

Correspondência para/
Correspondencia para/
Correspondence to
Rua Floriano Peixoto, 1184
- sala 502. Santa Maria/RS -
CEP 97015-372
E-mail:
marciazg@terra.com.br

Artigo recebido: 25/05/2007
Aprovado: 17/09/2007

REFLEXOS DAS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS NA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE EM UM HOSPITAL PÚBLICO

REFLEJOS DE LAS EXPERIENCIAS EMOCIONALES EN EL
APRENDIZAJE PROFESIONAL: UNA ANALISIS EN UN
HOSPITAL PUBLICO

REFLECTIONS ON EMOTIONAL EXPERIENCES IN
PROFESSIONAL LEARNING: AN ANALYSIS IN
A PUBLIC HOSPITAL

Márcia Zampiere Grohmann

UFSM-RS
marciazg@terra.com.br

Breno Augusto Diniz Pereira

UFSM-RS
brenodiniz@brturbo.com.br

Ingri Terezinha de Medeiros Pozzobon

UFSM-RS; FAMES-RS
ingripozzobon@terra.com.br

Jonas Cardona Venturini

UFSM-RS
jonasventurini@yahoo.com.br

Palavras-chave
Aprendizagem;
Administração hospitalar;
Emoções.

Palabras-clave:
Aprendizaje;
Administración Hospitalaria;
Emociones.

RESUMO: As emoções podem ser investigadas a partir do questionamento sobre os sentimentos dos indivíduos em determinado contexto ou quando submetidos a certas situações de trabalho. O trabalho tem como principal objetivo avaliar como as experiências emocionais repercutem na aprendizagem dos profissionais de uma organização hospitalar. A pesquisa caracteriza-se por ser um estudo quantitativo e o tipo de estratégia adotado foi exploratório, sendo utilizado o questionário como método de coleta de dados. A pesquisa foi realizada com uma amostra de 348 funcionários da instituição e os dados foram analisados utilizando a estatística descritiva e análise fatorial. Os resultados demonstram que os principais sofrimentos emocionais que afetam a aprendizagem dos funcionários são por ordem: erros profissionais, revés na carreira e trauma pessoal.

RESUMEN: Las emociones pueden ser investigadas a partir del cuestionamiento sobre los sentimientos de los individuos en determinado contexto, o cuando son sometidos a ciertas situaciones de trabajo. El trabajo tiene como principal objetivo evaluar cómo las experiencias emocionales repercuten en el aprendizaje de los profesionales de una organización hospitalaria. La investigación se caracteriza por ser un estudio cuantitativo, y el tipo de estrategia adoptado fue exploratorio, y se utilizó el cuestionario como método de recolección de datos. La investigación fue realizada con una muestra de 348 funcionarios de la institución, y los datos fueron analizados utilizando la estadística descriptiva y el análisis factorial. Los resultados demuestran que los principales sufrimientos emocionales que afectan al aprendizaje de los funcionarios serían: errores profesionales; un revés en la carrera y el trauma personal.

ABSTRACT: The emotions can be investigated through a questioning of the individual's feelings in a certain context, or when submitted to certain working situations. The main objective of this work is to determine how emotional experiences affect learning in professionals working at a hospital institution. The study is characterized as a quantitative study, and the type of strategy adopted is the exploratory one, using a questionnaire as the data collection tool. The research was carried out with a sample of 348 employees of the institution, and the data were analyzed using descriptive statistics and factorial analysis. The results show that the main causes of emotional suffering which affect the learning of employees are: Professional errors, career disappointments, and personal trauma, in that order.

Key-words:
Learning;
Hospital Management;
Emotions.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem organizacional, normalmente desenvolvida por métodos tradicionais de ensino (conferências, aulas, seminários, leituras), preconiza o desenvolvimento de habilidades analíticas e técnicas, através da aprendizagem de disciplinas inerentes à administração (FOX, 1997). Porém, no âmbito organizacional e, conseqüentemente, no ensino de teorias e práticas inerentes a este campo de atuação, prevalece o *status* da ciência natural. Mas os administradores e profissionais que atuam em organizações, em seu dia a dia de trabalho, de forma, na maioria das vezes, inconsciente, acabam legitimando áreas da prática profissional que não se encontram delimitadas pelas fronteiras da racionalidade (SCHON, 1983).

Exemplos dessas práticas gerenciais que fogem à racionalidade são o estresse, as incertezas, as angústias, os erros e outros sentimentos que são vivenciados frequentemente pelos trabalhadores, dentro e fora da ambiente de trabalho, e causam reflexos no seu desempenho profissional e em sua aprendizagem.

Tais sentimentos tornam-se ainda mais exacerbados em instituições cujo trabalho tem um alto nível de exigência, grande demanda e é estafante. Este é o caso de organizações hospitalares (objeto deste estudo), onde os profissionais vivem em constante estado de pressão e estresse, conforme destacado em vários estudos (CHAMON et al., 2006; FABBRO, 1996; LAUTERT, 1997; LIMA; ÉSTHER, 2001; SOBOLL, 2001; TAMAYO, 1997). Além do mais, neste tipo de trabalho a diversidade é muito grande, o que torna o aprendizado contínuo uma exigência.

Ao mesmo tempo, observa-se que no campo da aprendizagem organizacional “a aprendizagem pela experiência é um componente genuíno de quase todas as abordagens” (PRANGE, 2001, p.49). Aprender através das experiências é uma das premissas da teoria de aprendizagem de adultos denominada de Aprendizagem pela Experiência (KOLB, 1984; 1997; SCHON, 1983; 2000; MEZIROW, 1996; 1990) e da teoria de aprendizagem organizacional chamada de Aprendizagem na Ação (REALIN, 2001; PRESKIL; TORRES, 2001; RIGANO; EDWARDS, 1998; ARGYRIS;

334 Marcia Zampiere Grohmann (UFMS - RS) - Reflexos das experiências emocionais na aprendizagem emocional:...

SCHON, 1978; MARSICK, 1988; 1994). Ou seja, no ambiente organizacional é impossível dissociar aprendizagem organizacional de experiência individual.

Segundo Antonacopoulou e Gabriel (2001, p.435), “emoção e aprendizagem são aspectos vitais das funções individuais e organizacionais” e, apesar de ser possível estudar tais aspectos como fenômenos separados, os autores advogam que “eles são interrelacionados, interativos e interdependentes, algo que muitas organizações e estudos administrativos tendem a negligenciar”. Porém, observa-se que os trabalhos sobre a aprendizagem organizacional e sobre organizações de aprendizagem, apesar de crescerem continuamente, têm como focos, respectivamente, a criação e a transmissão dos conhecimentos no ambiente organizacional e, ainda hoje, pouco se sabe acerca dos sentimentos presentes nos processos de aprendizagem. Assim, este estudo propõe-se a diminuir tal lacuna, buscando trabalhar com aprendizagem no ambiente organizacional (tendo como foco o conhecimento tácito) e aliar a ela os aspectos emocionais do ser humano.

Apesar de existir uma considerável literatura que abarca questões relacionadas com emoção no trabalho (DE MAIS, 1997; CHANLAT, 1996; DEJOURS, 1996; 1999; GOLEMAN, 1995; SOUKI, 1999; TOMEI, 1999), ainda são poucos os trabalhos que estudam as emoções no ambiente de trabalho de forma empírica, alguns destes estudos são: Fiebig e Kramer, 1998; Mendes, 1995; 1996; Mendes e Tamayo, 2001; Rafaeli e Yavetz, 2004; Tomei e Belle 1994. E, ainda menos numerosos são os estudos que relacionam emoções com aprendizagem no trabalho, destes salienta-se os de: Antonacopoulou e Gabriel, 2001; Ashkanasy, 2002; James e Arroba, 2005; e McCall, Lombardo e Morrison, 1984.

