

AS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS NO SERVIÇO PÚBLICO: ESTUDO DAS EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM INFORMAL NO LOCAL DE TRABALHO

DIOGO REATTO

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (MACKENZIE)
profdiogoreatto@hotmail.com

ARILDA SCHMIDT GODOY

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP)
arildagodoy@gmail.com

PATRÍCIA TEIXEIRA MAGGI DA SILVA

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (MACKENZIE)
petpierre@hotmail.com

Introdução

O campo de estudos da Aprendizagem Organizacional (AO) e da Aprendizagem Informal (AI) desmereceu as emoções por entendê-las como um obstáculo à cognição e à racionalidade. O cenário de pesquisa é ainda mais restrito quando os estudos relacionam emoções, aprendizagem e local de trabalho, devido ao fato de esses três construtos serem compreendidos desde uma perspectiva tradicional, racionalista e objetiva, para a qual as emoções só trazem impurezas e subjetividade à pesquisa.

Problema de Pesquisa e Objetivo

Emoções e aprendizagem no local de trabalho podem voltar fortemente às agendas de pesquisa desde que interpretadas sob uma abordagem sócio-construcionista, a qual entende as emoções como experiências e se preocupa com o como as emoções são socialmente construídas nas interações sociais no trabalho. Assim, o objetivo geral deste estudo é compreender como a Aprendizagem Informal pode ser moldada pelas emoções do pessoal técnico-administrativo de uma faculdade pública estadual de São Paulo.

Fundamentação Teórica

A Teoria Pragmática da Aprendizagem de Bente Elkjaer interpreta as emoções como conflitos e tensões que atuam como gatilhos para resolução de problemas. Estas tensões são aberturas ou impedimentos para a aprendizagem e fruto das diferentes formas como os membros de uma organização se relacionam para criar e manter as atividades organizacionais. Já a organização é vista como uma arena emocional, em que as emoções são representadas num contexto particular de trabalho.

Metodologia

Conduziu-se um estudo qualitativo interpretativista básico, com entrevistas semiestruturadas em profundidade com 16 servidores técnico-administrativos de uma faculdade de uma universidade estadual paulista. Analisaram-se as informações pelo processo de análise de dados qualitativos de Flores. Realizou-se validação comunicativa com dois participantes e dois não participantes da pesquisa, os quais não apontaram discordância ou baixa identificação com a realidade analisada pelos pesquisadores

Análise dos Resultados

As emoções despertadas nas experiências emocionais são produtos da prática social dos servidores no trabalho e são vistas como uma interferência indesejada no processo de aprendizagem e sua manifestação deve ser reservada a ambientes particulares. O pensamento dominante é de que as organizações devem ser espaços para as pessoas executarem mecanicamente suas atividades, e não espaços de emoções. Há dificuldades em se entender quando e onde as emoções são úteis e se seu uso pode ser estratégico.

Conclusão

Espera-se que estudo contribua com uma nova e vital dimensão de que a faculdade estudada é uma arena de experiências emocionais, não para racionalizá-las e gerenciá-las, mas para fornecer um novo entendimento sobre o que elas revelam a respeito deste ambiente organizacional, do trabalho, e compreensão de que as emoções fazem parte da natureza humana e não há como negar sua influência nas tarefas, no comportamento do outro, na aprendizagem e na própria construção da identidade da Faculdade.

Referências Bibliográficas

- ANTONACOPOULOU, E.; GABRIEL, Y. Emotion, learning and organizational change. *Journal of Organizational Change*, v.14, n.5, p.435-451, 2001.
- BENOZZO, A.; COLLEY, H. Emotion and Learning in the Workplace: critical perspectives. *Journal of Workplace Learning*, v.24, n.5, p.304-316, 2012.
- ELKJAER, B. Organizational Learning: The Third Way. *Management Learning*, v.35, n.4, p.419-434, 2004.
- VINCE, R.; SALEEM, T. The Impact of Caution and Blame on OL. *Management Learning*, v.35, n.2, p.133-154, 2004.

AS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS NO SERVIÇO PÚBLICO: ESTUDO DAS EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM INFORMAL NO LOCAL DE TRABALHO

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste estudo é compreender como a Aprendizagem Informal (AI) no local de trabalho pode ser moldada pelas emoções dos membros de uma organização.

Historicamente, o campo de estudos da Aprendizagem Organizacional (AO) e da Aprendizagem Informal (AI) desmereceu as emoções por entendê-las como um obstáculo à cognição e à racionalidade (FINEMAN, 2003; VINCE, 2002; VINCE; GABRIEL, 2011). Embora tenha havido relevante incremento no número de publicações internacionais que relacionam os construtos AO e emoções (VINCE; GABRIEL, 2011), os estudos que abarcam, especificamente, o conceito de AI e emoções, no Brasil, são limitados. Reatto e Godoy (2015) identificaram apenas um estudo que questiona a função e o impacto das emoções dos indivíduos na AI no local de trabalho. O cenário de pesquisa é ainda mais restrito quando os estudos relacionam emoções, aprendizagem e local de trabalho (BENOZZO; COLLEY, 2012), devido ao fato de esses três construtos serem compreendidos desde uma perspectiva tradicional, racionalista e objetiva, para a qual as emoções só trazem impurezas e subjetividade à pesquisa (VINCE; GABRIEL, 2011). Contudo, Vince e Gabriel (2011) acreditam que emoções e aprendizagem no local de trabalho podem voltar fortemente às agendas de pesquisa desde que interpretados desde diferentes abordagens.

A partir dessa descrição do cenário de pesquisas em AO e AI, esta pesquisa contribui ao retomar os conceitos de aprendizagem informal, aprendizagem no local de trabalho e emoções e ao se pautar pela perspectiva social construcionista, cujo foco está em como as organizações moldam as diferentes formas pelas quais as emoções são experienciadas e expressadas no local de trabalho. Diferentemente da perspectiva psicológica, que tem as emoções "dentro" do indivíduo e prontas para serem estudadas, a visão sócio-construcionista entende as emoções como experiências e se preocupa com o como as emoções são socialmente construídas nas interações sociais cotidianas durante o trabalho (VINCE; GABRIEL, 2011).

Neste estudo, as emoções são interpretadas como tensões, conforme a Teoria Pragmática da Aprendizagem (denominada a partir daqui como TPA) proposta por Elkjaer (2004), para a qual conflitos e tensões atuam como gatilhos para a aprendizagem. Estas tensões atuam como aberturas ou impedimentos para a aprendizagem informal no local de trabalho (ELKJAER, 2005) e são fruto das diferentes formas como os membros de uma organização se relacionam para criar e manter as atividades organizacionais. Por sua vez, a organização é vista como uma arena emocional (FINEMAN, 2008; ELKJAER; HUYSMAN, 2008), na qual as emoções são representadas dentro de um contexto particular de trabalho e para um público específico (colegas de trabalho, chefes, clientes) com a finalidade de aprender para resolver problemas. Ainda, a relação indivíduo *versus* organização é transacional, ou seja, de mútua formação, na qual as emoções dos indivíduos determinam as rotinas e estrutura organizacionais, sua cultura e relações de poder ajudam a configurar as emoções de seus membros (ELKJAER, 2005).

