

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

ELISABETE CAETANO BARRETO

**O PAPEL DA LIDERANÇA INCLUSIVA NA APRENDIZAGEM A PARTIR DO
ERRO NO TRABALHO: um estudo de caso único na área de prevenção à fraude no
setor bancário**

São Paulo
2021

ELISABETE CAETANO BARRETO

**O PAPEL DA LIDERANÇA INCLUSIVA NA APRENDIZAGEM A PARTIR DO
ERRO NO TRABALHO: um estudo de caso único na área de prevenção à fraude no
setor bancário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes de Souza Bido

São Paulo
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Mackenzie com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B273p

Barreto, Elisabete

O papel da liderança inclusiva na aprendizagem a partir do erro: Um estudo de caso único na área de prevenção à fraude no setor bancário [recurso eletrônico] / Elisabete - Barreto.

2311 KB ; il.

Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Diógenes Bido

Referências Bibliográficas: f. 91 -100

1. Aprendizado a Partir do erro. 2. Liderança Inclusiva. 3. Segurança Psicológica. 4. Reflexão Crítica. ?. I. Bido, Diógenes, *orientador(a)*.II. Título.

Bibliotecário Responsável: Jaqueline bay Inácio Duarte - CRB 8/9509

FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO DA AGÊNCIA DE FINANCIAMENTO

Autor: Elisabete Caetano Barreto

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração de Empresas

Título do Trabalho: O Papel da Liderança Inclusiva na Aprendizagem a Partir do Erro : um estudo de caso único na área de prevenção à fraude no setor bancário.

O presente trabalho foi realizado com o apoio de ¹:

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- Instituto Presbiteriano Mackenzie/Isenção integral de Mensalidades e Taxas
- MACKPESQUISA - Fundo Mackenzie de Pesquisa
- Empresa/Indústria: _____
- Outro: _____

¹ **Observação:** caso tenha usufruído mais de um apoio ou benefício, selecione-os.

ELISABETE CAETANO BARRETO

O PAPEL DA LIDERANÇA INCLUSIVA NA APRENDIZAGEM A
PARTIR DO ERRO NO TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO NA ÁREA DE
PREVENÇÃO À FRAUDE NO SETOR BANCÁRIO

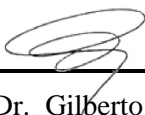
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Administração de Empresas da Universidade
Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à
obtenção de título de Mestre em Administração de
Empresas.

Aprovada em 15 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Diógenes de Souza Bido
Universidade Presbiteriana
Mackenzie



Prof. Dr. Gilberto Perez
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof.ª Dr.ª Manolita Correia Lima
ESPM Escola Superior de Propaganda e Marketing

Reitor Da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Marco Tullio de Castro Vasconcelos

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto

Coordenadora Geral da Pós-Graduação Stricto Sensu
Profa. Dra. Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
Prof. Dr. Cláudio Parisi

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas
Prof. Dr. Walter Bataglia

Dedico este trabalho a Deus, ao meu amado filho e a todos os que estiveram ao meu lado me apoiando neste momento tão importante em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pois sem ele em minha vida nada seria possível. Por ter me sustentado e me permitido chegar até aqui e realizar um grande sonho em fazer o mestrado em uma instituição tão conceituada como o Mackenzie.

O meu profundo agradecimento ao meu orientador Prof. Dr. Diógenes de Souza Bido que me acolheu em seu programa com toda dedicação, empenho, disposição, sabedoria, paciência, me dando direcionamento pelo qual me permitiu aprender com meus erros, a me desenvolver e melhorar a cada dia mais.

Aos Professores Doutores Manolita Correia Lima e Gilberto Perez que participaram da minha Banca de qualificação e contribuíram com melhorias em minha dissertação. Tive o prazer de ser aluna do Prof. Dr. Gilberto Perez e aprendi muito em sua disciplina.

Ao Prof. Dr. Cleverson Pereira de Almeida pelos importantes comentários e sugestões durante as apresentações dos seminários de pesquisa.

Aos professores e funcionários do programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas que contribuíram para que esta jornada fosse possível.

Aos participantes voluntários pela valiosa contribuição em especial à líder do setor de Fraude do Banco por acreditar nesta pesquisa e abrir portas para executá-la.

Ao meu amado filho Guilherme, que esteve ao meu lado me apoiando e compreendendo a minha ausência.

A minha mãe, que ora a Deus por mim incansavelmente para que eu seja sustentada por Deus em todos os momentos de minha vida.

Aos amigos que estiveram comigo nesta jornada, em especial a Walderez pelo apoio e contribuição.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie por oferecer bolsas de estudos incentivando o desenvolvimento da Ciência, das pessoas, da sociedade e das organizações.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de estudos.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire

RESUMO

A adaptação ao mundo exterior se dá por tentativa e erro. O conhecimento não é construído sem o risco de errar, muitas vezes para acertar precisamos arriscar e até errar. O erro, explorado estrategicamente, traz aspectos positivos, motiva o crescimento pessoal do colaborador e, conseqüentemente, impacta os resultados da organização. A importância de ensinar a equipe a aprender com os erros, falar abertamente, expor ideias, opiniões e promover reflexões, tornou-se um papel fundamental para o líder. O erro costumava ser uma palavra que ficava fora das empresas, porém, em busca de competitividade, as empresas estão atuando no modelo de gestão do erro, ou seja, errar para inovar, e o Banco alvo deste estudo vem atuando fortemente neste cenário. O objetivo deste estudo é explorar como a liderança contribui para a segurança psicológica e promove a aprendizagem a partir dos erros no local de trabalho. Foi realizado um estudo de caso e adotada a abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas com 12 participantes do setor de fraude do Banco. Os resultados apontam que a reação dos colaboradores quanto ao erro no local de trabalho foi positiva, uma vez que eles expõem os erros e falam abertamente. As entrevistas também apontaram uma liderança inclusiva, pois os participantes foram unânimes quando se referiam à líder do setor como uma líder que proporciona abertura e flexibilidade. Constatou-se que a líder tem um papel fundamental na segurança psicológica da equipe. Uma equipe psicologicamente segura não tem medo de falar abertamente, expor ideias e opiniões. Este estudo visa contribuir para o fortalecimento e ampliação do conhecimento sobre o tema, destacando a importância da influência da liderança na aprendizagem a partir dos erros no local de trabalho.

Palavras-chave: Aprendizado a partir do erro. Liderança inclusiva. Segurança psicológica. Reflexão crítica.

ABSTRACT

Adaptation to the outside world is by trial and error. Knowledge is not built without the risk of making mistakes, often to get it right we need to risk and even make mistakes. The mistake, strategically explored, brings positive aspects, motivates the employee's personal growth and, consequently, impacts the organization's results. The importance of teaching the team to learn from mistakes, speak openly, expose ideas, opinions and promote reflection, has become a fundamental role for the leader. Error used to be a word that was left out of companies, however, in search of competitiveness, companies are acting in the error management model, that is, making mistakes to innovate, and the target Bank of this study has been acting strongly in this scenario. The aim of this study is to explore how leadership contributes to psychological safety and promotes learning from mistakes in the workplace. A case study was carried out and a qualitative approach was adopted. Interviews were carried out with 12 participants from the fraud sector of a Bank. The results show that the employees' reaction to errors in the workplace was positive, as they expose errors and speak openly. The interviews also pointed to inclusive leadership, as participants were unanimous in referring to the industry leader as a leader who provides openness and flexibility. It was found that the leader has a fundamental role in the psychological safety of the team. A psychologically safe team is not afraid to speak out, express ideas and opinions. This study aims to contribute to the strengthening and expansion of knowledge on the subject, highlighting the importance of the influence of leadership in learning from mistakes in the workplace.

Keywords: Learning from error. Inclusive leadership. Psychological safety. Critical reflection.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese dos principais conceitos	24
Figura 2 - Conceito da construção das redes no Atlas.ti & Macrocategorias-relações	61
Figura 3 - Categoria C01. Apoio do líder.....	68
Figura 4 - Categoria C02. Disponibilidade do líder	70
Figura 5 - Categoria C03. Compartilhando os erros dentro da equipe.....	71
Figura 6 - Categoria C04. A Interação da Equipe	73
Figura 7 - Categoria C05. Segurança Psicológica	74
Figura 8 - Categoria C06. Reflexão Crítica.....	76
Figura 9 - Categoria C07. Erros no local de trabalho.....	77
Figura 10 - Categoria C08. Monitoramento dos erros.....	79
Figura 11 - Categoria C09. Facilitadores da aprendizagem organizacional.....	81
Figura 12 - Categoria C10. Aprendizagem organizacional	82
Figura 13 - Categoria C11. Solução dada aos erros no local de trabalho.....	84
Figura 14 – Macrocategorias: relações.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Pesquisas nas bases de dados	20
Quadro 2 Falhas: Definições e Implicações	26
Quadro 3 Os três níveis de aprendizagem	28
Quadro 4 Construindo Segurança Psicológica	43
Quadro 5 Enquadramento ao Papel do Chefe	44
Quadro 6 Fontes de evidência de um estudo de caso.	57
Quadro 7 Perfil dos participantes da pesquisa e duração da entrevista.....	59
Quadro 8 Critérios de qualidade nas escolhas das categorias	65

LISTA DE ABREVIATURAS

UR – Unidade de Registro
US – Unidade de Significado
AC – Análise de Conteúdo
AO – Aprendizagem Organizacional
AI – Aprendizagem Individual
AG – Aprendizagem Grupal
RC – Reflexão Crítica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1 QUESTÃO DE PESQUISA	21
1.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS	21
1.3 JUSTIFICATIVA	21
2. REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1. ENTENDENDO O ERRO	24
2.2. APRENDIZAGEM A PARTIR DOS ERROS NO TRABALHO.....	27
2.3. APRENDIZAGEM INDIVIDUAL	28
2.3.1. Aprendizagem a partir dos erros	29
2.4. APRENDIZAGEM GRUPAL	32
2.5. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	32
2.5.1. Facilitadores e barreiras à aprendizagem a partir dos erros	35
2.6. SEGURANÇA PSICOLÓGICA.....	40
2.6.1. Segurança psicológica da equipe	41
2.6.2. Segurança psicológica e confiança.....	41
2.6.3. Preparando um ambiente psicologicamente seguro	42
2.6.4. Reenquadrando a falha.....	43
2.6.5. Esclarecendo a necessidade da voz	44
2.7. REFLEXÃO CRÍTICA.....	45
2.8. LIDERANÇA INCLUSIVA	50
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	55
3.1. A NATUREZA QUALITATIVA E INTERPRETATIVA DA PESQUISA.....	55
3.2. TIPO DE PESQUISA	56
3.3. A ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	56
3.4. CONSTRUÇÃO DOS DADOS	58
3.5. ANÁLISE DOS DADOS	61
3.5.1. A pré-análise	62
3.5.2. A exploração do material	63
3.5.3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.....	63
3.6. A CODIFICAÇÃO	63
3.7. A CATEGORIZAÇÃO.....	64
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	66

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A – Matriz de amarração	101
APÊNDICE B – CITAÇÃO ATLAS.ti	102
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas	118

1. INTRODUÇÃO

A sobrevivência de uma organização está ligada à capacidade dos gestores em identificarem possíveis mudanças e agir no sentido de adaptarem a organização ao novo cenário, aproveitando as oportunidades que essas mudanças podem proporcionar por meio da aprendizagem organizacional.