Frente ao exposto, torna-se evidente a necessidade de um olhar mais profundo sobre a aprendizagem organizacional, buscando compreender como os sentimentos e as experiências podem afetar neste processo. Desta forma, a pergunta de pesquisa deste estudo é identificar: *de que forma experiências emocionais de sofrimento repercutem na aprendizagem dos profissionais de uma organização hospitalar?*

2 A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DAS EXPERIÊNCIAS

No processo de aprendizagem não é apenas o conhecimento que está sendo adquirido que tem importância, o conhecimento anterior também deve ser levado em conta (SHUELL, 1986). É evidente que adultos têm uma bagagem de conhecimento anterior bem maior do que crianças e, dessa forma, o processo de reestruturar informações torna-se mais complexo. A dificuldade deve-se ao fato de que para assimilar novos conhecimentos, normalmente, é necessário abandonar ou modificar algumas premissas e “se não estamos dispostos a mudar nossos padrões de

pensamento iniciais, nossa chance de estarmos aptos a nos ajustarmos e agirmos por uma perspectiva diferente, é remota, se não for impossível” (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991, p.171).

Há, ainda, uma confusão entre as teorias de aprendizagem de adultos (oriundas do campo educacional) e as teorias de aprendizagem profissional ou organizacional (utilizadas no campo administrativo). As teorias de aprendizagem organizacional apropriaram-se de postulados das mais diferentes áreas. Trabalhando sob a perspectiva da psicologia e da educação, na aprendizagem organizacional predominam duas correntes de pensamento teórico: Aprendizagem na Ação (*action learning*) e Aprendizagem Situada (*situated learning*) (EASTERBY-SMITH, 1997).

Segundo Grohmann (2003), as relações entre as teorias educacionais construtivistas e as duas principais correntes de aprendizagem organizacional são evidentes. A Aprendizagem na Ação tem estreita relação com as idéias de Dewey (1971) e a Aprendizagem Situada tem estreita relação com as idéias de Vygotsky (1998).

Este estudo centra-se no conhecimento tácito, portanto, sua linha teórica é a do aprendizado através das experiências individuais. Assim, o referencial teórico a ser utilizado diz respeito àqueles autores que buscaram identificar a relação existente entre experiências, reflexões e aprendizado. Seguindo um ordem cronológica, primeiro será abordada a Aprendizagem pela Experiência, corrente teórica da área da educação de adultos que pautase nas idéias de Dewey (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999). Em seguida, será apresentada a corrente teórica de aprendizagem organizacional chamada de Aprendizagem na Ação, que utilizou as idéias da primeira corrente e as incorporou e adaptou aos ambientes organizacionais.

A Aprendizagem pela Experiência (corrente teórica da educação de adultos) apresenta-se como uma promissora área dentro do campo da aprendizagem de adultos, tendo como principal objetivo analisar o impacto dos significados provenientes do conhecimento teórico e das experiências indiretas da vida informal, na educação formal (FENWICK, 2000).

As teorias e práticas educacionais da aprendizagem pela experiência baseiam-se na construção reflexiva de significados, com ênfase na reflexão crítica e no diálogo. O aprendizado é apresentado como uma reflexão na ação, através da qual as experiências passadas são lembradas e analisadas para criar estruturas mentais de conhecimento. Brookfield (1995) destaca que a gradual acumulação de experiência durante os contextos da vida é freqüentemente apontada como a grande diferença entre o aprendizado de adultos e de crianças ou adolescentes.

Kolb é o mais importante teórico, atualmente trabalhando com pesquisas sobre a aprendizagem de adultos (BROOKFIELD, 1995). O ponto central de sua teoria é a reflexão. “Aprendizagem é o processo pelo

qual o conhecimento é criado através da transformação de experiência” (KOLB, 1984). O autor desenvolve o modelo experiência – observação – reflexão – ação conhecido como ciclo de aprendizagem. Também defende que os adultos constroem seus conhecimentos de formas distintas, pois estes dependem de vários fatores como a bagagem de experiências, estilos de aprendizagem e, em alguns casos, sexo, classe social e raça. O conhecimento é criado através de um processo contínuo. Num primeiro momento, as experiências concretas vividas pela pessoa irão servir de base para os processos de observação e reflexão. Com os processos de observação e reflexão formam-se conceitos abstratos e generalizações, as quais serão testadas através da experimentação em situações novas. Desta forma, novos conhecimentos são construídos (KOLB, 1984; 1987).

Para fazer a união entre a teoria da Aprendizagem pela Experiência, proveniente da educação de adultos e a teoria da Aprendizagem na Ação, proveniente do campo administrativo, utiliza-se a afirmação de que a corrente de Aprendizagem pela Experiência é muito utilizada dentro dos ambientes organizacionais ou para o fomento de conhecimentos ligados ao trabalho. Tal afirmação pauta-se nas idéias de vários autores, entre eles Reynolds (1998) e Michelson (1996). Segundo Reynolds (1998), na busca de uma teoria de aprendizagem para as práticas gerenciais, a teoria da Aprendizagem pela Experiência é a mais aceita, por duas razões: seu foco é na aprendizagem no e para o trabalho, desenvolvendo habilidades e noções de competências; e, é dada pouca importância às abstrações teóricas associadas à teoria formal. Michelson (1996) corrobora com esta visão quando ressalta que, freqüentemente, a aprendizagem de adultos acontece nas tarefas e relações de trabalho, nas atividades familiares, e em outras formas de aprendizagem informal.

A corrente da Aprendizagem na Ação (corrente teórica da aprendizagem organizacional) considera que as pessoas aprendem com mais eficiência quando estão trabalhando com problemas reais em seu ambiente de trabalho. Assim como os aprendizes, as organizações encontram-se envolvidas num processo de formação de sentido e, nesse processo, ocorrem mudanças que são iniciadas no momento em que o indivíduo vivencia uma experiência e aciona seu processo de reflexão. Raelin (2001, p.23) destaca que “prática reflexiva não é equivalente a planejamento”. O planejamento busca criar e colocar em prática estratégias para a aquisição de vantagem competitiva e utiliza a reflexão em um nível superficial, pois se volta para a solução de problemas. Já a reflexão “não examina somente as premissas e procedimentos em uso, mas presta atenção em todos os pressupostos que geraram o problema. Reflexão, neste caso, exige uma capacidade institucionalizada para repensar a natureza do negócio, incluindo seus objetivos estratégicos” (RAELIN, 2001, p.23).

Como salientam Rigano e Edwards (1998), a reflexão leva a uma melhor ação e, assim, melhora a performance profissional. A reflexão permite

que os gerentes interpretem seu próprio comportamento, através da observação de como tal comportamento é afetado por outros, bem como, o impacto que este trará para a vida dos outros membros organizacionais, principalmente dos subordinados. Dessa forma, o processo de reflexão é também crucial para a aprendizagem gerencial e organizacional (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; AYAS, 2001; MARSICK, 1988; 1994; PRESKILL; TORRES, 2001; RAELIN, 2001; REYNOLDS, 1998).

Marsick (1988) é outro importante autor que trabalha com a idéia de reflexão para buscar entender e facilitar a aprendizagem em ambientes organizacionais. O autor identificou três domínios de aprendizagem: o instrumental, orientado para tarefas e resolução de problemas; o dialógico que se refere às formas pelas quais as pessoas passam a entender as normas sociais; e o auto-reflexivo que diz respeito à maneira como as pessoas buscam entender a si próprias.

3 APRENDIZAGEM E EMOÇÕES: RELACIONAMENTO DIALÓGICO

Os seres humanos são emocionais, os sentimentos e o humor têm efeitos imediatos em suas atitudes, alterando suas motivações, comportamentos e interação com os outros (BROWN, 2003).