Diante do exposto, os objetivos específicos deste estudo são: (i) descrever como os conflitos e tensões vivenciados no local de trabalho de uma faculdade pública estadual de São Paulo despertam as emoções de seu pessoal técnico-administrativo, gerando-lhe aprendizagem; (ii) relatar quais situações os técnicos-administrativos entrevistados vivenciaram, quais emoções foram despertadas e o que aprenderam com elas ou por meio delas; (iii) descrever como as emoções despertadas pelas tensões no trabalho estão imbricadas nos processos de aprendizagem informal e definem como o trabalho deve ser feito.

Para alcançar os objetivos propostos, optou-se por um estudo qualitativo interpretativista básico (MERRIAM, 1998). Realizaram-se entrevistas em profundidade com 16 servidores técnico-administrativos de uma faculdade da área de saúde de um câmpus de uma universidade estadual paulista. Assim, este artigo estrutura-se da seguinte forma: primeiro, discute-se a natureza da AI no local de trabalho e sua complexa relação com as emoções seguido de como as emoções podem ser entendidas por meio da TPA; a seção seguinte aborda os procedimentos metodológicos da pesquisa; por fim, apresentam-se os elementos de análise e sua discussão seguidos das considerações finais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A natureza da Aprendizagem Informal (AI) e sua complexa relação com as emoções no local de trabalho

Quase tudo aquilo que uma pessoa faz pode ser pensado como aprendizagem informal, pois, numa conceituação mais abrangente, a AI pode ser entendida como qualquer atividade relacionada à busca de entendimentos, conhecimentos ou habilidades sem a imposição de padrões definidos (CUNNINGHAM; HILLIER, 2013). O aprender informalmente está relacionado às experiências espontâneas de vida do indivíduo em situações cotidianas como o aprender na escola, na família, com os amigos, e caracteriza-se como um dos discursos vigentes a respeito da aprendizagem baseada no trabalho e da aprendizagem que ocorre a partir da experiência (GARRICK, 1998; HAGER, 2012).

No ambiente de trabalho, a AI emerge das interações dos membros da organização durante as rotinas e práticas de trabalho cotidianas. Por isso, o local de trabalho tem sido reconhecido como um ambiente legítimo para a aprendizagem de novas habilidades e conhecimentos que permitam aos indivíduos uma melhor participação nas atividades do dia a dia (LE CLUS, 2011). Assim como não há maneira de separar participação no trabalho de aprendizagem (ELKJAER, 2004), pois aprender é parte da existência humana e do seu desenvolvimento no cenário social do trabalho e da organização (ANTONACOPOULOU, 2006), aprendizagem e emoções também estão inseparavelmente conectadas (SHIPTON; SILLINCE, 2012).

Para Jacobs e Park (2013), a AI surge em situações nas quais o indivíduo busca soluções para uma situação-problema, a qual é sentida emocionalmente. É uma sensação de que algo está errado, de incerteza. Intuitivamente o indivíduo suspeita de que há um problema e usa sua capacidade de raciocinar e de se expressar verbalmente para defini-lo e formulá-lo (BRANDI; ELKJAER, 2011). Para resolvê-lo, o indivíduo busca referências em suas experiências passadas, aplicando hipóteses e testando modelos diversos de solução. Quando o problema é resolvido, um sentimento de controle pode substituir a incerteza temporariamente. Esse processo só leva a novas experiências se sair do subconsciente e das emoções e chegar à consciência e à comunicação verbal, por isso Dewey (1986) adverte que nem toda experiência leva ao conhecimento (ELKJAER, 2013), logo o indivíduo deve estar consciente delas para que a aprendizagem aconteça. Quando o indivíduo consegue aprender da experiência, é porque ele conseguiu ativar experiências semelhantes anteriores, experimentando diferentes maneiras possíveis de atribuir significado à situação em questão (ELKJAER, 2004, 2013). Além disso, a experiência e a investigação não se limitam ao que é mental e particular porque sempre têm elementos objetivos (corpo físico) e subjetivos (mente, emoções).

Contudo, as organizações não são apenas a soma de seus integrantes (VINCE, 2002), mas arenas nas quais os indivíduos compartilham interesses coletivos (ELKJAER; HUYSMAN, 2008), onde contexto organizacional e indivíduos estão mutuamente constituídos e impossíveis de serem separados em unidades diferentes de análise (BRANDI;

ELKJAER, 2011). Assim, nos estudos de AO, o ambiente organizacional é fator determinante do quanto ele pode apoiar ou inibir a aprendizagem por meio da participação no trabalho (BILLETT, 2001). Dessa forma, o cenário social que se forma pelas complexas organizações do trabalho pode apoiar ou suprimir o processo de aprendizagem, no entanto não consegue eliminá-lo porque a aprendizagem, bem como as emoções, sendo partes da existência humana, vão sempre florescer (ANTONACOPOULOU, 2006).

O entendimento mais profundo da aprendizagem no local de trabalho mostra que aprender no trabalho é mais do que dominar tarefas, ferramentas, métodos e objetos de trabalho, mas também envolve o autoconhecimento do próprio trabalhador, de como ele coloca em prática sua agência pessoal (entendida aqui como a capacidade de resolver problemas) e a subjetividade no trabalho. Para assegurar esses propósitos, os ambientes de trabalho devem sustentar-se como ambientes nítidos e legitimados de aprendizagem (BILLETT, 2008), pois somente num ambiente aberto e de confiança é que as pessoas vão compartilhar seus medos e seus pensamentos verdadeiros (SHIPTON; DeFILLIPPI, 2011).

Embora se reconheçam as emoções como fator-chave para a aprendizagem, ao mesmo tempo elas são vistas como algo desconfortável para as organizações, sendo logo evitadas ou ignoradas (VINCE, 2002; SIMPSON; MARSHALL, 2010), o que nos leva a questionar esta contradição.

Benozzo e Colley (2012) explicam que o expressar emoções está diretamente associado à figura feminina e fraca de Eva diante da sua incapacidade de resistir à tentação. Os autores ainda exemplificam que a literatura, fruto de uma longa tradição acadêmica que reproduz a divisão cartesiana entre corpo e mente, reflete de forma clara esta separação típica da cultura ocidental entre bom e ruim, feminino e masculino, professor e aprendiz, e, conseqüentemente, a separação de aprendizagem formal da informal e de emoções da aprendizagem.