O líder tem um papel fundamental nas organizações no que diz respeito à aprendizagem organizacional. Estar atento ao que ocorre ao redor das organizações, como detectar um erro e transformar este erro em aprendizado, compete ao líder, ou seja, como é dado o *feedback* deste erro, como promover segurança psicológica na equipe ao ponto de que não tenham medo de assumir suas falhas?

Nas organizações em que existe o medo de falhar, encontram-se enraizadas no padrão comportamental do indivíduo as crenças negativas sobre o erro, o erro sendo visto como algo ruim. Inúmeras ideias e oportunidades de aprendizagem são perdidas porque as pessoas têm medo de errar. Esta aversão ao erro se manifesta de várias formas, seja por meio de uma ideia ou opinião omitida por medo de exposição ou represália, por um erro cometido e encoberto e o indivíduo tem medo de revelar (EDMONDSON, 2004).

Diante desse contexto, este estudo tem o foco na organização e busca contribuir para que se tenha clareza da importância da aprendizagem a partir dos erros, a fim de desenvolver ações e mecanismos alinhados à estratégia da empresa, por meio da liderança inclusiva, e trazer resultados às organizações. Em um cenário competitivo, compreender como ocorrem os fatores que contribuem com o aprendizado a partir do erro é fundamental para o desempenho das organizações.

A aprendizagem é apresentada na literatura de duas formas. Alguns a define como resultado, outros como um processo. Por exemplo, Levitt e March (2011) definem aprendizagem organizacional como resultado de um processo vivenciado na história da organização pela qual orienta o comportamento, diferente de Argyris e Schön (1978) que têm outra visão sobre a aprendizagem e a conceituam como um processo em que o indivíduo detecta os erros e os corrige.

Os erros estão presentes em toda parte das atividades organizacionais, desde o momento em que se desenvolve o produto até a entrega ao cliente final, e, neste processo, existem ramificações negativas como falha na publicidade, aumento dos custos, estresse psicológico,

insatisfação com o trabalho e até chegar ao extremo, como perda de vidas humanas (ZHAO; OLIVERA, 2006).

Os erros são generalizados não somente nas organizações como também no ambiente, economia e política pública. Dada tamanha importância aos erros, as organizações têm duas abordagens para lidar com eles. A primeira é a prevenção de erros e, a segunda, o gerenciamento de erros. No caso da primeira abordagem, os erros são vistos de forma negativa (REASON, 2000; ZHAO; OLIVERA, 2006), enquanto a segunda considera o erro como um *feedback* valioso como forma de aprender, focando em redução de consequências negativas vindas dos erros (CHILLAREGE; NORDSTROM; WILLIAMS, 2003). Desta forma, as abordagens de gerenciamento não veem os erros de forma negativa, pelo contrário, os erros são vistos como uma oportunidade de aprendizado como também uma forma de inovar (LEI; NAVEH; NOVIKOV, 2016).

Para se manterem competitivas, as organizações precisam enfrentar os desafios de se desenvolverem e aprenderem constantemente. Desta forma, o desenvolvimento pessoal e organizacional torna-se objetivos de gestão estratégica, visando o desenvolvimento e implementação de condições que proporcionam aos funcionários capacidade de aprender, favorecendo os processos organizacionais. Os erros desencadeiam a aprendizagem, porque levam o indivíduo a pensar nas possíveis causas, conduzindo-o a um processo de melhoria (KEITH; FRESE, 2011).

Muitas empresas investem em talentos para competir na economia do conhecimento, porém, se esses talentos não falarem abertamente por medo de errar, serão desperdiçados e não aproveitados. É uma característica do ser humano aceitar o que lhe é imposto, trabalhando contra o fluxo de novas ideias, opiniões, pensamento crítico necessário para que haja inovação nas empresas. Mesmo que a ideia não se torne sucesso, não deve ser silenciada (EDMONDSON, 2020).

Para Edmondson (2020), pessoas qualificadas, instruídas e bem-intencionadas, nem sempre contribuem com seu conhecimento, relutam em se destacar por medo e receio de estarem erradas ou mesmo serem julgadas. Para que os resultados apareçam, as pessoas precisam se sentir capazes de compartilhar conhecimento. Desta forma, um fator que contribui para que as pessoas tenham voz em seu local de trabalho, contribuindo mais e se expondo sem medo de julgamento, é a segurança psicológica.

A segurança psicológica é a crença compartilhada entre os membros da equipe sobre quão seguros se sentem no ambiente de trabalho e nas relações interpessoais, para

compartilharem ideias, opiniões sem medo de errar e aprender com os erros (EDMONDSON, 1999).

Existem dois fatores que contribuem para um clima de segurança psicológica, o primeiro é a liderança inclusiva, que proporciona um ambiente em que o indivíduo é tratado com equidade, respeito, sentindo-se seguro, compartilhando seus erros e aprendendo com ele. O segundo é o contexto de apoio, fornecendo recursos e recompensas (EDMONDSON, 1999).

Pesquisa realizada pelo Instituto Gallup, em 2017, apontou que três a cada 10 empregados concordam com a afirmação de que suas opiniões contam em um ambiente de trabalho, para seis em 10 empregados as empresas poderiam alcançar redução de 27% na rotatividade, 40% no que diz respeito a incidentes de segurança no trabalho e 12% no aumento da produtividade dos funcionários. Portanto, não basta simplesmente a organização contratar um grande talento, pois se os líderes querem talentos individuais e coletivos, precisam promover um clima de segurança psicológica no qual os colaboradores se sintam seguros para expressarem suas ideias, compartilharem suas informações e exporem seus erros (EDMONDSON, 2004).

Falar abertamente é só o primeiro passo. O principal é como os líderes respondem quando as pessoas falam abertamente, fase de estabelecimento e participação que constroem a segurança psicológica. Mas se o líder responde com raiva ou desdém assim que o colaborador se manifesta, não haverá segurança psicológica no ambiente de trabalho (EDMONDSON, 2020).

As pesquisas sobre como aprender com erros ainda estão em um estágio inicial de desenvolvimento, espalhadas pelas disciplinas acadêmicas. Muitas pesquisas focam a aprendizagem com os erros em contextos escolares ou universitários, porém este assunto vem despertando curiosidade em pesquisadores que estão sendo influenciados a pesquisarem sobre erros no âmbito profissional. Para demonstrar a relevância deste estudo, foram feitas pesquisas em abril de 2021 nas bases de dados em artigos em língua portuguesa (Google Acadêmico, Scielo, Spell) utilizando o conjunto de palavras-chave como “aprendizagem” E “erros” OU “falhas”. Identificaram-se 369 artigos. Alterando o critério de busca nas bases internacionais (Portal CAPES, ProQuest, JSTOR) utilizando "*learning from error*" OR "*learning from errors*" OR "*learning from mistakes*" OR "*learning from failures*", foram encontrados 1.049 resultados. No Quadro 1 se encontram os detalhes da pesquisa realizada.

Quadro 1 Pesquisas nas bases de dados

Fonte	Região	Campo busca	Filtros	Quantidade	Total
Portal CAPES	Internacional	"learning from error" OR "learning from errors" OR "learning from mistakes" OR "learning from failures"	ITILE-ABS-KEY ("learning from error" OR "learning from errors" OR "learning from mistakes" OR "learning from failures") AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "BUSI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI")) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2022) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2021) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2017))	162	1049
ProQuest	Internacional	"learning from error" OR "learning from errors" OR "learning from mistakes" OR "learning from failures"	Scholarly Journals, 2017-01-01 – 2022, Article, English	825	
JSTOR	Internacional	"learning from error" OR "learning from errors" OR "learning from mistakes" OR "learning from failures"	Journals, 2017-2022	62	
Google Acadêmico	Nacional	“aprendizagem” E “erros” OU “falhas”	Desde 2017, por relevância, português, Artigos de Revisão	367	369
Scielo	Nacional	(“aprendizagem”) AND (“erros”) OR (“falhas”)	Coleções: Brasil Idioma: português	2	
Spell	Nacional	TÍTULO \ "aprendizagem\ " E TÍTULO \ "erros\ " OU TÍTULO \ "falhas\ "	Artigos, português	0	

Fonte: elaborado pela autora

1.1 QUESTÃO DE PESQUISA

Como a liderança e a segurança psicológica se manifestam em um local de trabalho que é propício à aprendizagem a partir dos erros?

1.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Analisar como a liderança e a segurança psicológica se manifestam em um local de trabalho que é propício à aprendizagem a partir dos erros.

Objetivos específicos:

- (I) Analisar como os colaboradores reagem aos erros
- (II) Identificar as características da liderança nas situações de ocorrência de erros.
- (III) Analisar o processo de aprendizagem a partir dos erros.

1.3 JUSTIFICATIVA

Estudos realizados anteriormente apontam erros de uma forma negativa, errar é ruim. Para Edmondson (2020), um número crescente de organizações está fazendo do local de trabalho um local seguro e sem medo e os líderes das organizações estão reconhecendo que a segurança psicológica é fonte crucial de valor.

Como justificativa para este estudo, destacam-se a importância de maior entendimento sobre o processo de aprendizagem a partir dos erros, a identificação e o entendimento de quais são os facilitadores e as barreiras que compõem esse processo. Há relevância destes conceitos considerando os desafios que as organizações estão enfrentando no atual momento e por serem pouco abordados na literatura.

Um exemplo de uma das maiores empresas globais demonstra que perceberam e relataram que antes de acertar é preciso experimentar, se arriscar e errar. Em um ambiente corporativo avesso a erros, a companhia farmacêutica Sanofi decidiu reunir seus funcionários para uma votação elegendo o maior erro cometido na empresa durante o ano de 2017. O concurso promovido pela própria organização e batizado com o nome de “Oops. Lições aprendidas”, teve 22 candidatos que concorreram ao prêmio “erro do ano” e receberam 184 votos de colaboradores. Os vencedores compunham uma equipe de marcas de remédios, divulgando erroneamente distribuição de amostra para médicos. O prêmio simbólico recebido foi “vale coragem”, manifestando o apoio dos gestores pela iniciativa, apesar da falha (SANOFI, 2017).

A empresa Siemens PLM também vem seguindo esta tendência. Ao final dos projetos estratégicos são realizadas avaliações. Os colaboradores se reúnem e estudam o que funcionou, o que não funcionou e o que foi tirado como lição aprendida. Após os encontros são gerados relatórios finais, armazenados em sistemas que podem ser consultados por qualquer funcionário. A área de Recursos Humanos da empresa defende essa metodologia e salienta a importância de reuniões para a troca de experiências. As avaliações de projeto são importantes para aprenderem a lidar com os erros (ARCOVERDE; VALOR, 2019).