De Rivera (1977) enaltece que existem três principais concepções para emoções: emoções como um estado psicológico, relacionado com instintos; como uma percepção de valor em resposta a uma leitura particular de alguma situação; como uma transformação, uma experiência, um evento que melhora entendimentos ou cria sentidos. É esta última concepção de emoções que serve de base para o presente estudo, pois estabelece a íntima relação entre emoções e aprendizado.

Antonacopoulou e Gabriel (2001) postulam que, para a psicologia, as emoções sempre foram estudadas por duas correntes distintas: a abordagem construtivista e a abordagem psicanalítica. Pelo prisma da abordagem construtivista as emoções são: fenômenos sociais; constituídas através da linguagem; exacerbadas pela presença de outros; profundamente influenciadas pelos julgamentos do indivíduo sobre determinada situação. Pelo prisma da psicanálise, as emoções são: juntamente com a racionalidade os principais geradores de conflito; são conseqüências do trabalho psicológico e não de fatores externos; demonstram a ambivalência do indivíduo; e possuem um caráter quantitativo, ou seja, algumas emoções não afetam tanto o indivíduo e outras causam impactos profundos por toda a sua vida.

Apesar dos autores pregarem a aproximação destas duas visões e mencionarem seus aspectos em comum, este trabalho pauta-se mais pela visão construtivista de emoções. E, segundo tal visão, “emoções são

338 Márcia Zampiere Grohmann (UFSM - RS) - Reflexos das experiências emocionais na aprendizagem emocional:...

sistemas de reação, claramente afetados pela forma como o indivíduo interpreta uma situação [...] interpretações e julgamentos são guiados pelos conhecimentos, valores e crenças existentes” (ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001, p. 441) o que denota que estes dependem do conhecimento e do aprendizado.

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

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

4 APRENDIZAGEM E EMOÇÕES NO AMBIENTE DE TRABALHO

A ligação entre emoção e comportamento humano é inegável e seus reflexos no comportamento organizacional começam a ser uma preocupação no campo administrativo, tanto que, segundo Fineman (2004, p.729), “nos anos recentes tem havido uma explosão no interesse da emoção no comportamento organizacional”. Apesar do crescente número, Ashkanasy (2002) afirma que os estudos sobre emoção ainda têm pouco impacto na pesquisa organizacional, ou seja, tal assunto ainda é visto de forma superficial e secundária pelos pesquisadores da área administrativa.

Autores como Ashforth e Humphrey (1995) argumentam que existem duas orientações para as emoções no trabalho. A primeira estaria apoiada na premissa de que existem emoções funcionais, o que justifica que as organizações adotem medidas de controle para inibir, neutralizar ou estimular as manifestações afetivas. A segunda tem seu suporte na crença de que a melhor estratégia no gerenciamento das emoções é aquela que tem foco na identificação de fatores potencialmente desencadeadores de emoções negativas no ambiente de trabalho.

Segundo Evison (2001), para se gerenciar as emoções no ambiente de trabalho é necessário um equilíbrio entre pensamento, avaliação cognitiva, sentimento e ação. Para tanto, o autor considera ser fundamental ampliar a

resiliência emocional, entendida por ele como a capacidade de lidar com experiências não-confirmadas de crenças e valores do indivíduo, sem reduzir a flexibilidade do pensamento e da ação.

O equilíbrio emocional é contemplado por Goleman (1995) na expressão inteligência emocional, a qual apoia-se na teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994). A inteligência emocional envolve quatro domínios: consciência de si mesmo, auto-controle, consciência social e destreza social, domínios estes que estão presentes nas ações dos trabalhadores em suas ações diárias.

Assumir que as emoções podem estar implicadas na racionalidade organizacional significa redimensionar o problema da ligação entre emoção e razão. Damásio (2001) corrobora esta proposição quando diz que as emoções contribuem significativamente com o modelo pelo qual tomamos decisões e construímos nosso aprendizado. O autor afirma que a emoção é indispensável para a racionalidade, ou seja, emoções e razão são uma mesma unidade. Bastos (2004) menciona que, por conta destes novos postulados, os estudos organizacionais transformaram-se, nas últimas décadas, rompendo com o modelo estritamente racional. Porém, esta transformação ainda é incipiente. O modelo administrativo prescritivo reflete uma incompreensão profunda da natureza humana e do fenômeno organizacional e, portanto, precisa ser modificado. A dimensão subjetiva não deve ser ignorada, pois é cada vez mais perceptível que ela dirige, canaliza e influencia a ação das organizações, tanto ou mais do que as estratégias elaboradas de forma intencional e racional.

No contexto organizacional, a face que se apresenta é a de que o prazer constitui uma reserva potencial de energia a ser canalizada, formatada e dirigida a serviço dos objetivos organizacionais (VERGARA, 2001). Assim, é forte a ligação entre prazer e motivação e/ou comprometimento no trabalho. Porém, estudos sobre o sofrimento no trabalho ainda são poucos quando comparados ao número de estudos acerca das emoções prazerosas. Por isso, o presente trabalho tem como foco os sentimentos de sofrimento e sua ligação com a aprendizagem.

Dejours (1994) distinguiu dois tipos básicos de sofrimento no trabalho: o sofrimento criador e o sofrimento patológico. O último aparece quando todas as margens de liberdade na transformação, gestão e aperfeiçoamento da organização já foram utilizados.

Neste estudo, opta-se por compreender o sofrimento criador, ou seja, aquele que gera aprendizado. E, neste aspecto, o trabalho teórico mais indicado é o de McCall, Lombardo e Morrison (1984). Tais autores buscaram compreender como os sentimentos de sofrimento vividos por gerentes americanos afetaram a aprendizagem destes profissionais e alteraram suas ações no dia-a-dia nas organizações. Os autores identificaram cinco tipos de eventos de sofrimentos que mais repercutiram no aprendizado profissional. Estes eventos são:

340 Márcia Zampiere Grohmann (UFMS - RS) - Reflexos das experiências emocionais na aprendizagem emocional:...

Trauma Pessoal: fatos que ameaçaram a saúde ou bem estar do profissional e/ou de sua família como, por exemplo: separação, doenças, acidentes, brigas etc.

Revés na carreira: situação na qual o profissional deixou de ser promovido, foi transferido de departamento ou setor, foi rebaixado de posto ou teve que assumir funções indesejadas.

Erros profissionais: situações em que um julgamento mal feito pelo profissional ou que decisões equivocadas geraram problemas para a instituição na qual trabalha, para chefes, colegas ou clientes.

Problema de desempenho dos colegas: fatos nos quais o profissional se viu obrigado a confrontar com os colegas por estarem agindo com imprudência e/ou imperícia, ou quando demonstraram comportamentos incorretos como desleixo, embriagues etc.

Mudança de emprego: deixar de trabalhar em uma instituição e passar a trabalhar em outra organização.

Estes eventos, segundo os autores, geraram uma série de aprendizados que foram incorporados pelos profissionais em suas ações no trabalho. As lições individuais foram englobadas nos seguintes blocos:

1) Delimitar e implementar agendas - que gerou como principais aprendizados: incremento das habilidades técnicas e profissionais; impossibilidade de saber tudo sobre o negócio; pensamento estratégico; dividir responsabilidades; construir e usar a estrutura e sistemas de controle; métodos inovadores para solução de problemas.

2) Lidar com relacionamento – que gerou como principais aprendizados: lidar com situações políticas; levar as pessoas a implementar soluções; conhecer como os executivos agem; estratégias de negociação; lidar com pessoas com as quais você não tem autoridade; entender as perspectivas das outras pessoas; lidar com o conflito; dirigir e motivar subordinados; desenvolver outras pessoas; enfrentar problemas de performance de seus subordinados; lidar com chefes e seus pares.