No entanto, há autores como Antonacopoulou e Gabriel (2001), Vince (2002), Benozzo e Colley (2012) e Shipton e Sillince (2012), os quais entendem a aprendizagem e as emoções como dois processos que estão entrelaçados e são interdependentes. As emoções podem atuar como um pano de fundo ou estar em primeiro plano, pois os seres humanos conseguem controlar e moldar suas emoções de acordo com o contexto no qual estão inseridos, seja para se socializar no ambiente de trabalho, seja durante suas carreiras ou para vender seus pontos de vista e autoimagem aos demais (BENOZZO; COLLEY, 2012). Da mesma forma, Antonacopoulou e Gabriel (2001) acreditam que a combinação entre aprendizagem e emoções são fontes poderosas de significado e direção, as quais podem apoiar ou inibir indivíduos e organizações em suas tentativas de redefinir a realidade. Logo, é essencial para as organizações compreender a natureza interdependente destes construtos.

Nos estudos que envolvem emoções é importante definir o que elas são e por qual lente epistemológica serão analisadas. Neste estudo as emoções serão entendidas desde uma perspectiva construcionista, para a qual elas servem na orientação do indivíduo na avaliação de determinadas situações sociais e de como responder a elas (ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001). Assim, as emoções fazem parte de um processo de criação de significado, ou seja, dependem de como o indivíduo interpreta a situação (SIMPSON; MARSHALL, 2010; ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001) e situadas num contexto social específico, cujas interpretações dependem de como cada indivíduo as percebem e as usam nas suas relações com os outros (ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001).

Portanto, adota-se aqui a definição construcionista de Antonacopoulou e Gabriel (2001) para as emoções: são um fenômeno social que dependem das regras definidas pelo contexto sócio-cultural do indivíduo e de como são estabelecidas e representadas diante de diferentes públicos; não são irracionais, senão que representam julgamentos conscientes cujo objetivo é alcançar resultados específicos; diferem de sentimentos, pois estes são respostas

personais a relações com outros indivíduos, enquanto que aquelas são moldadas pelo contexto cultural. Da mesma forma que as emoções, na abordagem construcionista a aprendizagem é um processo transformacional dinâmico, contínuo e redefinido em resposta ao contexto no qual ela acontece (ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001).

Como o desenvolvimento emocional do indivíduo não para na infância, as organizações constituem-se numa extensão deste crescimento, logo são arenas sócio-políticas nas quais as emoções são usadas efetivamente para criar estratégias de respostas às situações que nelas surgem (ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001; SIMPSON; MARSHALL, 2010; ELKJAER; HUYSMAN, 2008). Assim, as organizações precisam encorajar seus indivíduos a compreender suas emoções e usá-las construtivamente no seu cotidiano, para que seja possível compreender o que causa tais emoções e como lidar com elas, harmonizando-se com elas ou corrigindo-as (ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001).

1.2 Entendendo as emoções por meio da Teoria Pragmática da Aprendizagem (TPA) de Bente Elkjaer

As emoções, quando estudadas como um processo social, somente podem ser entendidas durante o desenrolar de uma experiência, e as diferentes emoções refletem vários níveis de tensão entre o comportamento esperado e as ações reflexivas (SIMPSON; MARSHALL, 2010). Para Dewey (1986), uma emoção expressa a relação entre um significado pretendido de uma ação e o seu significado percebido de resposta, isto é, as emoções surgem quando nota-se uma diferença entre aquilo que era esperado de uma investigação daquilo que foi interpretado desta experiência.

O desenvolvimento desta experiência ocorre quando ações e valores habituais são perturbados por encontros com situações difíceis. Essa perturbação é o gatilho para a investigação e, conseqüentemente, para o encontro com novas experiências e criação de um novo conhecimento. O "como" o indivíduo aprende depende da sua forma de interagir com o seu meio, e a experiência é o elemento mediador dessa relação cognitiva, que também inclui a emoção entre sujeitos e seus mundos (ELKJAER, 2013). As emoções vão surgir no desdobramento deste processo de investigação e aprendizagem (SIMPSON; MARSHALL, 2010). Vale recordar que na abordagem construcionista as emoções dependem da situação e do contexto. Logo, o contexto social não é algo separado de uma experiência emocional vivida, pois uma história do indivíduo é também uma história sobre o mundo ao seu redor (SIMPSON; MARSHALL, 2010).

Assim, para que fosse possível compreender o indivíduo integrado ao ambiente organizacional, Bente Elkjaer, professora e pesquisadora dinamarquesa do Departamento de Educação da Universidade de Arhuss, toma emprestados os conceitos de investigação e experiência de John Dewey, já apresentados, e a Teoria de Mundos Sociais de Anselm Strauss para propor sua Teoria Pragmática da Aprendizagem (TPA), a qual enfatiza as aprendizagens advindas da informalidade, improvisação e conversação e entende que o conhecimento é compartilhado entre os indivíduos, os quais, ao aplicarem aquilo que foi aprendido, assumem o papel de praticantes e tornam-se parte da organização (ELKJAER; HUYSMAN, 2008).

Na TPA, a organização é vista como a arena de mundos e submundos que emergem das tensões e dos conflitos entre seus indivíduos. Estes indivíduos têm interesses distintos uns dos outros, buscam objetivos diferentes e pactuam ou quebram alianças para fazer as coisas que eles desejam ou precisam fazer. A partir do momento em que há divergências quanto ao compromisso assumido pelos membros dos mundos sociais, surgem as tensões e rupturas, que são responsáveis pelo questionamento da ordem social mantida até o momento, das práticas existentes na organização. Num processo cíclico, uma vez renegociados os compromissos e estabelecida uma nova ordem negociada (BRANDI; ELKJAER, 2011), novas tensões e

rupturas poderão surgir, abrindo, assim, um novo caminho para se aprender (ELKJAER; HUYSMAN, 2008). E é justamente neste desenrolar de acontecimentos que a experiência emocional vai acontecer (SIMPSON; MARSHALL, 2010).

Portanto, a TPA elucida que a investigação é uma resposta emocional diante de um conflito e começa com um sentimento de dificuldade, de incerteza, logo, a investigação é o método para resolver este conflito. Para resolvê-lo, o indivíduo busca referências em sua trajetória de vida e experimenta diversas formas de atribuir significados à situação, para assim transformar esta experiência emocional em algo que pode ser compreendido. É desta forma que uma experiência emocional se transforma numa experiência de aprendizagem e poderá se tornar conhecimento ou não (BUCH; ELKJAER, 2015).

2 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo qualitativo básico (MERRIAM, 1998) está apoiado numa postura epistemológica interpretacionista e interacionista. Tem caráter exploratório, pois o tema pesquisado é restrito, tanto em abordagem paradigmática quanto pelos construtos que relaciona, e o número de publicações no Brasil é limitado. Também tem natureza descritiva, uma vez que o interesse dos pesquisadores foi verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades e interações sociais cotidianas (GODOY, 1995). Os estudos qualitativos descritivos são os mais adequados quando se busca a compreensão integral da complexidade daquilo que se analisa (GODOY, 1995). Especificamente sobre o construto emoções, Benozzo e Colley (2012) defendem que as pesquisas qualitativas descritivas são as mais adequadas para se alcançar os objetivos propostos.

As informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas em profundidade com 16 servidores técnico-administrativos (14 mulheres e 2 homens) das áreas administrativa e acadêmica de uma faculdade da área de saúde de um câmpus de uma universidade estadual paulista. O tempo dos sujeitos na organização variou de 2 a 34 anos. Quanto à formação, todos possuem curso superior e, a maioria, com título de especialista. Optou-se por funcionários de diferentes seções e com maior e menor tempo de trabalho na instituição que fossem capazes de refletir sobre sua experiência e verbalizá-la, garantindo variedade de casos e experiências para que seus discursos ampliassem o alcance dos resultados. Neste texto, identificaram-se os sujeitos pela nomenclatura sexo-idade (M=mulher; H=homem).

Todos os entrevistados foram informados sobre o objetivo do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE. As entrevistas aconteceram no ambiente natural de trabalho dos entrevistados. Depois de transcrito, o conteúdo das entrevistas foi separado em elementos ou unidades de sentido propostos pelo processo de categorização adaptado de Flores (1994). Para dar continuidade à construção dialógica e participação dos sujeitos de pesquisa em outras fases da pesquisa qualitativa, optou-se pelo uso da estratégia de validação comunicativa (KVALE, 1995; ONWUEGBUZIE; LEECH, 2006), a qual consiste em validar o conhecimento afirmado no discurso dos participantes. Solicitou-se a dois sujeitos participantes da pesquisa e a dois sujeitos não participantes que confirmassem se as situações apresentadas pelos sujeitos e descritas no relatório desta pesquisa representavam, ou de alguma forma assemelhavam-se, as suas próprias experiências ou de colegas no trabalho. Não foram apontadas discordâncias ou baixa identificação com a realidade analisada pelos pesquisadores.

3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A Teoria dos Mundos Sociais de Strauss aborda os conflitos e tensões como gatilhos

para a aprendizagem. As experiências emocionais vividas pelos membros de uma organização no local de trabalho, sejam elas boas ou ruins, podem trazer-lhes aprendizado. Esta seção visa a relatar quais situações de tensão os técnicos-administrativos entrevistados vivenciaram, quais emoções foram despertadas e o que aprenderam, ou não, com elas ou por meio delas. Contudo, destaca-se que não se pretende pré-classificar as emoções em boas ou ruins, confortáveis ou desconfortáveis (VINCE, 2002), subjetividade e razão ou invalidação e validação (SHIPTON; SILLINCE, 2012) como habitualmente encontrado na literatura, pois esta abordagem é simplista demais (SHIPTON; DeFILLIPPI, 2011) para se enxergar e analisar o tema. Portanto, as emoções serão abordadas como resultado de experiências, tensões ou conflitos, seja ele bom ou ruim na percepção dos sujeitos, pois ambos podem atuar como gatilho para a aprendizagem.

É importante destacar que as situações de tensão que despertaram emoções consideradas como “ruins” pelos entrevistados eram sempre mais facilmente recordadas e relatadas do que as que geraram emoções ditas “boas”, provavelmente pelo fato de as tensões serem mais intensas nas situações difíceis, e deixarem marcas mais profundas (M-44a). Com exceção a M-44b e M-28 que afirmaram não ter passado por nenhuma experiência que gerou emoções ruins até o momento, o que nos leva a questionar a importância da reflexão no trabalho para a aprendizagem para estes sujeitos, todos os demais contaram algo do qual se pudesse apreender algum aprendizado.

As experiências emocionais inicialmente relatadas nos discursos concentram-se em duas origens principais de tensões e conflitos: aquelas relacionadas com a natureza do trabalho, como adaptação do indivíduo a novas tecnologias, volume excessivo de trabalho, centralização de tarefas e falta de funcionários. E aquelas que surgem na interação cotidiana com colegas e superiores, como diferenças de opinião e de mentalidade, informalidade no tratamento, etiqueta organizacional e invasão de privacidade.

3.1 Experiências emocionais relacionadas às características do trabalho no serviço público

A ansiedade, confundida com um sentimento de medo, diante do desafio de começar a trabalhar no serviço público é identificada no discurso de M-44b.

Mas o que fazia, para onde eu iria? Não tinha ideia de nada. De que setor, de que departamento. Só sabia que era administrativo. Era mais medo disso, assim. Na privada você está sob os olhos do dono, certo ou errado, ele manda. E no público? E a gente tem aquilo que a gente sempre viu com maus olhos o serviço público, porque você ouviu e vivenciou. O atendimento é péssimo e o problema é seu. O funcionário faz o que quer e a hora que ele quer. Mas a gente sabe que tanto no público quanto no privado há as frutas boas e más. Só que no público fica escancarado, no privado fica escondido. O medo então era de um grupinho não fazer nada e sobrar o trabalho para mim. Não do trabalho, mas da reação das pessoas. Mas eu aprendi a não ser assim e eu vou trabalhar. (M44b)

O temor do desconhecido, sobre a natureza do trabalho, as diferenças entre o setor privado e o público, do julgamento do público externo e do comportamento dos colegas de trabalho, levou M-44b a refletir se deveria ou não decidir-se pela entrada no serviço público. Foram necessários dois dias de reflexão e conversa com familiares para alicerçar sua decisão positiva. Ao começar suas atividades, a ansiedade foi diminuindo à medida que ia pesquisando sobre o trabalho a ser feito, ganhando confiança, conseguindo realizá-lo e descobrindo a dinâmica de interações entre seus colegas de seção. Com o tempo, o medo e a ansiedade já não eram notáveis, até que outro evento, como uma mudança de seção, despertaram-nos novamente, contudo não mais na mesma intensidade, já que muitos dos

fatores que os causaram eram relativamente conhecidos.

Eu tirei de letra. Nos primeiros dias eu pensava que é muita coisa, será que eu aprendo isso um dia? Em três meses eu me sentia do time. (M-44b)

Eu passei por todo aquele processo de novo [de dúvida, de medo e ansiedade], mas acho que eu sofri menos. Por já ser certos assuntos, palavras, parecidos. (M-44b)

M-32b conta que quando a organização valoriza os conhecimentos prévios do funcionário, ou seja, aqueles obtidos na formação acadêmica e empregos antes do ingresso na carreira pública, provoca-se grande satisfação e motivação. H-30 acredita que se a Faculdade tiver esta preocupação, pode alcançar melhores resultados porque o colocar em prática os conhecimentos que extrapolam aqueles exigidos na descrição do cargo pode ser uma vantajosa fonte de aprendizagem.

Adaptar-se aos novos sistemas informatizados (M-46) causa insegurança ao funcionário porque questiona sua capacidade de lidar com outras interfaces e, também, devido ao empoderamento que lhe foi conferido na tomada de decisões. A implantação dos sistemas informatizados colocou o funcionário não simplesmente como um alimentador de dados, senão que lhe conferiu autonomia na tomada de decisões do gerenciamento das informações que ali disponibilizará e pelas quais será responsável.