Logo, estudar este assunto pode ser relevante, porque se for demonstrado que a liderança inclusiva contribui com a segurança psicológica e ajuda na aprendizagem a partir dos erros no local de trabalho, pode trazer benefícios às organizações. Em um cenário em constante mudança, criar uma organização sem medo, onde as pessoas sintam liberdade em expor ideias e compartilharem opiniões, pode ser benéfico, pois a aprendizagem a partir dos erros pode ser considerada vantagem competitiva.

Pesquisas quantitativas (CHAO; ZHANG; YANG, 2021; BYUNG-JIK; MIN-JIK; TAE-HYUN, 2021) corroboram os achados deste estudo em relação à segurança psicológica. Em suas pesquisas, Chao, Zhang e Yang (2021) demonstram que funcionários que se sentem seguros psicologicamente são mais confiantes e expressam mais suas ideias e opiniões, criam um ambiente positivo, são mais ativos na interação e melhoram o desempenho.

Embora mudar a cultura da empresa não seja algo fácil, em um ambiente em que as pessoas não falam abertamente por medo de errar, provavelmente não terão um espaço de aprendizagem. Em locais psicologicamente seguros as pessoas não são impedidas pelo medo interpessoal, sentem-se dispostas para aceitarem os riscos inerentes da franqueza (EDMONDSON, 2020).

Um local sem medo talvez seja impossível, pois as pessoas têm aversão natural a perder seu prestígio aos olhos de seus colegas de trabalho e seus líderes, porém há um número crescente de organizações que estão fazendo do local de trabalho um lugar sem medo. Os líderes estão reconhecendo a importância da segurança psicológica como fonte de valor para a empresa (EDMONDSON, 2020).

O medo é uma emoção básica, um componente básico da espécie humana. O medo é concebido como uma emoção de choque sentido pelo indivíduo, que percebe estar em zona de perigo ou ameaça. Provoca no indivíduo uma série de efeitos no organismo que o torna em uma reação de defesa, como por exemplo a fuga (DELUMEAU, 1989).

Solomon (1995) inclui o medo em uma classificação primordial e concorda que o medo está nas emoções mais regulares. O medo é um sentimento construído, aprendido e ensinado de diferentes formas.

Neste contexto, não será investigada a pluralidade do medo e o sentido que esta emoção pode ocasionar no indivíduo, afetando o ambiente organizacional. Este estudo cita o medo como uma emoção negativa impactando na segurança psicológica do indivíduo.

A principal contribuição deste estudo é compreender os fatores que influenciam a aprendizagem a partir dos erros e as barreiras para a aprendizagem, aproveitando o capital humano com o objetivo de trazer resultados às organizações. Para a literatura, a contribuição é trazer informações atuais sobre aprendizagem a partir do erro, liderança inclusiva, segurança psicológica e reflexão crítica.

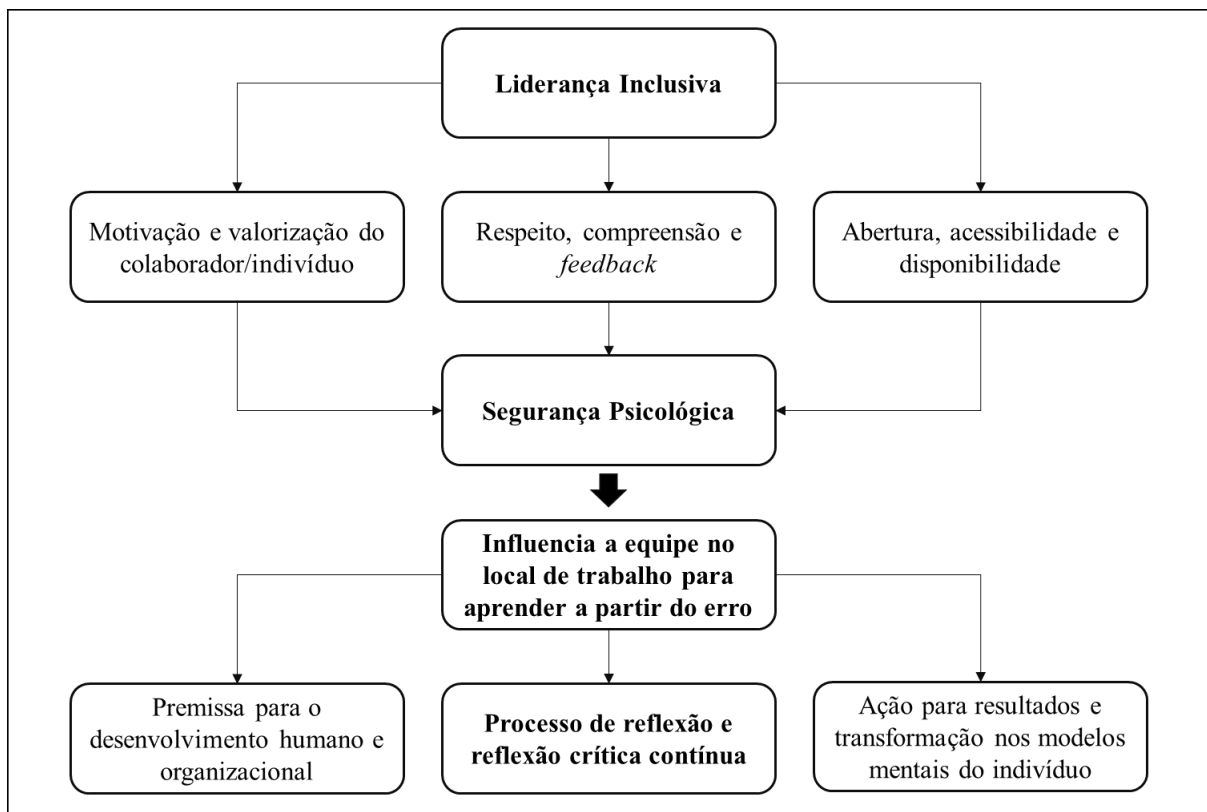
O estudo está organizado em introdução, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, resultados, discussões dos resultados e conclusão. As partes pós-textuais incluem as referências e os apêndices.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta sessão são apresentados os conceitos que fundamentam este estudo. Para isso, buscaram-se referências sobre aprendizagem a partir dos erros, liderança inclusiva, segurança psicológica e reflexão crítica.

A Figura 1 demonstra a síntese dos conceitos que serão apresentados no referencial teórico.

Figura 1 - Síntese dos principais conceitos



Fonte: desenvolvido pela autora

2.1. ENTENDENDO O ERRO

Para Van Dyck et al. (2005, p. 430) os erros são definidos como desvios não intencionais de metas ou padrões. Zhao e Oliveira (2006, p.1013) definem os erros como decisões e comportamentos oriundos dos indivíduos que resultam em uma lacuna indesejável entre o estado que é esperado e o real, podendo levar consequências negativas à organização que poderiam ser evitadas.

Estudos afirmam que o erro humano é responsável pela metade dos acidentes ocorridos nas organizações (DEKKER, 2002). Para que os erros sejam evitados, é importante conhecer

as possíveis situações que estão envolvidas no erro. De acordo com Reason (1990), o erro humano pode ser definido como falha humana em uma sequência de ações planejadas para alcançar um determinado objetivo onde estas ações não decorreram conforme o planejado.

Para Reason (1990), os erros são classificados em:

- Erros não intencionais: deslizes, lapsos e enganos (falta de atenção, falha na memória).
- Erros Intencionais: Definidas como violações.

Os erros com base nas habilidades geralmente são definidos como lapsos, deslizes e estão associados com atenção e falha na memória. O planejamento pode ser até adequado, mas as ações acabam fracassando diferente do que foi planejado. Os deslizes estão associados com falhas na atenção e os lapsos estão associados com falhas na memória (REASON, 1997).

As ações acontecem de acordo com o planejamento, mas o planejamento acaba sendo inadequado para alcançar o objetivo. Neste caso, os erros são definidos como engano e este é dividido em enganos baseados nas regras e no conhecimento. Os enganos baseados nas regras envolvem uma má aplicação nas boas práticas, e os enganos baseados no conhecimento são oriundas de situações em que não ocorrem soluções definidas, sendo necessária a resolução imediata do problema (REASON, 1997).

À luz de Kirwan (1994), os principais erros humanos são:

- Enganos e lapsos: São erros previsíveis caracterizados pela qualidade do desempenho ou mesmo pela omissão.
- Erros cognitivos: São os erros de diagnóstico, erros oriundos da tomada de decisão, ocasionados pelo mau entendimento sobre o processo e funcionamento dos sistemas.
- Erros de manutenção: A maioria destes erros é ocasionada por lapsos e enganos, permitindo a ocorrência de falhas imediatas.
- Violação: Atos contrários ao procedimento operacional definido.
- Erros idiossincrásicos: São os erros relacionados com o estado emocional do indivíduo na realização das tarefas.

Para Rasmussen (1987), o modo pela qual o ser humano desempenha suas tarefas é baseado em suas habilidades, regras e conhecimento.

O risco do erro é permanente em toda a vida humana, pessoal, social e histórica, e em toda tomada de decisão e ação corre-se esse risco (MORIN, 2021).

Os erros, assim como as falhas, estão presentes na vida humana e para entender a tipologia básica de tipos de falhas, há de se conhecer quais são os tipos de falhas que são evitáveis, as complexas e as falhas inteligentes (EDMONDSON, 2020). O Quadro 2 traz as definições e contexto com a finalidade de esclarecer estas distinções.

Quadro 2 Falhas: Definições e Implicações

	Evitáveis	Complexas	Inteligentes
Definição	Desvios de processos conhecidos que produzem resultados indesejados	Combinações únicas e novas de eventos e ações que dão origem a resultados indesejados	Novas incursões em novos territórios que levam a resultados indesejados
Causas comuns	Deficiências de comportamento, habilidade e atenção	Complexidade, variabilidade e novos fatores aplicados a situações familiares	Incertezas, experimentação e correr riscos
Termo descritivo	Desvio de Processo	Colapso do sistema	Tentativa malsucedida
Contextos em que cada um é mais marcante	Fabricação em linha de produção Serviços de refeições rápidas Utilidades e serviços básicos	Atendimento hospitalar Programa espacial da NASA Porta-aviões Usinas de energia solar	Desenvolvimento de drogas Design de novos produtos

Fonte: Edmondson (2020, p.169)

Falhas evitáveis são consideradas desvios de procedimentos que produzem resultados ruins. Por exemplo, se o indivíduo esquece de utilizar os óculos de segurança em uma fábrica e sofre um acidente, lesionando o olho, pode-se dizer que esta falha é evitável. As falhas complexas acontecem em contexto familiar quando uma convergência de fatores nunca ocorridos antes se junta. Por exemplo, uma forte inundação no metrô de Wall Street, em Nova York, durante uma imensa tempestade com o nome de Sandy. Em contrapartida, as falhas inteligentes merecem comemoração para que sejam estimuladas. O mais importante é fazer com que as pessoas entendam que as falhas sempre vão existir, que algumas falhas são boas, algumas ruins, mas o principal objetivo é aprender com elas (EDMONDSON, 2020).

