO et al., 2016), principalmente ao considerar a realidade da dinâmica multigeracional como potencialidade para as organizações.

Uma geração pode ser compreendida como parte do processo histórico que indivíduos com idades próximas ou semelhantes compartilham e a potencialidade de presenciar os mesmos acontecimentos, vivenciar experiências e processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante (MANNHEIM, 1993). Assim, é possível notar que, em determinados grupos de seres humanos, algumas características ou alguns atributos tendem a aparecer com maior frequência que em outros (BAUMAN, 2011).

Nessa lógica, o contexto organizacional é composto por trabalhadores de diferentes gerações que possuem distintas perspectivas, sistemas de valores e visões de mundo, mas que,



gerenciadas "adequadamente", podem trazer contribuições para as organizações (SILVA; DUTRA; VELOSO, 2014) e maior bem-estar para os trabalhadores. A convivência e as interações entre as diferentes gerações no ambiente de trabalho podem contribuir para o processo de AO, pois, conforme Antonello e Godoy (2010) referem, a AO recorre a níveis individuais e a suas interações – grupal, intergrupala, organizacional e interorganizacional – e, conseqüentemente, em nível interpessoal. Nesse sentido, as autoras conceituam que AO pode ser considerada a geração de conhecimento individual e organizacional, ou seja, a capacidade individual compartilhada por todos na organização, constituindo uma capacidade organizacional.

Complementarmente, Bastos, Gondin e Loiola (2004) afirmam que a AO acontece quando os integrantes da organização começam a dividir suas práticas. Nessa linha de análise, a inserção e a permanência de trabalhadores jovens são tão importantes como a inclusão e continuidade de trabalhadores mais velhos no mercado de trabalho (DENCKER; JOSHI; MARTOCCHIO, 2008; STEVES, 2010; BENSON; BROWN, 2011). A lente da aprendizagem baseada m prática na qual se trabalha nesta dissertação acontece no dia a dia no ambiente organizacional, por meio das interações e relações sociais entre os trabalhadores. Assim, os trabalhadores jovens com habilidades em tecnologias e os trabalhadores adultos com experiência e maturidade, trocam conhecimentos e experiências nas práticas do dia a dia, propiciando aprendizagem.

Portanto, torna-se fundamental identificar o potencial e as contribuições da diversidade geracional para a AO e também a necessidade da interação entre as diferentes gerações para o compartilhamento de experiências e conhecimentos.

## **1.1 Definição do Problema**

A literatura dedicada a debater as relações de trabalho tem sido pródiga em apontar as intensas transformações que vem afetando o mundo do trabalho nas últimas décadas (CAVAZOTTE; LEMOS; VIANA, 2012). A evolução econômica, a globalização, as novas tecnologias da informação e a comunicação, a produção de conhecimento e a internet são fenômenos que ocasionaram a chamada era do conhecimento ou economia do conhecimento (CASTELLS, 2011). Desse modo, aprender, reaprender, desaprender, adaptar, inovar e mudar tornou-se fundamental nas organizações (NOGUEIRA; ODELIUS, 2015).

Nesse contexto, a AO emerge como uma alternativa de respostas a essas mudanças (BITENCOURT, 2001), revelando-se cada vez mais importante no âmbito organizacional (BITENCOURT, 2001; RUAS; ANTONELLO; BOFF, 2005; ANTONELLO; GODOY, 2011; PANOSSO et al., 2015), para que se possa não só compreender os processos da mudança organizacional, como também neles intervir (RUAS; ANTONELLO; BOFF, 2005).

Como reflexo dessas mudanças, observa-se uma valorização cada vez maior das pessoas (BITENCOURT, 2001). Como afirma Siqueira (2015), o intercâmbio de conhecimento está das pessoas para a organização. Além disso, estudos constataam que as empresas que mais estimulam a aprendizagem de seus trabalhadores são aquelas mais inovadoras (FLEURY; FLEURY, 1997; CEZAR, 2006). Nesse sentido, uma boa gestão da diversidade nas organizações conduz à criação de vantagem competitiva, que, conseqüentemente, eleva o desempenho da organização no mercado, tendo em vista a influência positiva de um ambiente interno multicultural, com trabalhadores de distintas experiências e habilidades (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004).

A gestão da diversidade insere-se na visão humanizada da gestão de pessoas. Nas palavras de Aktouf (1996, p. 99) “a gestão já não pode ser concebida como uma coleção de técnicas e receitas” e considerar o humano e o social, uma vez que não se trata de um sentimentalismo ou modismo, mas de uma questão de sobrevivência das empresas.

A diversidade geracional provoca inquietações no contexto contemporâneo ao considerar a realidade da dinâmica multigeracional como dificuldades e potencialidades para as organizações. A questão central é que a literatura evidencia que as diferentes gerações representam desafios para as organizações, tendo em vista as diferentes faixas etárias, ocasionando comportamentos peculiares a cada uma delas (VELOSO; DUTRA; NAKATA, 2008; CULPIN; MILLAR; PETERS, 2015) e também conhecimentos diferentes.

Cordeiro et al. (2013) apresentam um estudo realizado em 2011 pela *Society of Human Resource Management* (SHRM), trazendo alguns dados: em 2008 havia no mundo 67,7% da força de trabalho entre 25 e 54 anos. A previsão é que essa taxa caia para 63,5% até 2018 e que a taxa das pessoas com mais de 55 anos cresça de 18,1% em 2008 para 23,9% em 2018. No contexto brasileiro, cabe destacar que, segundo dados do IBGE, em 2010, o número de pessoas com 50 anos ou mais se igualou ao número de pessoas entre zero e 14 anos. Em 2050, a população que era adulta em 2030 estará mais velha e a pirâmide etária terá se invertido em relação à de 2010, com um grande número de pessoas com mais de 50 anos. No estado do Rio Grande do Sul, em 2010, a geração jovem representava 32,3% e a geração adulta 33,3% da

população. Os dados confirmam a presença da diversidade geracional no contexto organizacional e, principalmente, a permanência e inserção dos trabalhadores aposentados, resultando em uma força de trabalho multigeracional.

No município de Marau, ainda segundo o senso do IBGE 2010, a geração jovem representa 36,2% e a geração adulta 32,7% da população. O município é oitavo maior em geração de postos de trabalho do setor metalúrgico do Rio Grande do Sul, segundo dados do Boletim Econômico do Departamento Sindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (2013). De acordo com dados da Prefeitura Municipal de Marau (2015), o município ocupa a 29ª colocação entre as cidades com maior PIB do Rio Grande do Sul, ocupa a sétima colocação no *ranking* de cidades gaúchas mais desenvolvidas e está em primeiro lugar no *ranking* de melhores cidades para se viver, além de ser a 5ª melhor do país entre os municípios de pequeno porte.

Nesse sentido, a interação entre trabalhadores de diferentes gerações provoca impactos no âmbito da AO e no desenvolvimento de novas competências, demandando que o processo de aprendizagem facilite o intercâmbio de conhecimentos, pois, caso contrário, podem gerar conflitos no ambiente de trabalho (BOLTON, 2009; STEVES, 2010). Por outro lado, a convivência entre trabalhadores de diferentes gerações com características diversas pode potencializar a criatividade e produtividade do trabalho (SILVA; DUTRA; VELOSO, 2014).

Presume-se que a presença de diferentes gerações no ambiente de trabalho é salutar, além de consistir numa realidade imutável. Assim, cabe às organizações identificarem as características gerais de cada geração, para, então, valorizar os potenciais individuais em função do bem-estar individual, coletivo e organizacional (COLET; BECK; OLIVEIRA, 2015). Para as organizações reterem os talentos das diferentes gerações, Steves (2010) alerta sobre a necessidade de desenvolver estratégias que conduzam a uma força de trabalho multigeracional dinâmica, considerando a diversidade existente entre as gerações no ambiente de trabalho.

Para esta dissertação, adota-se uma visão holística, com o propósito de não criar estereótipos e polaridades às gerações, consideraram-se os períodos históricos e o compartilhamento das características como parâmetro de pesquisa, optando por designar dois grupos geracionais: (i) a geração jovem, composta pelas gerações Y e Z; (ii) a geração adulta, composta pelas gerações *baby boomer* e X.

Diante do exposto, fica evidenciado que no ambiente de trabalho das empresas tem-se a presença de gerações jovens e adultas, com características e perfis distintos pode ensejar

desejos nas diversas gerações no intuito de viverem juntas, aprenderem a partir de memórias para, então, desfrutarem do compartilhamento de conhecimentos e experiências. Assim, com o intuito de contribuir com o avanço dos estudos sobre gerações sob um olhar de complementariedade, tem-se como questão de pesquisa: **Sob a perspectiva sociológica, como a diversidade geracional contribui para a AO?**

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Esta dissertação tem como objetivo propor um esquema conceitual analítico que facilite a compreensão das contribuições da diversidade geracional para a AO, sob a perspectiva sociológica.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- a) Identificar as práticas do trabalho cotidiano das diferentes gerações;
- b) Descrever a dinâmica geracional nas organizações;
- c) Investigar a abordagem estética sobre as práticas de trabalho cotidianas das diferentes gerações;
- d) Compreender como a aprendizagem intergeracional nas práticas de trabalho contribui para a AO.

## **1.3 Justificativa**

As pesquisas sobre AO tem conquistado espaço no meio acadêmico como propulsora de conhecimento, tendo em vista que está relacionada à mudança de comportamento por meio do processamento de informações e dirige a ideia de que ela é fundamental para capacitar a organização para sobreviver em contexto de crise (SIQUEIRA, 2015). O tema AO, como afirma Argote (2011), deveria ser estudado para aumentar as relações com temas atuais, preenchendo lacunas em teorias e evidências empíricas, utilizando uma variedade de métodos.

Antonello e Godoy (2009) reforçam que a AO é um tema que tem recebido cada vez mais atenção, seja na academia ou nas organizações. No entanto, devido à multiplicidade de

enfoques da AO, cabe ao meio acadêmico gerar novas experiências, realizar análises críticas e apresentar alternativas que possam avançar no estado da arte (BITENCOURT, 2001). Nesse sentido, apesar de existirem muitos estudos sobre AO, poucos são aqueles que abordam integralmente os conceitos de AO e gerações (COLLISTOCHI et al., 2012).

Na literatura nacional encontra-se a pesquisa de Nakata (2009) e Collistochi et al. (2012), mas nenhum desses trabalhos aborda a AO e as gerações de forma sistemática e integrada. Em âmbito internacional encontram-se os estudos desenvolvidos por Bova e Kroth (2001), D'Amato e Herzfeldt (2008), Steves (2010), Kuyken (2012), Matthews, Shaista e Khilji (2014), que relacionam o tema de gerações com conhecimento. Percebe-se que estudos se concentram em relacionar as características geracionais, a exemplo de Bova e Kroth (2001), os quais apontam as preferências de aprendizagem da geração X. No entanto, poucos estudos evidenciam a forma como as diferentes gerações aprendem e transferem conhecimento.

Dado o exposto, ao resultados desta pesquisa podem conferir caráter inovador, contribuindo para o avanço do campo de conhecimento em gestão de pessoas e relações de trabalho, uma vez que o debate envolvendo gerações e aprendizagem organizacional é menos recorrente na literatura. Ainda no campo teórico, espera-se contribuir especialmente para a evolução do tema gerações, que tem sido apontado como emergente em gestão de pessoas em âmbito internacional e, principalmente, nacional, configurando-se como relevante e com amplo espaço nas pesquisas acadêmicas (BARRETO et al., 2011; BENSON; BROWN, 2011; FREITAG; FISCHER; ALMEIDA, 2012; CORDEIRO et al., 2013; SILVA; DUTRA; VELOSO, 2014; CULPIN; MILLAR; PETERS, 2015).

Culpin, Millar e Peters (2015) argumentam a necessidade e relevância da pesquisa interdisciplinar, afirmando que o impacto do trabalho multigeracional é um dos problemas mais críticos para as organizações enfrentarem nos próximos cinco a dez anos, e a literatura acadêmica necessita acompanhar essa tendência.

Ainda sobre a temática gerações, esta dissertação trabalha com a aprendizagem intergeracional, que vem sendo estudada na Europa (ROPES, 2013; 2015), com foco na inclusão de idosos no mercado de trabalho. No Brasil, a aprendizagem intergeracional continua emergente, principalmente no campo da Administração, tendo em vista que os poucos estudos sobre tal temática, são voltados para a área da Educação.

Não obstante, autores como Antonelo e Godoy (2011), Berends e Antonacopoulou (2014) e Bortolin, Cappelle e Brito (2014) argumentam que, estendendo investigações na

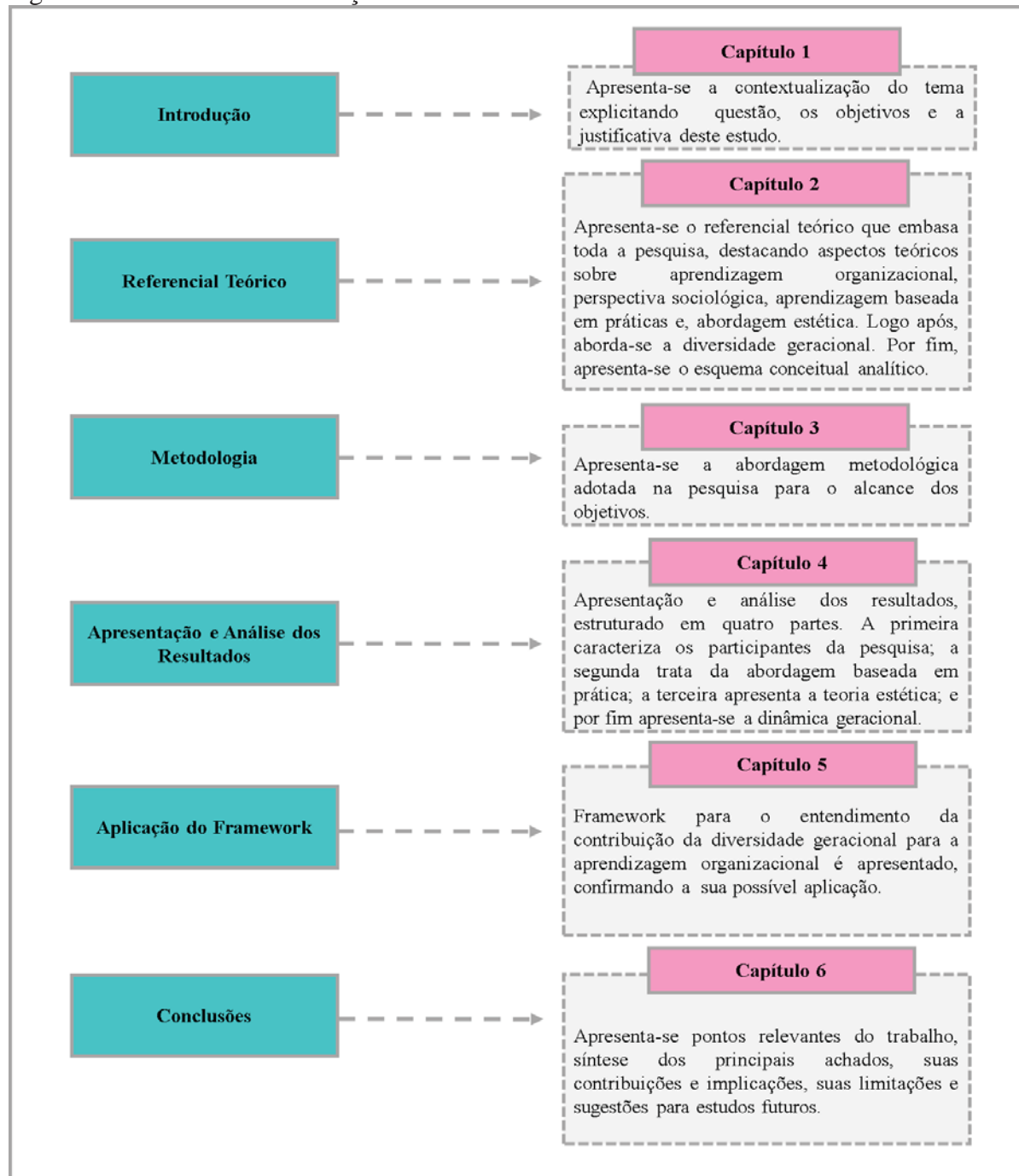
perspectiva da abordagem baseada em prática, pode-se proporcionar novas direções para o campo de AO, tendo em vista que a maioria dos estudos brasileiros trata o tema da AO sob a abordagem da Administração científica e com foco gerencialista, sendo raros os estudos que buscam compreender a aprendizagem sob a perspectiva social (ANTONELLO, GODOY, 2011). Argumenta-se, ainda, que a teoria estética é apontada por Bertolin, Cappelle e Brito (2014) e Gherardi e Strati (2014) como *insight* emergente que pode contribuir para o avanço teórico da AO, ampliando sua compreensão.

Outro aspecto teórico importante refere-se à perspectiva de futuras pesquisas que possibilitem o avanço nesta área conjunta de estudos. Iniciar esta pesquisa tem o potencial de gerar futuros trabalhos nas áreas abordadas. Do ponto de vista prático, acredita-se que fornecerá subsídios importantes a partir das reflexões aqui propostas para os profissionais da gestão de pessoas e profissionais que têm como incumbência a liderança de pessoas.

No que tange à escolha do objeto de pesquisa, no caso as empresas de grande porte, justifica-se a escolha em razão de que se encontram diferentes gerações no mesmo ambiente de trabalho, ou seja, uma diversidade de trabalhadores com faixas etárias distintas. Diante disso, fica elucidado o potencial de informações a ser explorado na temática proposta e a sua justificativa teórica, prática e para o objeto de estudo.

A presente dissertação está estruturada em seis capítulos, os quais são explicitados na Figura 1.

Figura 1 – Estrutura da dissertação



Fonte: a autora (2016).

Seguindo a estrutura apresentada na Figura 1, o referencial teórico é desenvolvido no próximo capítulo.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo são apresentadas as abordagens teóricas que dão suporte para a pesquisa e direcionam para explicar e melhor compreender a temática que este estudo abarca. Ou seja, aqui está a fundamentação teórica utilizada para realização desta pesquisa. Inicialmente, procurou-se apresentar um panorama da aprendizagem organizacional, avançando-se para a perspectiva sociológica e, em seguida, para a aprendizagem baseada em práticas e, por fim, para a abordagem estética. Logo após, aborda-se a diversidade geracional, apresentando-se conceitos e características das diferentes gerações. Finalizando, apresenta-se o esquema conceitual analítico.

### 2.1 Aprendizagem organizacional

A literatura sobre AO mostra um crescimento exponencial nos últimos tempos em volume de publicações, mas também descortinando outras dimensões do tema, com diversas abordagens ontológicas e epistemológicas que se refletem em um campo multiparadigmático (ANTONELLO; GODOY, 2011). No entanto, apesar do volume de publicações sobre o tema, ainda inexistente uma teoria de AO amplamente aceita, representando um desafio para pesquisas do campo (CROSSAM; MAURER; WHITE, 2011; ANTONELLO; GODOY, 2011; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015). Além disso, segundo Argote (1999, p. 13), “é provável que o conceito de aprendizagem organizacional permaneça como um conceito guarda-chuva para muitos conceitos relacionados”.

A AO tem sido estudada por diversas disciplinas e sob perspectivas teóricas distintas (NOGUEIRA; ODELIUS, 2015), incluindo as perspectivas psicológica, sociológica, antropológica, histórica, econômica, da ciência política e da ciência da Administração (ANTONELLO; GODOY, 2011; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015). Ela é entendida como essencialmente interdisciplinar (ARGOTE; MCEVILY; REAGANS, 2003) e apresenta-se como uma riqueza na diversidade de perspectivas de análise, mas, ao mesmo tempo, um desafio no sentido de construir pontes entre os diferentes campos do conhecimento (NOGUEIRA; ODELIUS, 2015).

A literatura da AO, segundo Chiva e Alegre (2005), tem sido utilizada em duas perspectivas: uma cognitiva com base na psicologia e aprendizagem individual, com



abordagem racionalista e a perspectiva social com base em sociologia e aprendizagem social com intento relacional.

Easterby-Smith e Araújo (1999) evidenciam que há uma tendência e um esforço para pesquisas na perspectiva social da aprendizagem organizacional. Poucos pesquisadores têm abordado a vista "psicossocial" de aprendizagem, que é demonstrada na relação dinâmica entre (coletivo) aprendizagem individual e organizacional, o que revela a tensão e os dilemas apresentados aos indivíduos quando procuram equilibrar as prioridades pessoais (psicológicos) e organizacionais (sociais) (CHIVA; ALEGRE, 2005).

No Brasil, segundo Antonello e Godoy (2011), predomina a produção em AO baseada na perspectiva psicológica (predominantemente cognitivista e experiencial) e da ciência da Administração, havendo, ainda, forte influência do viés econômico. Salientam também que as abordagens de AO utilizadas nas publicações brasileiras consideram como aprendizagem a aquisição/aplicação de conhecimento e/ou a mudança.

Sob a perspectiva da ciência da Administração, a AO deriva de grande diversidade teórica, resultando em diferentes abordagens, classificadas por Antonello e Godoy (2011) em: perspectiva cognitiva e do conhecimento; tomada de decisão organizacional e da adaptação; teoria de sistemas; cultural; aprendizagem na ação e da estratégia/gerencial. As autoras mencionam que, na perspectiva da Administração, o viés pragmático e cognitivista faz-se presente nas perspectivas, exceto a perspectiva cultural, na qual a AO é compreendida como um processo no qual o grupo adquire experiências que permitem desempenhar suas atividades.

Nesse sentido, para avançar no estabelecimento do conceito e nos estudos sobre AO do campo do conhecimento, Antonello e Godoy (2011), pela análise crítica das perspectivas da ciência da Administração, sugerem quatro questões fundamentais, as quais são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Questões para evolução e significância do conceito de AO

<b>Nível da aprendizagem</b>	A AO recorre ao indivíduo e a suas interações (grupais, intergrupais, organizacionais, interorganizacionais), portanto, em nível interpessoal.
<b>Neutralidade da meta</b>	A aprendizagem pode ser vista como algo bom ou ruim.
<b>Noção de mudança</b>	Nem toda a aprendizagem manifesta-se como uma mudança no comportamento.
<b>Natureza processual da aprendizagem</b>	A aprendizagem é um processo, logo, está sempre acontecendo, sendo analisada num processo aberto.

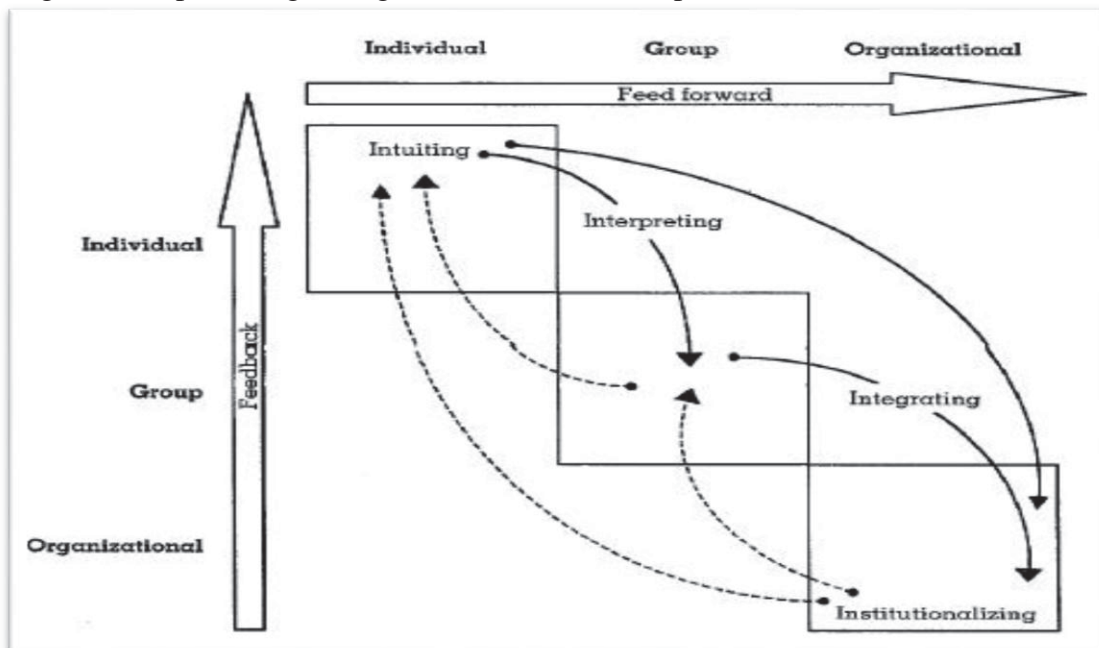
Fonte: Antonello e Godoy (2011) – elaborado pela autora.

Concomitantemente, para os estudos de AO abordarem a maioria das questões apresentadas no Quadro 1, Antonello e Godoy (2011) propõe a adoção de uma perspectiva baseada em práticas, olhando para os microprocessos que estão por trás das práticas contínuas dos atores de um sistema social. Para as autoras, essa nova conceituação do processo de aprendizagem pode gerar consideráveis *insights* em sua natureza, e contribuir para a compreensão da macro e microdinâmica da organização e do fluxo de mudança em um sistema social.

Nessa perspectiva, estudar o fenômeno da AO envolve compreender como ocorre a aprendizagem no contexto das organizações. Sendo assim, pode-se partir da perspectiva individual, tendo em vista que a AO ocorre com a interação das pessoas, através da construção de uma visão compartilhada (BITENCOURT; SOUZA, 2003; ESTIVALETE; KARAWAJCZYK; BEGNIS, 2005), reforçando a importância da aprendizagem individual (ANTONACOUPOULOU, 2001).