A falta de funcionários, alinhada ao excesso de trabalho e cobranças, despertou sentimentos deletérios nos entrevistados (M-44a, M-49c e M-54b), como ansiedade, angústia, desmotivação, desorientação, sentir-se pressionado e perda do controle do trabalho. Diante da impotência de superar problemas contextuais, o sujeito aprendeu a "caminhar sozinho, sem precisar perguntar as coisas, porque não tinha tempo", a deixar o tempo passar e analisar a reação do ambiente enquanto sua ansiedade diminuía, ou buscando conforto em colegas e amigos.

Mas eu não vou conseguir fazer aquilo, não vou dar conta, porque era muito, muito, muito, muito serviço, mas era muito serviço mesmo. Eu falava nunca vou acabar. E eu chorava e chorava e falava como eu fiz uma besteira de ter vindo para cá. Demorou um mês, um mês e pouco. Fiquei meio apavorada. Lá eu tinha uma pilha de serviço e acabava no final do dia. Aqui não é assim. Nunca acaba. Não há um dia que eu fale, pronto, acabei. Aqui não é assim. Não sei o seu serviço, mas aqui é eterno. (M-54b)

O fato de o funcionário ser um novato e entrar numa organização em que a concepção de experiência se dá unicamente pelo tempo de trabalho traz o sentimento de subestimação, de ser incapaz, de ser limado de ações e decisões por não ter o tempo que os experientes julgam necessário para aquela atitude ou comportamento na organização ou no grupo. A atitude diante dessa situação foi aprender a insistir, não se sentir impotente e persistir nos ideais e valores da organização. Um dos sujeitos novatos conta como a morte de um colega em um acidente de trabalho o fez persistir na importância da CIPA para a organização:

Então quando eu vi ele, aquela situação, para mim foi muito difícil. Eu fiquei muito mal [comoção]. Naquela situação eu me senti impotente. Eu falei assim: a gente não pode desistir. Que é tudo uma bobeira, que a CIPA não serve para nada, que a CIPA só serve para estabilidade. Eu falei assim, só que a gente não pode desistir da saúde das pessoas no trabalho. Eu ouvi de algumas pessoas: *nossa, você pegou muito pesado*. E depois aconteceu o acidente. Aí as pessoas perceberam. (M-32b)

A centralização das tarefas rotineiras pelo superior pode causar sentimentos de

inferioridade em seus colegas subordinados. Menosprezo, falta de confiança, boicote ao seu crescimento na organização e ao bom desempenho foram as experiências emocionais destacadas por outro sujeito novato (M-44a), bem como desmotivação e descomprometimento quando o subordinado recebe respostas ou orientações ríspidas e em tom muito imperativo de seu superior ou colega.

A gente sabe que passar o trabalho dá trabalho. Esse é o problema de pessoa que centraliza, porque você tem que passar o trabalho, você tem que acompanhar, você tem que ter a confiança de deixar a pessoa fazer. E tem pessoas que têm dificuldade com isso, porque em vez de ter esse trabalho é melhor você fazer. (M-44a)

A experiência de alienação causada pela natureza mecânica do trabalho também foi apontada por dois entrevistados (M-32a e M-32b). De acordo com os sujeitos, sua atividade inicial era rotineira, "braçal", não lhe "exigia usar o cérebro", o que os deixou deprimidos. Essa sensação de impotência e de isolamento foi agravada após seu superior imediato os inibir diversas vezes de tentar enriquecer seu trabalho buscando ajudar colegas com outras funções dentro da mesma seção.

Para M-32a, nos dois eventos a solução foi pensar em continuar a estudar e tentar outra alternativa fora da Faculdade, repudiando comportamentos hostis como "puxar o tapete de alguém" ou "fazer inferno na vida de alguém" para tentar outra colocação dentro da Faculdade.

Eu, eu, pessoalmente, tenho que trabalho é trabalho. Você tem que desenvolver. Se você não estiver contente você não tem que, vulgarmente falando, fazer um inferno onde você está. Você tem que buscar formas de o que você pode fazer para melhorar e se você não tiver oportunidade, porque também não depende de você muitas vezes, você buscar fora. Você continuar estudando, almejando. Eu sempre fui assim. (M-32a)

Já para M-32b, a conversa franca com o superior de como se sentia diante do trabalho e diante da reação indiferente de colegas foi a única alternativa, bem como o pedido de transferência para evitar desgastes maiores como agressões orais.

Fatores higiênicos ou motivacionais que permeiam o ambiente de trabalho podem ser um expressivo gatilho para a aprendizagem: a) um clima organizacional agradável, não pela ausência de conflitos, mas no qual haja um esforço de resolução pacífica de problemas, pela conversa, pela escuta atenta e entendimento do ponto de vista do outro (M-49a, M-54a, M-49b, M-44a, M-49c, M-46, M-32a, M-44b, M-32b, M-27, H-30 e M-54b); o reconhecimento do comprometimento com o trabalho, com a equipe, com a Faculdade e com a Universidade (M-49c, M-32b e M-54b); c) a existência de um sólido plano de carreira que garanta salários justos e benefícios (todos os sujeitos, em especial M-49b); d) o orgulho de se trabalhar na Universidade e o "vestir a camisa" gera motivação, comprometimento e o desejo de superar as próprias expectativas e a dos outros no exercício das atividades diárias (M-49a, M-54a, M-49b e H-51).

3.2 Experiências emocionais relacionadas à interação social cotidiana com os colegas no ambiente de trabalho

No entanto, quando as experiências, os conflitos e tensões têm como origem o relacionamento pessoal com colegas e superiores, parece que o impacto desses eventos no indivíduo é mais acentuado.

M-46 e M-54a afirmam que trabalhar na Faculdade faz com que se aprenda "para a vida", ou seja, quando o superior ou colega torna-se amigo e os laços de amizade transcendem

o ambiente laboral ou quando as experiências vividas extrapolam o local de trabalho ou a natureza da tarefa e se refletem na vida pessoal do sujeito.

Quando vejo um aluno dedicado, que corre atrás, que procura se destacar, conto para meus filhos sobre esse exemplo para que se espelhem nele. (M-46)

Embora nenhum caso de assédio moral tenha sido relatado, situações em que alguns sujeitos se sentiram humilhados e invadidos foram várias. As mais recorrentes são perguntas constrangedoras sobre a vida pessoal do subordinado por um superior, comportamento demasiadamente informal como piadas despropositadas e comentários vulgares, humilhação pública diante de erros, coação do direito de greve e obrigar o funcionário a ter atitudes contrárias aos seus princípios ou competências naquele momento:

Ele chamou na sala dele: "Senta aí: na minha casa, quem não gosta de vagem, tem que comer vagem. Você falou que não vai substituir. Vai continuar, sim. Não é porque você quer". (M-54a)

Ao refletirem sobre essas situações constrangedoras, os sujeitos entendem que elas também foram promotoras de aprendizagens no local de trabalho. Para alguns sujeitos (M-55, M-49a, M-54a, H-51 e M-54b), o aprendizado veio na forma de não comentar a vida pessoal com colegas, limitando-se a comportamentos totalmente impessoais no local de trabalho; a não agir como seus superiores fizeram e, assim, sua formação como líder se baseou apenas na imagem que eles não queriam passar como chefe; a respeitar ou a tolerar a diversidade de pensamento e de comportamento; e a pensar em não mais se empenhar no trabalho, limitando-se a fazer somente o que está na descrição do cargo.