O conhecimento não é construído sem o risco de cometer um erro. O erro desempenha um importante papel quando é reconhecido, analisado e superado. Os erros são uma forma de nos educarmos quando tomamos consciência deles, porém, não ensinam suas fontes múltiplas e permanentes. Muitas vezes, o erro é subestimado por falta de consciência de que a sua origem está no próprio conhecimento e, por sua vez, constitui uma ameaça por toda a vida (MORIN, 2021).

Morin (2021) cita que o erro é inseparável do conhecimento humano e, desta forma, todo conhecimento é uma tradução acompanhada por uma reconstrução. À luz do autor, toda tradução como também toda reconstrução é advinda de um risco de erro. Começando pelo reconhecimento dos sentidos, a percepção visual, a retina é estimulada por fótons e os traduz segundo o código binário por meio de uma mensagem que é transmitida pelo nervo óptico, reconstruída e transformada em percepção. Ideias e teorias são reconstruções intelectuais que, por sua vez, podem ser errôneas como também ilusórias.

A comunicação é considerada uma fonte de erro. Entre o emissor e o receptor, pode ocorrer um mal-entendido, tornando-se uma fonte de conflito. As decisões tomadas erroneamente podem se tornar consequências serias (MORIN, 2021).

As consequências oriundas do erro de julgamento ou decisão do dirigente da nação podem ser desastrosas para todo país. Portanto, o conhecimento é uma arte difícil, podendo ser auxiliada pelo conhecimento das fontes vindas dos erros unidas ao autoexame e a autocrítica (MORIN, 2021).

Para Morin (2021), a racionalidade é inconscientemente guiada por um paradigma que controla toda a organização do conhecimento, impondo a disjunção e redução como modos de conhecimento dos conjuntos e fenômenos complexos. Este estado cria cegueira no cerne no modo do conhecimento.

O conhecimento do ser vivo não pode ser separado do contexto, porque todo ser vivo depende de seu meio e precisa extrair energia e informações para viverem. A redução é caracterizada pelo conhecimento de um todo e é reduzido ao conhecimento de seus elementos constitutivos. Cada organização de elementos ao todo produz qualidades, não possuindo elementos separadamente. Desta forma, a organização complexa do ser vivo possui qualidades desconhecidas das moléculas, sendo constituídas por: autorreprodução, alimentação, atividade cognitiva etc. (MORIN, 2021).

2.2. APRENDIZAGEM A PARTIR DOS ERROS NO TRABALHO

Para entender como ocorre a aprendizagem a partir dos erros no local de trabalho é importante entender o conceito de aprendizagem organizacional (AO), aprendizagem individual (AI) e aprendizagem Grupal (AG).

Marsick e Watkins (2001) apontam três níveis da aprendizagem organizacional, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 Os três níveis de aprendizagem

Nível Individual	A aprendizagem decorre das experiências que perfaz sentido para um sujeito, sendo reconstruções cognitivas aprendidas com alguns experimentos, tanto os positivas quanto os negativos.
Nível Grupal	A aprendizagem é a construção recíproca de novos conhecimentos, com a capacidade para ações colaborativas e concordadas.
Nível Organizacional	Relacionado ao experimento coletivo da organização ou sua competência de agir de forma rápida e coerente, em retorno às alterações do conjunto ambiental e à sua estrutura interna, ao próprio tempo, barreiras extras para novas aprendizagens em um método contínuo.

Fonte: Adaptado de Marsick e Watkins (2001).

2.3. APRENDIZAGEM INDIVIDUAL

AI é conceituada como qualquer mudança sistemática no comportamento do indivíduo, ocorrida ao longo período, completando-se quando o indivíduo atinge um padrão estável de comportamento. A AI pode aparecer no início da fase de aprendizagem e não existe padrão previsível de relacionamento entre a condição ambiental (estímulo) e o comportamento do indivíduo que resulta na resposta. A partir deste momento, percebe-se que este relacionamento se torna estável e previsível (REIS, 1975).

Os estudos sobre a aprendizagem individual, cuja origem está na psicologia, tornaram-se uma âncora para os estudos posteriores de aprendizagem organizacional (PRANGE, 2001).

As organizações, no esforço de viabilizar sua sobrevivência no que diz respeito à competitividade, vêm definindo estratégias com foco na educação corporativa, capaz de promover a aprendizagem organizacional, mas o foco principal é na aprendizagem individual (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004).

Os objetivos da educação é ir além do âmbito instrumental, a educação tem o objetivo de descobrir, fortalecer o potencial criativo do indivíduo. Para tanto deve-se organizar-se em torno de quatro aprendizagens que poderão ser os pilares do conhecimento de uma pessoa no decorrer de sua vida, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1999).

A aprendizagem é formada por meio de um processo que exige concentração e reflexão por parte do indivíduo em determinada experiência vivida conduzindo-o a uma transformação no comportamento, atitude, conhecimento ou suas próprias convicções (MERRIAM; CLARK, 1991).

O ser humano em busca de evolução, tem por si só a capacidade de se autodesenvolver (FREIRE, 1983). O autodesenvolvimento está vinculado ao autoconhecimento, para o indivíduo direcionar seu desenvolvimento possibilita conhecer-se, saber-se e identificar suas necessidades, comportamentos e valores. O processo de se autoconhecer (quem sou eu e quem desejo ser) reproduz em seu potencial de aprendizagem. O autodesenvolvimento enfatiza a escolha, a responsabilidade e autodireção do indivíduo. Desta forma para que ele aprenda ou se desenvolva, ele precisa ter vontade e se sentir determinado e não ser forçado (ANTONELLO, 2004).

Segundo Onça, Bido e Carvalho (2018), a aprendizagem individual pode ser potencializada a partir do momento em que as equipes no ambiente de trabalho sejam reestruturadas. À luz dos autores, não existem trabalhos individualizados e sim interdependentes, pois todos os indivíduos são interligados a fim de atingirem os objetivos da organização.

2.3.1. Aprendizagem a partir dos erros

A rapidez das mudanças e a complexidade do ambiente dos negócios juntamente com os avanços tecnológicos apresentam desafios e oportunidades para lidar com os erros. A aceitação de que errar traz aperfeiçoamento é uma premissa para as empresas se manterem no mercado. Os erros são onipresentes no dia a dia das organizações podendo ter consequências negativas ou positivas. Os erros nas organizações são considerados como verdadeiras anomalias não intencionais (FRESE; KEITH, 2015).

Para Cannon e Edmondson (2001), além da falta de segurança psicológica, existem seis aspectos que podem dificultar a aprendizagem: esconder os erros, falhas na comunicação, não dar importância às informações consideradas importantes, reflexão, competição e ameaça ambígua.

Argyris (2017) destaca que o processo de aprendizagem compreende a identificação e retificação dos erros, somada à reflexão sobre a experiência e experimentação. Indo mais adiante, aprender com os erros pode levar ao desenvolvimento individual e organizacional, levando a resultados surpreendentes (TUCKER; EDMONDSON, 2003).

A aprendizagem a partir do erro é considerada uma fonte baseada na prática, ou seja, aprende-se com os erros. A prática de aprender com erros despertou interesse e passou a ser reconhecida pelas organizações, uma vez que o tema é vivenciado no dia a dia. Este assunto traz duas reflexões importantes: a primeira, é que problemas complexos e regras confusas

permeiam o ambiente, influenciando o comportamento humano a ponto de os erros tornarem-se inevitáveis; a segunda reflexão, é que os erros podem ser fontes de aprendizado no que diz respeito ao desenvolvimento. Desta forma, a vida contemporânea oferece formas de falha humana como também oportunidades para aprendizado (BAUER; HARTEIS, 2012).

Por várias razões, os erros são importantes no trabalho. Primeiro, é a matéria-prima que produz estresse, acidentes, interação homem-máquina ineficiente, problemas de qualidade e desempenho e um clima ruim. Assim, muitos problemas recorrentes na indústria estão relacionados à questão dos erros. Em segundo lugar, as atitudes em relação aos erros e como lidar com eles são indícios da cultura organizacional de uma empresa. Em terceiro lugar, se uma empresa tenta mudar sua cultura é necessária uma medida de orientação do erro (RYBOWIAK et al., 1999).

Os erros fazem parte do desenvolvimento humano e dos processos organizacionais. O desenvolvimento do indivíduo e da humanidade estão relacionados a fazer algo inovador e cometer erros fazem parte do processo. Ao cometer o erro ocorre um processo reflexivo no que diz respeito ao que pode ser melhor, o que deu errado, desta forma o indivíduo tem oportunidade de melhoria a partir de um erro cometido. A abordagem sujeita a erros também acontece no desenvolvimento da cultura (FRESE; KEITH, 2015).

O processo de aprender com o fracasso requer identificar as falhas, analisando-as e discutindo-as de forma produtiva. Identificar a falha é o primeiro passo para o aprendizado (CANNON; EDMONDSON, 2001).

Para Homsma et al. (2009), as falhas e erros precisam ser diferenciadas e especificadas, pois nem todo erro leva à falha. Os erros são um processo e podem ser percebidos e resolvidos imediatamente não levando à falha, que é o resultado do erro.

O erro é definido como uma ação humana que tem como característica falha não intencional em atingir objetivos pessoais e desvio não intencional, a partir de normas e objetivos organizacionais, que poderiam ser evitados (ZHAO; OLIVERA, 2006).

Segundo Cannon e Edmondson (2001), a falha é definida como um desvio dos resultados esperados e desejados. Nesta definição incluem os erros evitáveis como também resultados negativos que são inevitáveis de experimentos e riscos assumidos. Também incluem as falhas interpessoais, conflitos e mal-entendidos. À luz dos autores, a definição deve ser ampla, abrangendo falhas de diversos tipos e magnitude, porque é proposto que as oportunidades de aprendizagem existam nos pequenos mal-entendidos como também nos grandes percalços. A aprendizagem não é proporcional ao tamanho ou escopo de uma falha,

podendo surgir de grandes falhas, como o lançamento de um produto rejeitado pelo mercado, ou mesmo implementar uma tecnologia que não funciona para determinado contexto. Um aprendizado significativo também pode vir da descoberta de uma falha na compreensão da comunicação em relação ao trabalho e falhas pequenas podem levar a falhas consideradas graves.

Desta forma, existem duas capacidades que aumentam a chance de aprender com os fracassos organizacionais. Em primeiro lugar, os membros da organização devem ser capazes de assumir riscos; em segundo lugar, devem enfrentar o fracasso e não o omitir (CANNON; EDMONDSON, 2001).

Sendo assim, erros e riscos devem ser diferenciados. Riscos estão no ambiente, enquanto os erros acontecem durante a interação dos indivíduos com o ambiente (RASMUSSEN; DUNCAN; LEPLAT, 1987). Existem muitas formas com que os erros acontecem, portanto, foram desenvolvidas taxonomias de erros e pesquisadores de erros diferenciam os erros quando há uma falha na execução (REASON, 1990).

Vale salientar que os erros não são necessariamente negativos. Em algumas situações, as consequências oriundas dos erros podem mostrar-se potenciais (ZHAO; OLIVEIRA, 2006). Em outras situações, os erros podem ser uma forma positiva – pelo olhar do aprendizado – para as organizações (LEI; NAVEH; NOVIKOV, 2016).