3) Valores básicos – que gerou como principais aprendizados: consciência de que o profissional não pode administrar tudo sozinho; sensibilidade para com o lado humano da gestão; valores de gestão básicos.

4) Alteração de temperamento – que gerou como principais aprendizados: ser árduo quando necessário; auto-confiança; lidando com situações fora do seu controle; perseverar através da adversidade; lidar com situações ambíguas; uso e abuso de poder.

5) Preocupação pessoal – que gerou como principais aprendizados: o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal; saber o que realmente o realiza em seu trabalho; limites pessoais e pontos de cegueira; tomar conta de sua carreira; reconhecimento e abertura de oportunidades.

Destaca-se que cada evento de sofrimento gerou maior aprendizado em alguns desses itens mencionados acima. E serão estes aprendizados mais significativos que servirão de base para a pesquisa empírica a ser desenvolvida.

5 MÉTODO DE TRABALHO

A presente pesquisa se caracteriza por ser do tipo exploratória-quantitativa. A pesquisa exploratória busca fornecer uma visão geral sobre o tema a ser estudado, principalmente quando o assunto ainda não foi explorado ou existem poucas informações sobre ele. Este tipo de pesquisa é utilizado quando há dificuldade em formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. A pesquisa exploratória procura desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias com o intuito de formular problemas mais precisos para estudos posteriores. (GIL, 1994).

Na pesquisa quantitativa, o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido previamente, com variáveis operacionalmente definidas (GODOY, 1995). Os dados quantitativos são captados através do uso de várias escalas numéricas e são utilizados quando se tem problemas de pesquisa ou modelos teóricos bem definidos. A validação desses conceitos e modelos envolvem o uso de dados obtidos em *surveys* de grande escala (HAIR et al., 2005).

Os dados foram coletados através de questionários. A coleta de dados foi do tipo aleatória, realizada no período de fevereiro a abril de 2006, no Hospital Universitário de Santa Maria, pertencente à Universidade Federal de Santa Maria, RS. Foram distribuídos questionários fechados, tipo Likert, escala de 1 a 6, para funcionários da instituição, lotados nos diversos setores do hospital, independente dos cargos que ocupassem.

Os questionários foram aplicados individualmente para cada funcionário. Este procedimento garantiu um índice de resposta de aproximadamente 90%. O Hospital conta atualmente com 2.281 funcionários. Para a extração da amostra utilizou-se um nível de confiança de 95% e erro amostral de 5%. O cálculo amostral foi de 346 questionários, como amostra mínima para ser representativa da população. Aplicou-se 385 questionários, sendo que 346 questionários foram considerados válidos para a análise.

Para a criação do questionário foi utilizado o modelo teórico de McCall, Lombardo e Morrison (1984), descrito anteriormente neste estudo. Dessa forma, foram construídas questões que envolviam os principais eventos de sofrimentos (trauma pessoal, revés na carreira, erros profissionais e problemas de desempenho dos colegas) e os aprendizados profissionais gerados por eles (delimitar e implementar agendas, lidar com relacionamento, mudança de valores básicos, alterações de temperamento e mudanças de preocupações pessoais). Por se tratar de uma organização pública onde todos os funcionários gozam de estabilidade funcional, foi retirado do modelo o

342 Mária Zampiere Grohmann (UFSM - RS) - Reflexos das experiências emocionais na aprendizagem emocional:...

construto “mudança de emprego” como forma de sofrimento no trabalho. Buscou-se, assim, analisar os quatro outros construtos do modelo.

Como método de análise dos dados utilizou-se das estatísticas descritivas e multivariada, através da técnica de análise fatorial exploratória. A análise fatorial permitiu a identificação de questões mais precisas, das variáveis e fatores mais importantes, bem como vislumbrar hipóteses mais significativas para estudos posteriores. Outrossim, os resultados dessas análises precisam ser vistos como informações sugestivas, fontes de uma nova compreensão da questão e de “insights” sobre a natureza dos sofrimentos pessoais que afetam a aprendizagem no trabalho.

A pesquisa abrangeu 346 questionários totalmente respondidos, sendo abrangidos todos os setores da instituição. O índice de Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra ($KMO = 0,876$) e o teste de esfericidade de Barlett (significativo a $p < 0,001$) indicaram a fatorabilidade dos dados. O “screen plot” dos auto-valores revelou uma curva descendente de scores que se estabiliza já na primeira contagem (6,226).

Para os próximos 2 fatores escolhidos utilizou-se o critério de eigenvalue maior do que 1,0. Isto sugeriu o ajustamento a uma solução de três fatores, que são capazes de expressar, com simplicidade máxima, o modelo de sofrimento pessoal que afeta a aprendizagem no ambiente de trabalho percebida pelas pessoas incluídas na amostra analisada.

Calcularam-se os alfa de Cronbach do modelo (0,9081), mantendo-se somente os itens com cargas fatoriais acima de 0,50. Cerca de 60% da variabilidade dos dados é explicada pelos três fatores principais. Então, de 24 variáveis com 346 observações, passou-se para 3 fatores com 346 observações. Portanto, houve uma redução dos dados, com uma perda de aproximadamente 40% da explicação.

As respostas dos 346 participantes aos itens do questionário, submetidas a análises descritivas produziram médias que variam entre 3,51 a 4,28, e desvios padrão de 1,54 a 1,81. Foram poucos os casos de ausência de respostas registradas nas análises. As respostas da amostra foram submetidas a análises fatoriais do tipo PAF com rotação “varimax” e tratamento “listwise” para os dados omissos. Essas análises foram realizadas por meios dos pacotes estatísticos *SPSS* e *Excel*.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os hospitais estão como a maioria das organizações prestadoras de serviços, imersos em um ambiente competitivo e racionalizador. Não somente os privados, mas também os públicos em sua grande parte estão expostos a complexas mudanças que incluem: a reforma do Sistema de Saúde, novos procedimentos e/ou equipamentos para diagnóstico e tratamento dos seus usuários.

Conforme Azevedo (1995), são organizações profissionais, nas quais para tudo funcionar depende da capacitação e do conhecimento de seus executores, assim, os seus resultados não podem ser facilmente medidos ou padronizados. Azevedo (1995) considera ainda que o trabalho nos hospitais é muito complexo e especializado e seus resultados não podem ser facilmente mensurados. A complexidade e a diversidade do trabalho levam à arbitrariedade, mas decisões sobre os serviços a serem prestados garantem ao profissional uma latitude considerável para a sua execução. O diagnóstico é uma etapa fundamental, e as decisões dependem, em grande parte, do julgamento profissional.

O Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM) presta serviços assistenciais em todas as especialidades médicas e serve de treinamento para alunos de graduação e pós-graduação em Medicina, Residência Médica, e de graduação em Farmácia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Enfermagem. Possui em sua infra-estrutura diversos ambulatórios, enfermarias, unidades de tratamento intensivo (adulto, pediátrico e neonatal), centro cirúrgico, centro obstétrico, centro de transplante de medula e unidade de internação hemato-oncológica, unidade renal, setor psiquiátrico, pronto atendimento, laboratório de análises clínicas, serviço de traçados gráficos, setor de endoscopia, setor de radiologia, setor de radioterapia, serviço de fisioterapia, serviço de controle de infecção hospitalar, lavanderia, serviço de nutrição e dietética, almoxarifado, oficinas de manutenção e caldeiras e arquivo.

Constituiu-se no único hospital público da região, para onde são canalizados pacientes terciários, portadores de complicações clínicas ou cirúrgicas, ocasionando internações de alto custo e alto índice de permanência no hospital. O hospital constitui-se em centro de ensino e pesquisa no âmbito das ciências da saúde, centro de programação e manutenção de ações voltadas à saúde das comunidades local e regional, desenvolve programas específicos à comunidade, devidamente integrado à rede regional de saúde. A seguir, inicialmente, é feita uma análise descritiva dos funcionários do Hospital Universitário de Santa Maria. Essa análise visa caracterizar os funcionários, verificando algumas possíveis diferenças de percepções entre os diversos atores da instituição.