A falta de respeito pelo trabalho alheio foi levantada por vários entrevistados (M-49b, M-32b e H-30). O não conhecer o que o outro faz, o quanto o trabalho de um pode influenciar no trabalho do outro e o não ser complacente diante de erros geram conflitos no ambiente de trabalho. Diante de um problema, muitas vezes para não "queimar seu filme", o colega joga a culpa sobre outro ou provê uma "caça às bruxas". Acreditam que a resolução dos conflitos ou dos problemas deve acontecer internamente, dentro do próprio local onde surgiram, para que não ganhem projeção externa, passando a ideia de seção desorganizada e de equipe desunida. Assim, para M-49b, M-32b, H-30 e M-62, se o funcionário simplesmente procurasse entender o trabalho do colega, manter uma boa convivência por meio de espaços abertos para conversa e troca de idéias, muitos conflitos seriam minimizados.

É indispensável destacar que em todas as experiências apresentadas neste estudo, seja relacionado à natureza do trabalho ou ao relacionamento com os colegas, os sujeitos entrevistados mencionaram situações de gratidão, comprometimento, prazer e amor, no trabalho e pelo trabalho.

Na sequência, apresenta-se a discussão teórica sobre os achados da pesquisa.

4 ANÁLISE DA APRENDIZAGEM INFORMAL DOS TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS AO VIVENCIAREM EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS NO LOCAL DE TRABALHO

O discurso dos técnicos-administrativos foi avaliado a partir de uma perspectiva construcionista social, para a qual as emoções orientam o indivíduo na avaliação e resposta a situações sociais, isto é, conforme o indivíduo interpreta e dá sentido àquela situação, num processo de geração de significado a um evento. As experiências emocionais foram ouvidas, registradas e analisadas com o cuidado de não classificá-las em boas ou ruins, respeitando, assim, o significado que cada entrevistado deu às situações vividas, pois considerar as

experiências boas ou ruins depende das interpretações dadas pelos indivíduos e testadas nas suas relações com os outros (ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001) em determinadas situações e contextos culturais (SIMPSON; MARSHALL, 2010) da arena organizacional.

Assim, de acordo com a fala dos técnicos-administrativos, as emoções puderam ser divididas em dois grandes grupos: 1) naquelas suscitadas de experiências relacionadas às características do trabalho, da função exercida e do tipo de tarefa; 2) naquelas despertadas das relações cotidianas com os colegas de trabalho e do ambiente da Faculdade estudada. Em ambos os grupos, as emoções percebidas podem ser boas ou ruins, dependendo da percepção e da compreensão de cada indivíduo.

As falas dos entrevistados não diferenciaram sentimentos de emoções. Os termos foram tratados como sinônimos pelos servidores. Porém, a abordagem social entende as emoções como diferentes de sentimentos, pois aquelas são um fenômeno social, moldadas pelo contexto cultural, enquanto que estes são respostas pessoais a relações com outros indivíduos. As emoções não são irracionais, muito pelo contrário, são julgamentos conscientes cujo objetivo é gerar resultados específicos (ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001). É em razão disso que o termo adotado neste estudo é "emoção".

Das entrevistas, percebe-se que as emoções na Faculdade estudada são tratadas pelos sujeitos de acordo com a abordagem psicológica, que entende as emoções como uma manifestação particular do indivíduo, fruto de sua cognição e personalidade. Embora as falas demonstrem que as emoções estão entrelaçadas nas relações humanas e que emergem das interações sociais entre eles, não se notou conhecimento, interesse ou preocupação dos membros da Faculdade (próprios entrevistados, demais membros e líderes) sobre o tema, ignorando-se, assim, a dimensão ontológica do indivíduo, de ser humano sujeito a raiva, medo, surpresa, repulsa, felicidade, conforto e desconforto (VINCE; SALEEM, 2004). Para os sujeitos entrevistados, as emoções devem ser reservadas a ambientes particulares, à casa do servidor, e não ao local de trabalho. O entendimento geral é que o indivíduo tem que ser profissional (M-32a) e que o local de trabalho é para se trabalhar e não para manifestar emoções. O pensamento dominante na Faculdade é de que as organizações devem ser espaços para que as pessoas executem mecanicamente suas atividades laborais, e não espaços de emoções, os quais servem a propósitos humanos e deles dependem para funcionar. No entanto, as experiências emocionais relatadas não eram simplesmente um julgamento pessoal e isolado do indivíduo, mas que tinham profundas relações com o ambiente de trabalho, sua cultura e infraestrutura organizacionais, natureza do seu trabalho e relações interpessoais com colegas e chefes.

Contudo, tal posicionamento da Faculdade não é surpresa já que a literatura sobre aprendizagem organizacional também continua a tratar as emoções como um assunto periférico e não integrado à aprendizagem (ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001; VINCE; SALEEM, 2004; SIMPSON; MARSHALL, 2010; BENOZZO; COLLEY, 2012) por ser espelho da cultura ocidental, a qual separa a razão do sentimento (BENOZZO; COLLEY, 2012); as emoções são percebidas como um fator negativo que deve ser controlado e eliminado (ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001); emoções são barreiras para a aprendizagem de laço duplo, aquela considerada superior, mais arriscada, porém necessária para transformações radicais, como mudanças estratégicas ou de substituição de pessoal (SIMPSON; MARSHALL, 2010); as emoções deveriam ser substituídas por confrontação cognitiva (SIMPSON; MARSHALL, 2010), ou seja, a busca por uma razão, um conhecimento sobre a realidade desconhecida (LUCKEZI, 1994); porque o entendimento dominante é o de que as pessoas vão para o trabalho para trabalhar (GERBER, 2006; VINCE; SALEEM, 2004). Muito embora um sujeito entrevistado tenha relatado uma experiência recente de perda de um funcionário devido a acidente laboral e que despertou forte comoção entre os servidores, a emoção ruim provocou a necessidade de se olhar atentamente para os

procedimentos de segurança no trabalho. Não que a experiência ruim tenha ensinado os servidores a usar os equipamentos de proteção individual (EPIs), mas os sensibilizou sobre a importância de realmente usá-los. A ideia que se instaurou após o evento foi de que as pessoas vão para o trabalho para continuarem aprendendo enquanto se empenham nas suas funções, ganhando seus salários e contribuindo para o bom desempenho organizacional (GERBER, 2006). Haja vista que o ocorrido gerou importunos para a administração, na esfera administrativa e civil, pode ter contribuído para a redefinição de rotinas de trabalho e comportamentos adotados na execução das tarefas cotidianas obrigatórias. Talvez hoje, consciente ou inconscientemente, a emoção ruim extrema de ter que lidar com a morte de um servidor no local de trabalho tenha ajudado seus membros a fortalecer em muitos aspectos seu ambiente organizacional, seja por ações individuais ou coletivas. Gerber (2006) afirma que cabe à organização descobrir quais emoções ajudam a construir e a desenvolver benefícios no seu ambiente organizacional.