Há evidências de que existem maneiras que são efetivas ao lidar com erros no trabalho, oferecendo benefícios para o desenvolvimento dos indivíduos e trazendo benefícios para a organização, uma vez que os indivíduos aprendem com os erros (PUTZ et al., 2013).

O processo de lidar com os erros envolve identificar as falhas, analisá-las, discutindo de forma construtiva e produtiva. Identificar a falha é o primeiro passo para aprender com o erro. As discussões e análise são importantes para compreender as lições relevantes e a capacidade em lidar com o conflito é necessária quando a discussão do fracasso envolve desacordo entre as pessoas envolvidas no processo (CANNON; EDMONDSON, 2001).

Para Cannon e Edmondson (2001), oportunidades de aprender com o erro não podem ser estabelecidas se os erros não forem expostos e sim encobertos. Identificar a falha envolve sua exposição e o quanto antes identificar a falha mais rápido o problema será solucionado, minimizando possíveis perdas e recursos, permitindo também a aprendizagem de forma eficiente.

O processo de aprendizagem pode ser facilitado ao se proporcionar um ambiente que seja favorável ao desenvolvimento, ou mesmo prejudicado, quando se tem barreiras para a AO.

2.4. APRENDIZAGEM GRUPAL

Aprendizagem é conceituada por Edmondson (1999) no nível de análise do grupo, sendo um processo de reflexão e ação contínua por meio de *feedback*, reflexão crítica sobre os resultados, ações e análise de erros.

Na aprendizagem grupal (AG), segundo Reis (1975), um grupo aprende quando seus integrantes, por meio de uma tarefa dada, realizam-na com eficiência. Um grupo aprende quando alcança estratégias de aprendizagem em equipes (BRESMAN, 2005).

Segundo Prange (2001, p. 42), a AO é baseada nos processos de aprendizagem individual e coletivo, tanto dentro como também entre as organizações.

O comportamento de aprendizagem no nível grupal equivale ao processo de avaliar, agir e, novamente, avaliar desenvolvendo por meio deste processo um ciclo contínuo de ação e reflexão com foco na equipe (EDMONDSON, 1999).

Os líderes e outras pessoas chaves são os responsáveis para construir um clima para a aprendizagem grupal e a aprendizagem ocorre por meio da experiência, criando um ambiente de expectativas com foco nos resultados desejados, que, por sua vez, são recompensados (MARSICK; WATKINS, 2003).

Independentemente de como são as relações grupais, a aprendizagem individual nas organizações não resulta apenas de programas de aprendizagem formal ou intencional (treinamentos estruturados), mas também o aprendizado é adquirido informalmente ou intencionalmente, ou seja, por meio de interações com outras pessoas, realizando novas tarefas por tentativa e erro (ONÇA; BIDO; BARBARINI, 2017, p. 149).

2.5. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Kim (1998) salienta que a AO é possível de ser entendida a partir da AI, pois, conforme Argyris e Schön (1996), consideram-se os indivíduos como agentes para aprendizagem nas organizações.

Pawlowsky (2001) informa que a AO deve ser distinta da AI, destacando-se no nível do grupo, pois o grupo ou o time funciona como o fator gerador da aprendizagem organizacional.

Outra percepção bem difundida a respeito de aprendizagem organizacional afirma que a aprendizagem pode significar um produto que seja aprendido quando um processo responsável pela aquisição e armazenamento de informações se transforma em conhecimento (ARGYRIS; SCHÖN, 1996).

Aprendizagem organizacional ocorre quando indivíduos dentro de uma experiência organizacional com uma situação problemática questionam as crenças organizacionais. Eles experimentam um desencontro surpreendente entre o esperado e o resultado de fato da ação e respondem a este desencontro através do processo de pensamento e posterior ação que leva-os a modificar suas imagens da organização ou de sua compreensão do fenômeno organizacional e para reestruturar suas atividades de forma a buscar resultados e expectativas esperadas, embora mudando as teorias em uso organizacionais. De forma a se tornar organizacional a aprendizagem que resulta do questionamento organizacional deve tornar-se embutida nas imagens das organizações existentes nas cabeças dos indivíduos e/ou nos artefatos epistemológicos (os mapas, memórias e programas) embutidos no ambiente organizacional (ARGYRIS; SCHÖN, 1996, p.16).

Antonello (2005, p. 18) acrescenta que:

A Aprendizagem organizacional ocorre na medida em que os integrantes da organização experienciam uma situação problemática e a investigam empregando um olhar organizacional, conseguindo identificar lacunas entre o esperado e os resultados de suas ações presentes. A partir disso, respondem a este fato com um processo de pensamento e ações que os levam a modificar seus modelos mentais em relação à compreensão dos fenômenos organizacionais e reestruturar suas atividades de forma a alcançar os resultados previamente esperados.

A AO é um processo de mudança no comportamento individual e organizacional, assumindo determinadas ações ao longo do tempo, proporcionando desenvolvimento de conhecimentos. A aprendizagem é o fator primordial para o desenvolvimento (SKERLAVAJ et al., 2007; TAKAHASHI, 2015).

Segundo Argyris e Schön (1996), uma organização aprende quando alcança informações como conhecimento, compreensão, *know-how*, tecnologia ou práticas. Para que algo aprendido em uma organização possa ser entendido como aprendizagem, precisam constar evidências de mudanças. Sendo assim, aos autores formularam a teoria da ação, pautada na hipótese de que as pessoas possuem mapas mentais e têm influências na forma de como executam, planejam e veem suas ações. Portanto, pode haver diferenças entre a teoria que orienta o comportamento das pessoas e aquelas que utilizam para explicar as ações efetivas.

A primeira teoria, considerada teoria em uso, governa o comportamento real, partindo da visão do indivíduo sobre si próprio, os outros e o ambiente. O discurso sobre o que se faz pode ser chamado de teoria esposada. Ao perguntar a alguém sobre como se comporta, a resposta é a teoria esposada da ação, entretanto, a teoria que governa as ações é a teoria em uso (ARGYRIS; SCHÖN, 1978).

A teoria em uso é confirmada quando as consequências de uma ação correspondem ao que se planejava e se pretendia fazer. Caso não saísse conforme planejado e algo não daria certo, então surgia uma oportunidade para aprendizagem. Segundo a teoria em uso, a comparação entre o que fazem e o que acreditam ser o melhor a fazer leva as pessoas a

aprenderem, recorrendo a um processo de dois mecanismos, o aprendizado de ciclo simples (*single-loop learning*) e ciclo duplo (*double-loop learning*) (ARGYRIS; SCHÖN, 1978).

A aprendizagem de ciclo simples na organização é comparada à ação de um termostato assimilando a temperatura, ligando e desligando o aquecedor. Recebe informações do ambiente e processa a ação corretiva. A aprendizagem em ciclo duplo ocorre quando, além da detecção e correção do erro, ocorre modificação de normas, políticas e objetivos na organização. Além da detecção do erro, a aprendizagem em ciclo duplo abrange o desenvolvimento da capacidade de evitá-lo (ARGYRIS; SCHÖN, 1978).

Argyris e Schön (1996) também apontam o ciclo triplo, que ocorre quando os princípios organizacionais são questionados, como também os seus valores. Assim, a habilidade de aprender a aprender, compreender o que se aprendeu em ciclo simples e duplo, promovendo incrementos, constitui aprendizagem de ciclo triplo. Em resumo, a aprendizagem de ciclo simples promove ação para resultados, aprendizagem de ciclo duplo promove transformação dos modelos mentais para gerar significados e ações, e a ação de ciclo triplo é pautada no entendimento e criação de novos modelos mentais.

Por meio da detecção dos erros (ARGYRIS; SCHON, 1978) e da aquisição de conhecimento pelos indivíduos compartilhados com o grupo tornando conhecido pela organização (KIM, 1998) teorias em uso e comportamentos da organização são modificados, constituindo o processo de aprendizagem (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2000). Este processo pode ser formal, intencional, informal, incidental, fruto de ações inconscientes ou conscientes (MARSICK; WATKINS, 2001).

Uma contribuição importante para o fenômeno da aprendizagem organizacional a respeito das diferentes formas de aprendizagem, ocorre no local de trabalho, e os ganhos profissionais e organizacionais têm origem na aprendizagem que ocorrem no próprio ambiente de trabalho. O desenvolvimento dos indivíduos que atuam no processo decisório da organização se inicia por um processo natural de aprendizagem e passam por processos informais e incidentais em que a solução do problema ocorre por meio de crenças, valores e pressupostos guiando a ação em cada estágio. A aprendizagem informal é caracterizada por não ocorrer de forma tradicional, como o treinamento. A aprendizagem incidental acontece no dia a dia do trabalho de forma inconsciente, é uma aprendizagem não intencional. Neste caso, o indivíduo passa por um processo de transformação de perspectiva por meio da reflexão, sem ter a consciência que está aprendendo (MARSICK; WATKINS, 2001).

Embora a aprendizagem formal represente uma pequena forma de como as pessoas aprendem no trabalho, as empresas sempre investem em programas de treinamento e desenvolvimento e acabam negligenciando processos de aprendizagem informal que são considerados mais simples e que ocorrem de forma natural no ambiente de trabalho (CROSS, 2007).

Marsick e Watkins (2001) ensinam que a aprendizagem mais significativa é a menos estruturada. No ambiente de trabalho, as experiências que seguem uma estrutura de aprendizagem se dão geralmente por meio de treinamento. Para definirem a aprendizagem informal e incidental, as autoras refletem sobre características da aprendizagem formal contratadas pelas empresas. De acordo com as autoras a aprendizagem informal, incluindo a aprendizagem incidental, pode ocorrer nas organizações, porém, não seguindo uma estrutura. Ela normalmente ocorre de forma intencional, sendo aprendida por meio de *coaching*, *networking*, *mentoring* ou discussões sobre desempenho. A aprendizagem incidental é considerada um subproduto de outras atividades, como interações pessoais, realizações de tarefas ou mesmo aprendizagem formal.

Marsick e Volpe (1999) pontuam as características para a aprendizagem informal: integrado às rotinas diárias, motivador interno ou externo, aprendizagem incidental, ocorrem casualmente, processo indutivo de reflexão e ação. Desta forma vale salientar que a aprendizagem é uma experiência coletiva que leva a aprendizagem no nível organizacional.

A aprendizagem incidental tem probabilidade de ocorrer nas organizações se receber incentivo, apoiar os indivíduos dando-lhes abertura para aprendizagem, promovendo reflexões, e transformando a aprendizagem na prática, prática de aprender com os erros (MARSICK; WATKINS, 2009).

A aprendizagem informal está ligada à necessidade que o indivíduo tem de adquirir novos conhecimentos e habilidades ocorrendo de maneira não planejada (COELHO Jr.; MOURÃO, 2011).