Crossan, Lane e White (1999, p. 532) propõem um modelo de análise teórico do processo de AO que contempla os níveis individual, grupal e organizacional, vinculados por meio da intuição, interpretação, integração e institucionalização, as quais ajudam a explicar como a aprendizagem se desenvolve, conforme pode ser visualizado na Figura 2.

Figura 2 – Aprendizagem organizacional como um processo dinâmico



Fonte: Crossan, Lane e White (1999, p. 532).

De acordo com o *framework* proposto pelas autoras, o processo de *feedforward* ocorre pela transferência de aprendizagem de indivíduos para o coletivo, podendo ser institucionalizado na organização. Já o *feedback* relaciona-se com a utilização do que foi aprendido e dos impactos dessa aprendizagem nos indivíduos e grupos. A intuição ocorre no nível individual, favorecida a partir das experiências pessoais. A interpretação pode ocorrer em nível individual e coletivo e pode manifestar-se por meio de palavras ou ações. Já a integração ocorre no nível coletivo, a partir de um saber compartilhado e, por fim, a institucionalização é o processo de incorporação da aprendizagem dos indivíduos ou do grupo na organização, que ocorre em sistemas, procedimentos e rotinas da organização (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Nessa lógica, uma das premissas básica consiste em que a AO é multinível, tendo em vista que o fenômeno depende do aprendizado constatado nos níveis individual, grupal, organizacional (NOGUEIRA; ODELIUS, 2015) e também interorganizacional salientado por Mozzato e Bitencourt (2014) e Mozzato, Bitencourt e Grzybovski (2015). O processo de AO é socialmente construído, pois à medida que o indivíduo interage nas atividades do dia a dia, ele participa da criação da realidade, sendo compreendido como agente ativo que constrói a realidade onde está inserido (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Conquanto o indivíduo seja o agente do processo e sujeito do ato de aprender, o conteúdo e o contexto da aprendizagem referem-se ao ambiente coletivo, social (NOGUEIRA; ODELIUS, 2015).

Nessa perspectiva, uma condição básica para que a aprendizagem aconteça é um clima que encoraje, facilite e recompense a aprendizagem (ANTONACOPOULOU, 2001). Desse modo, a cultura organizacional<sup>2</sup> representa uma forte influência sobre a AO, e desenvolver um ambiente propício à aprendizagem representa um desafio para as organizações, exigindo maturidade e cultura permissiva, aceitação de erros, *feedbacks*, sugestões, ideias, o que se torna fatores determinantes para o ambiente de aprendizagem (COSTA, 2011).

Para Marsick e Watkins (1997), o contexto organizacional, a liderança, a estrutura, a cultura, os sistemas e as práticas são mediadores para a aprendizagem, tendo em vista que os trabalhadores, por meio de interações, aprendem no local de trabalho, onde a necessidade de aprender é maior e os gestores são desafiados a criar condições nas quais a informação flua livremente e o conhecimento seja valorizado.

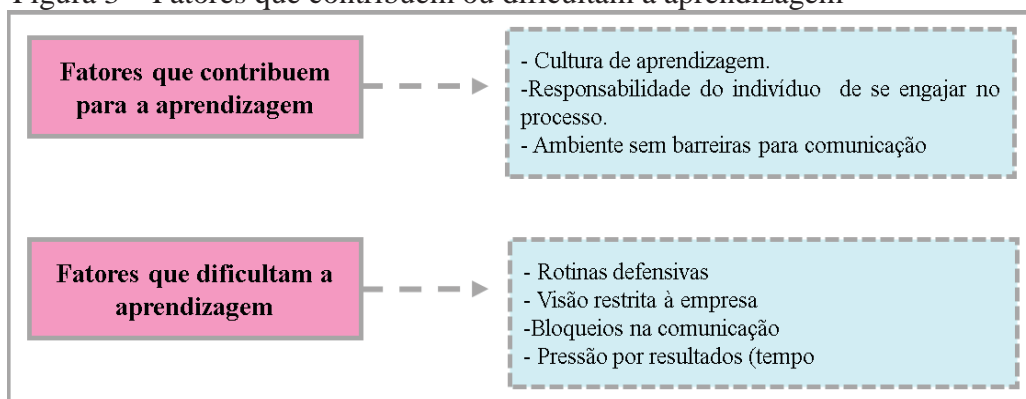
---

<sup>2</sup> Dada a importância da cultura organizacional para a AO, salienta-se que se buscou embasamento em autores como Schein (1990), Hatch (1993), Fleury e Fleury (1997), Hofstede (2003), Fleury e Fischer (2006), Kellogg (2011) e Reis e Azevedo (2015).

Por sua vez, Antonacopoulou (2001) menciona fatores pessoais e organizacionais que afetam ou que inibem os processos de aprendizagem. Os fatores pessoais consistem na idade, habilidade de comunicação, memória, capacidade intelectual-mental, nas emoções, na percepção sobre necessidade e habilidade de aprender, nos valores culturais e nas crenças. Já os fatores organizacionais contemplam a comunicação e o *feedback*, a instabilidade e a mudança, o poder e o controle, a posição econômica, a competição, a cultura e o clima, as políticas internas e os treinamentos.

Nessa linha de análise, Garvin (2000) afirma que o ambiente propício para aprendizagem é aquele que tem abertura para que os trabalhadores criem, transfiram e adquiram conhecimentos. Salienta ainda que reconhecer e aceitar as diferenças, estimular o fluxo de novas ideias, fornecer *feedbacks* oportunos e assumir riscos e enganos são condições essenciais para estimular a aprendizagem. Não obstante, segundo dados de uma pesquisa empírica, Costa (2011) evidencia os fatores que contribuem e dificultam a aprendizagem nas organizações, os quais são apresentados na Figura 3.

Figura 3 – Fatores que contribuem ou dificultam a aprendizagem



Fonte: Costa (2011, adaptado).

Nessa perspectiva, o conhecimento envolve tanto o indivíduo quanto a organização dentro do contexto dos processos de AO (formal e informal). A expressão “aprendizagem formal” está ligada à ocorrência de aprendizagem em estabelecimentos ou eventos organizados e estruturados (PANOSSO et al., 2015), geralmente realizada em sala de aula, com auxílio de um professor, instrutor ou treinador que avalia a aprendizagem constantemente (FLACH; ANTONELLO, 2011). Os treinamentos, a educação básica, os cursos de especialização e de conhecimento vertical e intencional constituem a aprendizagem formal (ANTONELLO, 2011).

A aprendizagem informal refere-se a oportunidades naturais que surgem no cotidiano, em que a própria pessoa controla seu processo de aprendizagem (FLACH; ANTONELLO, 2011), acontecendo naturalmente como parte do trabalho diário, na troca de ideias e experiências, gerando um ambiente estimulante, desafiador e de desenvolvimento para os trabalhadores (ANTONELLO; RUAS, 2005), de conhecimento horizontal e espaços não educacionais (ANTONELLO, 2011).

Na literatura internacional, Marsick e Watkins (1997) inferem que a aprendizagem formal é patrocinada institucionalmente, baseada em sala de aula e altamente estruturada. Já a aprendizagem informal ocorre naturalmente, fora da sala de aula, sendo difícil padronizá-la, sistematizá-la e avaliá-la. No âmbito da aprendizagem informal os referidos autores incluem uma subcategoria denominada aprendizagem incidental, que ocorre de forma inconsciente ou tácita.

Por outro lado, Antonello (2011) evidencia que há forte tendência para compreender a aprendizagem formal e informal como separadas; entretanto, há elementos significativos de aprendizagem formal em situações informais e elementos de informalidade em situações formais. As duas estão indissoluvelmente inter-relacionados, e a caracterização e o inter-relacionamento devem ser realizados em relação ao contexto onde ocorrem.

Ao mesmo tempo em que as organizações adquirem novos conhecimentos – processo de AO –, elas também descartam os obsoletos, processo de desaprendizagem organizacional que se refere ao descarte de velhas rotinas para abrir caminhos para novas (TSANG; ZAHRA, 2008; BUCHELE et al., 2016). A desaprendizagem é um processo intencional que não implica juízo de valor sobre o que se descarta e, além disso, não presume a inserção de novas rotinas no lugar do que foi descartado, o que envolveria mudanças cognitivas e comportamentais (TSANG; ZAHRA, 2008).

Apresentada a contextualização sobre a AO e suas premissas, na sequência apresenta-se a perspectiva sociológica da AO que orientará este estudo.

### 2.1.1 Perspectiva sociológica da aprendizagem organizacional

A perspectiva sociológica pressupõe que não há como as pessoas aprenderem algo que não esteja posto em um espaço social no qual haja interação (EASTERBY-SMITH; BURGOYNE; ARAÚJO, 2001; BISPO, 2013), diferenciando-se da perspectiva cognitivista e introduzindo o conceito de prática como um fator proeminente (ANTONELLO; GODOY,

2011). Os “sociólogos não abordam a aprendizagem como algo que acontece na mente, mas como algo produzido e reproduzido nas relações sociais dos indivíduos quando eles participam de uma sociedade” (GHERARDI; NICOLINI, 2001, p. 47).

A natureza sociológica confere proeminência às realizações coletivas, frutos de interações entre as pessoas e inerente ao intercâmbio de experiência, conhecimentos e significados sobre práticas e processos profissionais (BERTOLIN; CAPPELLE; BRITO, 2014). Na Sociologia a aprendizagem é situada e socialmente construída, acontecendo a partir da interação e das trocas simbólicas entre pessoas, das percepções entre corpos, artefatos e objetos, ações e atividades, como também do gosto e dos julgamentos estéticos que os indivíduos realizam (STRATI, 2007; GHERARDI, 2009a).

Collins (1994) propôs quatro tradições sociológicas e Gherardi e Nicolini (2001) acrescentaram o pós-modernismo que pode incitar a reflexão sobre conhecimento como prática discursiva. No Quadro 2, as tradições sociológicas e as narrativas de AO são apresentadas.

Quadro 2 – As tradições sociológicas e as narrativas de AO

Tradição sociológica	Narrativa de Aprendizagem Organizacional (AO)
<b>Tradição do Conflito</b> (Marx, Engels, Weber)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ AO como ideologia de um grupo de poder.</li> <li>▪ AO como política de mobilização de recursos de poder e conflito.</li> <li>▪ AO como tentativa de gerenciar a tensão entre a racionalidade substantiva e a formal</li> </ul>
<b>Racional/Utilitária</b> (Humans, Blau, Cook, Simon)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ AO como resolução de problemas quando o desempenho da organização não conhece os níveis de aspiração.</li> <li>▪ AO como a ativação da troca no trabalho em rede.</li> <li>▪ AO como aprendizagem ecológica, localizada e distribuída pelos multiatores dentro das rotinas, em vez de dentro da mente dos indivíduos.</li> </ul>
<b>Durkheimiana</b> (Durkheim)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ AO como uma variável dependente de outras variáveis (estratégia, estrutura ou cultura) define as condições que facilitam ou dificultam a aprendizagem organizacional. A aprendizagem é compreendida como uma das funções do sistema organizacional que engendra mudança em algumas ocasiões e conserva em outras.</li> <li>▪ AO como socialização de códigos culturais específicos. Conceitua aprendizagem organizacional como socialização, que sintetiza conteúdos de diferentes ordens da sociedade, porque as ações seletivas em sua chance de vida criam um senso para determinar inevitavelmente ordem social e restringir o resultado de mudança que é permitida.</li> </ul>
<b>Microinteracionista</b> (Peirce, Mead, GHurssel, Schultz e Garfinkel)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ AO como transmissão de conhecimento dentro das comunidades ocupacionais.</li> <li>▪ AO como rótulo que produz uma realidade socialmente construída e é produzida por esta realidade.</li> </ul>
<b>Pós-moderna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ AO como prática discursiva.</li> </ul>

Fonte: Antonello e Godoy (2011 – adaptado de Gherardi e Nicolini, 2001).

De acordo com o exposto no Quadro 2, percebe-se que existem diferentes formas de entender o processo de aprendizagem na perspectiva sociológica. A tradição *durkheimiana* tem posicionamento epistemológico mais funcionalista, outras estruturalistas, como a tradição utilitarista, posturas críticas como a tradição de conflitos e outras mais construtivistas e interpretativistas, como as tradições microinteracionista e pós-moderna (BISPO, 2013). O mesmo autor destaca que, independentemente do posicionamento epistemológico, o ponto fundamental da abordagem sociológica está assentado na ideia de que o conhecimento não está nas mentes dos indivíduos, mas é produto de uma estrutura.

Na ontologia construcionista, a AO é percebida como uma conversação aberta, sendo que a participação e a reflexividade contribuem para tal (ANTONELLO; GODOY, 2011). A participação evidencia que a aprendizagem não ocorre somente na mente dos indivíduos, mas se origina e se sustenta em sua participação em atividades sociais; logo, a lógica da prática não difere entre conteúdo e objeto, mas envolve o saber como ser competente num ambiente. Já a reflexão produz o *setting* que contém esses objetos, bem como os resultados esperados e os não esperados, ou seja, maneiras de ver as ações anteriores e refletir sobre a existência de outras formas de vê-las, produzindo origem à institucionalização do conhecimento (ANTONELLO; GODOY, 2011).

Bertolin, Cappelle e Brito (2014) argumentam que a AO deve ser vista como um processo fluido, que está diluído no tempo, no espaço e nas práticas individuais e sociais, em que corpos e subjetividades se entrelaçam para dar os contornos específicos em cada ponto do processo e que, ao mesmo tempo, constituem e são constituídos em tal processo, significam e são significados, ressignificam e são ressignificados. Portanto, apresenta-se a primeira proposição.

*Proposição 1: a AO emerge das práticas cotidianas, das interações e das relações, envolvendo uma visão processual da aprendizagem.*

Nessa teorização, a análise das práticas organizacionais assume relevância e incide no avanço dos estudos da AO como ponto central explicativo desse fenômeno (BERTOLIN; CAPPELLE; BRITO, 2014). Nessa lógica, com o propósito de transpor as linhas de pensamento cognitivista e pragmática, uma vertente nascida na década de 90 – principalmente a partir dos trabalhos sobre comunidades de prática e aprendizagem situada, de Brown e Duguid (1991), Lave e Wenger (1991) e Cook e Yanow (1993), os quais apresentam a ideia de cultura –, marca um novo momento nos estudos sobre AO.



Diferente dos estudos já existentes sobre a forma de conceber o conhecimento e a aprendizagem, a abordagem baseada em prática apresenta-se como opção para compreender e debater os processos de aprendizagem coletivos e não formais, propondo uma abordagem mais crítica e analítica, considerando a aprendizagem e o conhecimento como um processo (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

Desde então, a abordagem baseada em prática na perspectiva sociológica vem conquistando notoriedade no debate contemporâneo na academia (GHERARDI, 2000; AZEVEDO, 2013) e tornou-se a lente por meio da qual vários fenômenos têm sido reexaminados (ANTONACOPOULOU, 2008), com “foco na ação e nas atividades humanas” (ANTONELLO; AZEVEDO, 2011, p. 101).

As principais influências para essa abordagem encontram-se nos campos da Filosofia e da Sociologia (AZEVEDO, 2013) e tem sido estudada por Silvia Gherardi, uma das principais pesquisadoras internacionais sobre o tema, a qual possui expressivo número de produção científica (GHERARDI et al., 1998; GHERARDI, 2000; GHERARDI; NICOLINI, 2001; GHERARDI, 2001, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2012; GHERARDI; SOUTO, 2013; GHERARDI, 2014; GHERARDI, 2015).

Na Sociologia, segundo Azevedo (2013), os estudos que empregam a noção de prática estão embasados nas construções de autores como Pierre Bourdieu, Michel De Certeau, Harold Garfinkel, Michel Foucault, Anthony Giddens e, recentemente, os trabalhos de Theodore Schatzki (2000) e Andreas Reckwitz (2002). A autora salienta que especialmente a partir de Schatzki (2000) e Reckwitz (2002) pode-se considerar que as teorizações sobre prática são aquelas que consideram as práticas como unidade social genérica primária, ou seja, são caracterizadas pela concepção do social como localizado nas práticas, que são a menor unidade de análise social.

Na literatura encontra-se uma diversidade da definição da prática, mas carregam um traço em comum: buscam conectar a ação individual ao que é normativo ou institucionalizado (AZEVEDO, 2013). Gherardi (2006, p. 34) define “uma prática como um modo relativamente estável no tempo e socialmente reconhecido de ordenar elementos heterogêneos em um conjunto coerente”. Na percepção de Bispo (2013), uma prática é algo que dá identidade a um grupo que se organiza a partir dela; sua aprendizagem ocorre por meio das interações entre os atores sociais e os elementos humanos e não humanos.

A natureza de prática passa a enfatizar a natureza holística do fenômeno, como um fluxo contínuo de múltiplas, contínuas e interconectadas práticas (ANTONACOPOULOU,



2006), contemplando a aprendizagem como um processo social que ocorre em ação, nas práticas do dia a dia nas organizações, possibilitando um olhar mais realista do fenômeno (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003), a qual mente e corpo, pensar e agir, indivíduo e organização não são tratados de forma dicotômica (GHERARDI, 2000). Essa abordagem permite que se vá além da análise dos níveis de aprendizagem e pode ser conceituada como um processo, por meio do qual “os atores refletem sobre suas práticas para entender as conexões entre os aspectos determinantes, as ações e os resultados” (ANTONELLO; GODOY, 2011, p. 15).

A aprendizagem social expressa como uma prática se relaciona ao fazer (*doing*) e ao conhecer (*knowing*) (BISPO, 2013; AZEVEDO, 2013). Esse fazer e conhecer só acontece no agir, ou seja, “a ação cria o conhecimento formado na própria ação e por meio dela” (GHERARDI, 2014, p. 7). O conhecimento e a aprendizagem passam a ser considerados como *knowing e learning*<sup>3</sup> e fazem parte dos conceitos fundamentais da abordagem baseada em práticas, significando uma ação em fluxo contínuo, na qual está sempre acontecendo. E o conhecimento é o resultado da interdependência entre indivíduo, objeto e contexto (GHERARDI, 2000).

Nessa linha de análise, a AO não é uma mercadoria e também não ocorre apenas na cabeça dos indivíduos, mas é um processo que gera conhecimento situado em práticas organizacionais (GHERARDI, 2000). O conhecimento na abordagem baseada em prática deixa de ser simplesmente cognitivo, surgindo a partir do saber em combinação ao fazer, ou seja, da prática, sendo uma atividade distribuída entre os elementos humanos e não-humanos que compõem o contexto organizacional (GHERARDI, 2009).

As teorias baseadas em práticas evidenciam que a aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo individual, uma vez que ela emerge de relações e interações das pessoas com os elementos sociais e materiais de contextos particulares (ambiente, cultura, linguagem, entre outros), tendo em vista que o local trabalho é um espaço de produção contínua de conhecimento (FLACH; ANTONELLO, 2011; ANTONELLO; GODOY, 2011).

Em sentido semelhante, Gherardi, Nicolini e Odella (1998) argumentam que a aprendizagem é construída em grupos pelas pessoas em uma dinâmica de negociação e produção dos significados das palavras, ações, situações e dos artefatos materiais, sendo que o

---

<sup>3</sup> Os termos em inglês foram utilizados para preservar o significado original e para indicar a ideia de movimento das palavras com terminação em *ing*.

principal elemento é a linguagem, que possibilita a aprendizagem, a geração de conhecimento e a promoção da interação entre as pessoas.

Nessa tessitura, percebe-se que a aprendizagem baseada em prática tem como propósito compreender como o conhecimento é produzido ou transformado, por meio da ação e interação dos indivíduos e dos demais elementos não humanos que compõem o contexto organizacional, na qual a aprendizagem é vista como um fenômeno relacional e o conhecimento como situado e socialmente construído (RODRIGUES, AZEVEDO, 2013). Sendo assim, segunda proposição é delineada.

*Proposição 2: num ambiente propício à aprendizagem, os trabalhadores também aprendem por meio da observação e das trocas relacionais, ocorrendo o aprendizado não intencional.*

Dada a premissa, que tem como base a prática cotidiana, entende-se como pertinente compreender as diferentes vertentes teóricas dessa abordagem de pesquisa. Nos estudos organizacionais, diferentes abordagens baseadas em práticas contribuem para a compreensão da aprendizagem nas organizações (GHERARDI, 2000; NICOLINI, GHERARDI; YANOW, 2003). Antonello (2011) explicita que a abordagem baseada em prática está fundamentada em quatro principais vertentes teóricas, as quais são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Legado das principais vertentes teóricas para a AO baseada em prática

<b>Teoria</b>	<b>Contribuição para AO baseada em prática</b>	<b>Base teórica</b>
<b>Teoria ator-rede</b>	Reconhece a interação entre humanos e não humanos em um cenário onde conhecedor e conhecimento mutuamente definem um ao outro.	Law e Hassard (1999) Latour (2001)
<b>Teoria da atividade</b>	Identifica um sistema constituído por incoerências, contradições, paradoxos e tensões sendo que seu conceito de atividade [...] dissolve a distinção entre a ordem e a desordem reconhecendo a ideia de uma aprendizagem e uma ação [...] que são parcialmente existentes e parcialmente emergentes.	Engestrom e Middleton (1996) Engestrom, Miettinen e Punamaki (1999) Blackler e Crump (2000)
<b>Teoria da aprendizagem situada</b>	O conhecimento é contextualizado, ou seja, situado. Apresenta o conceito de comunidade de prática que define um sujeito coletivo [...] implicando envolvimento mútuo, partilha e um repertório de ações, estilos de artefatos, conceitos, discursos e histórias.	Lave e Wenger (1991) Wenger (2000)
<b>Abordagem cultural e estética</b>	A abordagem cultural define que o conhecimento depende de processos sociais, tanto para a sua existência como para a sua comunicação. A abordagem estética supera a dicotomia mente-corpo e introduz sentimentos como uma forma de saber não cognitivo, na qual a sensibilidade e os sentidos são uma dimensão da inteligência humana.	Cook e Yanow (1993) Yanow (2003) Strati (2003)

Fonte: Rodrigues e Azevedo (2013, com base em Antonello, 2011 – adaptado).

As vertentes teóricas da aprendizagem baseada em prática ficam evidentes; entretanto, não podem ser reduzidas em uma única teoria em razão do caráter multivocal das teorias baseadas em práticas (GHERARDI, 2000) e a inexistência de uma teoria uniforme estabelecida (AZEVEDO, 2010).

Com a pretensão de considerar a aprendizagem como um processo social e uma aproximação com a realidade tangível, adota-se o uso da abordagem estética. A compreensão da AO necessita ser vista numa perspectiva ampliada, sobretudo humanística e social, e a abordagem estética prevê os sujeitos em interação da consciência advinda de suas capacidades perceptivo-sensoriais, abrindo a possibilidade de descortinar o universo organizacional através da percepção e simbolização da ação social produzida cotidianamente e objetificada nas relações e nos artefatos (BERTOLIN; CAPPELLE; BRITO, 2014). A seguir, apresenta-se o detalhamento da abordagem estética.

### 2.1.2 Abordagem estética

A abordagem da estética organizacional ilumina os estudos da AO ampliando a concepção de conhecimento e coloca em cena a importância das percepções, dos sentimentos, desejos, pensamentos e sentidos do corpo humano, evidenciando que os processos de aprender e conhecer não são apenas cognitivos, mas também corporais e multissensoriais, os quais não ocorrem separados uns dos outros (STRATI, 2007).

Tal abordagem prevê uma melhor compreensão da realidade organizacional, buscando incorporar as dimensões do humano, colocando em cena novos parâmetros para pensar a geração de conhecimento, contribuindo para aprofundar o conhecimento acerca da AO, na qual o conhecimento deixa de ser puramente racional, emergindo o conhecimento sensível, que é aquele percebido, julgado, produzido e reproduzido por meio dos sentidos como novo fator de conhecimento organizacional (STRATI, 2007).

Trata-se de sentir o *pathos* ou, numa linguagem mais direta, das sensações belas e feias, do erotismo, dos perfumes e dos odores desagradáveis, assim como das sensações de atração ou repulsão; são partes relevantes do cotidiano das organizações e componentes essenciais para o “direcionamento” das ações (ou das não ações) dos indivíduos organizacionais (STRATI, 2007). Nesse sentido, como ato de perceber e julgar sensorialmente, “a estética é a forma de conhecimento organizacional que é pessoal e é, ao mesmo tempo, construída social e coletivamente” (STRATI, 2014b, p. 21).

Nessa abordagem ocorre o rompimento da dicotomia mente/corpo e põe-se em evidência o corpo como artífice do conhecimento, buscando direcionar o olhar da AO como algo ligado ao plano sutil e sensível, evidenciando os aspectos relacionados ao humano, ao simbólico, à subjetividade, ao corpo e, enfim, a tudo o que permeia de modo sutil a ação dos indivíduos em sua prática coletiva (BERTOLIN; CAPPELLE; BRITO, 2014). “A dimensão estética busca apreender a experiência vivida pelas pessoas em sua ação cotidiana nas organizações” (STRATI, 2007, p. 19).

Tal abordagem pode ser definida como uma forma de conhecimento humano fornecido pela percepção dos cinco sentidos (audição, visão, tato, olfato, paladar) e pela capacidade que temos de fazer um juízo estético sobre o que experimentamos. As faculdades sensoriais e perceptivas são ativadas na imaginação do indivíduo (STRATI, 2007) e, apesar de não serem desenvolvidas de igual maneira em todas as pessoas, podem ser desenvolvidas pela dinâmica organizacional (GAGLIARDI, 2001).