Ao analisar o perfil dos entrevistados constata-se que 36,6% são do sexo masculino e 63,4% do sexo feminino. Observa-se que a maioria dos funcionários é composta por mulheres, fato esse, por hipótese, poderia ser explicado pelo grande número de enfermeiras do sexo feminino que trabalham nesta instituição.

Com relação a variável idade dos funcionários, pode-se notar uma certa simetria quanto à idade dos funcionários do Hospital Universitário. A idade média está em 30,5 anos com um desvio-padrão de 10,20 anos. Procurou-se verificar se a idade dos funcionários do sexo masculino era diferente da idade dos funcionários do sexo feminino. De acordo com o teste de hipótese feito

344 Márcia Zampiere Grohmann (UFMS - RS) - Reflexos das experiências emocionais na aprendizagem emocional:...

(teste t para amostras independentes), pode-se concluir que não há diferença significativa, ao nível de 95% de confiança. Ou seja, há uma distribuição por igual de funcionários, em relação à idade, no que se refere ao gênero.

Tabela 1: Classificação dos Funcionários do Hospital Universitário de Santa Maria, por Escolaridade, em 2006

Escolaridade	Frequência	Percentual
Ensino Fundamental Incompleto	6	1,7%
Ensino Fundamental Completo	9	2,6%
Ensino Médio Incompleto	18	5,2%
Ensino Médio Completo	81	23,4%
Ensino Superior Incompleto	68	19,7%
Ensino Superior Completo	139	40,2%

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 1 demonstra a distribuição da escolaridade dos funcionários do Hospital Universitário de Santa Maria. Conforme verificado em testes de estatísticos (qui-quadrado), tanto homens como mulheres possuem a mesma escolaridade, com 95% de confiança. A escolaridade média dos funcionários do hospital é de 4,91, ou seja, grande parte do funcionários estão fazendo ou já fizeram o curso superior.

A variável tempo que trabalha no Hospital Universitário apresenta uma média de 13,8 anos e um desvio-padrão de 9,34 anos. Apesar de apresentar uma média alta de tempo na instituição, não se verifica uma relação direta entre promoção e tempo de serviço. A instituição vem sofrendo a muito tempo com a falta de funcionários, seguindo um sistema de contingência do Governo Federal, impossibilitando, assim, a renovação do quadro de funcionários.

Feitas as análises descritivas iniciais, parte-se para o entendimento dos fatores de sofrimentos relacionados à aprendizagem dos funcionários. Para tal identificação, faz-se necessária a utilização da técnica de análise fatorial exploratória. Os resultados estatísticos da pesquisa revelaram originalmente a existência de três tipos de sofrimentos que mais afetam a aprendizagem no ambiente de trabalho. Após a análise dos três fatores, e tendo como base o referencial teórico utilizado, decidiu-se manter a quantidade inicial de três fatores. Os dados da Tabela 2 expõem os fatores identificados, bem como as cargas fatoriais e as comunalidades de cada variável do fator.

De acordo com Malhotra (2001), Lafit (1994) e Aaker *et al.* (2001), a técnica de análise fatorial possui basicamente quatro etapas para sua elaboração que são:

a) Cálculo da matriz de correlação das variáveis em estudo para a verificação do grau de associação entre as variáveis, duas a duas: nesta etapa é verificada a adequação da aplicação da análise fatorial. No presente estudo,

analisando a matriz de correlação das variáveis, observa-se que as correlações entre as variáveis apresenta um valor máximo de 0,612. Isso significa que mesmo trabalhando 24 variáveis, nenhum par dessas variáveis foram entendidas como iguais pelos entrevistados.

b) Adequação da Aplicação da Análise Fatorial: para se verificar que a técnica de análise fatorial é adequada para os dados levantados, precisa-se saber se a correlação existente entre as variáveis é significativa, a ponto de apenas alguns fatores poderem representar grande parte da variabilidade dos dados. Para isso, aplica-se o teste de esfericidade de Barlett, que mede o nível de significância. Caso esse nível seja próximo de zero, então, a aplicação da análise fatorial é adequada. Para o estudo em questão, esse teste de esfericidade de Barlett forneceu o valor zero para o nível de significância. Conclui-se, então, que a aplicação da análise fatorial é adequada e que poucos fatores poderão explicar grande proporção da variabilidade dos dados.

c) Extração dos fatores mais significativos que representarão os dados, através do método mais adequado: nesta etapa, identifica-se o quanto o modelo representa bem os dados. No presente estudo utilizou-se o critério de porcentagem da variância, ou seja, o número de fatores extraído é determinado de maneira que a porcentagem cumulativa da variância extraída pelos fatores atinja um nível satisfatório. Este “nível satisfatório” apesar de não haver consenso na literatura, está em torno de 60% da variância total explicada (MALHOTRA, 2001; LAFIT, 1994; AAKER et al., 2001). No presente estudo, observa-se que utilizando esse critério faz-se necessária a inclusão de 3 fatores, perfazendo um total de 60,778% da variância total explicada.

d) aplicação da rotação, nos fatores, para facilitar o entendimento destes: no presente trabalho utilizou-se a rotação varimax com o intuito de maximar o peso de cada variável dentro de cada fator. Os dados encontrados estão expostos, sumarizados, na Tabela 2.

Das variáveis iniciais que permitiram elaborar as 24 perguntas que constituíram o questionário, foram obtidos três fatores (sofrimentos) que afetam a aprendizagem no ambiente de trabalho. Estes fatores, em boa parte, apresentam semelhanças com as quatro variáveis originais. Entretanto, vale ressaltar que a variável original denominada “Problema de desempenho dos colegas” foi desconsiderada pelos respondentes, uma vez que os resultados estatísticos das respostas dos questionários levaram à eliminação de todas as perguntas relacionadas a esse fator. Isso pode significar, em uma primeira análise, que os respondentes não perceberam relações entre aquelas afirmações e o tema sofrimento para aprendizagem. Como a variável em foco trata do assunto sofrimento relevante para se atingir aprendizagem no trabalho, o tema merece um estudo aprofundado em uma fase posterior.

346 Márcia Zampiere Grohmann (UFSM - RS) - Reflexos das experiências emocionais na aprendizagem emocional:...

Tabela 2: Cargas Fatoriais e “comunalidades” dos fatores facilitadores de conhecimento