2.5.1. Facilitadores e barreiras à aprendizagem a partir dos erros

De acordo com autores que estudam aprendizagem organizacional, existem meios que favorecem a aprendizagem e outros que a dificultam. Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001) agruparam as condições para a aprendizagem organizacional em três categorias: fatores contextuais que interagem variáveis psicológicas e características comportamentais, a *issue orientation* e o igualitarismo. Como fatores contextuais figuram: tolerância ao admitir erros; a

issue orientation, tendência a julgar com base mais em fatos do que por meio de interesses políticos ou preferências de opiniões pessoais; o igualitarismo, poder e responsabilidade, o comprometimento por parte da organização em aprender. As variáveis psicológicas resumem-se em duas partes sendo a dúvida, pré-condição psicológica como o questionamento e senso de segurança psicológica. Reconhecer a existência de dúvida geralmente causa desconforto às pessoas. As características comportamentais fundamentais de aprendizagem são: o acesso a informações e a plena e honesta transparência destas; incentivo ao questionamento e visão crítica; propensão a deixar de lado crenças e interesses pessoais, reconhecendo perspectivas e a *accountability*, ou seja, responsabilidade por suas ações.

Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001) apontam que a aprendizagem organizacional pode ser favorecida por seis tipos de estratégias: a primeira, é a combinação da aprendizagem com objetivo instrumental; a segunda, é composta pela geração de incerteza; a terceira, tem a ver com o controle de processos de aprendizagem; a quarta, seria o modelo de *feedback*; a quinta, é referente ao modelo adotado, pôr fim, a sexta estratégia traz o mapeamento da aprendizagem. Desta forma, pode-se dizer que, levando em conta os seis modelos de estratégias, a aprendizagem é facilitada quando a organização aprende a aprender.

Segundo DiBella e Nevis (1999), dez fatores facilitadores da aprendizagem são indispensáveis para a organização que deseja se tornar competitiva e atingir objetivos por meio da aprendizagem organizacional. São eles:

1. Investigação Imperativa – Consiste na busca permanente por informações referente ao ambiente institucional. Consideram os indivíduos membros da organização, responsáveis pelo seu aprendizado. À luz dos autores, o indivíduo alcança um determinado nível de aprendizado sozinho, quando possui consciência do que o cerca.
2. Defasagem de desempenho – Fator facilitador da aprendizagem, surge quando os indivíduos, de forma coletiva, percebem a diferença entre o desempenho real e o que é esperado pela organização. Assim, os resultados da organização que determinam o estímulo necessário ao aprendizado.
3. Preocupação com Medição – Um dos fatores importantes para geração e manutenção do processo de aprendizagem é o grau de preocupação com a medição do conhecimento e dos resultados operacionais da organização. Quanto

maior a preocupação com a aprendizagem, mais adequada a aprendizagem na organização.

4. **Curiosidade Organizacional** – Este fator diz respeito a predisposição, experimentação e a busca por novas condições no trabalho, com o objetivo de perceber o que já existe na organização e buscar melhorias. Este fator propicia um ambiente voltado a experimentação e é indicador de uma organização voltada a aprendizagem (DIBELLA; NEVIS; GOULD, 1996).
5. **Clima de Abertura** - O clima de abertura está relacionado à forma de liberdade e como os indivíduos interagem na organização (DIBELLA; NEVIS; GOULD, 1996). Uma organização onde os indivíduos tenham liberdade de expressão e troca de informações torna-se um ambiente propício à aprendizagem organizacional (DIBELLA; NEVIS, 1999).
6. **Educação Continuada** – Fator importante voltado a aprendizagem por meio de um processo criado de educação continuada. Para os autores, é importante que a organização crie um espaço de aprendizagem.
7. **Variedade Operacional** – Considera que as organizações são capazes de atingir seus objetivos de formas variadas, de acordo com o mercado. Desta forma, os autores indicam que as organizações que apoiam diversidade, variações nas estratégias, propiciam um ambiente mais eficiente para a aprendizagem (DIBELLA; NEVIS; GOULD, 1996).
8. **Defensores Múltiplos** – Este fator é responsável por avaliar os indivíduos capazes de defender novas ideias e processos na organização.
9. **Envolvimento da Liderança** – A liderança determina os objetivos e o rumo que levará uma organização ao sucesso. A participação do líder no processo de aprendizagem organizacional funciona como suporte e alavanca para criar uma organização voltada à aprendizagem (DIBELLA; NEVIS; GOULD, 1996). Se a organização tem como principal objetivo fomentar a aprendizagem, caberá aos líderes garantir um ambiente propício a aprendizagem (DIBELLA; NEVIS, 1999).
10. **Perspectiva sistêmica** – Capacidade do indivíduo em entender como funciona a organização. A perspectiva sistêmica ajuda a identificar fatores internos causadores de problemas em detrimento de fatores externos (DIBELLA; NEVIS; GOULD, 1996).

Para Shilling e Kluge (2009), a definição de barreiras são fatores que impedem ou dificultam a aprendizagem organizacional.

O processo de aprendizado, no nível inicial, envolvendo o reconhecimento de similaridade, padrões e diferenças, está sujeito a diversas barreiras ligadas à prevenção de introspecção e novas ideias. Shilling e Kluge (2009) pontuam a existência de barreiras em três origens, sendo: pessoal, estrutural-organizacional, socioambiental. Barreiras pessoais estão diretamente ligadas aos fenômenos psicológicos do indivíduo e como se sentem em um ambiente em que está inserido, como motivação, medo. As barreiras estrutural-organizacional afetam o grau de liberdade dos colaboradores como trazer diferentes ideias. Estas barreiras podem ser oriundas de falta de objetivos claros e definidos. As barreiras socioambientais, ligadas às características do conhecimento em si, ao quadro social da organização, como também a mal-entendidos culturais.

Para Berthoin, Lenhardt e Rosenbrock (2003), as barreiras à AO podem ser agrupadas em três categorias: interrupção dos processos de aprendizagem, bloqueios culturais e psicológicos, estrutura organizacional e influências da liderança.

A primeira categoria aponta que, quando as crenças e ações dos indivíduos não se conectam, o ciclo pode ser interrompido, quando os indivíduos mudam o seu comportamento, mas não conseguem influenciar os demais a mudarem regras comportamentais da organização, quando há conclusões erradas por parte do indivíduo no que diz respeito ao impacto da ação organizacional sobre o ambiente (KIM,1998).

A segunda categoria de barreias de AO traz a referência do obstáculo psicológico e cultural. Neste contexto, existe a tendência de as pessoas assumirem comportamentos defensivos diante de problemas e ameaças, buscando se justificar ao invés de encontrar soluções aos problemas. Situações que funcionam como barreiras para o desenvolvimento envolvem o poder, a resistência a mudar as teorias em uso, o raciocínio defensivo (ARGYRIS; SCHÖN, 1996).

Segundo Argyris e Schön (1996, p. 99-100) rotinas defensivas organizacionais são:

[...] ações e políticas, legalizadas dentro do contexto organizacional, que pretendem proteger os indivíduos das experiências ameaçadoras ou embaraçantes, enquanto ao mesmo tempo previnem os indivíduos, ou a organização como um todo, de identificar as causas do embaraçamento ou ameaça para corrigir os problemas relevantes.

Para Argyris e Schön (1996), as rotinas defensivas não permitem reflexão, motivo pelo qual são baseadas em uma lógica, fazendo que sejam reforçadas e protegidas pelas mesmas pessoas. Em organizações que ocorrem rotinas defensivas, há distanciamento entre as pessoas, desconfiança, caracterizando barreira à aprendizagem.

A terceira categoria de barreira à aprendizagem traz a estrutura organizacional e aponta que estruturas centralizadas bloqueiam a aprendizagem, reforçando comportamentos passados (FIOL; LYLES, 1985).

As barreiras à aprendizagem por ocasião da liderança indicam o risco por altos executivos de serem considerados pessoas inteligentes, compreendendo-se entre eles que não precisam aprender (SADLER, 2001).

O entendimento pelo qual os processos de comunicação são conduzidos pelos líderes, as barreiras de aprendizagem podem ser reforçadas e incorporadas na organização (ARGYRIS, 1994).

O modo como as organizações concebem a comunicação demonstram como conduzem os processos de interação. A comunicação é um elemento fundamental na aprendizagem organizacional e é destacada como uma das principais falhas na aprendizagem (SCHEIN, 1996).

É comum nas organizações que hajam falhas não assumidas por parte dos indivíduos, bem como barreiras de comunicação entre indivíduos e equipes. Não comunicar os resultados dos erros ou acertos entre os membros da equipe não gera aprendizagem. Outro ponto que os autores identificam são as situações graves em que a aprendizagem é obstruída intencionalmente, ações que visam interesse por parte do indivíduo, resultante de competição entre os participantes envolvidos em processos de uma organização. Situações em que a interpretação pode ser ambígua também resultam em obstáculos a aprendizagem, gerando mais dúvidas do que certezas (CALDEIRA; GODOY, 2011).

As próximas seções contêm conceitos que influenciam a aprendizagem a partir dos erros e serão discutidos mais profundamente.

2.6. SEGURANÇA PSICOLÓGICA

As pessoas constantemente gerenciam o risco interpessoal no trabalho, de maneira consciente ou não, deixam de compartilhar novas ideias, têm medo de fazer perguntas a fim de não se expor e, desta forma, quando as pessoas não se pronunciam, deixam de contribuir com a inovação e crescimento da organização. Assim, a segurança psicológica descreve um clima em que as pessoas se sintam seguras no ambiente de trabalho a fim de que possam correr riscos interpessoais. Líderes de equipes desempenham um papel importante na segurança psicológica (EDMONDSON, 2020).

A segurança psicológica é definida como um ambiente em que as pessoas se sentem confortáveis para expressarem ideias, opiniões sem medo de julgamento, compartilham suas preocupações, falam de falhas sem receio de represálias, sentem-se confiantes e falam abertamente, especificamente quando sentem-se apoiadas pelo líder e pela equipe, sentindo-se seguras psicologicamente (EDMONDSON, 2020).

Kahn (1990) define a segurança psicológica como a percepção que o indivíduo tem em se sentir seguro sendo ele mesmo.

Quando a pessoa se sente psicologicamente segura, tende a não ficar na defensiva, falando abertamente sobre os fatos que são apresentados sem medo de julgamento (KNOWLES; MALCOLM; SCHEIN, 1967).

Edmondson (2020) assegura que, em um ambiente psicologicamente seguro, coisas boas acontecem, os erros são citados com mais rapidez para que seja tomada uma medida rápida de correção sem prejudicar a organização, os grupos são integrados, as ideias para criação e inovação são compartilhadas e, desta forma, a segurança psicológica é uma fonte crucial para a criação de valores organizacionais.

A segurança psicológica traduz a crença nas relações interpessoais, como, por exemplo, pedir ajuda. Em ambiente onde os indivíduos se sentem psicologicamente seguros, acreditam que se cometerem um erro e pedirem ajuda ninguém reagirá de forma negativa, a sinceridade e transparência é permitida. Segurança psicológica existe quando os indivíduos acreditam que seu ambiente de trabalho é o tipo de ambiente onde possam expressar suas ideias, fazer perguntas sem medo de julgamento ou receio de que serão punidos (EDMONDSON, 2020).