Strati (2014b) acredita que o conhecimento é confinado pelo corpo inteiro e em particular pelos sentidos, evidenciando o conhecimento escondido e tácito que ocorre nas práticas.

Ter um “olho bom” ou um gosto refinado é uma faculdade sensorial atuando e sendo moldada por relações interpessoais nos contextos organizacionais e na sociedade. Esta é uma fonte de diferenciação entre os participantes da organização, dado que nem todos veem as mesmas coisas, reagem aos mesmos odores, ou têm o mesmo gosto: há aqueles que “têm um olho bom” para as coisas enquanto outros não; aqueles que têm um “bom ouvido” ou um “bom nariz”, aqueles que “têm jeito com as mãos”, que têm “gosto” (STRATI, 2014b, p. 22).

O juízo estético relaciona-se a um sexto sentido, que corresponde a “uma avaliação da ação organizacional, são juízos advindos do que a organização representa para o indivíduo, ou seja, como este representa a organização para si mesmo” (STRATI, 2007, p. 164). O autor explicita ainda que o juízo estético é expresso por meio do que fazemos ao entrar em contato com um mundo por meio do corpo. Quando percebemos as coisas pelo nosso corpo podemos julgar se o que sentimos é “bom”, “ruim”, “feio”, “bonito”, se nos envolve ou nos deixa indiferentes.

Nesse processo de atribuição de significado à organização, evidenciam-se os artefatos como elementos que fundam a experiência estética, uma vez que o interesse nessa análise não está nas coisas em si, mas nas sensações que elas evocam (GAGLIARDI, 2001). Os artefatos materiais (equipamentos, móveis, identidade visual organizacional, localização geográfica, marca da organização) são uma das maneiras mais importantes para o indivíduo perceber a

organização e “constituem a representação mais fiel da identidade cultural, de sua cultura material, de sua paisagem simbólica, de suas formas de controle” (STRATI, 2007, p. 242).

Nessa lógica, a abordagem estética considera que o praticante estabelece uma relação com a sua prática por intermédio de suas capacidades perceptivo-sensoriais e pelo exercício do julgamento estético (RODRIGUES, AZEVEDO, 2013), considerando elementos humanos e não humanos que constituem os sujeitos da ação organizacional, privilegiando a compreensão empática, ao invés da compreensão causal (STRATI, 2007).

Assumir uma abordagem estética sobre as práticas evidencia o conhecimento como uma forma de experiência estética, ao mesmo tempo pessoal e social (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). A ação coletiva, compreendida a partir de uma perspectiva estética, evidencia a corporeidade como um elo intermediário e, ao mesmo tempo, núcleo central, na construção e reconfiguração das práticas sociais e do conhecimento organizacional (BERTOLIN; CAPPELLE; BRITO, 2014).

Portanto, a abordagem estética destaca a diferença de sentimentos (STRATI, 2007), o que nos remete à importância da diversidade nas organizações, em todos os sentidos possíveis, em termos de corporeidades vividas, que exatamente pelas diferenças que carregam dão o tom único a uma dada realidade (BERTOLIN; CAPPELLE; BRITO, 2014). A ação que permite dar ao outro algo de si no trabalho, compartilhar, receber e retribuir, seja tempo, dedicação, conhecimento, reconhecimento, apoio afetivo, paciência, amizade e confiança, é elemento que marca as práticas organizacionais e cujas gradações repercutem sobre a aprendizagem coletiva (BERTOLIN; CAPPELLE; BRITO, 2014).

Desse modo, compreender a AO também significa considerar a compreensão estética, tendo em conta a diversidade e a riqueza dos elementos envolvidos nas práticas e que fazem parte do contexto organizacional (STRATI, 2007). A partir disso, tem-se a terceira proposição.

*Proposição 3: o processo de aprendizagem, além de ser cognitivo, é também corporal e multissensorial, permeado nas ações dos trabalhadores em sua prática cotidiana.*

## **2.2 Diversidade geracional**

O debate sobre a diversidade tem conquistado destaque nas organizações, na academia e na sociedade como um todo. A diversidade refere-se à variação de identidades culturais e sociais entre pessoas que convivem juntas num local de trabalho, e seus componentes

consistem na raça, no sexo, na cultura, na nacionalidade, na deficiência, na idade e na religião (NKOMO; COX Jr., 1999). Nesta dissertação trabalha-se com a idade, ou seja, a diversidade geracional.

O termo geração cuja base teórica é sociológica, comumente define-se como parte do processo histórico que indivíduos da mesma idade compartilham (MANNHEIM, 1993). Para o autor, a geração consiste em uma dimensão analítica importante para a compreensão da dinâmica das mudanças sociais e de formas de pensar e de agir de uma época, os quais influenciaram sobremaneira seus valores, suas atitudes e suas crenças.

A compreensão do período histórico permite aprofundar as possibilidades e limitações que se apresentam para o grupo a partir da conjuntura econômica, social e cultural que ele vivencia, além de permitir o aprofundamento da discussão sobre o tempo cronológico que define uma geração, suas experiências comuns e suas relações com outras gerações (OLIVEIRA; PICCININI; BITENCOURT, 2012). Evidencia-se que não há um padrão temporal para formação de uma geração, que pode permanecer por dez ou quinze anos ou por séculos, como aconteceu no período feudal (MANNHEIM, 1993).

O tempo cronológico de nascimento é apenas uma demarcação potencial, mas não serve como base para delimitar as formas de agir de um grupo etário, pois é o processo histórico que aproxima uma mesma geração, integrantes de uma mesma faixa etária, sendo apenas um dos itens que deve ser considerado na delimitação de uma geração (OLIVEIRA; PICCININI; BITENCOURT, 2012). Complementarmente, Parry e Urwin (2010) abriram o foco de eventos históricos para examinar elementos culturais, como música, cinema, moda, esporte, lazer, tecnologia e outros tipos de cultura popular.

Nessa perspectiva, Smola e Sutton (2002) cunham que, segundo as teorias sobre gerações, pessoas nascidas num mesmo período compartilham experiências de vida históricas e sociais, e essas vivências comuns poderiam afetar de forma similar seu padrão de resposta a situações e instituições, como seus valores e crenças sobre as organizações, sua ética de trabalho, as razões pelas quais trabalham, seus objetivos e aspirações na vida profissional e seu comportamento no trabalho.

Concomitantemente, os efeitos da geração devem ser disjuntos dos efeitos de idade, que são resultantes da faixa etária e do amadurecimento do indivíduo e dos efeitos do período (impactos do ambiente) para uma análise efetiva (DENCKER et al., 2007). Joshi et al. (2010) propõem a utilização do conceito de geração de uma forma mais ampla, observando e

considerando, além da data de nascimento, a importância de eventos históricos ocorridos inclusive dentro da organização para a formação de gerações em microambientes.

Parry e Urwin (2010) destacam a diferença entre o termo “corte” e “geração”, na qual reside seu ponto de origem e término. O termo corte inicia-se pela determinação de uma faixa etária e depois se analisa a diferença entre essa faixa e as demais, encontrando diferenças em relação a valores, atitudes e comportamento entre indivíduos dos diversos grupos. Por sua vez, a definição de uma geração inicia-se pela análise de eventos históricos, políticos ou sociais que geram um impacto em valores, atitudes e comportamentos das pessoas que viveram esses momentos em sua fase de socialização e, posteriormente, as datas de nascimento potenciais são definidas.

Considerando que a maioria das publicações sobre gerações é norte-americana, não é possível adaptar definições de gerações de outras nacionalidades e culturas para a realidade de outros países sem buscar o olhar dos fatos históricos, econômicos, políticos, sociais, demográficos e tecnológicos nacionais (PARRY; URWIN, 2010; DENCKER; JOSHI; MARTOCCHIO, 2008). Nessa lógica, para o conceito de geração ser empregado nos estudos nacionais, requer uma contextualização adequada, respeitando os aspectos históricos e sociais, considerando vários fatores, como as desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira. Deve-se, assim, ser incorporada a ideia de classe, de contexto histórico, de vivências comuns e de relações familiares e intergeracionais (OLIVEIRA; PICCININI; BITENCOURT, 2012).

No ambiente de trabalho os trabalhadores mais velhos sentem-se incomodados e, em certa medida, ameaçados pelos mais novos que, por sua vez, precisam mostrar-se suficientemente autênticos para negar os valores das gerações anteriores, tornando as divergências explícitas. Entre elas, estão as provocadas pela diversidade promovida pela variação das opiniões, dos comportamentos, das maneiras de enxergar e executar o trabalho e da visão de mundo das diferentes gerações (VELOSO, 2012). Nesse sentido, a permanência das diferentes gerações nas organizações também diz respeito à gestão dos possíveis conflitos, de modo a tornar o ambiente organizacional um bom lugar para desenvolver as atividades laborais e ter um convívio profícuo entre os trabalhadores.

Há de considerar-se, ainda, que a demografia brasileira caminha para um aumento da população de jovens ingressando no mercado de trabalho e para um grande número de pessoas avançando para a idade de aposentadoria (IBGE, 2011). Tais mudanças demográficas geram desafios para a área de gestão de pessoas no que tange, principalmente, à revisão de



políticas, processos e práticas de gestão que visem à convivência de grupos de diferentes gerações nas organizações, tais como a facilitação do ingresso dos jovens, a proposição de programas para aposentadoria ou mesmo para a continuidade no mercado de trabalho de indivíduos mais velhos (DENCKER, JOSHI, MARTOCCHIO, 2008; BENSON, BROWN, 2011).

Cada uma das gerações traz para as organizações um conjunto diferente de expectativas, necessidades e valores, habilidades, apresentando diferentes visões de mundo e atitudes com relação ao compromisso, à flexibilidade, à aprendizagem, ao empreendedorismo e, efetivamente, ao trabalhar em geral, exigindo a exploração de uma visão mais holística e interdisciplinar da dinâmica multigeracional que compõe a força de trabalho nas organizações (CULPIN; MILLAR; PETERS, 2015).

Nessa linha de análise, Nascimento et al., (2016) inferem a importância de as organizações adaptarem-se às diferenças da diversidade geracional, pois cada geração possui especificidades relevantes para constituir ambientes organizacionais ricos em conhecimento, aproveitando as especificidades no que tange à criatividade, ao empreendedorismo, à rapidez, entre outras, de cada geração, utilizando essas peculiaridades em benefício da organização e, inclusive, no que diz respeito à aplicação da inteligência organizacional.

Embora muito se tenha a discutir e consolidar teoricamente, pesquisadores desse campo concordam que atualmente há quatro gerações coexistindo no ambiente de trabalho: *baby boomer* (nascidos entre 1946 e 1964); geração X (nascidos entre 1965 e 1980); geração Y (nascidos entre 1980 e 1994); e, recentemente, a geração Z (nascidos a partir de 1990) (SMOLA; SUTTON, 2002; TAPSCOTT, 2009; VELOSO; SILVA; DUTRA, 2011; COLET; BECK; OLIVEIRA, 2015; CULPIN; MILLAR; PETERS, 2015).

Os autores diferem quanto aos anos de nascimento que separam as gerações, mas não diferem significativamente quanto às suas características (VELOSO; DUTRA; NAKATA, 2008; CAVAZOTTE; LEMOS; VIEIRA, 2012). Portanto, qualquer tentativa de apontar o período referente a uma geração é sempre uma aproximação, considerando-a apenas como diretriz. Nesse sentido, inferem Oliveira, Piccinini e Bitencourt (2012) que uma geração não pode apenas ter como base a idade, mas considerar as condições sociais, econômicas ou culturais em que o indivíduo está integrado. É nessa lógica que esta dissertação se desenvolve.

Pelo estudo realizado por Collistochi et al. (2012), os trabalhadores não demonstraram variações nas preferências de aprendizagem, independentemente da faixa etária à qual pertencem. Segundo os autores, as diferentes gerações apresentaram homogeneidade nas



respostas e as maiores diferenças não surgem essencialmente por causa da idade, mas por causa das variações nos momentos de carreira, ambições, valores e motivações das pessoas, ou, ainda, das implicações que o ambiente proporciona.

Nessa linha de análise, Cavazotte, Lemos e Viana (2012) revelaram, a partir de sua pesquisa, que há mais em comum entre os membros da geração Y e seus antecessores do que a literatura não acadêmica nos faria crer. Para os autores, a segurança no trabalho, as recompensas tangíveis, como salários e benefícios, aparecem como elementos importantes, motivacionais e valorizados pelos jovens, aproximando-os das gerações passadas. Complementarmente, a pesquisa realizada por Colet, Beck e Oliveira (2015) revela que uma das principais contribuições da geração jovem para as organizações é a habilidade com novas tecnologias; todavia, a maior dificuldade está no seu gerenciamento, em razão do imediatismo e da necessidade de crescimento rápido na carreira.

Em contraponto, Oliveira, Piccinini e Bitencourt (2012) evidenciam que as diferentes juventudes divergem no compartilhamento de acontecimentos, mesmo tendo a mesma idade, em razão de vivenciarem diferentes acontecimentos, tendo percepções e vivências distintas sobre o mesmo fenômeno. Torna-se importante, portanto, uma contextualização de quais seriam as características e os marcos históricos que contribuíram para a formação do pensamento da juventude de cada país.

Seguindo essa lógica de definição de período como apenas uma aproximação, Colet, Beck e Oliveira (2015), numa tentativa de síntese de diversos estudos, apresentam as principais características das gerações.

Quadro 4 – Características das gerações

Gerações	Principais características	Base teórica
Baby Boomers (1940/46 e 1960/64)	Valorizam a segurança no trabalho; Dedicados e leais às empresas; Motivados, otimistas e <i>workaholics</i> ; Não são adeptos a tecnologias; Tomadores de decisões maduras; Valorizam padrão de vida estável; Autoritários; Valorizam <i>status</i> e ascensão profissional na empresa; Tradicionalistas; Resistentes às mudanças.	Smola e Sutton (2002) Cennamo e Gardner (2008) Veloso, Dutra e Nakata (2008) Benson e Brown (2011) Veloso, Silva e Dutra (2011) Gardiner, Grace e King (2013)
Geração X (1960/65 e 1970/77)	Individualistas; Menos leais à empresa; Valorizam o equilíbrio entre vida pessoal e profissional; Consumistas; Buscam desafios e recompensas; Geração TV; Lealdade às suas habilidades em vez de seus empregadores; Protetores da família; Tecnologia presente desde a adolescência; Dedicados, conservadores, criativos, materialistas, otimistas, e autoconfiantes; Defendem ambiente de trabalho mais informal e hierarquia menos rigorosa.	Smola e Sutton (2002) Veloso, Dutra e Nakata (2008) Cennamo e Gardner (2008) Masibigiri e Nienaber (2011) Veloso, Silva e Dutra (2011) Santos et al. (2011) Veloso, Silva e Dutra (2011) Cavazotte, Lemos e Viana (2012)
Geração Y (1978/80 e 1990/97)	Tecnologia presente desde a infância; Desejam <i>status</i> e autonomia no trabalho; Habilidade com tecnologias; Multitarefa; Individualistas; Almejam flexibilidade e prazer no trabalho, dinamismo, qualidade de vida, reconhecimento, feedback e relacionamento interpessoal; Valorizam trabalhar em empresas socialmente responsáveis e com um bom ambiente de trabalho; Buscam ascensão rápida na empresa; Gostam de desafios e inovação; Apresentam relutância em obedecer à hierarquia organizacional; Apresentam níveis mais baixos de comprometimento.	Smola e Sutton (2002) Cennamo e Gardner (2008) Veloso, Dutra e Nakata (2008) Nogueira, Lemos e Cavazotte (2011) Santos et al. (2011) Veloso, Silva e Dutra (2011) Cavazotte, Lemos e Viana (2012) Oliveira e Honório (2014)
Geração Z À partir de 1990	Multitarefa; individualistas; Tecnologia e internet desde a infância; Habilidade com tecnologias; Gostam de desafios e inovação; Anseiam por rápida ascensão de carreira; Estimam desafios, autonomia, flexibilidade, qualidade de vida; Valorizam trabalhar em empresas socialmente responsáveis e com um bom ambiente de trabalho; Almejam horários flexíveis e roupas informais.	Tapscott (2009) Ceretta e Fromming (2011) Souza (2011) Palfrey e Gasser (2011) Santos e Lisboa (2013)

Fonte: Colet, Beck e Oliveira (2015).

Ficam evidentes, pelo exposto no Quadro 4, as características peculiares de cada geração e o reconhecimento daquelas que são compartilhadas por mais de um grupo (GURSOY; MAIER; CHI, 2008; DASH; PANDA, 2010). Destaca-se as características não são necessária e rigorosamente compartilhadas por todos os indivíduos nascidos nesse mesmo

período. Existem semelhanças, assim como diferenças entre as diversas gerações, não podendo haver generalizações, nem mesmo o “enquadramento” das pessoas numa determinada geração e estabelecer polaridades geracionais.

Nesse sentido, com base nos processos históricos semelhantes e por haver o compartilhamento das características e comportamentos entre as diferentes gerações, conforme mostra o Quadro 4, e tendo um parâmetro para a pesquisa, opta-se, neste estudo, por designar dois grupos geracionais: (i) a geração jovem, composta pelas gerações Y e Z; (ii) a geração adulta, composta pelas gerações *baby boomer* e X. Conforme já mencionado, ambas as gerações estão presentes no mercado de trabalho e, em razão de suas características e seus comportamentos, representam desafios e oportunidades para as organizações, no sentido de criar estratégias com o objetivo de trocas relacionais, bem como uma visão integrativa e humanizada para o bem-estar das gerações.

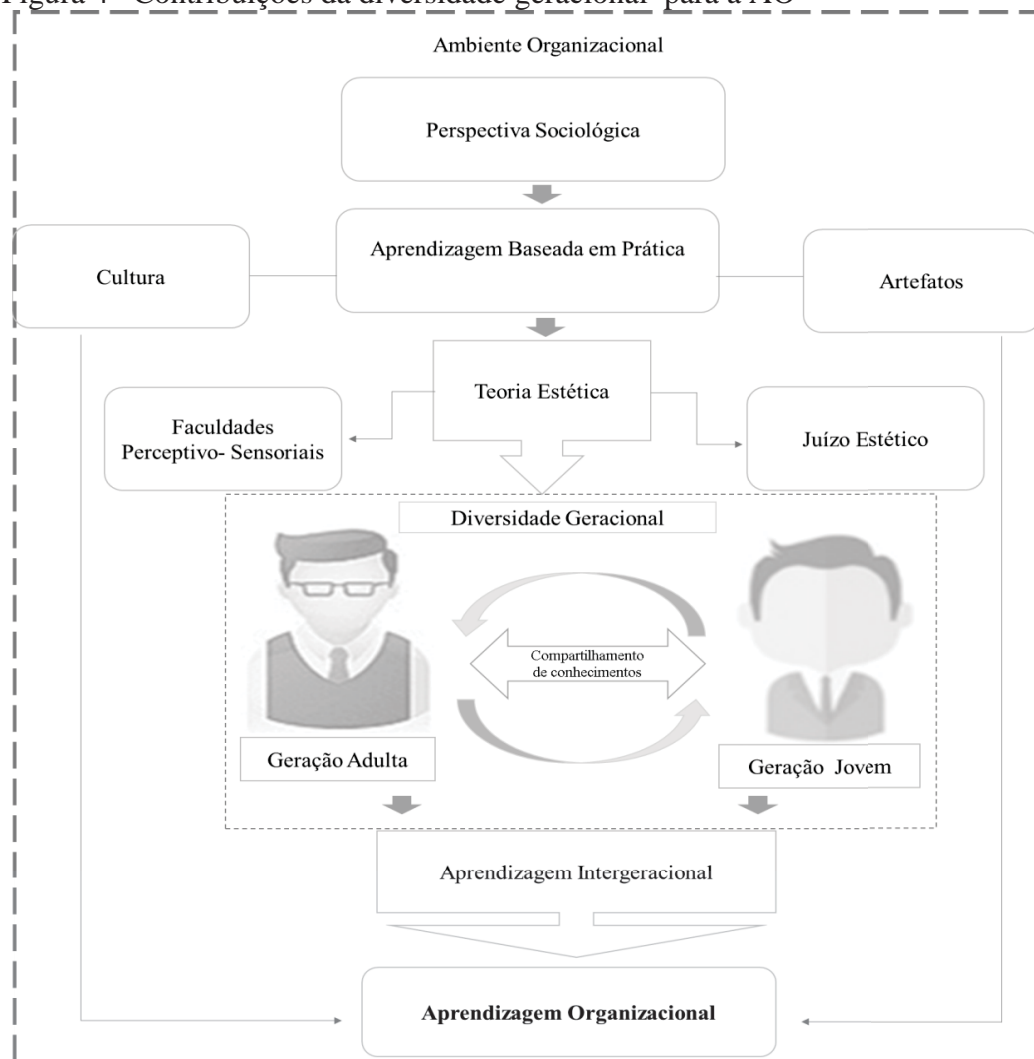
A aprendizagem intergeracional, um processo interativo que ocorre entre diferentes gerações, resulta na aquisição e no desenvolvimento de novos conhecimentos, valores e novas habilidades, sendo que o conhecimento implícito é passado de uma geração para outra (ROPES, 2013; 2015). Nessa lógica, acredita-se que a diversidade geracional é positiva para o desenvolvimento das organizações e para as próprias pessoas, e a interação e a sincronização das gerações podem contribuir para a AO. Sendo assim, a quarta proposição é apresentada.

*Proposição 4: as interações entre os trabalhadores de gerações diversas no ambiente de trabalho propiciam o compartilhamento de conhecimentos e experiências que contribuem com a AO.*

### **2.3 Esquema conceitual analítico: contribuição da diversidade geracional para a AO**

Com base nos pressupostos iniciais, aportes teóricos e proposições elencadas ao longo do referencial teórico, apresenta-se o esquema conceitual analítico para a realização desta pesquisa. Tal esquema tem o propósito de compreender as contribuições da diversidade geracional para a AO, sob a perspectiva sociológica.

Figura 4– Contribuições da diversidade geracional para a AO



Fonte: a autora (2016).

A proposição do esquema (Figura 4) demonstra um ambiente organizacional, sob a perspectiva sociológica na qual a aprendizagem é situada e socialmente construída, acontecendo a partir da interação dos trabalhadores nas práticas cotidianas. A abordagem baseada em prática, tendo como base os estudos de Silvia Gherardi, compreende a aprendizagem e o conhecimento como um processo que emerge de relações e interações dos trabalhadores (geração jovem e geração adulta) com os demais elementos não humanos (cultura, artefatos). Assim, tendo a aprendizagem como um processo social, a estética organizacional fundamentada nos estudos de Strati (2007) é a forma de conceber conhecimento e evidencia a importância dos sentimentos e das emoções, considerando as faculdades perceptivo-sensoriais (sensações) e o julgamento estético (sentimentos) que permeiam a ação dos trabalhadores em sua prática coletiva.

Avançando-se para a análise das gerações, adotou-se como referência Colet, Beck e Oliveira (2015), considerando-se gerações jovens e gerações adultas, nas quais as trocas relacionais e a interação da diversidade geracional nas práticas cotidianas propiciam a troca de conhecimentos (forte e fraco), experiências, ideias e sugestões, que promovem novas práticas, inovações, novas formas de trabalho e construção e reconstrução de conhecimentos, resultando em uma aprendizagem intergeracional, que significa aprendizagem entre gerações, baseada nos estudos de ROPES (2013; 2015) e que pode contribuir com a AO (ANTONELLO; GODOY, 2011). Chegando ao final do capítulo a metodologia é delineada na sequência.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico utilizado para alcançar os objetivos delineados nesta dissertação. Apresenta-se inicialmente a classificação da pesquisa. Na sequência, o objeto e os sujeitos de pesquisa. Após são detalhados os métodos de coleta e a análise dos dados em suas diferentes etapas no processo da pesquisa.

#### 3.1 Classificação e Delineamento da pesquisa

No que tange ao procedimento técnico, o método adotado é o estudo de casos múltiplos (YIN, 2005). Como refere o autor, os estudos de casos múltiplos permitem maior profundidade do estudo e a possibilidade de comparar resultados, ao ultrapassar a singularidade de dados referentes a uma única unidade, e a evidência resultante é considerada mais determinante e o estudo, mais robusto. O autor salienta ainda que há replicação e não há amostragem, ou seja, não permite generalização dos resultados, mas, sim, a possibilidade de previsão de resultados similares (replicação literal) ou a de produzir resultados contrários por razões previsíveis (replicação teórica).

No que se refere aos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois a aprendizagem baseada em prática é apontada como uma nova direção para os estudos de AO, tendo em vista que a aprendizagem precisa ser vista numa perspectiva social, transpondo a linha de pensamento cognitivista, e a questão das gerações é considerada um tema emergente no meio acadêmico, carecendo de trabalhos empíricos abordando o contexto brasileiro. A diversidade geracional é, ainda, tema ausente no debate sobre AO. Portanto, entende-se que este estudo possibilita ampliar a compreensão e a familiaridade destes fenômenos.

Os estudos exploratórios se justificam quando o tema escolhido é pouco explorado, proporcionando uma visão geral acerca do fenômeno em questão e, muitas vezes, constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla (GIL, 2002). Esta pesquisa também se caracteriza como descritiva por possibilitar o estabelecimento de relações entre variáveis e a exibição de características de certos objetos de estudo, permitindo que os fatos e os fenômenos de determinada realidade sejam delineados (VERGARA, 2003).

Quanto à abordagem do problema de pesquisa, este estudo se caracteriza como qualitativo (MINAYO, 1994; CRESWELL, 2007; FLICK, 2009; PETTIGREW, 2013). A pesquisa qualitativa pode ser considerada como a tentativa de compreensão de uma forma

mais detalhada dos significados e das características situacionais apresentadas pelos entrevistados, apreendendo a natureza de um fenômeno social que envolve os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (FLICK, 2009).