Item	Descrição dos Tipos de Sofrimento que Afetam a Aprendizagem	Carga	h ²	α sem o item	Média
	FATOR 1-ERROS PROFISSIONAIS				
V17	Meu erro profissional fez com que eu aprendesse a trabalhar melhor com meus superiores e colegas de trabalho.	0,788	0,662	0,9000	3,74
V19	O erro profissional que cometi fez com que me preocupasse mais com o desenvolvimento de meus colegas para tal erro não voltasse a ser cometido.	0,787	0,658	0,9017	3,90
V18	Após ter cometido um erro profissional, passei a atender melhor a perspectiva das outras pessoas que trabalham comigo.	0,771	0,602	0,9023	3,79
V15	Com o(os) erro(s) profissionais que cometi, passei a lidar melhor com as questões políticas da empresa na qual trabalho.	0,737	0,591	0,9020	3,51
V16	O erro profissional me fez compreender melhor como são os gerentes com quem trabalho.	0,716	0,528	0,9021	3,83
V20	Apreendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontram fora do meu controle após ter cometido um erro profissional.	0,707	0,539	0,9017	3,66
V21	Após o erro profissional comecei a dar mais atenção a minha vida pessoal, buscando um maior equilíbrio entre trabalho e família.	0,705	0,619	0,9002	3,85
V22	Com o erro profissional passei a reconhecer mais facilmente meus limites pessoais relacionados ao trabalho.	0,675	0,514	0,9006	4,05
FATOR 2 – REVÉS NA CARREIRA					
V12	O revés que sofri em minha carreira fez com que eu passasse a ter mais perseverança e me ajudou a enfrentar melhor as adversidades.	0,806	0,695	0,9032	3,79
V11	Apreendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontram fora do meu controle após ter sofrido um revés na carreira.	0,795	0,655	0,9050	3,57
V10	Com o revés que sofri na minha carreira, passei a compreender melhor que as promoções na organização onde trabalho são afetadas por questões políticas.	0,750	0,575	0,9081	3,94
V13	Com o revés na carreira passei a reconhecer mais facilmente meus limites pessoais relacionados ao trabalho.	0,696	0,557	0,9037	3,80
V14	Após ter sofrido o revés na carreira aprendi que sou o principal responsável por minha carreira e cabe a mim tomar conta dela.	0,677	0,567	0,9033	4,17
FATOR 3 – TRAUMA PESSOAL					
V6	Apreendi a lidar melhor com situações de trabalho que se encontravam fora do meu controle após ter passado por um trauma pessoal.	0,818	0,730	0,9032	3,75
V5	Depois do trauma pessoal sofrido me tornei mais sensível com as questões humanas relacionadas ao trabalho.	0,781	0,657	0,9050	3,77
V8	Após o trauma comecei a dar mais atenção a minha vida pessoal, buscando um maior equilíbrio entre trabalho e família.	0,761	0,639	0,9042	4,28
V7	O trauma pessoal fez com que eu passasse a compreender melhor o uso e o abuso de poder que existe na organização onde trabalho.	0,601	0,544	0,9035	3,57

Fonte: Dados da pesquisa

O Fator 1 “Erros Profissionais”, o Fator 2 “Revés na Carreira” e o Fator 3 “Trauma Pessoal”, a princípio não apresentam nenhum resultado crítico. Com relação ao primeiro, suas médias oscilaram entre 3,51 a 4,05, enquanto que os segundo apresentou médias de 3,57 a 4,17, e o terceiro fator apresentou médias entre 3,57 e 4,28. Entretanto, em ambos os casos,

verifica-se que existe espaço a ser trabalhado pela empresa, tendo-se em vista à melhoria do ambiente de trabalho.

Analisando a validade interna de cada fator, com o intuito de melhor adequação das variáveis em cada fator, observou-se que o primeiro fator “Erros Profissionais” possui um coeficiente alfa de Crombach de 0,9212, sem extrair nenhuma variável do construto. O fator 2 apresentou um alfa de 0,8396 e o fator 3 teve um alfa de 0,8325, ambos, também sem nenhuma retirada de variável.

Dada a riqueza de detalhes fornecida pelos dados, parte-se para uma discussão conceitual, referendada pela parte teórica do presente estudo, sobre os impactos dos sofrimentos pessoais na aprendizagem dos indivíduos.

Conforme se pode observar na Tabela 2, o construto teórico denominado de “*Erros Profissionais*”, ou seja, situações em que um julgamento mal feito pelo profissional ou que decisões equivocadas geraram problemas para o hospital, para seus chefes, colegas ou pacientes, foi aquele que mais afetou a aprendizagem dos profissionais da instituição objeto do estudo. Esta descoberta acaba corroborando com os estudos de Zaleznich (1993) e de McCall, Lombardo e Morrison (1984). O primeiro autor destaca que os erros profissionais são aspectos cotidianos da vida organizacional e que são uma fonte rica de conhecimento e aprendizagem, pois as pessoas tendem a tentar evitar os mesmos erros que já cometeram no passado (ZALEZNICH, 1993). No estudo de McCall, Lombardo e Morrison (1984), os autores comprovam que os erros profissionais são freqüentes e que, em muitos casos, tais erros são tidos como graves. Outra descoberta interessante dos autores refere-se ao fato de que as principais causas destes não estavam ligadas à falta de conhecimento ou a julgamentos errados, mas sim com falhas em lidar com outras pessoas, ou seja, problemas de relacionamento.

Outra análise pode ser feita no momento em que se evidencia que dentro deste construto as três variáveis tidas como mais significativas (relacionamento com colegas e chefes - V17; desenvolvimento dos colegas - V19; empatia - V18) referem-se justamente ao fato de que os erros profissionais cometidos geraram um aprendizado ligado aos relacionamentos dentro da empresa. Ou seja, as descobertas deste estudo vão ao encontro das premissas defendidas por McCall, Lombardo e Morrison (1984). Parece que a explicação mais plausível para tal fato repousa na empatia, ou seja, após ter cometido um erro os profissionais tornam-se mais complacentes com os erros alheios.

O aspecto da importância dos relacionamentos para o bom desempenho profissional, destacado por uma série de autores e trabalhos empíricos, explica, de certa forma, o pôrque destes profissionais terem aprendido a serem mais tolerantes com colegas, chefes e pacientes. Desta forma, os resultados aqui encontrados corroboram com autores que enfatizam tal aspecto, tais como: Hill, 1993, Katz, 1974, Kotter, 1982, Yukl, 1998.

348 Marcia Zampiere Grohmann (UFMS - RS) - Reflexos das experiências emocionais na aprendizagem emocional:...

As próximas variáveis mais significativas dentro deste construto (políticas organizacionais – V15 e autoridade gerencial – V16) estão ligadas diretamente à fatores ditos como organizacionais, ou seja, os erros também propiciaram aos profissionais pesquisados um melhor entendimento da dinâmica organizacional do hospital. Em seguida, destacou-se a variável controle (V20), ou seja, com o erro os profissionais começaram a compreender que existem aspectos da vida organizacional que são incontroláveis ou que não estão sob seu controle, e sim de outras pessoas. Isso demonstra que tais procedimentos, mesmo sendo funções de responsabilidade do nível administrativo da organização, também é uma preocupação de todos os profissionais que nela trabalham.

Por fim, as variáveis tidas como menos importantes dentro dos erros profissionais, mesmo tendo significativa importância para os pesquisados, referem-se às questões relacionadas a aspectos profissionais do respondente. Neste quesito aparece o fato de que os erros repercutiram na forma como o profissional valoriza sua família (V21) e na forma como passaram a reconhecer seus limites pessoais (V22). É interessante observar que, mesmo após terem cometido um erro profissional, o que os respondentes menos aprenderam foi sobre seus limites pessoais, o que parece denotar que ainda existe uma tendência das pessoas culparem terceiros ou variáveis externas por seus erros, demonstrando, assim, a dificuldade em aceitar seus limites.

Em suma, o comportamento dos profissionais do HUSM no que se refere a ter aprendido com os erros vai ao encontro das atitudes consideradas como atitudes ideais por Clark e Clark (1996); McCall et al. (1988) e Zalesnik, (1993), pois os profissionais aprenderam que cometer erros faz parte do trabalho, que ninguém se encontra livre de passar por situações difíceis e que a melhor forma de enfrentar tais situações é refletir sobre elas e ser capaz de tirar proveito delas.

O segundo construto que mais contribuiu para explicar o modelo estudado foi o *“Revés na Carreira”*, isto é, situação na qual o profissional deixou de ser promovido, foi transferido de departamento ou setor, foi rebaixado de posto ou teve que assumir funções indesejadas. Dentro deste grupo de variáveis destaca-se o aumento de perseverança e melhora na forma de enfrentar diversidades (V12) e lidar com situações fora de controle (V11). A primeira variável demonstra que os profissionais estudados, apesar da frustração, mantêm-se motivados para satisfazer suas necessidades de auto-realização através do crescimento profissional. Segundo Maslow (1970), as necessidades de auto-realização são as mais elevadas e também as mais controvertidas, devido ao fato dos cientistas sociais e comportamentais considerarem muito difícil identificar claramente as necessidades de auto-realização no indivíduo, mas a realização pessoal e profissional são os dois principais aspectos almejados nesta categoria de necessidades.