Considerando a tendência de que as pessoas tendem a preferir o silêncio à voz no local de trabalho, surpreende-se quando alguém se manifesta de maneira aberta sobre algo com conteúdo ameaçador em termos interpessoais. Há uma crescente quantidade de estudos que mostram que a segurança psicológica pode existir no trabalho, e quando existe, as pessoas se

expressam abertamente oferecendo ideias, opiniões, reportam erros de forma transparente, exibem um comportamento aberto ao aprendizado (EDMONDSON, 2020).

No passado, a liderança tinha a tendência de ser mais rígida, a autoridade era imposta para os funcionários de chão de fábrica, cujos trabalhos necessitavam de rapidez e repetição. Nesse tipo de ambiente, muitos funcionários foram expostos a chefes malvados que governavam pelo medo. Conscientes ou não, ainda acreditam no poder para motivar, relatam que pessoas com medo, irão trabalhar duro para evitarem consequências desagradáveis e coisas boas acontecerão. Isto pode fazer sentido se o trabalho é descomplicado e o funcionário dificilmente se depara com problemas ou tem qualquer que seja ideia de melhoria. Para trabalhos que precisam de conhecimento e colaboração, o medo atrapalha, pois, inibe o indivíduo, não sendo um motivador eficaz (EDMONDSON, 2020).

2.6.1. Segurança psicológica da equipe

A segurança psicológica da equipe é definida como crença compartilhada onde existe interação e cooperação entre as pessoas e, desse modo, a equipe sente-se segura para assumir riscos interpessoais (EDMONDSON, 1999). A aprendizagem em grupo pode ser estressante, principalmente quando a equipe tem novos membros e poucos se conhecem. Nesse contexto, pode haver disputas internas, ou até situações em que alguns membros são deixados do lado de fora, e deixam de aprender. Entretanto, a contradição é que a aprendizagem no grupo pode ser facilitada por uma situação de risco como também pela liberdade de pensamento. A segurança psicológica contribui para o compartilhamento de valores e perspectivas, reforçando as relações interpessoais e estabelecendo confiança, elevando o grau de coesão do grupo, aumentando a capacidade dos membros da equipe de trabalharem juntos. O nível de segurança psicológica do grupo é capaz de afetar a forma de interação dos membros entre si, como também afetar comportamentos relacionados a aprendizagem e desempenho do grupo (EDMONDSON, 2004).

2.6.2. Segurança psicológica e confiança

Como a segurança psicológica e a confiança descrevem estados intrapsíquicos relacionados ao relacionamento interpessoal, é importante e fundamental esclarecer a diferença entre esses constructos relacionados.

Segundo Edmondson (2004), a segurança psicológica descreve as percepções dos indivíduos sobre consequências dos riscos interpessoais que podem ocorrer no ambiente de trabalho. São crenças tidas como concretas sobre como as outras pessoas irão responder quando

alguém se coloca à frente, fazendo perguntas, buscando *feedback*, falando de um erro cometido ou mesmo propondo uma ideia inovadora. Para a autora, a argumentação é que os indivíduos se envolvem em uma espécie de cálculo tácito pelo qual há pontos de decisão micro comportamentais, avaliando o risco interpessoal combinado a um comportamento.

A confiança é definida como a permissão de uma parte em ser vulnerável às ações da outra parte, contando que a outra parte irá realizar uma ação importante sem precisar monitorar (MAYER; DAVIS; SCHOORMAN, 1995).

Jones e George (1998) definem confiança como expressão em que nenhuma das partes envolvidas colocará em risco ou cometerá ações que prejudique um ao outro, ou mesmo explorar a vulnerabilidade da parte envolvida. Estes autores também argumentam que a confiança leva a um conjunto de expectativas comportamentais entre as pessoas, de forma que permite gerenciar a incerteza ou o risco, juntas suas interações para que em conjunto compartilhem dos ganhos que serão resultados do comportamento cooperativo.

Kramer (1999) pontua dois modelos na literatura da confiança que são os modelos racionais e relacionais de escolha. Embora a segurança psicológica envolva também o elemento de escolha, este elemento, sendo a escolha tácita, sua definição é distinguida das definições de confiança dentro do modelo racional, sendo que as escolhas dos indivíduos são feitas por meio de avaliações de riscos, maximizando ganhos e minimizando perdas. Neste cenário, as pessoas confiam quando o fazê-lo é racional.

2.6.3. Preparando um ambiente psicologicamente seguro

Segundo Edmondson (2020), colocar pessoas no mesmo nível com objetivos comuns é uma forma de prepará-las para ter segurança psicológica. Para a autora, a habilidade mais importante para uma pessoa é se enquadrar no trabalho. Se a quase perfeição é o modelo para satisfazer o consumidor, os líderes têm um papel fundamental no enquadramento do trabalho, preparando os colaboradores para corrigir possíveis erros que possam acontecer antes que saia algo errado. O Quadro 4 traz um modelo para ajudar o líder na construção da segurança psicológica.

Quadro 4 Construindo Segurança Psicológica

Categoria	Preparar o Terreno	Solicitar a Participação	Responder Produtivamente
Tarefa da Liderança	Enquadrar o Trabalho <ul style="list-style-type: none"> Estabelecer expectativas sobre falha, incerteza e interdependência para estabelecer a necessidade de voz Enfatizar Propósito <ul style="list-style-type: none"> Identificar o que está em jogo, por que é importante para quem 	Demonstrar Humildade Situacional <ul style="list-style-type: none"> Aceitar diferenças Questionamento na Prática <ul style="list-style-type: none"> Fazer boas perguntas Modelo de escrita intensa Estabelecer Estruturas e Processos <ul style="list-style-type: none"> Criar fóruns para colaborações Fornecer diretrizes 	Expressar Valorização <ul style="list-style-type: none"> Ouvir Aceitar e agradecer Eliminar o estigma da falha <ul style="list-style-type: none"> Olhar para frente Oferecer ajuda Discutir, considerar e ter ideias sobre os próximos passos Sanções de violações claras
Realizações	Expectativas e significado compartilhados	Confiar que a voz que é para discussão é bem-vinda	Orientação em direção a aprendizado contínuo

Fonte: Edmondson (2020, p.165)

Primeiramente, será explicado como e porque o enquadramento do trabalho requer reenquadrar a falha, esclarecendo a importância da voz.

2.6.4. Reenquadrando a falha

O medo de falar sobre uma falha é um indicador de um ambiente com baixo nível de segurança psicológica. A forma em que o líder fala de uma determinada falha ao colaborador faz toda a diferença na segurança psicológica. Até que o líder esclareça a importância de falar sobre a falha como uma fonte valiosa de aprendizado e fazer com que o colaborador entenda que está em um ambiente psicologicamente seguro, a tendência é que as pessoas evitarão a falha ou, mesmo se a cometer, deixarão de falar por medo (EDMONDSON, 2020).

Um exemplo que demonstra a confiança de Ed Catmull passando para os animadores da Pixar, em que os filmes sempre começavam ruins e, para ajudar os animadores, separando o medo da falha, Catmull fazia a declaração de enquadramento da liderança, onde garantia que o sucesso ocorre quando as pessoas estão dispostas a confrontar o ruim no processo para o bom. Da mesma forma, a CEO Christa Quarles, da empresa OpenTable, tranquiliza seus funcionários quanto às falhas dizendo que está tudo bem, que eles não precisam ser perfeitos porque durante o processo do trabalho as falhas podem ser corrigidas e quando o erro é percebido logo e

rapidamente corrigido, pode evitar maiores prejuízos. Esta é uma declaração de enquadramento (EDMONDSON, 2020).

Para Edmondson (2020), aprender a aprender com as falhas se tornou tão importante que o Smith College está criando cursos junto com outras escolas a ensinarem os alunos a lidarem melhor com as falhas, desafios e imprevistos. A iniciativa é mostrar que a falha não é um defeito do aprendizado e sim um recurso para o aprendizado.

2.6.5. Esclarecendo a necessidade da voz

Segundo Edmondson (2020), existem três dimensões importantes para clareza do papel do indivíduo na organização: a incerteza, a interdependência e o que está em jogo. Todas estas dimensões têm implicações pela falha. A primeira delas é a incerteza e enfatiza que as pessoas precisam estar atentas e curiosas quanto aos indicadores de mudanças. A interdependência traduz a clareza que o indivíduo tem em ser responsável por entender como suas tarefas interagem com as tarefas das outras pessoas. O trabalho interdependente pede comunicação. Quando os líderes enquadram o trabalho, estão afirmando a necessidade de correr riscos interpessoais como compartilhar ideias e preocupações. E, por último, esclarecer os desafios, tanto os altos como os baixos, trazer a clareza ao indivíduo que a vida é um desafio e quão importante é superá-los.

O Quadro 5 compara um conjunto para um reenquadramento intencional e como deve-se pensar sobre os chefes e os outros na organização.

Quadro 5 Enquadramento ao Papel do Chefe

	Quadros Padrão	Reenquadramento
O Chefe	Tem respostas Dá ordens Avalia o desempenho dos outros	Define orientação Solicita contribuições para esclarecimentos e melhorias Cria condições para aprendizado contínuo, para alcançar excelência
Outros	Subordinados que têm de fazer o que foi pedido	Contribui com conhecimento essencial e perspectivas

Fonte: Edmondson (2020, p. 170)

O Quadro 5 demonstra um conjunto de quadros-padrão para um reenquadramento intencional e como se deve pensar sobre os chefes no trabalho e os outros no ambiente de trabalho. Os chefes são vistos como pessoas que tem respostas para tudo, capazes de dar ordens e avaliar se as ordens foram bem executadas ou não. Os outros são subordinados que esperam

as ordens para executarem. Em um cenário onde os chefes são autoridade e tem respostas para tudo, julga se o trabalho está bom ou ruim, faz sentido temer ao chefe e ter todo o cuidado ao que será apresentado. O reenquadramento especifica a lógica e esclarece a necessidade de um ambiente psicologicamente seguro. O reenquadramento mostra que, para uma organização ter sucesso, os líderes precisam cultivar e estabelecer a segurança psicológica no indivíduo. O líder precisa direcionar o trabalho com clareza a fim de gerar aprendizado contínuo (EDMONDSON, 2020).

Enquadrar o trabalho não é algo que é feito uma vez pelos líderes e pronto. O enquadramento é constante, chamar a atenção aos níveis de incerteza ou interdependência faz com que as pessoas se lembrem que devem estar atentas a ser verdadeiras, a fim de terem um bom desempenho no trabalho (EDMONDSON, 2020).

Mudanças constantes, flexibilização das estruturas organizacionais e obsessão por resultados são desafios para o exercício da liderança. O reenquadramento presta-se como ferramenta para o líder poder promover um ambiente psicologicamente seguro e como um fator importante para sucesso organizacional (EDMONDSON, 2020).

Para Bass (1985), outro fator importante na liderança é incentivar os seus colaboradores à criatividade e promover a reflexão crítica, apresentando novas ideias e formas de resolver problemas.