Em consonância, Minayo (1994) argumenta que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo de relações, dos processos e do fenômeno. Para tanto, faz-se necessário, por parte da pesquisadora, o despojamento de preconceitos e ideias prontas para assumir uma posição mais aberta, reflexiva e crítica diante do campo a ser pesquisado.

### **3.2 Objeto de estudo**

Duas empresas de grande porte do município de Marau-RS constituem-se no campo de pesquisa. O objetivo em escolher empresas de grande porte, ocorreu mediante ao fato do número de trabalhadores, entre os quais se encontram gerações adultas e jovens no mesmo ambiente de trabalho e em diferentes setores e níveis hierárquicos. O nome das empresas participantes foram preservados e substituídos por nomes fictícios, de modo a manter o sigilo das informações apresentadas. Assim, identificadas como empresas Alfa e Beta.

### **3.3 Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são trabalhadores da geração jovem e da geração adulta que compõem os diversos setores e cargos hierárquicos das empresas. Destaca-se que foram oito trabalhadores da empresa Alfa, denominados A1 a A8, e nove trabalhadores da empresa Beta, denominados B1 a B9. Foram entrevistados também os gestores desses trabalhadores – cinco da empresa Alfa, nomeados de AG1 a AG5, e três da empresa Beta, nomeados de BG1 a BG3. O número de sujeitos da pesquisa foi definido por saturação (FLICK, 2009) ou, como afirma Yin (2001), a partir da percepção do pesquisador sobre a repetição dos conteúdos por parte de diferentes sujeitos informantes.

Os trabalhadores e gestores participantes deste estudo tiveram suas participações formalizadas através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que pode ser visualizado nos apêndices F e G.

### 3.4 Coleta de Dados

A coleta dos dados aconteceu em quatro etapas, e as técnicas ficaram centradas nas seguintes fontes de evidências: entrevistas individuais semiestruturadas; história de vida; grupo focal; e observação não participante. Isso caracteriza a triangulação de fontes, aumentando, consideravelmente, a qualidade e confiabilidade do estudo.

Apresenta-se, no Quadro 5, uma síntese demonstrativa da utilização das diferentes técnicas de coleta de dados e respectivos participantes das quatro etapas da pesquisa.

Quadro 5 – Técnicas de coleta de dados utilizadas por etapa

<b>Etapas da pesquisa</b>	<b>Técnicas de coleta de dados</b>	<b>Sujeitos da pesquisa</b>
<b>Etapa 1</b>	Entrevista semiestruturada	- 5 gestores da empresa Alfa. - 3 gestores da empresa Beta.
<b>Etapa 2</b>	História de vida	- 8 trabalhadores da empresa Alfa. - 9 trabalhadores da empresa Beta.
<b>Etapa 3</b>	Grupos de foco	- 8 trabalhadores da empresa Alfa. - 9 trabalhadores da empresa Beta.
<b>Etapa 4</b>	Observação não participante	- Áreas produtivas e administrativas das empresas Alfa e Beta.

Fonte: a autora (2016).

As três etapas da pesquisa de campo compreendem, no total, vinte e cinco entrevistas, as quais totalizam, aproximadamente, trinta horas, todas gravadas. Também fica clara a utilização de várias fontes de evidências (entrevistas, história de vida, grupo focal e observação não participante), demonstrando a convergência sobre os resultados. A observação não participante foi realizada nas quatro etapas. A seguir são apresentadas detalhadamente as etapas e técnicas que foram utilizadas para coletar os dados, mas, antes disso, o pré-teste realizado é detalhado.

O pré-teste foi realizado com três trabalhadores e três gestores da empresa Alfa, com o propósito de verificar a melhor forma de aplicar as entrevistas e o entendimento do conteúdo. Desse modo, após a realização do estudo-piloto foram necessárias algumas inclusões no roteiro de entrevista com os gestores. Acrescentaram-se as seguintes questões: Percebe o conhecimento produzido por meio da audição, do tato, da visão, do olfato e do paladar? Percebe dificuldade para gerenciar a diversidade geracional? Qual seu posicionamento sobre a diversidade geracional? A ordem das questões também foi reorganizada para facilitar a construção do pensamento do entrevistado. Quanto à história de vida aplicada aos trabalhadores, foi necessária a criação de questões instigativas para facilitar as histórias sobre



aprendizagem. Assim, foram acrescentadas as seguintes questões: Como ingressou na empresa? O que você faz na empresa atualmente? Como você aprendeu a fazer isso? Qual foi a última atividade que você aprendeu ou ensinou para alguém? Como você se sente em relação ao seu ambiente de trabalho? Como você se sente em relação ao seu trabalho? Por fim, após a aplicação do pré-teste e a realização dos ajustes necessários, foi iniciada a coleta de dados.

Na **etapa 1** foi desenvolvida uma entrevista individual semiestruturada presencial com cinco gestores da empresa Alfa e três gestores da empresa Beta que possuíam envolvimento com os trabalhadores das diferentes gerações participantes da pesquisa. Destaca-se que o número de entrevistas com os gestores foi definido por meio do critério de saturação dos dados (FLICK, 2009). O roteiro de entrevista (Apêndice A) foi dividido em dois blocos de questões: o primeiro diz respeito à caracterização dos gestores, e no segundo bloco são relacionados pontos correspondentes a cada uma das categorias analíticas. As entrevistas foram previamente agendadas e cada uma teve a duração de aproximadamente 40 minutos. Os gestores permitiram que a entrevista fosse gravada, garantindo-se, assim, uma melhor transcrição e análise dos dados.

Triviños (1987) explica que a entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses e, posteriormente, oferece campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do entrevistado. Para preservar o conteúdo das entrevistas, Yin (2005) evidencia a gravação eletrônica; no entanto, o uso do gravador poderá ser feito apenas com consentimento (TCLE) do entrevistado, jamais de forma disfarçada, o que constitui infração ética injustificável.

Na **segunda etapa**, ponderando a subjetividade, os sentimentos e as emoções presentes na abordagem estética, utilizou-se a técnica história de vida. Para tanto, solicitou-se aos dezessete trabalhadores que discorressem livremente sobre suas trajetórias de vida, destacando situações de aprendizagem que ocorreram nas práticas do dia a dia no ambiente de trabalho (Apêndice B). Nesse momento a pesquisadora realizou algumas questões instigativas, aprofundando aspectos significativos do estudo proposto. As entrevistas foram previamente agendadas, gravadas com a autorização dos participantes e a duração foi de aproximadamente uma hora para cada trabalhador.

A história de vida trata-se de um registro escrito, com embasamento em narrativas pessoais de uma vida inteira, coletado por meio de entrevistas (ATKINSON, 2002), quando o

pesquisador solicita ao entrevistado que conte toda a sua vida ou apenas parte dela (BERTAUX; KOHLI, 1984). A “história de vida se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (QUEIROZ, 1988, p. 20).

A história de vida auxilia na compreensão de aspectos objetivos e subjetivos, o que facilita o acesso às diversas dimensões da vida humana (OLIVEIRA; CLOSS, 2013). Segundo Colet, Mozzato e Grzybovski (2016), os relatos demonstram os significados simbólicos que as pessoas atribuem aos fenômenos vividos por elas, suas experiências, seus sentimentos, o contexto social e a dimensão subjetiva, resultando em uma grande riqueza de informações. Nessa lógica, as abordagens de história de vida assinalam um processo de mudança, segundo Josso (2004, p. 23), “dando legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e a intersubjetividade como suporte de trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores dos relatos”.

Na **terceira etapa** foi realizado um grupo focal com trabalhadores da geração jovem e adulta. A técnica, explicitada por meio do Apêndice C, buscou uma verificação e complementação dos dados coletados por meio das histórias de vida. A técnica de grupo de foco ocorreu nas empresas, com a participação de oito trabalhadores da empresa Alfa e nove da empresa Beta, um moderador e um observador. O roteiro de observação no grupo focal é apresentado no Apêndice D.

Tal técnica consiste num tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujo objetivo é a interação do grupo (VERGARA, 2003). As etapas para realização do método são planejamento, condução e análise. Os dados fundamentais produzidos por esta técnica são transcritos, acrescidos de anotações e reflexões do moderador e observador, e os limites para a sua realização são de, no mínimo, 4 pessoas capazes de fornecer informações significativas e, no máximo, 12, convocando-se 20% de pessoas a mais (OLIVEIRA; FREITAS, 1998).

Por fim, na **quarta etapa** realizou-se a observação não participante nos diversos setores das empresas. A pesquisadora utilizou-se de um roteiro de aspectos a serem observados (Apêndice E), o qual também foi desenvolvido com base nas categorias estabelecidas, realizando-se anotações de campo (TRIVIÑOS, 1987; FLICK, 2009). Além dessas observações bem pontuais, a observação não participante como técnica de coleta de dados permeou todo o processo da pesquisa, inclusive no momento das entrevistas junto aos gestores, bem como na história de vida que foi realizada com os trabalhadores.

Considerando que a compreensão da estética como fenômeno elusivo somente é possível por meio das práticas sociais que proporcionam a observação da realidade na qual ela ocorre, da experiência cotidiana dos atores organizacionais (STRATI, 2007), a observação realizada das empresas forneceu subsídios importantes para a pesquisa.

Dessa forma, o estudo configura-se como múltiplas fontes de evidências de dados, as quais foram usadas de forma complementar, a fim de possibilitar a triangulação dos dados, que também pode ser chamada de abordagem multimétodos e tem como estratégia o alcance da validade do estudo e é uma alternativa para a obtenção de novas perspectivas, novos conhecimentos (VERGARA, 2003; YIN, 2005; CRESWELL, 2007). A triangulação de fontes proposta nesta pesquisa é relevante para que se consiga obter a generalização teórica.

### **3.5 Análise e interpretação dos dados**

Para a análise dos dados, utilizou-se o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), que conquista cada vez mais legitimidade nas pesquisas qualitativas no campo da Administração e tem evoluído em virtude da sua preocupação com o rigor científico, consistindo-se numa técnica refinada de análise de dados qualitativos, que apesar de exigir dedicação, paciência e tempo do pesquisador, vale-se da intuição, da imaginação e da criatividade, principalmente na definição das categorias de análise (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

Afirma Chizzotti (2006, p. 98) que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Na visão de Flick (2009, p. 291), a análise de conteúdo é um dos procedimentos mais clássicos para analisar o material textual, como notas de campo, diário de pesquisa, fichas de documentação, transcrição, etc. Entretanto, o material também pode ser documentado por meio de fotos, filmes, áudios e outros, pois todas as formas de documentação têm relevância no processo de pesquisa, possibilitando uma “adequada” análise (FLICK, 2009).

Desse modo, especificamente na realização de análise de conteúdo com o auxílio do NVivo®10, os dados coletados podem ser melhor e mais rapidamente organizados (TEIXEIRA; BECKER, 2001). Assim, foram seguidas três fases propostas por Bardin (2009):

- 1) pré-análise: organização do material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional;
- 2) exploração do material: com a definição de categorias e a identificação das unidades de

registro e das unidades de contexto nos documentos; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação: consiste no tratamento dos resultados, o qual deve ir além do conteúdo manifesto dos documentos e no qual ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais.

As categorias e subcategorias adotadas para este trabalho, definidas com base no esquema conceitual analítico proposto, são apresentadas no Quadro 6:

Quadro 6 – Categorias e subcategorias analíticas

<b>Categorias analíticas</b>	<b>Subcategorias analíticas</b>
Aprendizagem baseada em prática	Artefatos
	Cultura
Estética organizacional	Juízo estético
	Faculdades perceptivo-sensoriais
Diversidade geracional	Diferentes percepções
	Contribuições para a AO

Fonte: a autora (2016).

Após a construção das categorias, e considerando que neste estudo utilizaram-se múltiplas fontes de evidências, as quais possibilitam o enriquecimento das análises por meio da triangulação (FLICK, 2009), foi utilizado o *software* de análise qualitativo NVivo®10, que facilita a análise de diferentes fontes de dados.

O *software* NVivo® consiste num sistema de indexação e de categorização de informações qualitativas que possibilita a descoberta e exploração dos sentidos das informações alfanuméricas, auxiliando o pesquisador em todo o processo da pesquisa, inclusive no momento da definição e organização das categorias e subcategorias analíticas, da organização dos dados coletados em múltiplas fontes e, principalmente, no processo de análise, potencializando e intensificando alcance e profundidade, permitindo maior exploração da complexidade dos dados (TEIXEIRA; BECKER, 2001; TEIXEIRA, 2009; TEIXEIRA, 2011; MOZZATO; GRZYBOVSKI; TEIXEIRA, 2014).

Nessa lógica, inicialmente foram indexadas as fontes<sup>4</sup>, para codificar os trechos das evidências empíricas em nós<sup>5</sup>, visando reunir informações descritivas e permitindo uma maior

<sup>4</sup> As fontes são as evidências empíricas: entrevistas individuais semiestruturadas, histórias de vida, grupo focal e observação não participante.

organização dos dados com base nas categorias estabelecidas e as relações entre os dados a ser determinada mais rapidamente e em maior profundidade. Quando os fragmentos são codificados, o número de fontes e referências inserido em cada nó pode ser visto, bem como em quantos e quais nós em cada trecho está codificada (OLIVEIRA et al., 2016).

Durante o processo de codificação e a referência cruzada entre os nós e os casos, o resultado dependerá de fatores exteriores ao programa, tais como a qualidade do material utilizado, os objetivos da pesquisa e a capacidade do investigador para analisar e estabelecer ligações com a literatura. Portanto, o *software* NVivo® auxilia o trabalho do pesquisador, contudo não substitui o trabalho analítico e criativo do pesquisador (TEIXEIRA, 2009; MOZZATO; GRZYBOVSKI; TEIXEIRA, 2014; OLIVEIRA et al. 2016).

Para destacar os cuidados metodológicos envolvidos no estudo, apresenta-se o Quadro 7, que revela os testes realizados com o intuito de conferir validade e confiabilidade do estudo. Cabe destacar que a adequada utilização do NVivo® também culmina numa forma de validação dos resultados das pesquisas, gerando confiabilidade, conforme inferem Mozzato, Grzybovski e Teixeira (2014). Outra forma de validade do estudo é a triangulação dos dados (YIN, 2016) em que foram utilizadas várias fontes de evidências.

Quadro 7 – Validade e confiabilidade na pesquisa empírica

Testes	Técnicas/procedimentos	Fase da pesquisa em que a tática foi aplicada
<b>Validade do constructo</b>	- Utilização de fontes múltiplas de evidências (entrevistas, grupo focal, história de vida e observação não participante).	Coleta de dados
	- Estabelecimento do encadeamento das evidências	Coleta de dados
	- Utilização de padrões teóricos de análise	Análise dos dados
	- Explicação objetiva dos resultados obtidos	Análise dos dados
<b>Confiabilidade</b>	- Pesquisa em duas empresas	Coleta de dados
	- Protocolo	
	- Desenvolvimento de banco de dados junto ao software NVivo® 10	Coleta de dados Análise dos dados

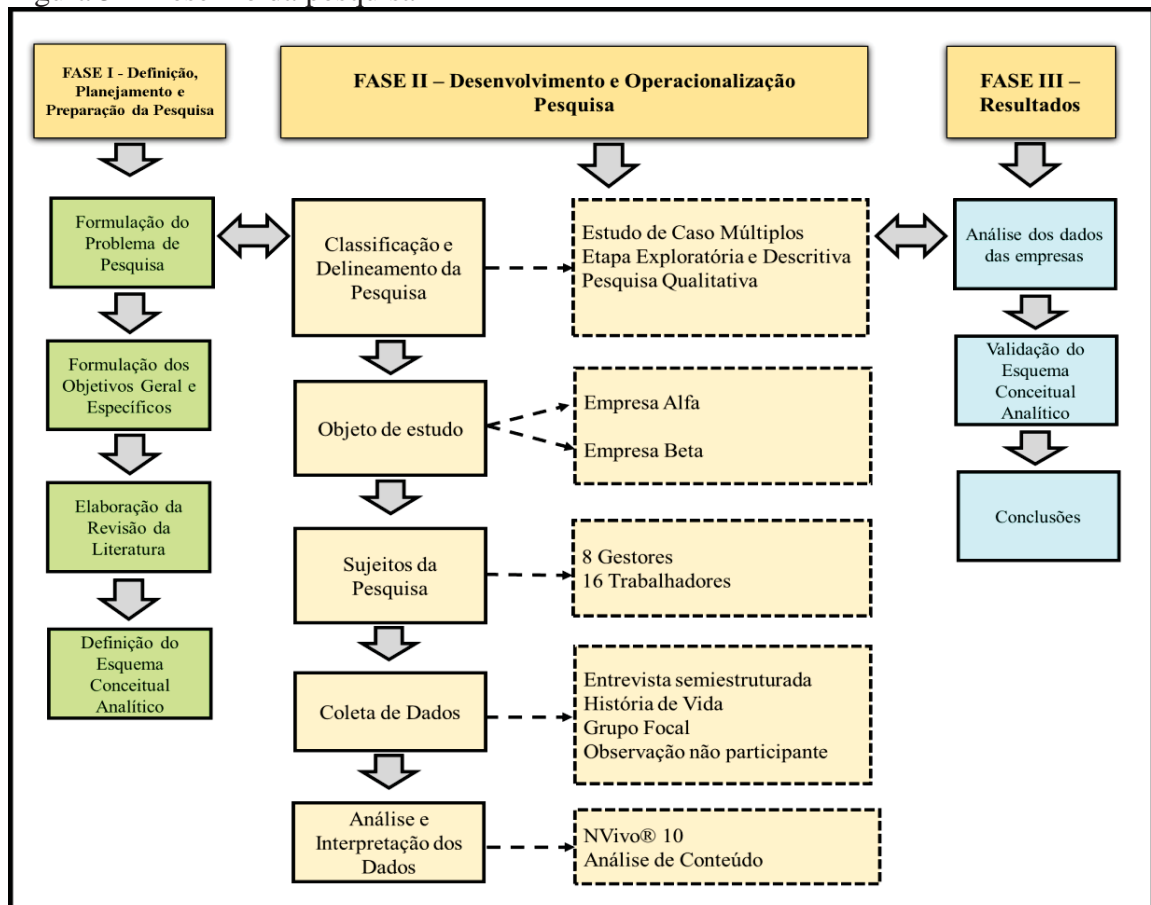
Fonte: Yin (2005, adaptado).

<sup>5</sup> Um “nó” é uma estrutura para armazenamento de informações codificadas e pode assumir significados diferentes, dependendo da abordagem metodológica utilizada na pesquisa. Por exemplo, se for utilizada análise de conteúdo, os “nós” receberão os códigos (fragmentos de textos) formando categorias de informação. Se essas categorias tiverem subcategorias, então será utilizada uma estrutura-árvore (*index tree root*) ou “árvore de nós” (*tree node*) (MOZZATO; GRZYBOVSKI; TEIXEIRA, 2014)

A validade do construto ocorreu a partir do uso de múltiplas fontes de evidências, como entrevistas, grupos de foco, história de vida e observação não-participante, além do estabelecimento da correlação entre elas. No momento de analisar os dados, a validade ocorreu em razão da análise de conteúdo qualitativa a partir do referencial teórico, com base nas codificações do NVivo®, analisando-se as ocorrências em suas relações entre as categorias. Ainda na coleta de dados, a explicitação dos resultados obtidos constituiu-se como validade do constructo. No que se refere à confiabilidade, no momento da coleta de dados, utilizaram-se protocolos para a pesquisa, os quais auxiliaram na composição do banco de dados armazenados no NVivo® 10 e disponíveis para consultas.

Por fim, apresenta-se a Figura 4, com o intuito de permitir uma melhor compreensão e visualização das diferentes etapas seguidas para a operacionalização da pesquisa.

Figura 5 – Desenho da pesquisa



Fonte: a autora (2016).

Observando a Figura 5, entende-se que a pesquisa foi desenvolvida em três fases distintas e complementares, as quais demonstram a evolução à medida que se foi avançando nas análises e produzindo as considerações finais.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Destina-se este capítulo para a apresentação e análise dos resultados, organizado em quatro subseções de acordo com as categorias analíticas. Inicialmente apresentam-se os trabalhadores e os gestores participantes, avançando-se para a apresentação das práticas de trabalho. Na sequência, aborda-se a aprendizagem baseada em prática, detalhando as suas subcategorias e, em seguida, a estética organizacional, também com as suas subcategorias. Após, a dinâmica da diversidade geracional é explicitada. Finalizando, expõe-se se a aplicação do esquema conceitual analítico para o entendimento da contribuição da diversidade geracional para a aprendizagem organizacional.

### 4.1 Conhecendo os trabalhadores e gestores

Como ponto de partida para apresentação e análise dos resultados apresentam-se os participantes desta pesquisa. Os trabalhadores, apresentados no Quadro 8, são da geração jovem e adulta que compõem as diversas áreas das empresas Alfa e Beta, os quais ocupam diferentes cargos: assistentes, auxiliares, operadores, operador de máquina, soldadores e analistas.

Quadro 8 – Perfil dos trabalhadores

Empresa	Função	Nome fictício	Gênero	Idade (anos)	Escolaridade	Tempo de empresa em anos
Alfa	Soldador	A1	Masculino	19	Ensino superior incompleto	1,2
	Assistente de logística	A2	Feminino	25	Especialização	4
	Analista de logística	A3	Feminino	42	Especialização	14
	Analista de SMS	A4	Feminino	35	Especialização	7
	Soldador	A5	Masculino	53	Ensino fundamental	20
	Soldador	A6	Masculino	48	Ensino médio incompleto	16
	Operador de máquina	A7	Masculino	28	Ensino médio incompleto	4,5
	Analista financeira	A8	Feminino	53	Especialização	32
Beta	Assistente administrativo	B1	Feminino	29	Ensino superior	6
	Auxiliar administrativo	B2	Feminino	33	Ensino médio	14
	Operador	B3	Masculino	38	Ensino superior	16
	Auxiliar administrativo	B4	Feminino	23	Ensino superior	1
	Operador	B5	Masculino	52	Ensino superior	30
	Operador	B6	Feminino	31	Ensino superior	12
	Analista de recursos humanos	B7	Feminino	49	Ensino superior	30
	Auxiliar Administrativo	B8	Masculino	22	Ensino superior	5
Operador	B9	Masculino	19	Ensino médio	1	

Fonte: dados da pesquisa (2016).



Analisando o Quadro 8, observam-se que nas empresas Alfa e Beta há diversidade de gênero e faixa etária, sendo que o trabalhador mais jovem tem 19 anos e os mais velho tem 53 anos. Tais dados evidenciam o que a literatura apresenta sobre a diversidade geracional presente nas organizações (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004; CENNAMO; GARDNER, 2008; BENSON; BROWN, 2011; SILVA; DUTRA; VELOSO, 2014; COLET; BECK; OLIVEIRA, 2015; CULPIN; MILLAR; PETERS, 2015; NASCIMENTO et al., 2016).

No que se refere à escolaridade, a maioria dos sujeitos da pesquisa possuem ensino superior, o que não reflete a realidade dos trabalhadores das empresas, uma vez que foi realizada observação junto a todos os trabalhadores, em geral, a maioria deles tem ensino fundamental e médio incompleto.

Nesse sentido, um dos entrevistados relata: “eu sou bem atrasado no estudo, sabe, eu vim do interior, e lá no interior os pais não se preocupavam tanto e naquele tempo diziam que o estudo não era importante” (A5). No relato do participante fica evidenciado o período histórico em que ele cresceu, as dificuldades daquela época, indo ao encontro do que a literatura sustenta sobre considerar o contexto histórico, de vivências comuns e de relações familiares nas gerações (JOSHI et al., 2010; PARRY; URWIN, 2010; OLIVEIRA; PICCININI; BITENCOURT, 2012).

Entretanto, ainda no que tange à escolaridade, evidencia-se que tanto a geração jovem quanto a geração adulta busca qualificação para ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho. No que se refere ao tempo de empresa, este é bem variado, em ambas as empresas há trabalhadores com menor tempo, cerca de um ano, e outros trabalhadores com trinta a trinta e dois anos.

Percebe-se que a geração adulta apresenta um maior tempo de empresa. No entanto, há de considerar-se que muitos trabalhadores da geração jovem estão com um tempo entre um e cinco anos, sendo que muitos trabalhadores jovens estão no seu primeiro emprego, como é o caso dos trabalhadores A1 e B9. A permanência da geração adulta no mercado de trabalho em uma mesma empresa vai ao encontro do que a literatura ressalta sobre valorizar a segurança no trabalho, a estabilidade (SMOLA; SUTTON, 2002; VELOSO; DUTRA; NAKATA, 2008; BENSON, BROWN, 2011; COLET; BECK; OLIVEIRA, 2015). Por outro lado, os dados da pesquisa demonstram que as gerações jovens também priorizam a empregabilidade, tendo em vista que o menor tempo de empresa é de um ano e o maior é de cinco. A partir da observação realizada, foi possível notar a presença de muitos jovens trabalhadores em ambas as empresas, sendo que muitos deles estavam no seu primeiro emprego.



Nesse sentido infere-se a ideia de uma contextualização adequada para o conceito de geração, considerando-se os aspectos históricos, sociais, econômicos, relações familiares, a ideia de classe e vivências comuns de cada realidade (DENKER; JOSHI; MARTOCCHIO, 2008; PARRY; URWIN, 2010; ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI; BITENCOURT, 2012), tendo em vista que se tem trabalhadores jovens como adultos que permanecem por um tempo maior nas empresas e outros que permanecem um tempo menor. Assim não se pode somente inferir a ideia de geração, mas sim as condições de trabalho e oportunidades de carreira oferecidas pelas empresas, que pode ser um fator importante para retenção dos trabalhadores.