Vince e Saleem (2004) alertam que nem todas as experiências emocionais são consideradas boas: a ansiedade e o medo, por exemplo, podem ser prejudiciais por não permitirem que trabalhos sejam concluídos. Entretanto, a ansiedade é quase inevitável em situações de aprendizagem, pois, muitas vezes, os eventos presentes não podem ser suficientemente bem interpretados devido à base deficitária de experiências passadas do indivíduo. O natural é que o indivíduo busque maneiras de reduzi-la de alguma forma (SIMPSON; MARSHALL, 2010), como aconteceu com M-44b, que buscou maneiras de aprender e interpretar o novo ambiente para melhor prever suas próprias ações e a dos outros.

Por sua vez, notou-se que as emoções boas são mais bem aceitas no ambiente organizacional. Dizer que se tem orgulho, gratidão, comprometimento, prazer e amor é sempre bem-vindo para a Faculdade, pois promove a imagem institucional. Para os indivíduos também é importante manifestar essas emoções boas. Antonacopoulou e Gabriel (2001) explicam que Piaget atribuía às emoções o papel de motivar os processos cognitivos e de desenvolvê-los. O ser emocional não pode estar separado do ser intelectual, porque as emoções organizam os sentimentos, os pensamentos e os conhecimentos existentes, gerando motivação para dar sentido às experiências a serem enfrentadas. No entanto, a miopia organizacional para as emoções percebidas como ruins novamente reforça a noção de que elas não geram aprendizado, que só dificultam o trabalho e a aprendizagem, e ainda que as emoções só deveriam gerar aprendizados bons (SIMPSON; MARSHALL, 2010).

A partir desses achados, a Faculdade não é um espaço no qual as pessoas aprendem no vácuo. Na Teoria dos Mundos Sociais, as ações e as interações da vida organizacional se desdobram entre seus membros e nos contextos da organização, destacando que a aprendizagem acontece pelos processos de tensão, de competição, de negociação e troca entre seus membros e não no esforço de manter um ambiente harmônico (ELKJAER; HUYSMAN, 2008). As emoções surgem de um fluxo de acontecimentos e não de iniciativas pessoais (SIMPSON; MARSHALL, 2010) e não é somente o indivíduo que tem que dar conta delas. M-49b, M-32b e H-30 acreditam que o grupo é responsável por minimizar as tensões ou resolver os conflitos, porque é nas interações de nível grupal, dentro das seções e departamentos, que muitas emoções são despertadas.

O sentir-se mais ou o sentir-se menos comprometido com os objetivos organizacionais é uma emoção que permitiu a criação de submundos diferentes dentro do mundo dos técnicos-administrativos. É comum citar os novatos e servidores próximos da aposentadoria como menos comprometidos. Elkjaer e Huysman (2008) explicam que as tensões geradas pelas experiências boas e ruins, de gostar ou não gostar, de confiar ou de desconfiar, dentre outras, dão origem a emoções, as quais têm papel-chave na aprendizagem organizacional, pois é a partir de emoções antagônicas que os indivíduos dão origem a mundos sociais ou a submundos (ELKJAER; HUYSMAN, 2008), definindo estratégias que reflitam seus

interesses políticos (VINCE; SALEEM, 2004) e que determinem a qual mundo social eles querem ou devem estar comprometidos ao defender ações e valores próprios de cada mundo social. Assim, as emoções guiam o indivíduo na verificação das situações sociais e como responder a elas, portanto aprender a adquirir um amadurecimento das emoções poderia permitir aos membros de uma organização sobreviver ou desenvolver-se nela. M-32a confirma que os experientes deveriam ser os primeiros a refletir essa sensatez no comportamento e nas ações ao invés de contaminar os novatos com experiências emocionais ruins.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, a adoção da perspectiva pragmática oferecida pela TPA ajudou a iluminar o campo da AI e o estudo das emoções envolvidas no ambiente de trabalho. Ao passo que alguns trabalhos sobre o tema focam a criação de listas de quais emoções são sentidas no trabalho, esta pesquisa ocupou-se de compreender como as experiências emocionais surgem das ações, interações e tensões criadas pela participação do indivíduo no seu ambiente social do trabalho, como são percebidas pelo próprio funcionário e pelos demais colegas e se algum aprendizado, bom ou ruim, depreendeu-se destas experiências.

Diante dos relatos dos entrevistados, nota-se que as emoções são produtos da prática social dos servidores no local de trabalho da Faculdade estudada e que são vistas pelos entrevistados como uma interferência indesejada no processo de aprendizagem. Tanto para os gestores quanto para os demais funcionários da Faculdade há dificuldades em se entender quando e onde as emoções são úteis, o que pode ou não pode ser expresso no local de trabalho, se e como o uso estratégico das emoções realmente leva a algum fim desejado.

As falas dos sujeitos mostram que as emoções, principalmente as percebidas como positivas, estão imbricadas (no sentido de *embedded*) na motivação do servidor, sendo o que tem ajudado a mantê-los no trabalho atual. Contudo, acredita-se que os servidores sejam maduros o suficiente para reconhecer que as experiências emocionais percebidas por eles como boas e ruins coexistem e que podem gerar boas e más aprendizagens (SIMPSON; MARSHALL, 2010), porque a aprendizagem acontece no curso de toda sorte de situações, como nas histórias contadas pelos sujeitos entrevistados, gerando resultados bons e ruins e não somente resultados positivos como defende a teoria organizacional dominante. Como sugere Fineman (BENOZZO; COLLEY, 2012), o termo ideal para tratar as emoções deveria ser "*cogmotion*" (*cognition* + *emotion*), pois devem ser vistas como parte de um único processo social, intrinsecamente interligado e interdependente.

Não se defende nesta pesquisa que as organizações devam ser uma zona livre para as emoções. Longe disto. Espera-se conhecimento e reconhecimento de que o ser emocional faz parte da organização e de que muito do trabalho cotidiano atual exige, por exemplo, habilidades emocionais como empatia, controle do estresse e da agressividade, motivação, iniciativa, entre outras. Gabriel e Griffiths (2002) e Vince e Gabriel (2011) atribuem muita dessa responsabilidade à liderança, pois os líderes têm papel fundamental em unir os funcionários para criar um ambiente que conduza à aprendizagem (RASHMAN et al., 2009), estimulando neles a capacidade de aprender e de resolver problemas.