A segunda variável mais significativa deste constructo demonstra que os pesquisados aprenderam que seu crescimento profissional não depende apenas da vontade própria, pois existem vários fatores externos que podem influenciar em tal aspecto. A principal justificativa para tanto parece ser o fato de que o HUSM, sendo um hospital universitário, passa por mudanças de direção de 4 em 4 anos (através de eleições diretas) e, dessa forma, os aspectos ligados à poder e política tem profunda influência na promoção ou não dos funcionários, pois grande parte dos cargos superiores são cargos de confiança, diretamente escolhidos pela direção da instituição. Este fato também justifica que as próximas variáveis consideradas mais importantes dentro deste constructo sejam, respectivamente, políticas organizacionais (V10), limites pessoais (V13) e auto-direcionamento da carreira (V14).

Em uma análise conjunta, observa-se que o revés de carreira também tem seus pontos positivos, pois gera vários tipos de aprendizado e, dessa forma, contribui para o crescimento pessoal, apesar de ter limitado o crescimento profissional. Assim, esses resultados corroboram com outros estudos que identificaram a forte relação entre aprendizado profissional e crescimento pessoal (BANDURA; CERVONE, 1986; CRAMTON, 1999; CUNHA; CUNHA, 2002; GODOI, 2001; LUCENA, 2001).

Por fim, o construto denominado de "*Trauma Pessoal*", ou seja, fatos que ameaçaram a saúde ou bem estar do profissional ou de sua família como, por exemplo, separação, doenças, acidentes e brigas, também servem para explicar o modelo proposto. Esta descoberta corrobora com os autores que buscam ressaltar a importância da superação de traumas pessoais e familiares para o sucesso organizacional (DUTTON et al., 2002).

Dentro deste constructo, a variável com maior carga fatorial e, portanto, que mais explica o modelo é o aprendizado em lidar com questões fora do controle (V6). Ou seja, ter passado por uma situação traumática em sua vida pessoal fez com que os entrevistados aprendessem que, assim como não conseguiram ter controle sobre as variáveis neste tipo de acontecimento, eles também não teriam controle sobre todas as variáveis dentro de seu ambiente de trabalho, conforme destaca Zaleznich (1993).

Da mesma forma que os erros profissionais contribuíram muitos para um melhor entendimento da importância dos relacionamentos no ambiente de trabalho, os traumas pessoais também repercutiram neste tipo de aprendizado. Tal afirmação é feita, pois a segunda variável com maior carga fatorial, dentro deste constructo, foi tornar-se mais sensíveis aos relacionamentos no trabalho (V5).

Interessante destacar que uma das variáveis com menor carga fatorial dentro do Fator 3 (trauma pessoal), que obteve menor coeficiente alfa de Crombach (0,8325), foi a variável que referia-se a dar maior atenção a vida pessoal. Ou seja, apesar de ter obtido um ótimo grau de explicação, esta variável é uma das que menos explica o modelo utilizado. Neste sentido,

350 Marcia Zampiere Grohmann (UFMS - RS) - Reflexos das experiências emocionais na aprendizagem emocional:...

essa descoberta vai ao encontro das propostas de Rodgers e Rodgers (1989) que ressaltam a importância dos fatos familiares para o sucesso profissional; de Dutton et al (2002) que mencionam estreita relação entre superação de traumas e desempenho profissional, deixando claro que o trabalho auxilia muito neste processo de superação. Os resultados obtidos neste constructo demonstram que os profissionais ainda tendem a separar a vida profissional e a vida pessoal, esforçando-se para que uma não interfira na outra.

Observa-se, em suma, que os profissionais pesquisados obtiveram variados conhecimentos, pois vários sofrimentos individuais geraram diversos aprendizados profissionais. Além disso, verificou-se que há uma forte tendência destes profissionais de direcionarem seu aprendizado para a resolução de problemas profissionais, unindo teoria e prática (DEWEY, 1971) e construindo conhecimentos através de experiências (BROOKFIELD, 1995; KOLB, 1984; SCHÖN, 1983; 2000; MEZIRROW, 1990; REYNOLDS, 1998).

Em suma, as descobertas deste estudo acabam corroborando com grande parte dos estudos já realizados sobre o tema, servindo, em primeiro lugar, para demonstrar a importância das emoções no trabalho (ASHFORT; HUMPHREY, 1995; CHANLAT, 1996; DEJOURS, 1994; EVISON, 2001; GARDNER, 1994; GOLEMAN, 1995; RAFAELI; YAVETZ, 2004, entre outros). Num segundo momento, servem para comprovar também a estreita relação existente entre emoções e aprendizagem profissional, conforme advogam os seguintes autores: Antonacopoulou e Gabriel, 2001; Ashkanasy, 2002; James e Arroba, 2005; e McCall, Lombardo e Morrison, 1984.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo avaliar se as experiências emocionais de sofrimento repercutem na aprendizagem dos profissionais de uma organização hospitalar, o presente estudo foi guiado por uma abordagem construtivista de aprendizagem, tendo como foco o conhecimento tácito, ou seja, a aprendizagem construída através das experiências individuais. Portanto, o trabalho buscou embasamento teórico na teoria da Aprendizagem pela Experiência (oriunda do campo educacional) e na Aprendizagem na Ação (oriundo do campo administrativo). Em seguida, buscou-se demonstrar o relacionamento dialógico entre aprendizagem e emoções, destacando-se que o foco do estudo são as emoções traumáticas, ou seja, os sofrimentos. Por fim, detalhou-se o modelo de McCall, Lombardo e Morrison (1984), que serviu de base para a construção do instrumento de coleta de dados e, posteriormente, para a apresentação e análise dos resultados.

Através de uma pesquisa exploratória-quantitativa realizada com 346 funcionários de um hospital, os principais resultados encontrados podem ser sumarizados assim:

1) O modelo teórico utilizado (McCALL; LOMBARDO; MORISSON, 1984) foi validado para a realidade de organizações hospitalares. Desta forma, este instrumento está apto a ser aplicado em outras instituições hospitalares;

2) O sofrimento com maior impacto na aprendizagem dos funcionários do HUSM é o erro profissional. Por estarem mais ligados ao trabalho executado e por terem uma maior repercussão entre os colegas, esse tipo de sofrimento é o que possui uma maior internalização e reações;

3) O revés na carreira foi o segundo constructo que mais contribuiu para explicar o modelo e gerou uma série de aprendizados profissionais, tendo uma estreita relação com o crescimento pessoal dos profissionais pesquisados;

4) Os traumas pessoais apresentam-se somente como terceiro fator (sofrimento) mais importante para a aprendizagem. Isso pode significar uma nítida separação entre a relação das pessoas com o trabalho e a família;

5) Problemas de desempenho dos colegas não contribuíram para explicar o modelo, desta forma, tal constructo foi excluído do modelo final.

Assim, após a coleta e análise dos resultados é possível responder à pergunta de pesquisa da seguinte forma: As experiências emocionais de sofrimento repercutem de forma muito significativa na aprendizagem dos profissionais de uma organização hospitalar.

Como considerações finais, destaca-se que seria importante que: outros trabalhos utilizassem este modelo em realidades organizacionais diferentes, na busca de uma maior validação; incorporação aos constructos de sofrimento, de constructos de prazer, buscando identificar qual desses mais contribui para o aprendizado profissional; utilização de métodos qualitativos em estudos sobre a relação entre aprendizagem e emoções para uma compreensão mais profunda da tema.