Os gestores que participaram da pesquisa relacionam-se diretamente com os trabalhadores entrevistados. Dentre eles há líderes, supervisores, gerentes e coordenadores, conforme demonstra o Quadro 9.

Quadro 9 – Perfil dos gestores

Empresa	Função	Nome fictício	Idade (anos)	Escolaridade	Tempo de empresa	Idade dos subordinados	Escolaridade dos subordinados
<b>Alfa</b>	Líder	AG1	32	Superior completo	11 anos	19 a 52 anos	De Ensino fundamental à especialização
	Gerente	AG2	37	Especialização	14,5 anos	18 a 60 anos	De Ensino fundamental à especialização
	Líder	AG3	26	Especialização em andamento	8,5 anos	18 a 45 anos	De Ensino fundamental à ensino médio
	Coordenador	AG4	37	Especialização	4 anos	24 a 40 anos	De Ensino fundamental à especialização
	Coordenador	AG5	33	Especialização	10 anos	25 a 35 anos	De Ensino superior à especialização
<b>Beta</b>	Coordenador	BG1	45	Especialização	27 anos	20 a 30 anos	Superior completo
	Coordenador	BG2	38	Especialização	17 anos	16 a 50 anos	De Ensino médio a mestrado
	Supervisor de produção	BG3	49	Especialização	31 anos	18 a 60 anos	Ensino fundamental a ensino superior

Fonte: dados da pesquisa (2016).

Observando o Quadro 9, percebe-se na empresa Alfa a predominância de gestores da geração jovem, enquanto que na empresa Beta prevalecem gestores da geração adulta. Os dados evidenciam que em ambas as empresas há gestores jovens gerenciando trabalhadores

mais velhos, bem como gestores mais velhos gerenciando trabalhadores jovens, elucidando a realidade multigeracional que predomina nas organizações.

No que se refere aos gestores serem mais jovens, a fala de dois trabalhadores no momento do grupo focal junto à empresa Alfa foi sustentada veementemente por todos os participantes: “os nossos chefes são mais jovens que nós, mas qual é a sua trajetória e qual a trajetória dele? Ele está lá porque ele tem uma determinada trajetória, em algum momento da vida dele ele tomou uma decisão, foi atrás daquilo, por isso que hoje ele é o seu superior” (A3); “nosso coordenador era auxiliar nosso, eu ensinei as coisas pra ele e hoje ele é meu chefe. Ele é jovem e foi buscar o que ele quis, foi estudar. É uma decisão de vida” (A6). Tais relatos evidenciam o entendimento dos trabalhadores sobre as decisões dos gestores em buscar o cargo almejado e demonstram que isso não interfere nas relações, assim como evidencia que a interação e a aprendizagem continuam ocorrendo. Na empresa Beta, percebe-se a predominância de gestores da geração adulta, contudo, tal questão não foi mencionada pelos trabalhadores, o que impossibilita analisá-la.

Quanto à escolaridade, observa-se que em ambas as empresas a maioria dos gestores possui especialização, ou seja, ocorre a busca pela aprendizagem formal, a qual também é necessária para a ocorrência da AO, no sentido defendido por Marsick e Watkins (1997), Marsick e Watkins (2001), Flach e Antonello (2011), Antonello (2011) e Panosso et al. (2015), da aprendizagem em sala de aula, num ambiente estruturado.

No que se refere ao tempo de empresa, nota-se que na empresa Alfa há gestores com tempo menor de empresa (quatro a oito anos), enquanto que na empresa Beta o tempo de empresa é maior, variando de dezessete a trinta e um anos. Segundo relatos dos gestores, todos iniciaram em outras funções e foram tendo ascensão de carreira ao longo dos anos. Apenas o participante AG4 iniciou já na função de coordenador.

Os gestores de ambas as empresas gerenciam gerações com diferentes escolaridades, desde ensino fundamental a mestrado. Nesse sentido, a multiculturalidade presente no ambiente e as relações e interações estabelecidas entre os trabalhadores remetem ao entendimento da importância da diversidade, e não apenas geracional, para obtenção de AO e para o desenvolvimento de novos conhecimentos, como infere Bitencourt (2001) e Antonello e Godoy (2011). Nessa linha de análise, a seguir são descritas as práticas do dia a dia das diferentes gerações de trabalhadores participantes da pesquisa.

## 4.2 Conhecendo as práticas de trabalho

A perspectiva sociológica compreende que os indivíduos aprendem em espaços sociais diversos onde há interação, e a prática é um fator proeminente, na qual a aprendizagem é socialmente construída (EASTERBY-SMITH; BURGOYNE; ARAÚJO, 2001; GHERARDI; NICOLINI, 2001; STRATI, 2007; GHERARDI, 2009a; ANTONELLO; GODOY, 2011; BISPO, 2013; BERTOLIN; CAPPELLE; BRITO, 2014). Nessa perspectiva de interação, nas organizações pesquisadas há diferentes funções, com diferentes práticas, rotinas diárias, tanto na área administrativa, como na área operacional, propiciando a AO.

Visando conhecer as práticas de trabalho nas empresas estudadas, são descritas as funções dos trabalhadores que participaram da pesquisa e a dinâmica do trabalho do dia a dia das diferentes funções, possibilitando, assim, a compreensão da aprendizagem baseada em prática. Evidencia-se que o objetivo do trabalho não consiste em conhecer os processos de trabalho, mas sim conhecer as práticas cotidianas dos participantes da pesquisa. Nessa lógica, na sequência são apresentadas as práticas observadas nas empresas.

A Figura 6 apresenta as práticas de trabalho dos participantes da empresa Alfa, e após, as práticas da Beta também são apresentadas. Respectivamente são apresentadas na cor azul e laranja. Tais cores foram escolhidas porque representam os artefatos, ou seja, a identidade visual e a marca da organização (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; GHERARDI; GAGLIARDI 2001; STRATI 2007; 2014; GHERARDI, 2009a; BERTOLIN; CAPPELLE; BRITO, 2014). Os artefatos serão aprofundados na subseção seguinte.

Figura 6 – Práticas dos trabalhadores da Alfa



Fonte: a autora (2016).

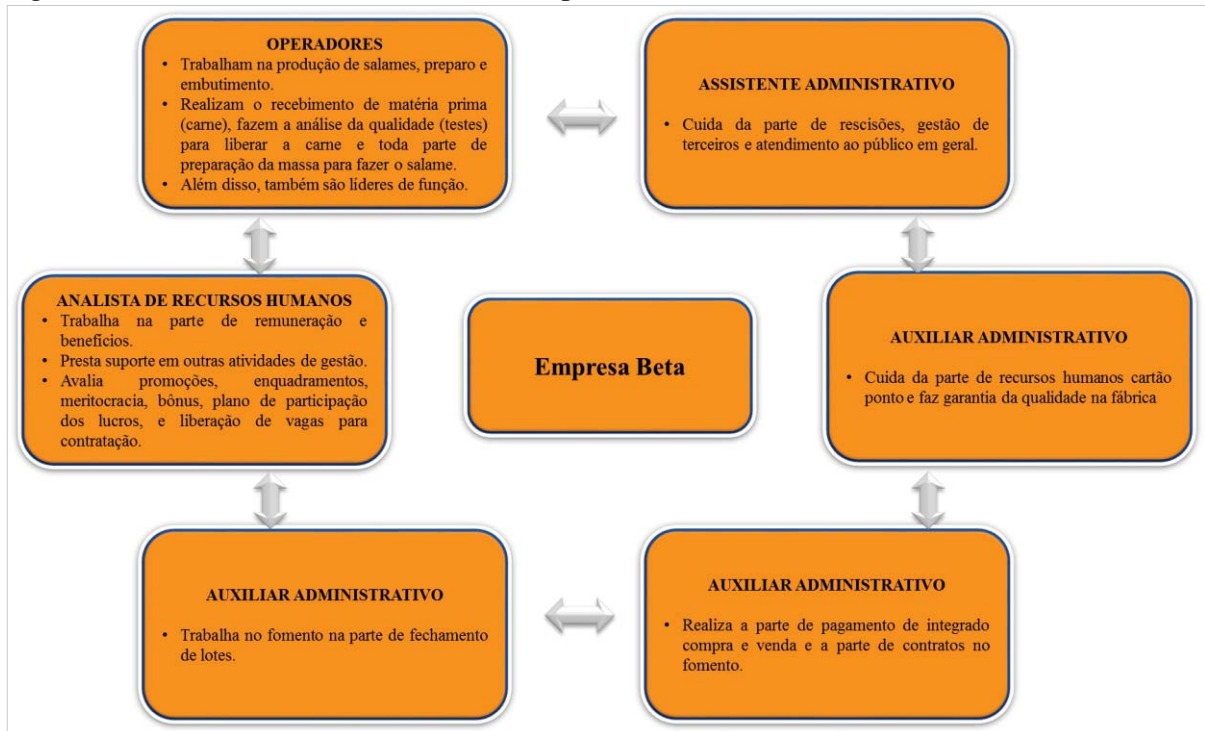
Apresentadas as atividades realizadas no dia a dia pelos trabalhadores da empresa Alfa, evidencia-se que, em atividade de observação, se notou, principalmente, que as atividades operacionais da empresa envolvem a realização de muitas atividades coletivas de trabalho. Exemplificando, citam-se duas atividades na empresa Alfa, em que numa chapa estavam trabalhando cinco trabalhadores. Destes, três estavam soldando, enquanto isso outro quebrava o canto de uma peça e outro retirava o respingo. Em outras atividades como a montagem, o montador interpreta o projeto e precisa de um ponteador<sup>6</sup> para ajudá-lo a segurar a peça, medir e colocar um ponto de solda na peça para fixá-la no lugar certo.

Por outro lado, na área administrativa observou-se que as práticas são individuais na maioria do tempo, cada um trabalha individualmente na sua mesa. Entretanto, há ajuda e troca de ideias, além de as atividades serem dependentes umas das outras. Como exemplo, presenciou-se uma situação na empresa Alfa, na qual um trabalhador da produção apresentou um problema para a analista de logística e, juntos, após debaterem as causas e trocar algumas

<sup>6</sup> O ponteador tem atividade semelhante ao soldador, mas, no processo do pontear somente é feito um “pingo de solda” um “ponto de solda”, apenas para fixar a peça de acabamento.

ideias, elaboraram algumas possíveis soluções para a resolução do problema. Tais relatos evidenciam o processo da aprendizagem individual e grupal, podendo-se inferir a ocorrência da AO (BITENCOURT, 2001; ANTONELLO; GODOY, 2011; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015). As práticas dos trabalhadores da empresa Beta são apresentadas na Figura 7.

Figura 7 – Práticas dos trabalhadores da empresa Beta



Fonte: a autora (2016).

Além das práticas realizadas pelos trabalhadores da empresa Beta, observaram-se situações semelhantes na empresa Alfa na preparação do salame (moer carne, temperar), na qual as atividades são realizadas por diversos trabalhadores, em razão de se tratar de uma linha de produção. Observando a descrição das práticas dos participantes, percebe-se que buscam conectar as atividades dos trabalhadores ao que é normativo, como um fluxo contínuo de múltiplas, contínuas e interconectadas práticas, conforme inferem Antonacopoulou (2006) e Azevedo (2013). Assim, a complementaridade das diferentes práticas por meio da interação dos trabalhadores no dia a dia dá origem a situações que levam à ocorrência de aprendizagem (BISPO, 2013; BERENDS; ANTONACOPOULOU, 2014; BERTOLIN; CAPPELLE; BRITO, 2014; GHERARDI, 2015).

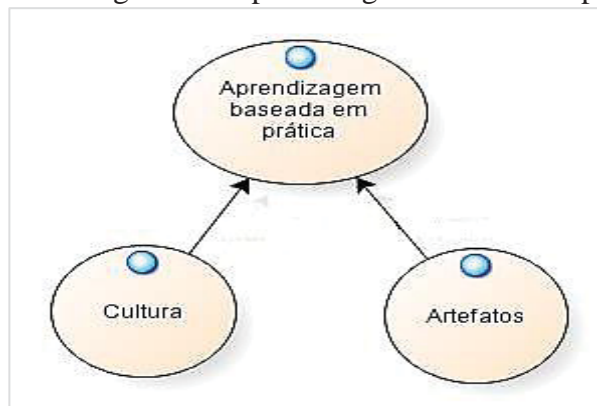
Em atividade de observação, percebeu-se que nas empresas Alfa e Beta há interação, diálogo, cooperação e ajuda na realização das atividades do cotidiano entre trabalhadores nos

diversos setores das empresas, independentemente de serem jovens ou adultos. Nessa perspectiva, conforme a teoria sustenta, por meio das interações do dia a dia a AO é socialmente construída (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998) e acontece quando os trabalhadores começam a dividir suas práticas (BASTOS; GONDIN; LOIOLA, 2004) e refletem sobre essas práticas para compreender as ações e os resultados (ANTONELLO; GODOY, 2011). Nessa linha de análise, a AO é um processo que gera conhecimento em práticas organizacionais (GHERARDI, 2000). Nessa lógica, a aprendizagem baseada em prática é explicitada na sequência.

### 4.3 Aprendizagem baseada em prática

Dada a exposição inicial das práticas de trabalho das diferentes gerações, mesmo cientes de que fica apenas a nível de exemplificação dada a diversidade de atividades nas empresas, avança-se no sentido de compreender a aprendizagem baseada em prática, que ocorre no dia a dia de trabalho, em diferentes espaços sociais das empresas. Para tanto, apresenta-se a categoria (aprendizagem baseada em prática) e suas subcategorias (artefatos e cultura) por meio da Figura 8, a qual foi elaborada com auxílio do software NVivo®10.

Figura 8 – Subcategorias da aprendizagem baseada em prática



Fonte: a autora (2016).

Considerando-se que na aprendizagem baseada na prática, o conhecimento emerge da prática, sendo uma atividade distribuída entre os elementos humanos e não-humanos que compõem o contexto organizacional (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; STRATI, 2007; GHERARDI, 2009; 2009a; ANTONELLO; GODOY, 2011; RODRIGUES, AZEVEDO, 2013; BERTOLIN; CAPPELLE; BRITO, 2014), tanto a questão cultural como



os artefatos fazem parte e estão imbricados. Desse modo, inicialmente apresentam-se os artefatos organizacionais e, na sequência, a cultura organizacional na qual se abordam o ambiente, as situações de aprendizagem formal e informal e a cultura da empresa no que se refere à contratação e promoção dos trabalhadores.

#### 4.3.1 Artefatos

De acordo com a observação *in loco*, a empresa Alfa oferece estacionamento para os trabalhadores e visitantes, uma recepção com poltronas de acordo com as cores da empresa (azuis), uma máquina de café, revistas e jornais e uma televisão que fica apresentando o vídeo institucional da empresa. A empresa tem dois prédios administrativos construídos com as próprias estruturas metálicas produzidas pela empresa em formatos arquitetônicos, rodeados por jardins.

Na área administrativa, alguns postos de trabalho estão organizados em formato de ilha, com mesas de cor cinza e as cadeiras de cor azul. A maior parte dos trabalhadores administrativos, líderes e técnicos de fabricação tem a opção de utilizar camisas sociais na cor cinza, e os coordenadores e gerentes utilizam camisas sociais azuis. A empresa tem uma área para convivência, que conta com ambientes abertos e fechados, mesas para jogos, televisores, bancos e poltronas para descanso e conversa entre colegas, e biblioteca para incentivar a leitura dos trabalhadores.

Tais dados refletem os artefatos relacionados à identidade cultural como elementos que fundam a experiência estética, uma vez que o interesse nesta análise não está nas coisas em si, mas nas sensações que elas evocam (GAGLIARDI, 2001). Os artefatos (equipamentos, móveis, identidade visual organizacional, localização geográfica, marca da organização) são, segundo Strati (2007), uma das maneiras mais importantes para o trabalhador perceber a organização.

Na área fabril da empresa Alfa observaram-se trabalhadores com diferentes cores de capacete e roupas. Para o acesso às áreas de fabricação, todos os trabalhadores devem portar os devidos EPIS, dentre eles a maior parte são capacetes, jalecos e calças azuis. Os operadores de ponte rolante utilizam capacete amarelo, os trabalhadores da qualidade usam capacete e roupas verdes, e os trabalhadores da área de segurança usam roupas laranjas. Na produção, o documento de projetos e a lista de acabamentos fazem parte do trabalho diário dos trabalhadores.

Também na empresa Beta observaram-se artefatos que evidenciam sua identidade cultural. A empresa tem estacionamento para gerentes, supervisores e analistas e não tem recepção. A empresa está localizada no centro de Marau e sua cor predominante é branca. Na área administrativa, alguns postos de trabalho são organizados em mesas alocadas no lado e na frente. A empresa tem uma área de lazer com televisão, bomba de água e café para os trabalhadores. E no setor de treinamentos a empresa disponibiliza livros. Os trabalhadores da área administrativa não usam uniformes.

Na área produtiva, os trabalhadores usam roupas brancas (botina, calça, jaleco, gorro, protetores auditivos, capacete). Os trabalhadores vestidos de azul são da área de manutenção, os vestidos de verde fazem o processo de limpeza e higienização, os vestidos de laranja são os eletricitas, e os vestidos de verde fraco são terceirizados. Além disso, os trabalhadores de capacete vermelho fazem parte da brigada de incêndio e tem o símbolo da Comissão interna de previsão de acidentes (CIPA).

Ao entrar na fábrica, é necessário lavar as botinas com sabão, bem como higienizar as mãos. Os trabalhadores não podem utilizar adornos (brincos, anéis) e não podem ter esmalte nas unhas. Na área produtiva, há cadeiras verdes dispostas em cada setor da produção, as quais são utilizadas para as paradas de descanso dos trabalhadores. Em razão de não ser mais realizado o abate na unidade, muitas salas estão vazias, apenas com o maquinário que era utilizado para o abate. Pode-se observar ainda que a empresa Beta tem pôsteres das políticas e práticas em muitos dos setores, com fotos dos trabalhadores. Ao entrar no setor de recursos humanos, encontram-se muitos cartazes dos trabalhos realizados, e os trabalhadores estão dispostos em mesas individuais e mesas em formato de ilha.

Nesse sentido, os dados vão ao encontro do que é sustentado por Gherardi (2009a), Strati (2007) e Gherardi, Nicolini e Odella (1998) sobre a aprendizagem ser construída em grupos pelas pessoas em uma dinâmica de negociação e produção dos significados das palavras, ações, situações e artefatos materiais. Tais questões, como afirmam Bertolin, Cappelle e Brito (2014), possibilitam descortinar o universo das empresas por meio da percepção e simbolização da ação social produzida cotidianamente e objetificada nas relações e nos artefatos. Assim, os artefatos, elementos não humanos, são a representação fiel da identidade cultural das empresas, a sua cultura material e suas formas de controle, conforme infere Strati (2007).

Identificados os artefatos, discorre-se sobre a cultura das empresas Alfa e Beta, visto que ambos tem íntima relação, como afirma Strati (2007) os artefatos são uma das maneiras



mais importantes para o indivíduo perceber a organização, demonstrando a identidade cultural, sua cultura material e suas formas de controle, conforme pode ser observado a seguir.

#### 4.3.2 Cultura

O ambiente e a cultura organizacional influenciam diretamente na aprendizagem, como referem Marsick e Watkins (1997), Garvin (2000), Antonacopoulou (2001) e Costa (2011). Nesse sentido, por meio das evidências empíricas, percebe-se que há nas empresas estudadas uma cultura que propicia a aprendizagem e a troca de conhecimento entre os trabalhadores, clima de abertura e diálogo facilitado. Segue depoimento em consonância:

O ambiente aqui na empresa é um ambiente bem descontraído, a gente percebe isso nas pessoas e no dia a dia. A própria empresa, ela motiva, dentro da cultura da empresa, enfim, essa dinâmica, essa troca de informação entre as pessoas né, criar um clima legal. [...] a empresa, assim, ela tem muito forte o abraçar a diversidade (BG1).

Os dados evidenciam que nas empresas Alfa e Beta existe uma cultura que encoraja a aprendizagem, os trabalhadores têm abertura para criar, transferir e adquirir novos conhecimentos, têm estímulo para novas ideias, para apresentar sugestões, assim como há aceitação de erros e *feedbacks* que são fatores determinantes para o ambiente de aprendizagem. Tudo isso vai ao encontro do que preconizam Marsick e Watkins (1997), Antonacopoulou (2001) e Costa (2011) em relação ao contexto organizacional, a liderança, a estrutura, a cultura, os sistemas e as práticas serem mediadores da aprendizagem.

Nessa lógica, tanto a aprendizagem formal, quanto informal são incentivadas pelas empresas Alfa e Beta. A aprendizagem formal acontece por meio de capacitações, cursos, fóruns, minitreinamentos, seminários, reuniões, comitês, grupos de melhorias, círculos de qualidade, reuniões, escolinha da solda e *workshops* que dizem respeito ao desenvolvimento de atividades diversas, de acordo com o fim ao qual se propõem. Os relatos que seguem demonstram tal constatação:

Nós temos sistemas que é círculo de qualidades, então tem um grupo de pessoas que se reúne pra desenvolver melhorias também relacionado ao processo, relacionados a custo direto, relacionado a, por exemplo tamo perdendo tal coisa, o que nós podemos fazer? Se reúne lá e pensam em ideias (BG3).

O grupo de melhoria é a melhor forma de trocar experiências, porque você tem um problema igualitário pra todos e a gente precisa resolver né. [...] é melhor forma de trocas de experiências e informações de uma geração pra outra (AG3).

A análise revela que a aprendizagem formal geralmente acontece em estabelecimentos organizados e estruturados, com auxílio de um professor, instrutor ou treinador, conforme apontam Marsick e Watkins (1997), Marsick e Watkins (2001), Flach e Antonello (2011), Antonello (2011) e Panosso et al. (2015) sobre a aprendizagem formal. Também fica evidenciado o incentivo das empresas para a aprendizagem dos trabalhadores.

Quanto à aprendizagem informal, ela ocorre em momentos informais diversos, encontros casuais oriundos das atividades cotidianas, que acontece naturalmente como parte do trabalho diário, na troca de ideias e experiências. Tal questão ficou bem evidenciada na realização do grupo focal, momento em que os trabalhadores discutiram abertamente sobre as aprendizagens informais no dia a dia. As análises revelam que os gestores e trabalhadores percebem aprendizagem nas práticas informais no dia a dia, conforme relatos:

A maior parte de troca de informações ela acontece no ambiente informal, no dia a dia, nas conversas, é no momento que um colega pede apoio do outro, seja de sistemas, seja de alguma ideia sobre decisão no trabalho. [...] Em termos profissionais, na prática se você pegar as áreas administrativas pras nossas rotinas, tem normas, tem padrões a serem seguidos, mas muita coisa não tem escrito, as pessoas que tão aqui elas vão umas ensinando as outras nas práticas do dia a dia (BG1).

No ambiente de trabalho, todo dia você aprende uma coisa nova, e aos poucos tu vai começando a utilizar aquilo ali, desde a parte de serviço, desde ajudar pra você mesmo. [...] Eu ensino e procuro ensinar do melhor jeito possível (A7).

Nós temos o programa de padrinho, que quando chega uma pessoa nova, nós colocamos uma pessoa mais velha, com mais tempo de empresa pra conduzir ele em algumas atividades, e isso faz com que ocorra esse aprendizado, esse repasse de informação e troca de conhecimentos no dia a dia (BG3).

Em consonância, por meio da observação *in loco*, pode-se notar que, na empresa Alfa, em muitas situações ocorriam aprendizagens informais. Na área administrativa, alguns trabalhadores pediam ajuda para realizar determinadas atividades, se reuniam para resolver algum problema. Na área fabril, em diversas situações observou-se um trabalhador ensinando o outro nas atividades. Na recepção da empresa Alfa tem uma máquina de café e, principalmente no início da manhã, havia trabalhadores que se encontravam casualmente e debatiam assuntos relacionados ao trabalho, evidenciando situações de aprendizagem informal.

Na empresa Beta tem uma sala de lazer, um espaço com mesas e televisão, um ambiente descontraído, no qual foi possível identificar situações de troca de ideias e sugestões. Além disso, notou-se que a empresa utiliza-se de aplicativos, como *whatsapp*, para trocar ideias, esclarecer dúvidas, trocar informações, conforme relata o gestor:

O *whatsapp*, por exemplo, é uma ferramenta legal, eu tenho um grupo no *whatsapp* da nossa equipe. [...] Então o que você dispara o pessoal fica sabendo na hora né. A gente faz uma reuniãozinha relâmpago, tira foto, no grupo do *whatsapp*. Ah! Tem alguma informação que eu to numa reunião e falaram alguma coisa importante pra eu comunicar pra equipe eu to passando um *whatsapp* pra galera, naquele momento (BG3).

Nesse sentido, os relatos evidenciam que a aprendizagem informal acontece naturalmente como parte do trabalho diário, na troca de ideias e experiências, sendo difícil de padronizar, sistematizar e avaliar, confirmando o que a literatura preconiza sobre aprendizagem informal (MARSICK; WATKINS, 1997; MARSICK; WATKINS 2001; ANTONELLO; RUAS, 2005; FLACH; ANTONELLO, 2011).

Diante do exposto, percebe-se que a **primeira proposição** desta dissertação é confirmada por meio da pesquisa empírica, sendo que a AO emerge das práticas cotidianas, das interações e das relações, envolvendo uma visão processual da aprendizagem.