A Faculdade investigada é uma organização burocrática coerciva na qual o trabalhador é histórica e culturalmente visto como uma peça relativamente fácil de substituir devido à simplicidade das funções (ADLER; BORYS, 1996). No entanto, a natureza do trabalho tem mudado e, como os cargos de chefia são todos de confiança, não se nota que o servidor esteja sendo preparado para interagir com sistemas sofisticados e complexos de resolução de problemas ou que futuros líderes estejam sendo sensibilizados sobre as necessidades emocionais de seus subordinados. E esta preparação é essencial, já que é o líder quem exerce

considerável impacto nas fantasias, nos sonhos e desejos de seus liderados, a fim de mobilizar emoções positivas como coragem, esperança e autoconfiança que garantam o alcance dos objetivos organizacionais.

Ambiciona-se, então, que este estudo contribua com uma nova e vital dimensão de que a Faculdade estudada é uma arena de experiências emocionais, não para racionalizá-las e, assim, gerenciá-las, mas para, inicialmente, fornecer um novo entendimento sobre o que elas revelam a respeito deste ambiente organizacional, da natureza do seu trabalho, e compreensão de que as emoções fazem parte da natureza humana e não há como negar sua influência nas tarefas, no comportamento do outro, na aprendizagem e na própria construção da identidade da Faculdade.

Como agenda de pesquisa, sugerem-se trabalhos com a mesma abordagem paradigmática que tragam a compreensão de como as experiências emocionais influenciam a aprendizagem, informal e formal, em outros locais de trabalho e de como a liderança pode controlar estas experiências no indivíduo e no grupo e influência das emoções conscientes e inconscientes em processos de tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

ADLER, P. S.; BORYS, B. Two types of bureaucracy: enabling and coercitive. **Administrative Science Quarterly**, v. 41, p. 61-89, 1996.

ANTONACOPOULOU, E. P. Learning, Working and Living: An Introduction. *In*: ANTONACOPOULOU, E. *et al.* Learning, working and living. **Mapping the terrain of working life learning**. New York. Palgrave Macmillan, p. 2-11, 2006.

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

BENOZZO, A.; COLLEY, H. Emotion and Learning in the Workplace: critical perspectives. **Journal of Workplace Learning**, v. 24, n. 5, p. 304-316, 2012.

BILLETT, S. Learning through work: workplace affordances and individual engagement. **Journal of Workplace Learning**, v. 13, n. 5, p. 209-214, 2001.

———. Emerging Perspectives on Workplace Learning. *In*: BILLETT, S.; HARTEIS, C.; ETELÄPELTO, A. **Emerging Perspectives of Workplace Learning**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 1-15.

BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational Learning Viewed from a Social Learning Perspective. *In*: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M.A. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. New York City: Wiley Publication, 2011. p.23-38.

BUCH, A.; ELKJAER, B. Pragmatism and practice theory: convergences or collisions. *In*: OLKC International Conference on Organizational Learning and Knowledge Capabilities, **Proceedings of the OLKC**. 2015, Milan, Italy.

CUNNINGHAM, J.; HILLIER, E. Informal learning in the workplace: key activities and processes. **Education and Training**, v. 55, n. 1, p. 37-51, 2013.

DEWEY, J. Logic: The theory of inquiry. *In*: BOYDSTON, J. A. (Ed.). **The later works: 1925-1953**. vol. 12. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1986. p. 1-527.

ELKJAER, B. Organizational Learning: The 'Third Way'. **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 419-434, 2004.

———. From digital administration to organisational learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 17, n. 8, p. 533-544, 2005.

———. HUYSMAN, M. Social Worlds Theory and the power of tension. *In*: BARRY, D. **The Sage Handbook of New Approaches in Management and Organization**. London: SAGE, p. 170-177, 2008.

———. Pragmatismo: Uma Teoria da Aprendizagem para o Futuro. *In*: ILLERIS, K. **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 91-108.

FINEMAN, S. Introducing the Emotional Organization. *In*: FINEMAN, S. **Understanding Emotion at Work**. London: SAGE, 2003. p. 1-11.

———. **The Emotional Organization**. London: Blackwell Publishing, 2008.

FLORES, J. G. **Análisis de datos cualitativos**: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994. p. 7-107.

GABRIEL, Y.; GRIFFITHS, D. S. Emotion, Learning and Organizing. **The Learning Organization**, v.9, n.5, p.214-221, 2002.

GARRICK, J. **Informal Learning in the Workplace**: Unmasking Human Resource Development. London: Routledge, 1998.

GERBER, R. Learning and Knowing in Workplaces: how do people learn in their work. *In*: CASTLETON, G.; GERBER, R.; PILLAY, H. **Improving workplace learning**: emerging international perspectives. New York: Nova Science Publishers, 2006. p. 35-45.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, p.57-63, 1995.

HAGER, P. Informal learning: everyday living. *In*: JARVIS, P.; WATTS, M. (org.) **The Routledge International Handbook of Learning**. USA: Routledge, 2012. p. 207-215.

JACOBS, R. L.; PARK, Y. A Proposed Conceptual Framework of Workplace Learning: Implications for Theory Development and Research in Human Resource Development. **Human Resource Development Review**, v. 8, n. 2, p.133-150, 2013.

KVALE, S. The social construction of validity. **Qualitative Inquiry**, v. 1, p. 19-40, 1995.

LE CLUS, M. Informal Learning in the Workplace: a review of the literature. **Australian Journal of Adult Learning**, v. 51, n. 2, p. 355-373, 2011.

LUCKEZI, C. **Filosofia da Educação**. São Paul: Cortez, 1994.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San

Francisco: Jossey-Bass, 1998.

ONWUEGBUZIE, A. J.; LEECH, N. Validity and Qualitative Research: An Oxymoron? **Qualitative & Quantitative Research**, v. 41, p. 233-249, 2006.

RASHMAN, L.; WITHERS, E.; HARTLEY, J. Organizational learning and knowledge in public service organizations: A systematic review of the literature. **International Journal of Management Reviews**, v. 11, n. 4, p. 463-494, 2009.

REATTO, D.; GODOY, A. S. A produção sobre Aprendizagem Informal nas organizações no Brasil: mapeando o terreno e rastreando possibilidades futuras. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 21, n. 1, p. 57-88, mar. 2015.

SHIPTON, H.; DeFILLIPPI, R. Psychological Perspectives in Organizational Learning. *In*: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M.A. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. New York City: Wiley Publication, 2011. p.67-81.

———. SILLINCE, J. Organizational learning emotion: Constructing collective meaning in support of strategic themes. **Management Learning**, v. 44, n. 5, p. 493-510, 2012.

SIMPSON, B.; MARSHALL, N. The Mutuality of Emotions and Learning in Organizations. **Journal of Management Inquiry**, v. 19, n. 4, p. 351-365, 2010.

VINCE, R. The impact of emotion on organizational learning. **Human Resource Development International**, v. 5, n.1, p. 73-85, 2002.

———. GABRIEL, Y. Organizations, Learning and Emotion. *In*: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. (Ed.). **Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**. London: Wiley, 2011. p. 331-348.

———. SALEEM, T. The Impact of Caution and Blame on Organizational Learning. **Management Learning**, v. 35, n. 2, p. 133-154, 2004.