Por fim, advoga-se que esse trabalho representa uma tentativa de demonstrar a estreita ligação entre dois temas (emoções e aprendizagem) explorados de forma separada pelos pesquisadores da área de administração, mas cuja relação dialógica ainda é quase que praticamente ignorada pelos estudos empíricos, no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AAKER, D. A.; DAY, G. ; KUMAR, V. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 2001.
- ANTONACOPOULOU, E.; GABRIEL, Y. Emotion, learning and organizational change. **Journal of Organizational Change Management**, v.14, n.5, p.435-451, 2001.
- ASHKANASY, N. Studies of cognition and emotion in organisations. **Australian Journal of Management**, v.27, p.11-22, 2002.
- ARGYRIS C.; SCHÖN, D. **Organizational learning: a theory in action perspective**. Reading, MA: Addison- Wesley, 1978.
- AZEVEDO, C. da S. Gestão Hospitalar: a visão dos diretores de hospitais públicos do município do Rio de Janeiro. **Revista de Administração Pública**, v.29, n.3, p.33-58, 1995.

352 Marcia Zampiere Grohmann (UFSM - RS) - Reflexos das experiências emocionais na aprendizagem emocional:...

AYAS, K. Estruturação de projetos para a aprendizagem e a inovação. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYONE, J.; ARAUJO, L.. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001. p.217-236.

BANDURA, A.; CERVONE, D. Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 38, p. 92-113, 1986.

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

BROOKFIELD, S. Adult learning: an overview. In: TUINJMAN A. **International encyclopedia of education**. Oxford: Pergamon Press, 1995.

BROWN, R. Emotions and behavior. **Journal of Management Education**, v.27, n.1, p.122-134, 2003.

CHAMON, E.; MARINHO, R.; OLIVEIRA, A. Estresse Ocupacional, Estratégias de Enfrentamento e Síndrome de *Burnout*: Um Estudo com a Equipe de Enfermagem de um Hospital Privado do Estado de São Paulo. In ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 30, **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

CHANLAT, J. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1996.

GRAMTON, C. Learning through the ages: what adult development theory brings to management classes. **Journal of Management Education**, v.23, n.4, p.437, 1999.

CUNHA, M. P.; CUNHA, J. V. Minimal structures: from the classroom to management structures. **The Journal of Management Development**, v.21, n.7/8; p.610-620, 2002.

DAMÁSIO, A. **O erro de descartes**. São Paulo: Campanha das Letras, 2001.

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

_____. **A loucura do trabalho**. São Paulo: Cortez-Oboré, 1999.

DE RIVERA, J. **A structural theory of emotions**. New York: International Universities Press, 1977.

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

DUTTON, J.; FROST, P.; WORLINE, M.; LILUS, J.; KANOV, J. Leading in times of trauma. **Harvard Business Review**, p.55-61, jan. 2002.

EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. **Human Relations**, v.50, n.9, p.1085-1113, 1997.

EVISON, R. Helping individuals manage emotion response. In: PAYNE; COOPER. **Emotions at work**. Chichester: John Wiley & Sons, 2001.

FENWICK, T. Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. **Adult Education Quarterly**, v.50, n.4, p. 243-273, 2000.

FIEBIG, G.; KRAMER, M. A framework for the study of emotions in organizational contexts. **Management Communication Quarterly**, v.11, n.4, p.536- 572, 1998.

FINGER, M.; BRAND, S. Conceito de organização de aprendizagem aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYONE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001. p.165-195.

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

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M (Ed). **Management Learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GODOI, C.K. **Categorias da motivação na aprendizagem**. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**.

v.35, n.3, p.20-29, 1995.

GROHMANN, M. Reflexões sobre uma aprendizagem gerencial (parcialmente?) construtivista. In ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 27, **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

HAIR, J. F.; BÄBIN, B.; MONEY, A.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HILL, L. **Novos Gerentes: assumindo uma nova identidade**. São Paulo: Makron Books, 1993.

JAMES, K.; ARROBA, T. Reading and carrying: a framework for learning about emotion. **Management Learning**, v.36, n.3, p.299-316, 2005.

KATZ, R. Skills of an effective administrator. **Harvard Business Review Classic**, Boston, p.23-35, 1974.

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

_____. A gestão e o processo de aprendizagem. In. STARKEY, K (Org) **Como as organizações aprendem: relatos de sucesso das grandes empresas**. São Paulo: Futura, 1997.

KOTTER, J. P. What effective general managers really do. **Harvard Business Review**, v. 60, n. 6, p.156-167, 1982.

LAFIT, S. A. A análise fatorial auxiliando a resolução de um problema real de pesquisa de 2º semestre, 1994.marketing. **Caderno de Pesquisas de Administração**, v. 00, n. 0, 1994.

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

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

LUCENA, Eduardo. **A natureza da aprendizagem de gerentes-proprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis**. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARSICK, V. Learning in the workplace: the case for reflectivity and critical reflectivity. **Adult Education Quarterly**, v.38, n4, p. 431-446, 1998.

MARSICK, V. Trends in managerial reinvention: creating a learning map. **Management Learning**, v. 25, n1, p. 11-33, 1994.

MASLOW, A. **Motivation and personality**. (2ed.), New York: Harper & Row, 1970.

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

MERRIAM, S. B; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. 2 ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

MENDES, A. M. Comportamento defensivo: uma estratégia para enfrentar o sofrimento no trabalho. **Revista de Psicologia da UFC**, 1996.

_____. Os novos paradigmas da organização do trabalho: implicações para a saúde mental do trabalhador. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, 1995.

MEZIROU, J. Contemporary paradigms of learning. **Adult Education Quarterly**, v.46, n.3, p. 158-173, 1996.

_____. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYONE, J.; ARAUJO, L.. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001. p.41-63.

PRESKILL, H.; TORRES, T. Papel do inquérito de avaliação na criação de organizações de aprendizagem. In. EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYONE, J.; ARAUJO, L.. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

RAELIN, J. A. Public reflection as the basis of learning. **Management Learning**, v. 32, 2001, n. 1.

RAFAELI, A.; SUTTON, R. Expression of emotion as part of the work role. **Academy of Management Review**, v.12, n1, 1987, p.23-37.

354 Márcia Zampiere Grohmann (UFSM - RS) - Reflexos das experiências emocionais na aprendizagem emocional:...

- RAFAELI, A.; YAVETZ, I. Emotion as a connection of physical artifacts and organization. **Organization Science**, v.15, n.6, p.671-686, 2004.
- RIGANO, D.; EDWARDS, J. Incorporating reflection into work practice: a case study. **Management Learning**, v. 29, n4, 1998, p. 431-446.
- RODGERS, F.; RODGERS, C. Business and the facts of family life. **Harvard Business Review**, p.121-129, nov.1989.
- SOBOLL, L.A.P. **A face oculta da Síndrome de Burnout nos profissionais de enfermagem: uma leitura a partir da Psicodinâmica do Trabalho**. Dissertação de Mestrado, 2001.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SHUELL, T. J. Cognitive conceptions of learning. **Review of Educational Research**, v.56, p. 411-436, 1986.
- SOUKI, O. **Emoção é poder**. Souki House, 1999.
- TAMAYO, R.M. **Relação entre a Síndrome do Burnout e os valores organizacionais no pessoal de enfermagem de dois Hospitais Públicos**. Brasília, 1997, Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- TOMEI, P. **A inveja nas organizações**. São Paulo: Makron Books, 1999.
- _____.; BELLE, F. Análise comparativa da gerência da inveja nas organizações. **Revista de Administração**, v.32, n.1, 1994.
- VERGARA, S. **Gestão de pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- YUKL, G. **Leadership in organizations**. New Jersey: Prentice Hall, 1998.
- ZALEZNIK, A. Management of disappointment. In: **Manager as leaders - A Harvard Business Review Paperback**, p.35-46, Boston: Harvard Business School Press, 1993.