A aprendizagem baseada em prática, a qual acontece na interação das práticas do cotidiano no ambiente organizacional, propicia a criação e troca de novos saberes e conhecimentos num ambiente informal. De acordo com os dados da pesquisa, por meio das evidências empíricas constata-se que a maioria das aprendizagens acontece nas práticas do dia a dia (GHERARDI, 2000, 2001, 2003, 2008, 2009a, 2009b, 2009c 2012; CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2010; BISPO; MELLO, 2012; GHERARDI; SOUTO, 2013; BISPO, 2013; AZEVEDO, 2013; BERENDS; ANTONACOPOULOU, 2014; BERTOLIN; CAPPELLE; BRITO, 2014; GHERARDI, 2015), ainda que seja inegável a ocorrência de aprendizagens nos espaços formais, como treinamentos, reuniões, workshops, dentre outros.

As histórias de vida contadas pelos trabalhadores relatam tal realidade. Inicia-se com um fragmento da história de vida de um soldador e o seu auxiliar, no qual a aprendizagem ocorre na prática.

Geralmente, o soldador tem um auxiliar, daí esse auxiliar a gente já vai ensinando ele pra ser um soldador. [...] O auxiliar quando entra, entra pra ajudar alguém, então, o soldador sempre tem um auxiliar, que nem eu emendo chapas né, aí são peças grandes e tal e precisa de um cara pra ajudar. Aí ele vai olhando como a gente vai soldando, a gente vai explicando, aí vai pegando no dia a dia e já sai daqui praticamente soldando, daí ele já vê no dia a dia como que é. [...] Inclusive nós temo fazendo umas peça lá que, cantoneira que se diz né, então ela vem dobrada, aí eu soldo e tem que tirar todo o respingo, lixar ela, fazer todos os acabamentoo pra no caso ir direto pra pintura, jatear e pintura, então e é uma coisa que o meu auxiliar não sabia, e ontem nós começemo e tamo fazendo ontem e hoje. Eu ensinei ele como é que tem que passar a escova, tirar todo o respingo, não pode ficar nada na peça (A5).

Já o fragmento da segunda história de vida relata uma situação de aprendizagem que ocorreu nas práticas do dia a dia entre um trabalhador mais velho e uma trabalhadora jovem:

O aprendizado acontece basicamente no dia a dia né. Ontem mesmo eu e a minha estagiária, nós sentemo no computador e eu disse: ó vamo fazer o seguinte, nós precisamos controlar perda de embalagem. Tu me orienta, me ajude pra nós criar uma planilha bem adequada. Então ela com o conhecimento dela sentemo no computador e fomo montando. Então nós fizemo um trabalho muito bom, fácil pra visualizá e nós manter em dia, no caso. Então eu vejo assim, ele pessoal que tá entrando ali com esse conhecimento teórico e junto com a prática aqui, é uma continuidade muito boa (B5).

A terceira participante relata a sua história e um trecho diz respeito sobre como ensinar uma colega a realizar as suas atividades de trabalho:

Como eu trabalhava com todas as unidades da regional, então, hã, a parte do conhecimento que eu tenho, eu acabava passando isso pra muita gente né. Mas assim nos últimos tempos tem a menina lá de Lajeado, que ela veio aqui, fico aqui comigo um tempo né, pra que eu passasse toda essa parte de remuneração e benefícios pra ela né. Então ela ficou uma semana aqui comigo, direto né todos os dias, enfim, acompanhando toda a rotina. E aí depois ela vinha, ficava um, dois dias e voltava pra Lajeado. Ou eu ia pra lá, ficava um, dois dias lá e voltava pra cá. Então a última no caso das pessoas que eu tive mais focado mesmo pra passar todo o trabalho pra ela, porque eu ia deixar de cuidar da unidade (B7).

Diante do exposto, por meio dos fragmentos demonstrados das histórias de vida dos diferentes trabalhadores, fica evidenciada a ocorrência da aprendizagem baseada em práticas nas empresas Alfa e Beta. Em consonância com a literatura, a aprendizagem emerge de relações e interações das pessoas com os elementos sociais e materiais de contextos particulares (ambiente, cultura, linguagem, entre outros), tendo em vista que o local trabalho é um espaço de produção contínua de conhecimento (FLACH; ANTONELLO, 2011; ANTONELLO; GODOY, 2011). Como refere Gherardi (2000), a AO não é uma mercadoria e também não ocorre apenas na cabeça dos indivíduos, mas é um processo que gera conhecimento situado em práticas organizacionais.

Nesse sentido, percebe-se que a aprendizagem baseada em prática acontece no dia a dia das organizações, no qual o conhecimento é produzido ou transformado, por meio da ação e interação dos trabalhadores e os demais elementos não humanos que compõem o contexto organizacional, como inferem Rodrigues e Azevedo (2013), Bertolin, Cappelle e Brito (2014) e Gherardi (2014; 2015). Nessa lógica, entende-se que a **proposição 2** da pesquisa é confirmada, uma vez que num ambiente propício à aprendizagem, os trabalhadores também aprendem por meio da observação e das trocas relacionais, ocorrendo o aprendizado não intencional.

No que se refere à cultura da empresa em relação a diferentes gerações no ambiente de trabalho, no sentido de contratações, em ambas as empresas ficou manifesto pelos gestores e

pelos trabalhadores que não há preconceito quanto à questão da idade. As contratações ocorrem de acordo com os requisitos da vaga, o perfil, a escolaridade e experiência profissional que a vaga demanda. Tal fato fica evidenciado nas falas dos gestores:

Vamos pensar assim ó, eu contrato pessoas pra trabalhar comigo, se eu preciso de uma pessoa pra fazer uma atividade com um pouco mais de esforço físico, eu não vou contratar uma pessoa que tenha 45, 50 anos, eu vou pegá um cara mais novo. Hã, mas a atividade é uma atividade lá de rotular salame, que é leve e tal eu posso pegar uma mulher, pode ser uma mulher com quarenta e poucos anos. Então depende da atividade que é... então tem um pouco isso (BG3).

Eu acredito que não! Até porque tem o Antonio, um colaborador novo que fez 4 meses agora, ele tá com quase 50 anos e foi contratado pela experiência dele, então não vejo que a empresa olhe para esse lado aí. Eu tenho colaboradores que são aposentados e que continuam trabalhando aí (AG1).

Quanto às promoções internas, observou-se que a maioria dos gestores acredita que ela ocorre independentemente da idade ou tempo de empresa. É considerado o comprometimento, o desempenho, a escolaridade, conforme pode ser observado nos relatos:

Eu diria que não. [...]. Nós pesamos pelo seu comportamento pelas suas atitudes no dia a dia, então independente né de qualquer outra variável, é mais novo é mais velho e tal, não. Tanto que às vezes acontece isso, eu tenho uma pessoa que tá com dez anos no setor e tem uma pessoa que um ano que ela tá ali já, ela é promovida, ela vai pra outro setor, pelo perfil dela, ela é uma pessoa mais dinâmica enfim, e ela consegue ter uma entrega maior (BG1).

Se o colaborador tem 21 anos e vem se destacando, ele vai crescer. Exemplo eu posso usar o meu: eu entrei com 18 anos, trabalhei dois anos e meio na produção, quando eu saí de auxiliar, fui a operador de máquina e a programador de escritório e depois mais um ano me tornei líder (AG3)

Nesse sentido, os dados aludem que, tanto para contratação como para promoção, a variável geração não é considerada nas empresas estudadas, mas, sim, o perfil, o desempenho e o comprometimento de cada trabalhador. Conforme afirmam Denker et al. (2010), os efeitos da geração devem ser disjuntos dos efeitos de idade, que são resultantes da faixa etária e amadurecimento do indivíduo e dos efeitos do período (impactos do ambiente).

Portanto, após trabalhar a aprendizagem baseada em prática e suas subcategorias, avança-se no sentido de compreender o conhecimento escondido e tácito que ocorre nas práticas, confinado pelo corpo inteiro, especificamente pelos sentidos, seguindo Strati (2014b). Sendo assim, na próxima seção discorre-se sobre a estética organizacional.

#### 4.4 Estética organizacional

Nesta seção realiza-se a análise da estética organizacional, o universo dos sentimentos e das emoções das empresas Alfa e Beta, considerando-se as faculdades perceptivo-sensoriais (sensações), o julgamento estético (sentimentos) e o seu relacionamento com a aprendizagem, os quais são detalhados nas próximas duas subseções. Assim, a segunda categoria e suas subcategorias elaboradas com auxílio do software NVivo®10 são apresentadas na Figura 9:

Figura 9 – Subcategorias da estética organizacional



Fonte: a autora (2016).

Nesse sentido, nas próximas subseções apresenta-se o conhecimento humano fornecido pelas faculdades perceptivo-sensoriais através dos cinco sentidos (audição, visão, tato, olfato, paladar) que são ativados na imaginação do indivíduo (STRATI, 2007; 2014) e pelo juízo estético que se relaciona a um sexto sentido, quando percebemos as coisas pelo nosso corpo e podemos julgar se o que sentimos é "bom", "ruim", "feio", "bonito", se nos envolve ou nos deixa indiferentes (STRATI, 2007; 2014).

##### 4.4.1 Faculdades perceptivo-sensoriais

De acordo com os dados da pesquisa, constata-se a ocorrência da estética organizacional, especificamente das faculdades sensoriais, que é relatada pelos entrevistados e pode ser constatada nos fragmentos das histórias relatadas. Inicia-se contando um fragmento da história do operador de máquina:

No dia a dia trabalhando na máquina tu já sabe se a máquina está trabalhando certo ou não. Um barulhinho diferente tu já sabe. É que nem o teu carro né. Tu conhece e sabe se ele tá normal ou não [...] Então no dia a dia tu tem que aprender as manhas. No dia a dia tu sabe pro ouvido se a broca tá boa ou não tá. A ponte você sabe se está com problema ou não, só ouvindo, tem alguma coisa errada. Eu na máquina ocupo muito o ouvido, que nem se eu tiver, limpando e organizando o setor, onde tu tá trabalhando e só pelo barulho, se ela der algum problema tu já sabe (A7).

O segundo fragmento da história é relatado pelo líder do setor e confirma que a audição, a visão e o tato são utilizados na função do soldador:

Um soldador primeira coisa ele visualiza a peça, ele vê se tem abertura demais, o acabamento, daí ele tem que regularizar a máquina de uma forma se tem abertura, ele visualiza se a junta tá preparada da onde ele vai soldá, ou seja não tem óleo, ele visualiza. Quando ele começa soldar ele ouve o barulho que a máquina dele tá fazendo enquanto ele tá soldando. Quando ele tá soldando ele olha ali, ó tá derretendo demais, tá derretendo de menos, tá saindo muito arame. Quando eles vão limpar a peça, então eles passam a mão pra ver se tem rebarba na peça, eles visualizam se aconteceu alguma falha no cordão de solda. Então tudo envolve e eles utilizam muito isso no dia a dia (AG3)

A terceira parte da história é contada pelo supervisor de produção, a qual demonstra que muitos trabalhadores desenvolvem a habilidade de utilizar os sentidos:

Na verdade, assim, algumas pessoas que acabam dependendo da atividade que ela tá realizando, ela desenvolve essa habilidade, esse conhecimento. Mas existe o conhecimento auditivo né, pelo barulho das máquinas, pelo, né, por exemplo, pra fazer salame tem a máquina que ela coloca um grampo, clipa ele, fecha né, e conforme o barulho, o cara já me diz, não tá batendo direito aqui, tem que chamar o mecânico porque ela tá errada. No próprio produzir o salame, por exemplo, tem a questão da consistência, se ele tá mais mole ou mais duro vamos dizê assim, também tem uma diferença. Todo dia nós provamos o salame, então o salame que nós vamos embalar hoje, nós provamos ele pra ver se tá dentro do padrão. Nós temos equipes por semana, então essa semana é uma equipe que faz, na outra semana é outra equipe. Então, vai tendo a lembrança se tá bom, depois ele para um tempo, uma semana, duas, pra voltar de novo no ciclo. Então ele tem a lembrança de 30 dias atrás, ah tá bom? Tá bom (BG3).

O relato acima identifica claramente o que Strati (2014) refere sobre ter uma diferenciação entre os participantes da organização, dado que há aqueles que “têm um olho bom” para as coisas, enquanto outros não; aqueles que têm um “bom ouvido” ou um “bom nariz”, aqueles que “têm jeito com as mãos”, que têm “gosto”. Os relatos evidenciam que a estética organizacional amplia a concepção de conhecimento e coloca em cena a importância das percepções, dos sentimentos, desejos, pensamentos e sentidos do corpo humano, como afirmam Gagliardi (2001), Strati (2007; 2014) e Bertolin, Cappelle e Brito (2014).

As histórias expressam, ainda, o conhecimento produzido ou reproduzido pelas faculdades perceptivo-sensoriais nas práticas organizacionais. Como refere Strati (2014b), o conhecimento é confinado pelo corpo inteiro e, em particular, pelos sentidos, evidenciando o conhecimento escondido e tácito que ocorre nas práticas. Comentários associados foram feitos no grupo focal realizado. Exemplifica-se com uma das falas que foi acolhida pelos outros



integrantes do grupo focal: “Na empresa nós temos um pessoal que avalia a cor do salame, quantidade de gordura, odor, sabor, textura, maciez da fatia, suculência, sensação de gordura e eles sabem fazer isso.”

O relato confirma o que autores como Gagliardi (2001) e Strati (2007) sustentam sobre as faculdades sensoriais e perceptivas serem ativadas na imaginação do indivíduo e, apesar de não serem desenvolvidas de igual maneira em todas as pessoas, podem ser desenvolvidas pela dinâmica organizacional.

A partir dessas colocações, salienta-se a validade da **proposição 3** desta dissertação, tendo em vista que o processo de aprendizagem, além de ser cognitivo, é também corporal e multissensorial, permeado nas ações dos trabalhadores em sua prática cotidiana. Apresentadas as faculdades sensoriais da estética organizacional, o juízo estético é trabalhado na sequência.

#### 4. 4. 2 Juízo estético

No caso dos soldadores, a audição, a visão e o tato forneciam informações para que os trabalhadores soubessem se a peça estava de acordo, se estava do seu gosto ou não. No caso dos trabalhadores que provam os salames, o paladar, o tato e a visão fazem com que eles julguem se o salame está bom ou não. Tais julgamentos, assim como os sentidos, produzem parâmetros que influenciam os trabalhadores na forma de agir diante das situações cotidianas.

Na área fabril da empresa Alfa, o som sonoro para entrada, intervalo e saída do trabalho remete ao som dos “campos de concentração das guerras” e é alto. Contudo, percebe-se que os trabalhadores já se acostumaram com esse som, que é indiferente para eles. Por outro lado, o som da ponte rolante<sup>7</sup> significava algo indesejado para os trabalhadores. Quando o trabalhador ouve o som da ponte rolante, ele não pode ficar na área onde a peça está passando, fazendo com que muitas vezes o trabalho seja interrompido. Assim, o incômodo sentido pelo som é um exemplo de juízo estético. O som da ponte rolante revela o lado “feio” da organização, embora também haja o lado bonito das práticas, uma beleza representada pelo resultado do trabalho, conforme o relato revela:

Eu gosto de ver a peça pronta no final, depois de pintada. Fica tão bonita e eu sinto orgulho do trabalho que ajudei a fazer. A gente sempre procura fazer tudo bem feito, pra que o resultado seja bom, e tudo fique de acordo né. Mas as peça depois de pronta fica um brilho (A6).

---

<sup>7</sup> Ponte rolante é um equipamento utilizado para elevação das estruturas metálicas.





De acordo com a nuvem de palavras, observa-se que a diversidade geracional está relacionada a gerações, pessoas, trabalhadores, gente, comunicação, diferente, relacionamento, comprometimento, experiência, ambientes, práticas, idade, aprender, dentre outras. Tais palavras têm relacionamento com a diversidade geracional e a aprendizagem organizacional, aparecendo nas falas e no comportamento das pessoas, conforme será detalhado na sequência.

No que se refere ao relacionamento, tanto os gestores como os trabalhadores afirmaram que há um bom relacionamento entre as gerações. Sob a percepção dos trabalhadores: “a gente se dá bem, tem uma relação boa, tranquila” (A5). Outro afirma: “não vejo dificuldade, eu tenho uma boa relação” (B7). Sob o olhar dos gestores, há um bom relacionamento entre as diferentes gerações, embora o que interfere no relacionamento seja o perfil de cada um, conforme pode ser observado nos relatos:

Entre eles há um bom relacionamento, o confronto que existe é de personalidade digamos assim, e isso vai de geração mais nova pra mais velha, não define faixa etária de idade (AG1).

Pela questão de idade sem problema nenhum. Mais é questão de perfil às vezes. Mas a diferença de idade não percebo que interfere no relacionamento. A minha equipe tem um bom relacionamento. (AG4)

Os relatos dos gestores, bem como dos trabalhadores, evidenciam que as gerações têm um bom relacionamento no ambiente de trabalho. Além disso, nota-se que os gestores consideram o perfil de cada trabalhador, a sua história de vida, e não a questão de faixa etária ou geração. Nessa linha de análise faz-se referência às ideias de Denker et al. (2007), Joschi et al. (2010) e Oliveira, Piccinini e Bitencourt (2012) sobre os efeitos da geração serem disjuntos do efeito da idade e considerar-se as condições sociais, econômicas, sociais e culturais que os indivíduos estão integrados.

De acordo com os dados da pesquisa, praticamente todos os participantes destacaram que há comunicação e interação entre as diferentes gerações no ambiente de trabalho, conforme relata o gestor: “Eles conversam, trocam ideias, sentam juntos no intervalo, interagem” (AG3). Nesse sentido, como evidenciam Bertolin, Cappelle e Brito (2014), a ação que permite dar ao outro algo de si no trabalho, seja tempo, dedicação, conhecimento, reconhecimento, apoio afetivo, paciência, amizade e confiança, é elemento que marca as práticas organizacionais e cujas gradações repercutem sobre a aprendizagem coletiva.

Por outro lado, embora haja um bom relacionamento, comunicação e interação entre as diferentes gerações, tanto os gestores como os trabalhadores das empresas Alfa e Beta apontaram haver particularidades entre uma geração e outra, conforme os relatos evidenciam:

A geração mais antiga, vamo pegá o pessoal com mais idade, ele é um pessoal mais focado, mais responsável. Tu pega a geração mais nova, tem os colaborador que querem crescer a toque de caixa, ele não tem aquela paciência de esperar as coisas acontecer, conforme deve acontecer. [...] tem um comprometimento maior dos mais antigos (AG1).

As pessoas mais velhas elas têm mais comprometimento no trabalho, e as pessoas mais novas não têm aquele comprometimento que as pessoas mais velhas têm, aquela responsabilidade. Mas a minha relação com eles é boa (B2).

Nós temos pra cada geração, pra cada faixa etária sem ter eu não diria recessão, diria alguma particularidade vamos dizer assim. O pessoal mais novo é ligado à tecnologia, os assuntos deles são um pouco diferentes, né, mas dentro da empresa existe uma união nisso, um clima com harmonia (BG1).

Eu acho que os jovens têm uma vontade que as coisas aconteçam bem rapidamente, eles não tem muita paciência de esperar. Até num procedimento tu tem que orientar, calma! Vamo dá uma olhada, vamo lê direito o que tá pedindo. Eles querem dá um ok nas coisas muito rápido (A8).

Diante do exposto, percebe-se que a geração jovem, sob o ponto de vista dos participantes, é mais imediatista, é ligada à tecnologia e almeja crescimento rápido na empresa. Tais dados vão ao encontro do que autores como Benson e Brown (2011), Veloso, Silva e Dutra (2011) e Colet, Beck e Oliveira (2015) sustentam a respeito da contribuição e das dificuldades para o gerenciamento da geração jovem. Por outro lado, segundo os dados empíricos, a geração adulta apresenta um comprometimento maior, mostrando-se mais responsável. Tais dados também vão ao encontro sobre o que a literatura aborda sobre a geração mais antiga no mercado de trabalho (VELOSO; SILVA; DUTRA, 2011; CAVAZOTTE; LEMOS; VIEIRA, 2012; COLET; BECK; OLIVEIRA, 2015).

Cabe salientar que, no início do grupo focal, a geração jovem foi caracterizada como menos comprometida, mais interessada no fazer e menos no resultado, com vontade e facilidade em aprender, questionadora e disposta a ensinar a geração adulta a aproveitar o momento, o presente. Por sua vez, a geração adulta foi caracterizada como uma geração experiente, com conhecimento, que pensa no futuro, prefere a rotina, que, muitas vezes, tem dificuldade com a mudança, com o novo e tem mais dificuldade com a tecnologia. Contudo, no decorrer do grupo focal e com o aprofundamento do assunto, os participantes evidenciaram que a idade não interfere tanto, mas o que interfere mesmo é o comprometimento, o perfil, a classe social e as histórias de vida de cada um.

Destaca-se que se observa discurso do senso comum e até de pesquisas mais antigas sobre gerações nas falas dos trabalhadores e gestores no que tange à separação entre as gerações. Assim, muitas vezes os trabalhadores “incorporam” esse discurso, mas ao refletir mais profundamente sobre tais questões percebem que existem muitos elementos envolvidos

nos relacionamentos e não apenas diferença geracional, chegando à conclusão que praticamente não há interferência das diferenças geracionais. Nessa perspectiva, percebe-se recentemente uma evolução no campo teórico sobre as gerações (COLLISTOCHI et al., 2012; OLIVEIRA; PICCININI; BITENCOURT, 2012; CAVAZOTTE; LEMOS; VIEIRA, 2012; COLET; ROPES, 2013; BECK; OLIVEIRA, 2015; CULPIN; MILLAR; PETERS, 2015) no sentido de não criar estereótipos e polaridades geracionais.

Seguindo essa lógica, quando os participantes foram questionados quanto à ocorrência de resistência entre as gerações, destacaram que há pessoas jovens comprometidas e outras não, bem como trabalhadores resistentes e outros não. Nas falas dos participantes essas questões foram manifestas:

Essas pessoas que entram hoje e entram nessa função de chão de fábrica, esses jovens, a gente sempre na entrevista procura conversar com eles. Até a questão de instrução deles não é muito grande, não buscaram estudar um pouco mais e por vários motivos, há, tudo pega histórias de vidas, muito diferentes e muito difíceis. Mas assim, não todo mundo querendo generalizar, mas, há, muitas pessoas comprometidas desses jovens, mas outros que não (B3).

Cada pessoa tem uma história, enfim, tem uma situação. Eu tenho tanto pessoas jovens que são resistentes, pessoas jovens que puxam, que nos arrastam com sua energia, né, e também pessoas com mais idade, né, alguns com mais resistência e uns que são dinâmicos, que aceitam, que estão abertos, então muito tranquilo isso! É uma questão de perfil de cada um (BG1).

Tem que levar em consideração as experiências que as pessoas passaram, todo o processo histórico. Tem pessoas novas que viveram num ambiente familiar muito bom, que é uma coisa, tem pessoas novas que viveram num ambiente familiar muito ruim que você não pode tratar igual. Talvez para esse você tem que dar um pouco mais de atenção (BG3).

Os dados revelam que no ambiente organizacional há trabalhadores jovens e adultos resistentes e outros não, independentemente de geração, mas sim de perfil, de processos históricos e histórias de vida diferentes. Tais dados vão ao encontro do que autores como Oliveira, Piccinini e Bitencourt (2012), Collistochi et al. (2012) e Cavazotte, Lemos e Viana (2012) sustentam sobre as gerações divergirem mesmo tendo a mesma idade e tendo percepções e vivências diferentes sobre o mesmo fenômeno, que surgem em razão de variações nos momentos de carreira, ambições, valores e motivações das pessoas, ou ainda das implicações que o ambiente proporciona.

No que se refere à aprendizagem entre as diferentes gerações nas práticas de trabalho, todos os participantes afirmaram que há troca de conhecimentos, principalmente nas práticas do dia a dia, conforme os comentários que seguem:

Eu até brinco com os mais novos, porque eu digo: olha gente, eu preciso da ajuda dos universitários aqui! Porque, assim, o que vejo tá. Eu posso ter experiência pela minha idade, enfim, pelo tempo que eu tô aqui, óbvio, né, que eu conheço às vezes mais os processos do que os outros. Mas ao mesmo tempo eu sou de uma geração que quando começo não tinha tanta modernidade como tem agora, né, tanta tecnologia como tem agora, né. E essa gurizada, esse pessoal que tem agora, eles tem um domínio muito grande. Então eu acho isso fantástico, porque a gente aprende muito com eles, né. Eles aprendem com a gente a questão do conhecimento do que a gente já viveu aqui, que pode passar alguma experiência pra eles, e a gente aprende com eles toda essa parte nova, essa forma diferente de ver as coisas sabe (B7).

Eu procuro sempre aprender com os mais jovens, até não só no sentido técnico, mas no sentido da visão das coisas, de ver as coisas de uma forma diferente. Eles são um pouco mais cobrativos nas coisas, eu venho de uma geração que a gente tinha que aceitar muito as coisas, e eles não aceitam muito as coisas, assim, simplesmente tu fala: ai, não vai dar. Mas por que não vai dar? Eles são mais cobrativos nesse sentido, querem saber o porquê (A8).

A aprendizagem de novas rotinas e o ingresso de novos trabalhadores ocorrem por meio de integração e através das práticas do dia a dia. “Ele entra como auxiliar, por exemplo. Nós chamamos outro auxiliar e daí a gente coloca aquele rapaz novo junto com esse mais antigo, aprender na prática junto com ele, ensina ele a fazer as atividades” (AG3). Outro gestor relata: “aprende com outro colega, transmite todos os conhecimentos, as rotinas na prática” (AG2).

Nessa linha de análise, conforme apontam Nascimento et al. (2016), as gerações possuem especificidades relevantes para constituir ambientes organizacionais ricos em conhecimento, aproveitando, assim, as especificidades no que tange à criatividade, ao empreendedorismo, à rapidez, à inovação, às habilidades e aos comportamentos.

Cabe ainda salientar que, com base nas fontes empíricas, os trabalhadores e os gestores se posicionaram quanto às separações e ao enquadramento das diferentes gerações que os estudos e as mídias sociais vêm empregando. Segue depoimentos relacionados:

Eu não concordo com denominações das gerações, eu sou contra e vejo que tem outros fatores que influenciam, que é o fator econômico, por exemplo. Então não é y, z e tal, é a situação que cada um pode viver, né. Então claro que quem nasceu com o celular, vai saber lidar com o celular, quem não nasceu com o celular vai ter um pouco mais de dificuldade. [...] Uma menina de dezoito anos com dois filhos é diferente de uma que tem vinte e não tem filho. É diferente. O comprometimento daquela que tem filho, ela tá pensando lá no filho. Aquela que tem vinte tá pensando na balada de sexta-feira. Então não dá pra generalizar (BG3).

A geração jovem tem pressa, eles têm pressa e eu também tinha pressa, apesar de que quando eu tinha lá os meus vinte anos, não se falava em gerações como se fala agora, não tinha tantos estudos como tem agora sobre isso, mas eu me lembro, eu também tinha pressa, eu queria que as coisas acontecessem amanhã e não dali cinco anos, né (A3).

Eu não acho que tenha muita diferença por causa de gerações a não ser essa parte mais tecnológica e mais imediatista que eles ficaram, hã, foram criados assim. Eu acho que o que interfere bastante é perfil mesmo das pessoas. É o ambiente que tu foi criado. Tem três pessoas ao meu redor e eu vejo que elas são completamente diferentes e elas têm mais ou menos a mesma idade, e eu acho que o que interfere é o perfil (A8).

Pelo sentido desses depoimentos, nota-se que muitos participantes não concordam com as denominações das gerações e generalizações que a literatura vem empregando. Os dados aludem à importância de considerar o perfil das pessoas, as histórias de vida, o fator econômico e social (OLIVEIRA; PICCININI; BITENCOURT, 2012). Tais dados vão ao encontro da pesquisa de Cavazotte, Lemos e Viana (2012), Collistochi et al. (2012), Oliveira, Piccinini e Bitencourt (2012) e Colet, Beck e Oliveira (2015) sobre os aspectos em comum entre a geração jovem e seus antecessores, aproximando uma geração da outra.

A partir dessas informações, entende-se que a **quarta proposição** desta dissertação é confirmada, tendo em vista que as interações entre os trabalhadores de gerações diversas no ambiente de trabalho propiciam o compartilhamento de conhecimentos e experiências que contribuem com a AO.

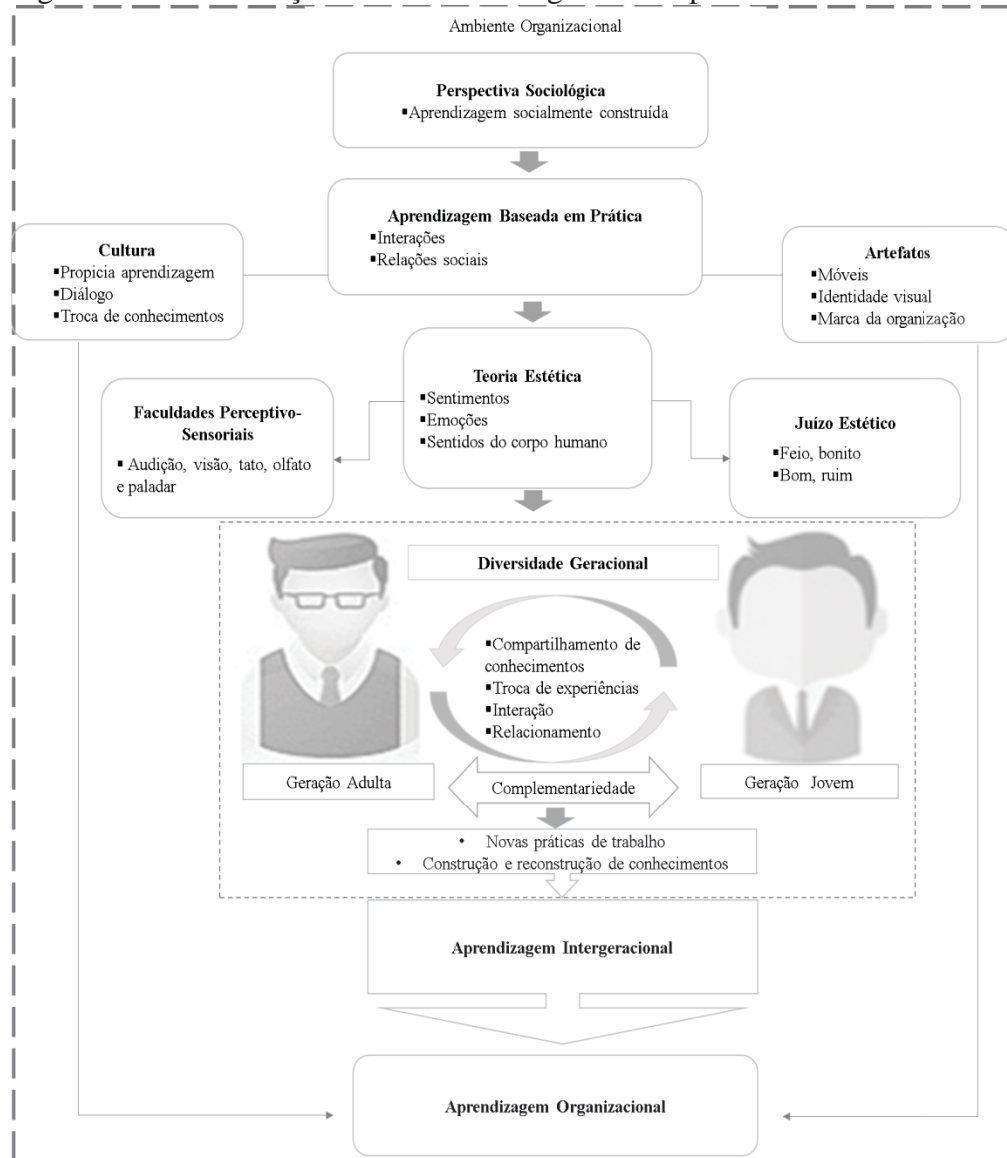
Entende-se, portanto, que as proposições apresentadas foram confirmadas por meio da pesquisa empírica e auxiliaram na construção teórica norteadora para a compreensão da contribuição da diversidade geracional para a AO, inclusive do respectivo esquema conceitual analítico. Assim, com a aplicação do esquema conceitual analítico, os resultados encontrados demonstram que a cultura e os artefatos são mediadores da aprendizagem, sendo que a maioria das aprendizagens ocorre coletivamente nas práticas de trabalho do dia a dia, por meio das relações sociais e interações, em que o processo de aprender também é corporal e multissensorial.

#### **4.6 Esquema conceitual analítico: contribuições da diversidade geracional para a AO**

Visando atender ao objetivo proposto e responder à questão de pesquisa, considerando as proposições apresentadas nesta dissertação e o esquema proposto no final do capítulo 2, apresenta-se a aplicação do esquema conceitual analítico (Figura 11), facilitando a compreensão das contribuições da diversidade geracional para a AO, sob a perspectiva sociológica, no campo de pesquisa. Na Figura 11 os resultados são expostos junto ao esquema conceitual analítico.



Figura 11 – Contribuições da diversidade geracional para a AO



Fonte: a autora (2016).

Na perspectiva sociológica a aprendizagem é situada e socialmente construída nas práticas do dia a dia por meio das interações e relações sociais. A cultura organizacional (propicia a aprendizagem, diálogo, troca de conhecimentos) e também os artefatos (móveis, identidade visual, marca da organização) fazem parte da aprendizagem em prática e estão imbricados. Nessa lógica, a teoria estética coloca em evidência o conhecimento humano fornecido pelas faculdades perceptivo-sensoriais (audição, visão, olfato, tato, paladar) e pela capacidade de fazer juízo estético (feio, bonito, bom, ruim).

A aprendizagem entre as diferentes gerações ocorre nas práticas de trabalho por meio da interação e relacionamento, nas quais há o compartilhamento de experiências e conhecimentos que promovem novas práticas, construção e reconstrução de conhecimentos,

resultando em uma aprendizagem intergeracional e que contribui com a aprendizagem organizacional.

Entende-se, portanto, que as proposições apresentadas foram confirmadas e auxiliaram na construção teórica norteadora para a compreensão da contribuição da diversidade geracional para a AO, inclusive do respectivo esquema conceitual analítico. Dessa maneira, esta pesquisa confirma a passível aplicação do esquema conceitual analítico proposto, induzindo a concluir, ao final desta dissertação, após análise tanto da exposição teórica como empírica, a viabilidade e a pertinência do esquema conceitual analítico proposto para o entendimento da contribuição da diversidade geracional para a AO.

Sendo assim, ao trabalhar-se com flexibilidade a presente proposição de esquema conceitual analítico, entende-se que esta dissertação contribui para o avanço da teoria sobre diversidade geracional e aprendizagem organizacional. Contribui, ainda, com a aprendizagem intergeracional, tema ainda pouco explorado no Brasil e também internacionalmente, concentrando-se em poucos estudos na Europa.

Chegando ao final do capítulo destinado à apresentação e análises dos dados, as conclusões são delineadas na sequência.



## 5 CONCLUSÕES

Neste momento, os principais resultados desta dissertação, tanto empíricos como teóricos, são delineados, evidenciando-se suas principais contribuições teóricas, gerenciais e metodológicas. As limitações do estudo e as sugestões para pesquisas futuras também são apresentadas. Para tanto, inicia-se respondendo aos objetivos específicos, ao objetivo geral e à questão de pesquisa.

A partir da descrição e da identificação das **práticas de trabalho** das funções dos trabalhadores de diferentes gerações, pôde-se identificar as práticas cotidianas e a complementaridade das diferentes atividades exercidas nas distintas funções, na qual a aprendizagem é socialmente construída. Portanto, conforme inferem Antonello e Godoy (2011), a prática presente no cotidiano não pode ser considerada somente como um processo individual, uma vez que ela emerge de relações e interações das pessoas com os elementos sociais e materiais, em que o local trabalho é um espaço de produção contínua de conhecimento.

Nesse sentido, a **aprendizagem intergeracional** nas práticas de trabalho contribui com a **aprendizagem organizacional**, pois a AO começa a acontecer quando os trabalhadores começam a compartilhar suas práticas. Os dados evidenciaram que nas empresas Alfa e Beta ocorrem aprendizagens formais e informais nas práticas de trabalho do dia a dia, por meio das relações sociais e interações. Nas práticas cotidianas, ocorre a troca de conhecimentos, experiências, informações, ideias e sugestões. A partir disso, novos conhecimentos são criados e integrados, novas práticas e novas formas de trabalho são socialmente construídas. É nessa lógica que pesquisadores como Bertolin, Cappelle e Brito (2014) inferem que a natureza sociológica confere proeminência às realizações coletivas, frutos de interações entre as pessoas e inerente ao intercâmbio de experiência, conhecimentos e significados sobre as práticas. Portanto, a AO é um processo social que gera conhecimento situado em práticas organizacionais (GHERARDI, 2000).

A **abordagem estética** sobre as práticas cotidianas das diferentes gerações foi evidenciada por muitas histórias relatadas pelos trabalhadores das empresas Alfa e Beta, na qual as faculdades perceptivo-sensoriais (sensações) e o julgamento estético (sentimentos) ficaram manifestos, assim como seu relacionamento com a aprendizagem. Os resultados demonstraram o conhecimento produzido ou reproduzido por meio dos sentidos nas práticas do dia a dia, sendo que alguns trabalhadores desenvolveram essa habilidade e em outros foi

desenvolvida pela dinâmica organizacional, como é o caso da empresa Beta onde os trabalhadores são treinados para provar o salame. Assim, conforme afirma Strati (2014b), o conhecimento é confinado pelo corpo inteiro e em particular pelos sentidos, evidenciando o conhecimento escondido e tácito que ocorre nas práticas.

A **dinâmica geracional** nas organizações estudadas evidenciou que há um bom relacionamento, comunicação, interação, troca de ideias e sugestões entre as diferentes gerações. As evidências empíricas demonstram que a idade dos trabalhadores não interfere tanto no comportamento, mas sim depende do comprometimento, do perfil, da classe social e das histórias de vida de cada um. Assim, há trabalhadores comprometidos e outros não, bem como trabalhadores resistentes e outros não. Desse modo, os dados aludem à importância de considerar-se o perfil das pessoas, as histórias de vida, o período histórico, as possibilidades e limitações de cada época e o fator econômico e social, conforme inferem Oliveira, Piccinini e Bitencourt (2012).

A aprendizagem entre as diferentes gerações ocorre nas práticas de trabalho, nas quais há troca de experiências, conhecimentos, ideias e a aprendizagem de novas rotinas e o ingresso de novos trabalhadores são realizados por meio de integração e através das práticas do dia a dia. Outro achado importante e que cabe destacar refere-se às denominações e generalizações que a literatura e as mídias sociais vêm empregando. Os dados indicam que as diferentes gerações apresentam características semelhantes, não podendo “enquadrar” um trabalhador em uma caixinha e dizer que ele pertence à determinada geração e por isso tem suas características definidas. Nessa linha de análise, infere-se que se torna necessário associar gerações a relações de parentesco, lugar a partir do qual os indivíduos se constituem enquanto sujeitos, uma vez que eles não se constroem somente com seus próprios esforços, dizem os autores. Há que ressaltar-se também que alguns jovens necessitam antecipar a vida adulta por necessidades econômicas e de subsistência, tanto para si quanto para auxiliar a família, assim como há jovens que estão interessados em manter os benefícios do tempo livre ou de estudos para poder constituir uma base sólida para sua carreira. Portanto, as juventudes, em especial no Brasil, são diversas.

A geração adulta tem experiência acumulada ao longo dos anos e a geração jovem tem maior habilidade com tecnologias, unindo as gerações e trabalhando na complementaridade, aproveitando as especificidades em relação à criatividade, aos comportamentos, ao empreendedorismo e à rapidez, entre outros aspectos, haverá um melhor convívio e um ambiente rico em conhecimentos. Nessa lógica, para a compreensão da diversidade geracional

deve-se adotar uma análise relacional que foque a co-construção dos grupos geracionais e não apenas os conflitos e as diferenças que as marcam, como ainda algumas publicações atuais têm buscado destacar no antagonismo entre as gerações jovens e adultas, sobretudo os conflitos no ambiente de trabalho.

Portanto, aplicando o esquema conceitual analítico proposto nas empresas pesquisadas visando à compreensão das contribuições da diversidade geracional para a AO, sob a perspectiva sociológica, verificou-se a sua viabilidade e pertinência para a melhor compreensão da contribuição da diversidade geracional para a AO. Por fim, não se negam os ajustes que podem ser necessários ao esquema conceitual analítico, na medida em que as pesquisas com esse propósito avancem.

A partir do exposto, entende-se que a questão de pesquisa delineada inicialmente nesta dissertação foi respondida, trazendo importante **contribuição teórica** para os estudos sobre AO, principalmente na perspectiva baseada em prática, buscando compreender a aprendizagem sob a perspectiva social, tendo em vista que a maioria dos estudos são desenvolvidos na perspectiva cognitivista. Outra contribuição teórica refere-se à compreensão da aprendizagem intergeracional, a qual contribui com a AO e é ainda pouco explorada em âmbito nacional. Da mesma forma, a ampliação da compreensão da abordagem estética e sua contribuição para a AO e o aprofundamento da temática “gerações”, que tem sido apontada como emergente em gestão de pessoas em âmbito internacional e, principalmente, nacional. E a aplicação do esquema conceitual analítico proposto poderá, portanto, ser útil para diversos âmbitos organizacionais, contribuindo no avanço dos estudos sobre AO e gerações.

As **contribuições gerenciais** desta pesquisa lançam luzes a um novo olhar sobre a diversidade geracional e acredita-se que fornecerá subsídios importantes a partir das reflexões aqui propostas para as organizações no sentido de elaborar e implementar estratégias para o convívio multigeracional, em uma visão mais holística, pensando na complementaridade e promovendo políticas e práticas de gestão para o convívio multigeracional e para o compartilhamento de conhecimentos.

Por fim, são apresentadas algumas **contribuições metodológicas** desta pesquisa. A utilização da história de vida como estratégia para coleta de dados, uma vez que sua utilização nos estudos organizacionais ainda é menos recorrente (COLET; MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2016). Ainda, considerando que a compreensão da estética como fenômeno elusivo somente é possível por meio das práticas sociais que proporcionam a observação da realidade onde ela ocorre, da experiência cotidiana pelos atores organizacionais, demanda

novos caminhos metodológicos e uma nova consciência do pesquisador, conforme sugerem Strati (2007) e Bertolin, Cappelle e Brito (2014). Assim, a pesquisadora ativou suas faculdades sensoriais e seu julgamento estético ao imergir-se na textura das interações organizacionais, observando as interações entre os atores organizacionais enquanto eles agiam e interagem.

Também se percebe como importante e como um diferencial desta dissertação a utilização do programa para análise de dados qualitativos, o NVivo®10, o qual facilitou a análise de múltiplas fontes de evidências, potencializando e intensificando a exploração da complexidade dos dados e a profundidade dos mesmos. Entende-se que a utilização do programa de análise qualitativo NVivo®10 também auxiliou para transmitir validade e confiabilidade à pesquisa, o que é salientado por Mozzato, Grzybovski e Teixeira (2014) e OLIVEIRA et al. (2016), além de imprimir um certo caráter inovador por ainda ser pouco utilizado em pesquisas na área dos estudos organizacionais, sobretudo com a temática aprendizagem e gerações.

Entendem-se como **limitação** desta pesquisa alguns aspectos relacionados ao percurso metodológico. Um deles refere-se à realização do grupo focal, o qual se deu com os mesmos trabalhadores que participaram da história de vida, que poderia ter sido realizado com outros participantes. Outro aspecto refere-se à observação não participante, uma vez que em razão das atividades operacionais, principalmente, não foi possível permanecer muito tempo na área produtiva. Ainda como limitação destaca-se a escolaridade elevada dos trabalhadores da empresa Beta, sendo que praticamente todos tinham ensino superior, o que não reflete a realidade da empresa.

Como possibilidade de **estudos futuros**, sugere-se a contínua necessidade de estudos mais aprofundados na perspectiva sociológica e na lente da teoria estética como forma de auxiliar na complexidade e ambiguidade cotidiana, captando aspectos subjetivos e sensitivos. Por mais que se perceba a recente evolução nos estudos sobre gerações, salienta-se a pertinência do desenvolvimento de pesquisas sobre a diversidade geracional sob o olhar da complementaridade e não do antagonismo entre as diferentes gerações.

Mais especificamente sobre os resultados desta dissertação, sugere-se a aplicação do esquema conceitual analítico proposto em outros setores e em localidades distintas, inclusive em estudos de casos comparativos entre empresas do mesmo setor. Sugere-se, ainda, o aprofundamento dos estudos sobre a aprendizagem intergeracional, principalmente no Brasil, em razão de ainda ser incipiente. Ao finalizar o direcionamento para pesquisas futuras, cabe

destacar que as lacunas teóricas sobre o tema AO na perspectiva sociológica e o tema diversidade geracional motivaram o desenvolvimento deste estudo. Assim, espera-se que possa servir de incentivo para pesquisas futuras, em razão da variedade de aspectos relacionados ao tema que ainda carecem de aprofundamentos e reflexões, viabilizando, dessa forma, conhecimento relevante tanto para a ciência como para a sociedade.

Por fim, ciente de que a pesquisa científica caracteriza-se por pequenos avanços que vão sendo agregados a outros, levando ao desenvolvimento da ciência, entende-se que essas contribuições podem permitir avanços, estabelecer novas fronteiras ou abrir novas linhas de pesquisa. Nessa lógica, a construção desta dissertação propôs-se a oferecer suas contribuições, principalmente ao campo dos estudos organizacionais em Administração.

## REFERÊNCIAS

- AKTOUF, O. **A administração entre a tradição e a renovação**. Tradução: Roberto Fachin e Tânia Fischer. São Paulo: Atlas, 1996.
- ATKINSON, R. The Life Story Interview. In: GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J.A. (Ed.). **The Handbook of Interview Research: Context and Method**, p.121-141. London: Sage, 2002.
- ALVES, M. A.; GALEÃO-SILVA, L. G. A crítica da gestão da diversidade nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**. v. 44, n. 3, p. 20-29, 2004.
- ANTONACOPOULOU, E. P. Desenvolvendo Gerentes Aprendizes dentro de Organizações de Aprendizagem. In: EASTERBY-SMITH, Mark et al.(Org.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001, p.15-34.
- \_\_\_\_\_. The relationship between individual and organizational learning: new evidence from managerial learning practices. **Management Learning**, v. 37, n. 4, p. 455-473, 2006.
- \_\_\_\_\_. On the practise of practice: in-tensions and ex-tensions in the ongoing reconfiguration of practices. In: Barry, D.; HANSEN, H. **New approaches in management and organization**. London: Sage, 2008.
- ANTONELLO, C. S. Saberes no singular? Em discussão a falsa fronteira entre aprendizagem formal e informal. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Ed.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.p. 225-245.
- \_\_\_\_\_. Organizações culturais e a aprendizagem baseada em prática. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Ed.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011, p. 565-582.
- \_\_\_\_\_; AZEVEDO, D. Aprendizagem organizacional: explorando o terreno das teorias culturais e das teorias baseadas em práticas. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Ed.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011, p. 89-113.
- \_\_\_\_\_; RUAS, R. L. Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 2, p. 35-58, 2005.
- \_\_\_\_\_; GODOY, A. S. A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: Uma visão Multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 2, p. 310-332, mar./abr., 2010.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Uma Agenda Brasileira para os Estudos em Aprendizagem Organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 3, p. 266-281, jul./set. 2009.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- ARGOTE, L. **Organizational learning: creating, retaining, and transferring knowledge**. Norwell: Kluwer, 1999.

\_\_\_\_\_. **Organizational learning: creating, retaining and transferring knowledge.** New York: Springer, 2013.

\_\_\_\_\_; MIRON-SPEKTOR, E. Organizational learning: from experience to knowledge. **Organization Science**, v. 22, n. 5, p. 1123-1137, 2011.

\_\_\_\_\_; MCEVILY, B.; REAGANS, R. Introduction to the special issue on managing knowledge in organizations: creating, retaining, and transferring knowledge. **Management Science**, v. 49, n. 4, p. 5-8, 2003.

ARGYRIS, C. **Increasing leadership effectiveness.** New York: Wile, 1976.

\_\_\_\_\_. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In: **Harvard Business Review** (coletânea) Gestão do conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, p. 82-107, 2000.

\_\_\_\_\_; SCHÖN, D. A. **Organizational learning: a theory of action perspective.** Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1978.

AZEVEDO, D. Aprendizagem Organizacional e Epistemologia da Prática: Um Balanço de Percurso e Repercussões. **Revista interdisciplinar de gestão social**, v. 2, n.1, p. 35- 55, jan./abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Entre facas e chairas – um estudo sobre a Aprendizagem baseada em prática de açougueiros. **Revista de Gestão do Unilasalle**, v. 2, n. 2, set. 2013.

BARRETO, L. M. T. S. et al. Temas emergentes em gestão de pessoas: uma análise da produção acadêmica. **Revista de Administração**, Santa Maria, v. 4, n. 1, p. 215-232, mai./ago. 2011.

BASTOS, A. V. B.; GONDIN, S. M. G.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Revista de administração**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 220-230, jul./ago./set. 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BENSON, J.; BROWN, M. Generations at work: are there differences and do they matter? **The International Journal of Human Resource Management**, v. 22, n. 9, p. 1843-1865, 2011.

BERENDS, H.; ANTONACOPOULOU, E. Time and organizational learning: A review and agenda for future research. **International Journal of Management Reviews**, v. 16, n. 4, p. 437-453, 2014. .

BERTAUX, D.; KOHLI, M. The Life Story Approach: A Continental View. **Annual Review of Sociology**, v. 10, p. 215-237, 1984.



BERTOLIN, R. V.; CAPPELLE, M. C. A.; BRITO, M. J. Corporeidade e estética na aprendizagem organizacional: insights emergentes. **Revista de administração Mackenzie**, v. 15, n. 2, mar./abr. 2014.

BISPO, M. S. A aprendizagem organizacional baseada no conceito de prática: contribuições de Silvia Gherardi. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, 14, n. 6, nov./dez., p. 133- 162, 2013.

BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais – A contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. Tese (Doutorado em Administração). Escola de Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_; AZEVEDO, D. O futuro da aprendizagem organizacional: possibilidades e desafios. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, edição especial Minas Gerais, p. 110-112, 2006.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Y. Das Práticas de Aprendizagem à Aprendizagem Organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 37, 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Anpad, 2003.

BOLTON, S. **Career motivation theory: generational differences and their impact on organizations**. 2009, 93 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Alabama A&M University. Alabama.

BOVA, B.; KROTH, M. Workplace learning and Generation X. **Journal of Workplace Learning**, v. 13, n. 2, p. 57-65, 2001.

BUCHELE, G. T. et al. Desaprendizagem organizacional: um estudo de campo na Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, art. 4, p. 64-83, jan./fev. 2016.

BROWN, J.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.

CANGELOSI, V. E.; DILL, W. R. Organizational learning: observations toward a theory. **Administrative Science Quarterly**, v. 10, n. 2, p. 175-203, 1965.

CASTELLS, M. **The rise of the network society: the information age – economy, society, and culture**. Oxford: Wiley, 2011.

CAVAZOTTE, F. S. C. N.; LEMOS, A. H. C.; VIANA, M. D. A. Novas gerações no mercado de trabalho: expectativas renovadas ou antigos ideais? **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 1, artigo 9, p. 162-180, 2012.

CENNAMO, L.; GARDNER, D. Generational differences in work values, outcomes and person-organization values fit. **Journal of Managerial Psychology**, v. 23, n. 8, p. 891-906, 2008.



CEZAR, K. M. M. Aprendizagem organizacional: um estudo comparativo entre e-learning e blended-learning. **Dissertação** (Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2006.

COLET, D. S.; BECK, N.; OLIVEIRA, D. G. “Filhos da internet”: Desafios comportamentais da geração Z. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 5, 2015, Salvador. **Anais...** Salvador: Anpad, 2015.

\_\_\_\_\_; MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. História de vida como estratégia de pesquisa qualitativa em Administração: "Você pode me contar a sua história?". In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO. **Anais...** São Paulo, 2016.

COLLISTOCHI, C. C. et al. A Relação entre as Gerações e o Processo de Aprendizagem em uma Organização Bancária. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 36, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2012.

COOK, S. D. N.; YANOW, D. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 2, n. 4, p. 373-390, 1993.

CORDEIRO, H. T. D. et al. A questão das gerações no campo da gestão de pessoas: tema emergente? **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 3, n. 2, maio/jun./jul./ago., 2013.

CORRADI, G.; GHERARDI, S.; VERZELLONI, L. Through the practice lens: Where is the bandwagon of practice-based studies heading? **Management Learning**, v. 41, n. 3, p. 265-283, 2010.

COSTA, L. A. Ambiente organizacional e sua influência no processo de aprendizagem dos indivíduos. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Ed.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 301-328.

CHIVA, R.; ALEGRE, J. Organizational learning and organizational knowledge towards the integration of two approaches. **Management learning**, v. 36, n. 1, p. 49-68, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Ampliando as fronteiras da educação gerencial. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Ed.). **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches**. 2 ed. Califórnia: Sage, 2007.

CROSSAN, M.; LANE, H.; WHITE, R. An organizational learning framework: from intuition to institution. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.

\_\_\_\_\_; MAURER, C. C.; WHITE, R. E. Reflections on the 2009 AMR decade award: do we have a theory of organizational learning? **Academy of Management Review**, v. 36, n. 3, p. 446-460, 2011.

CYERT, R. M.; MARCH, J. G. A behavioral theory of the firm. **Englewood Cliffs**, v. 2, Prentice-Hall, 1963.

CULPIN, V.; MILLAR, V.; PETERS, K. Multi-generational frames of reference: managerial challenges of four social generations in the organization. **Journal of Managerial Psychology**, v. 30, n. 1, 2015.

DAFT, R. L.; WEICK, K. E. Toward a model of organizations as interpretation systems. **Academy of Management Review**, v. 9, n. 2, p. 284-295, 1984.

D'AMATO, A.; HERZFELDT, R. Learning orientation, organizational commitment and talent retention across generations: a study of european managers. **Journal of Managerial Psychology**, v. 23, n. 8, p. 929-953, 2008.

DASH, M. K.; PANDA, B. K. Comparative empirical analysis of occupational and motivational differences of different generations in Indian workforce. **International Journal of Business Research**, v. 10, n. 6, p. 103-119, 2010.

DIEESE. Departamento Sindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. 2013. **Boletim Econômico**, ano 2, n. 5, fev. 2013. Periodicidade mensal. Disponível em: <[http://www.ftmrs.org.br/arquivos/file\\_513661b35d3ad.pdf](http://www.ftmrs.org.br/arquivos/file_513661b35d3ad.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2015.

DENCKER, J. C.; JOSHI, A.; MARTOCCHIO, J. J. Employee benefits as context for intergenerational conflict. **Human Resource Management Review**, v. 17, n. 2, p. 208-220, 2007.

DIBELLA, A. J.; NEVIS, E. C. **Como as organizações aprendem**: uma estratégia integrada voltada para a construção da capacidade e aprendizagem. São Paulo: Educator, 1999.

DODGSON, M. Organizational learning: a review of some literatures. **Organization Studies**, v. 14, n. 3, p. 375-394, 1993.

ESTIVALETE, V. DE F. B.; KARAWEJCZYK, T. C.; BEGNIS, H. S. M. O Desenvolvimento dos Gestores e os Estilos de Aprendizagem em uma Perspectiva de Aprendizagem Organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD. **Anais...** Brasília: Anpad, 2005.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Organizational Learning: Current Debates and Opportunities. In: EASTERBY-SMITH, J. BURGOYNE AND L. ARAUJO (eds) **Organizational Learning and the Learning Organization**, p. 1-21. London: Sage Publications, 1999.

EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (coords.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational learning. **Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.

FIRJAN. Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro. **Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal**. 2015. Disponível em: <<http://www.firjan.org.br/ifdm/consulta-ao-indice/ifdm-indice-firjan-de-desenvolvimento-municipal-resultado.htm?UF=RS&IdCidade=431180&Indicador=1&Ano=2011>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 1997.

FLEURY, M. T. L.; FISCHER, R. M. (Coord.). **Cultura e poder nas organizações**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 9, n. 1, p.156-175, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FREITAG, B. B.; FISCHER, A. L.; ALMEIDA, K. N. T. Há Produção de Temas Emergentes em Gestão de Pessoas? In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 36, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2012.

GAGLIARDI, P. Explorando o lado estético na vida organizacional. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2009. Volume 2.

GARVIN, D. A. **Learning in action: a guide to putting the learning organization to work**. Boston: Harvard Business, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHERARDI, S. Where learning is: metaphors and situated learning in a planning group. **Human Relations**, v. 53, n. 8, p. 1057-1080, 2000.

\_\_\_\_\_. From organizational learning to practice-based knowing. **Human Relations**, n. 54, v. 1, p. 131–139, 2001.

\_\_\_\_\_. Knowing as desiring – mythic knowledge and the knowledge journey in communities of practitioners. **Journal of Workplace Learning**, v. 15, n. 7/8, p. 352-358, 2003.

\_\_\_\_\_. **Organizational Knowledge: the texture of workplace learning**. London: Blackwell, 2006.

\_\_\_\_\_. Situated knowledge and situated action: what do practice-based studies promise? In: BARRY, D.; HANSEN, h. **New approaches in management and organization**. London: sage, 2008.

\_\_\_\_\_. Introduction: the critical power of the practice lens. **Management learning**, v. 40, n. 2, p. 115-128, 2009a.

\_\_\_\_\_. Knowing and learning in practice-based studies: an introduction. **The Learning Organization**, v. 16, n. 5, p. 352-359, 2009b.

\_\_\_\_\_. Practice? it's a Matter of Taste! **Management Learning**, v. 40, n. 5, p. 535-550, 2009c.

\_\_\_\_\_. To start practice theorizing anew: The contribution of the concepts of agencement and formativeness. **Organization**, v. 1, n. 19, p. 1-19, 2015. Doi: 0.1177/1350508415605174

GHERARDI, S. Conhecimento situado e ação situada: o que os estudos baseados em prática prometem. In: GHERARDI, S.; STRATI, A. **Administração e aprendizagem na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

\_\_\_\_\_; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. The Sociological Foundations of Organizational Learning. In: DIERKES et al., **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University, 2001. Cap. 2.

\_\_\_\_\_; SOUTO, P.C.N. What do people do when they work? The contribution of practice-based studies to the understanding of working and organizing. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 37, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2013.

GURSOY, D.; MAIER, T. A.; CHI, C. G. Generational differences: an examination of work values and generational gaps in the hospitality workforce. **International Journal of Hospitality Management**, v. 27, p. 448-458, 2008.

HATCH, M. J. The dynamics of organizational culture. **Academy of Management Review**, v. 18, n. 4, p. 657-693, 1993.

HOFSTEDE, G. What is culture? A reply to Baskerville. **Accounting, Organizations and Society**, v. 28, p. 811-813, 2003.

HUNTLEY, R. **The world according to Y: inside the new adult generation**, Allen & Unwin: Sydney. 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Projeção. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

JOSSO, M.C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSHI, A.; DENCKER, J. C.; FRANZ, G.; MARTOCCHIO, J. J. Unpacking generational identities in organizations. **Academy of Management Review**, v. 35, n. 3, p. 392-414, 2010.

KELLOGG, K. C. Hot lights and cold steel: cultural and political toolkits for practice change in surgery. **Organization Science**, v. 22, n. 2, p. 482-502, mar./abr. 2011.

KUYKEN, K. Knowledge communities: towards a re-thinking of intergenerational knowledge transfer. **VINE**, v. 42, n. 3/4, p. 365-381, 2012.

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

LEMOS, A. H. C. Juventude, gerações e trabalho: ampliando o debate. **Organização e Sociedade**, v. 19, n. 63, p. 739-743, out./dez. 2012.

LEVITT, B.; MARCH, J. G. Organizational learning. **Annual Review of Sociology**, v. 14, p. 319-340, 1988.

LOPEZ, S. P., PÉON, J. M. M., ORDÁS, C. J. V. Organization learning as a determining factor in business performance. **The Learning Organization**. v. 12, n. 3, p. 227-244, 2005.

LYLES, M., EASTERBY-SMITH, M. Organizational learning and knowledge management: agendas for future research. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Org.), **Handbook of organizational learning and knowledge management**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 639-652.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)**, n. 62, p. 145-168, 1993.

MARSICK, V.; WATKINS, K. Lessons from informal and incidental learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (Eds), **Management Learning**: Integrating Perspectives in Theory and Practice. Sage: Thousand Oaks, 1997. p. 295-311.

MARSICK, V. J., WATKINS, K. E. Informal and Incidental Learning. **New Directions for Adult and Continuing Education**, v. 89, p. 25-34, 2001.

\_\_\_\_\_; OLSEN, J. P. The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity. **European Journal of Political Research**, v. 3, p. 147-171, 1975.

MATTHEWS, C.; SHAISTA, E.; KHILJI, S. iPRIMED's learning approach: preparing the next generation of learners and leaders. **South Asian Journal of Global Business Research**, v.3, n. 1, p. 11-17, 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, p. 731-747, 2011.

\_\_\_\_\_; BITENCOURT, C. C. Understanding Interorganizational Learning Based on Social Spaces and Learning Episodes. **Brazilian Administration Review**, v.11, n.3, 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; GRZYBOVSKI, D. The Interorganizational Level in the Learning Continuum: Analytic Conceptual Scheme. **International Business Research**, v. 8, p. 94-106, 2015.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; TEIXEIRA, A. N. Software NVivo® para Análise de Dados em Pesquisas Qualitativas: identificação das vantagens do seu uso nos estudos organizacionais. III Congresso Internacional de Pós-Graduações e Pesquisas Latinos em Administração e Estudos Organizacionais – RedPILARES. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS; UNISINOS, 2014.

NASCIMENTO, N. M. et al. O estudo das gerações e a inteligência competitiva em ambientes organizacionais. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 6, n. especial, p. 16-28, 2016.

NAKATA, E. L. As expectativas de aprendizagem nas organizações que buscam e destacar pelo clima organizacional. **Dissertação** (Mestrado em Administração). Universidade de São Paulo, 2009.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S; YANOW, D. (Ed.). **Knowing in organizations: a practice-based approach**. Armonk: M. E. Sharpe, 2003.

NOGUEIRA, R. A.; ODELIUS, C. C. Desafios da pesquisa em aprendizagem organizacional. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 13, n. 1, p. 83-102, 2015.

NKOMO, S. M; COX JR., T. Diversidade e identidade nas organizações. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. p. 334-360.

OLIVEIRA, S. R.; PICCININI, V. C.; BITENCOURT, B. M. Juventudes, gerações e trabalho: é possível falar em geração y no Brasil? **Organizações e Sociedade**, v.19, n. 62, p. 551-558, 2012.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. M. R. Focus group: pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 83-91, jul./set. 1998.

\_\_\_\_\_; CLOSS, L.Q. História de vida e trajetórias profissionais: uma proposta interdisciplinar para os estudos de carreira. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 4, 2012, Brasília. **Anais...** Brasília: Anpad, 2012.

OLIVEIRA, M. et al. Análise de Conteúdo Temática: há uma diferença na utilização e nas vantagens oferecidas pelos softwares MAXQDA® e NVivo®? **Revista de Administração UFSM**, Santa Maria, v. 9, n. 1, p. 72-82, jan./mar. 2016

PANOSSO, O. et al. Processos de Aprendizagem Organizacional e Indicadores de Desempenho para Tomada de Decisão Gerencial: Estudo de Caso com Gestores de Empresas Produtoras de Maçã do Município de Vacaria (RS). In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 2012, Belo Horizonte. **Anais...**Belo Horizonte: Anpad, 2015.



PARRY, E.; URWIN, P. Generational differences in work values: a review of theory and evidence, **International Journal of Management Reviews**, v. 13, n. 1, p. 79–96, 2011.

PENROSE, E. **The theory of the growth of the firm**. White Plains: M.E. Sharpe, 1959.

PETTIGREW, A. M. The conduct of qualitative research in organizational settings. corporate governance. **An International Review**, v. 21, n. 2, p. 123–126, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARAU 2013. Disponível em:  
<<http://www.pmmarau.com.br/index.php?page=marau&codigo=11>>. Acesso em: 24 set. 2015.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. M Von. (Org.). **Experimentos com história de vida**. Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

REIS, G. G.; AZEVEDO, M. C. Relações entre autenticidade e cultura organizacional: o agir autêntico no ambiente organizacional. **Revista de Administração Mackenzie**, v.16, n. 6, nov./dez. 2015.

RODRIGUES, B.; AZEVEDO, D. Entre facas e chairas – um estudo sobre a aprendizagem baseada em prática de açougueiros. **Desenvolve**, Canoas, v. 2, n. 2, p. 117-136, set. 2013.

ROPES, D. Addressing the challenges of an ageing workforce: an intergenerational learning toolkit. **Development and Learning in Organizations: An International Journal**, v. 29 n. 4, p.14-18, 2015.

\_\_\_\_\_. Intergenerational learning in organizations. **European Journal of Training and Development**, v. 37, n.8, p. 713 – 727, 2013.

RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **A aprendizagem organizacional e competências**. São Paulo: Artmed, 2005.

SILVA, R. C.; DUTRA, J. S.; VELOSO, E. O conhecimento e a experiência em sobreposição à idade: a Gestão das gerações de uma organização industrial. **Revista Gestão Contemporânea**, Porto Alegre, n. 15, p. 254-277, 2014.

SIQUEIRA, L. M. As Práticas de Gestão de Pessoas como Determinantes da Aprendizagem Organizacional: Um Estudo Empírico nas Cooperativas de Crédito do Espírito Santo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 2012, Belo Horizonte. **Anais...Belo Horizonte: Anpad**, 2015.

SCHEIN, E. Organizational culture. **American Psychologist**, v. 45, n. 2, p. 109-119, 1990.

SMOLA, K.W.; SUTTON, C.D. Generational Differences: revisiting generational work values for the new millenium. **Journal of Organizational Behavior**, v. 23, p. 363-382, 2002.

STEVES, R. H. Managing human capital: how to use knowledge management to transfer knowledge in today’s multi-generational workforce. **International Business Research**, v. 3, n. 3, p. 77-83, 2010.

STRATI, A. **Organização e estética**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

\_\_\_\_\_. “Você faz coisas belas?”: estética e arte em métodos qualitativos de estudos organizacionais. In: GHERARDI, S.; STRATI, A. **Administração e aprendizagem na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014a.

\_\_\_\_\_. Saber na prática: compreensão estética e conhecimento tácito. In: GHERARDI, S.; STRATI, A. **Administração e aprendizagem na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014b.

TAPSCOTT, D. **Grown up digital: how the net generation is changing your world**. New York: McGraw-Hill, 2009.

TEIXEIRA, A.; BECKER, F. Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. **Sociologias**, ano 3, n. 5, p.94-113, jan./jun. 2001.

TEIXEIRA, A. N. A centralidade do pesquisador na relação com os *softwares* de análise qualitativa. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 15, Curitiba, 2011. **Anais...**Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2011.

\_\_\_\_\_. **Análise qualitativa com o programa NVivo 8: fundamentos**. Independent Listed Consultant QSR NVivo, Brazil, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSANG, E. W. K.; ZAHRA, S. Organizational unlearning. **Human Relations**, v. 61, n. 10, p. 1435-1462, 2008. DOI: 10.1177/0018726708095710

VELOSO, E. F. R. É possível negar a existência da geração Y no Brasil? **Organização & Sociedade**, v.19, n. 62, p. 745-747, jul./set. 2012.

\_\_\_\_\_; SILVA, R. C.; DUTRA, J. S. Gerações e Carreira: A Relação entre as Percepções sobre Carreiras Inteligentes e sobre Crescimento Profissional nas Organizações. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 35, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2011.

VELOSO, E. F. R.; DUTRA, J. S.; NAKATA, L. E. Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações Y, X e baby boomers. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 32, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2008.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.



## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com os gestores**

### **BLOCO A – Caracterização do gestor**

1. Tempo de empresa:
2. Gênero:  
 Feminino     Masculino
3. Idade:
4. Escolaridade:  
 Ensino Fundamental     Ensino Médio     Graduação     Pós-Graduação

### **BLOCO B – Aprendizagem entre gerações nas práticas de trabalho**

5. Como as diferentes gerações se relacionam no ambiente de trabalho?
6. Como se dá a interação e comunicação entre as diferentes gerações?
7. Percebe que há resistência entre as gerações?
8. Ocorre a troca de conhecimentos entre as diferentes gerações?
9. Como se dá a troca de conhecimentos?
10. Durante as práticas de trabalho, ocorre aprendizagem entre as diferentes gerações?
11. Como ocorre a aprendizagem de novas rotinas?
12. Como ocorre o ingresso de novos trabalhadores e sua inserção nas rotinas?
13. Quais são as situações de aprendizagem na empresa?
14. Percebe aprendizagem nas práticas informais (no dia a dia)?
15. A empresa propicia espaços para aprendizagem?
16. Qual o posicionamento (cultura) da empresa em relação a diferentes gerações no ambiente de trabalho? (há "preconceito" quanto à idade na hora da contratação, no momento das promoções).
17. Percebe nas atividades que o uso das faculdades perceptivas sensoriais (tato, audição, visão, olfato, paladar) e do juízo estético envolve as práticas?
18. Percebe o conhecimento produzido por meio da audição, do tato, da visão, do olfato e do paladar?
19. Percebe dificuldade para gerenciar a diversidade geracional?
20. Qual seu posicionamento sobre a diversidade geracional?

**APÊNDICE B – Roteiro para a história de vida**

1. Tempo de empresa:
2. Gênero:  
 Feminino     Masculino
3. Idade:
4. Escolaridade:  
 Ensino Fundamental     Ensino Médio     Graduação     Pós-Graduação

Conte-me uma história de aprendizagem (que tenha ensinado ou aprendido) entre colegas que ocorreu nas práticas diárias no seu ambiente de trabalho.

**Questões instigativas:**

- Como ingressaste na empresa?
- O que você faz na empresa atualmente?
- Como você aprendeu a fazer isso?
- Qual foi a última atividade que você aprendeu ou ensinou para alguém?

## **APÊNDICE C – Roteiro para o grupo focal**

**Data de realização:** Junho/2016

**Tempo de duração:** 1h30

Etapas para realização do grupo focal

### **Etapa 1– Abertura**

- Apresentação da pesquisadora e introdução sobre o objetivo da pesquisa;
- Apresentação do grupo focal;
- Solicitação de permissão para que a sessão seja gravada;
- Apresentação “quebra-gelo” dos participantes.

### **Etapa 2 – Condução da entrevista**

- Estímulo para a discussão por meio de imagens, as quais envolvem práticas do dia a dia, comunicação, relacionamento com colegas, aprendizagem no dia a dia;
- Durante o debate a pesquisadora realizou questões de acordo com o objetivo proposto, seguindo o roteiro do Apêndice B.

### **Etapa 3 – Encerramento**

- A pesquisadora fez um resumo das ideias que emergiram da discussão;
- Abertura para questionamentos, ideias, sugestões;
- Agradecimento pela participação efetiva de todos.

## **APÊNDICE D – Roteiro de observação no grupo focal**

### **a) APRENDIZAGEM BASEADA EM PRÁTICA**

- Cultura da empresa
- Práticas de trabalho
- Ambiente empresarial
- Situações de aprendizagem
- - Aprendizagem formal e informal
- Espaços para interação entre os trabalhadores
- Troca de conhecimentos no dia a dia
- Inserção de novos trabalhadores

### **B) ESTÉTICA ORGANIZACIONAL**

- Aprendizagem por meio da audição, visão, do olfato, tato e paladar
- Conhecimento produzido
- Sentimento em relação ao seu ambiente de trabalho
- Sentimento em relação ao trabalho
- Trabalho bonito e feio
- Visão da organização

### **b) DIVERSIDADE GERACIONAL**

- Relacionamento com os colegas
- Comunicação e interação entre colegas
- Troca de ideias, sugestões, experiências e conhecimentos
- Resistência entre colegas
- Aprendizagem entre colegas
- Assuntos que transitam

## **APÊNDICE E – Roteiro para observação não participante**

### **APRENDIZAGEM BASEADA EM PRÁTICA**

- Distribuição de tarefas e cargos para as diferentes gerações
- Práticas de trabalho das diferentes gerações.
- Realização das práticas.
- Há facilidade de diálogo? O ambiente é propício para tal? As pessoas são abertas para o diálogo?
- Como se dá a troca de conhecimentos nas práticas de trabalho?
- Como ocorre a troca de conhecimentos com novos trabalhadores?
- Espaços para a aprendizagem
- O ambiente organizacional (físico e clima).
- A cultura da empresa.

### **ESTÉTICA ORGANIZACIONAL**

- Faculdades perceptivo-sensoriais nas atividades.
- Juízo estético
- Som, cheiro, textura.

### **DIVERSIDADE GERACIONAL**

- Formas (estilos, técnicas, etc.) predominantes no trabalho de cada geração.
- A relação entre as diferentes gerações no ambiente de trabalho (de respeito, de subordinação, etc.).
- Como ocorre a troca de conhecimentos entre as diferentes gerações?
- Como se dá a interação e comunicação entre as diferentes gerações?

## APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os gestores

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre **Contribuições da Diversidade Geracional para a Aprendizagem Organizacional**, de responsabilidade da pesquisadora Daniela Siqueira Colet. Esta pesquisa justifica-se devido ao fato que a diversidade geracional vem ganhando destaque nos estudos na área de gestão de pessoas e relações de trabalho, ao considerar a realidade da dinâmica multigeracional como dificuldades e potencialidades para as organizações, sendo apontado como emergente em gestão de pessoas em âmbito internacional e, principalmente, nacional, configurando-se como relevante, com amplo espaço nas pesquisas acadêmicas.

O objetivo geral desta dissertação é propor um esquema conceitual analítico que facilite a compreensão das contribuições da diversidade geracional para a aprendizagem organizacional, sob a perspectiva sociológica. Os objetivos específicos são: (a) Identificar as práticas do trabalho cotidiano das diferentes gerações; (b) Descrever a dinâmica geracional nas organizações; (c) Investigar a abordagem estética sobre as práticas cotidianas das diferentes gerações; (d) Compreender como a aprendizagem intergeracional nas práticas de trabalho contribui para a aprendizagem organizacional.

A sua participação na pesquisa será em um encontro, com duração aproximada de 60 minutos. O local para realização da entrevista será na própria empresa. Caso for identificado algum sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se a orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados na área. Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo.

Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. As suas informações serão gravadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Daniela Siqueira Colet pelo telefone (54) 8121-9742, ou com o Programa de Pós-Graduação em Administração pelo telefone (54) 3316-8398 ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Marau, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE G – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os trabalhadores**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre **Contribuições da Diversidade Geracional para a Aprendizagem Organizacional**, de responsabilidade da pesquisadora Daniela Siqueira Colet. Esta pesquisa justifica-se devido ao fato que a diversidade geracional vem ganhando destaque nos estudos na área de gestão de pessoas e relações de trabalho, ao considerar a realidade da dinâmica multigeracional como dificuldades e potencialidades para as organizações, sendo apontado como emergente em gestão de pessoas em âmbito internacional e, principalmente, nacional, configurando-se como relevante, com amplo espaço nas pesquisas acadêmicas.

O objetivo geral desta dissertação é propor um esquema conceitual analítico que facilite a compreensão das contribuições da diversidade geracional para a aprendizagem organizacional, sob a perspectiva sociológica. Os objetivos específicos são: (a) Identificar as práticas do trabalho cotidiano das diferentes gerações; (b) Descrever a dinâmica geracional nas organizações; (c) Investigar a abordagem estética sobre as práticas cotidianas das diferentes gerações; (d) Compreender como a aprendizagem intergeracional nas práticas de trabalho contribui para a aprendizagem organizacional.

A sua participação na pesquisa será em dois encontros. Num primeiro momento, será realizado um grupo focal com todos os participantes, com duração aproximada de 1h30min. Num segundo momento, será realizada uma entrevista individual (história de vida), com duração aproximada de 30 minutos. O local será a própria empresa. Caso for identificado algum sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados na área. Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo.

Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. As suas informações serão gravadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Daniela Siqueira Colet pelo telefone (54) 8121-9742, ou com o Programa de Pós-Graduação em Administração pelo telefone (54) 3316-8398 ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Marau, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_