2.7. REFLEXÃO CRÍTICA

Na literatura não há uma teoria que trate somente da reflexão crítica. Alguns autores trazem o tema como reflexão, outros reflexão crítica ou até mesmo pensamento crítico. Dewey é considerado o pioneiro e utiliza o termo pensamento crítico ou pensamento reflexivo como um exame questionador de conhecimento, pressupostos e conclusões (VAN WOERKOM, 2004). Portanto, vale diferenciar a reflexão da reflexão crítica e pensamento crítico, e evidenciar os motivos que levam este e estar pautado em reflexão crítica. A reflexão envolve um pensamento ou uma análise no que diz respeito às práticas, utilizando a intuição (SCHÖN, 1983). A reflexão crítica é um pensamento profundo que busca acessar conteúdos intrínsecos relacionados aos valores, crenças e pressupostos (CLOSS; ANTONELLO, 2010).

A reflexão e a prática reflexiva têm ganhado destaque no ensino superior e na aprendizagem no local de trabalho, principalmente em áreas de desenvolvimento profissional, gerencial e organizacional. Cada vez mais as pessoas estão sendo solicitadas a refletir, olhar

para traz, perceber suas ações e aprender a reformular a maneira como interpretam problemas complexos (HATTON; SMITH, 1995).

A reflexão, por ser instrumental, individualizada, tem sido criticada (VINCE, 2002), por significar introspecção (HØYRUP, 2004), ou pelo propósito definido como crescimento individual.

Reflexão crítica é uma forma de refletir a respeito de nossos pressupostos, com um autoquestionamento (MEZIROW, 1991). Para Cranton (1996), a reflexão crítica é definida como o processo pelo qual é identificado, pelos adultos, os pressupostos que governam suas próprias ações, identificam origens históricas e culturais dos pressupostos, desenvolvendo novas alternativas para agir.

Brookfield (1995) acrescenta que parte do processo crítico reflexivo é compreender o meio político, social e cultural. Por meio do processo crítico, o indivíduo passa a ter um olhar a novos conhecimentos e formas de interpretar determinado contexto, gerando ações de suas experiências ordinárias e muitas vezes extraordinárias. A reflexão crítica junta o aprendizado com a teoria e a experiência do indivíduo, fazendo com que o aprendizado forme novas construções de conhecimento, comportamento e percepções. O autor define que o processo se dá por meio de envolvimento de quatro atividades: análise de suposições, consciência contextual, especulação imaginativa e ceticismo reflexivo.

A primeira atividade envolve a análise de suposições que traduzem a forma de pensar do indivíduo como também desafiar as crenças, valores, práticas culturais e estruturas sociais com a finalidade de avaliar o impacto das práticas no cotidiano e reconhecer os pressupostos básicos sobre a visão de mundo. A consciência contextual envolve a percepção do indivíduo no que diz respeito ao contexto histórico e cultural específico. A especulação imaginativa envolve diferentes formas de pensar sobre os fenômenos. O ceticismo reflexivo envolve pensar em verdades universais ou padrões de interações (BROOKFIELD, 1995).

A reflexão é um fator primordial na aprendizagem humana, estabelecendo-se em programas organizacionais (VINCE; REYNOLDS, 2009).

Schön (1983) traz uma crítica da educação profissionalizante com base em um racionalismo técnico, traduzindo um modelo de aplicação da ciência aos problemas da prática da ciência aplicada. Schön (1987) defende que a formação do futuro profissional inclua a reflexão como forte componente, capaz de fazer com que o profissional se sinta capaz de enfrentar situações novas e diferentes.

Para Mezirow (2009), a reflexão crítica é o elemento principal para que ocorra a aprendizagem. Ela é caracterizada pela forma de debruçar-se sobre algo com a finalidade de fazer considerações autênticas sobre determinado assunto como forma de aprimorar a forma de pensar (DEWEY, 1959).

Segundo Dewey (1959), a reflexão crítica é considerada uma espécie de conhecimento por meio das conclusões a que se chega pela reflexão. Pensar criticamente exige raciocínio e um autoexame sobre as convicções. O ato de pensar implica em levantar dúvidas sobre determinado tema e isto exige do indivíduo pesquisa para esclarecer a veracidade dos fatos. O autor considera o passado e o futuro como elementos para o pensamento crítico, pois é importante considerar, nas reflexões, o que aconteceu, porque esta análise auxilia para fazer inferências no presente e a partir delas chegar a alguma conclusão. Pensar no que já ocorreu é importante, mas o autor aponta que pensar no que irá acontecer é fundamental, pois toda ideia intelectual antecipa futuras experiências. Desta forma, o pensamento crítico é um processo que ajuda na decisão e traz benefícios, auxilia na projeção de análises futuras.

Segundo Mezirow (1998), a reflexão não implica em avaliar o que está sendo refletido. O fato de pensar sobre algo, sem comprometimento de aprofundar ou mesmo questionar tal pensamento, pode ser denominado reflexão. O autor propõe três níveis de reflexão: o primeiro nível é a reflexão sobre o conteúdo, que acontece quando o indivíduo tem a preocupação em examinar um determinado problema. O segundo nível é a reflexão sobre o processo, em que o indivíduo é capaz de fazer uma revisão das estratégias para resolver um determinado problema. E o terceiro nível é a reflexão sobre pressupostos. A partir do terceiro nível encontra-se uma diferença entre refletir e refletir criticamente.

Para Dewey (1959) e Brookfield (1998) o pensamento reflexivo vem de um processo. Mezirow (2010) também entende que o pensamento reflexivo acontece por meio de um processo em que ocorre o questionamento de hipóteses e pressupostos. Para o autor, os hábitos mentais e pontos de vista são influenciados por elementos que são: epistemologia, ética, lógica, ideologia, psicologia, ciência, cultura, contexto social, ambientes políticos e econômicos. Também existe a influência da experiência do indivíduo.

À luz de Mezirow (1998), a reflexão crítica é um pensamento oriundo dos princípios, devendo ser imparcial, consistente e não arbitrária. Estes princípios são considerados padrões universais, estabelecendo critérios nas tomadas de decisões dos indivíduos. Estes princípios podem ser mudados ao longo do tempo podendo dar uma direção por meio de uma conclusão lógica.

Para Mezirow (1998), o indivíduo tem a capacidade de criticar seus pressupostos e os pressupostos de outras pessoas, e este processo é fundamental para a construção de uma reflexão crítica.

Analisando as premissas de Dewey (1959) e de Mezirow (1998) sobre a reflexão crítica, entende-se que consideram os contextos dos indivíduos e suas histórias como fatores importantes na construção de um processo que os leve ao pensamento crítico.

Mezirow (2009) ressalta também que a reflexão crítica potencializa a aprendizagem, destacando dois elementos principais: reflexão crítica, ou autorreflexão crítica de pressupostos; participação livre em discursos dialéticos, a fim de promover discernimento reflexivo.

É importante salientar que, segundo Mezirow (2009), a reflexão crítica potencializa a aprendizagem transformadora a ao definir a aprendizagem o autor traz dois elementos importantes: primeiro, a reflexão crítica ou autorreflexão crítica de pressupostos; segundo, participação livre em discursos dialéticos com o intuito de promover um melhor discernimento reflexivo. O autor entende que a aprendizagem transformadora é um processo que envolve os seguintes elementos: refletir criticamente sobre origem, natureza e consequências sobre pressupostos pessoais e dos outros; ter capacidade de verificar a veracidade de algo por meio de pesquisa empírica, na aprendizagem instrumental e, na aprendizagem comunicativa, alcançar uma crença por meio de um discurso esclarecido; realizar uma ação por meio de uma perspectiva transformadora e aquisição de uma disposição para realizar uma reflexão crítica por meio dos pressupostos e agir conforme uma compreensão transformadora. Desta forma, a aprendizagem transformadora é o processo pelo qual os adultos aprendem a pensar criticamente, ao invés de simplesmente aceitar o que lhe é imposto por outras pessoas (MEZIROW, 2009).

Rigano e Edwards (1998) consideram a reflexão um processo que pode influenciar conhecimento e nas ações. Quando os funcionários estão comprometidos com a organização, pensam em seus trabalhos e nas relações com a companhia em que desempenham as atividades. Nesse caso, a aprendizagem pautada na reflexão pode ser benéfica.

Promover a reflexão na organização é fundamental como mediadora da aprendizagem (PELTIER; HAY; DRAGO, 2005).

Tendo por base que a aprendizagem tem epistemologicamente a teoria crítica, faz-se importante ilustrar como a teoria crítica pode ser importante na prática de ensino e aprendizagem (BROOKFIELD, 2005).

Brookfield (2005) aponta sete tarefas de aprendizagem na teoria crítica. A saber:

- 1) Desafiar ideologias embutidas na linguagem, formas culturais e hábitos sociais. A ideologia é um conjunto aceito de valores, crenças, mitos, explicações e justificações que parecem verdadeiros, relevantes e desejáveis para a maioria da população (BROOKFIELD, 2005, p. 41). As ideologias são por sua vez difíceis de detectar, mas são o que nos impede de perceber verdadeiros interesses.
- 2) Contestar a hegemonia. Quando as pessoas abraçam as condições que são percebidas como normais é que ocorrem a hegemonia, servindo para quem está no poder e trabalhando contra seus próprios interesses.
- 3) Desmascarar o poder. Tarefa baseada nas ideias de Foucault sobre relações interpessoais do indivíduo (professor e aluno) e estruturas sociais. Estruturas de poder são incorporadas em nossa cultura e são vistas como forma natural de interação entre as pessoas. Desmascarar o poder significa reconhecer como é exercido o poder em nossas vidas.
- 4) Superar a alienação. Quando não somos nós mesmos, nos sentimos alienados, incapazes de sermos autênticos na forma como vivemos.
- 5) Aprender a libertação. Pensamento unidimensional concentra-se em melhorar os sistemas sociais atuais, ao invés de rompê-los ou substituir por outras maneiras de pensar sobre as questões sociais.
- 6) Recuperar a razão. Habermas (1984, apud ALVESSON; DEETZ, 1999) aponta que a razão se tornou instrumentalizada e, assim, considera que a razão é apropriada para tomar decisões técnicas e trabalhar com conhecimentos instrumentais. O conceito do autor sobre o mundo da vida engloba perspectivas, valores e pressupostos que informam nossas ações e raciocínio, sem estarmos em plena consciência. As perspectivas e os valores são reificados, ou seja, aceito como verdadeiros. Sendo assim, por esta perspectiva, por exemplo, o conhecimento no ensino superior é fragmentado em disciplinas, programas e cursos.
- 7) Praticar a democracia. O ideal da democracia, à luz de Brookfield (2005), tornou reificado e apoia a hegemonia capitalista. As pessoas têm a crença de que a democracia está trabalhando independentemente de suas próprias vidas desta forma não se enganam em questionamento crítico das funções da democracia.

Partindo da definição de Mezirow (2009), que conceitua que a aprendizagem transformadora ocorre na medida em que o indivíduo muda seus pressupostos, a sociologia das

ausências vai junto desta percepção de transformação na medida em que entende que o sujeito deve identificar e valorizar outros modos de pensar.

Segundo Brooks (1999), em meio às mudanças e inovações que ocorrem no mundo organizacional, a utilidade do papel da reflexão crítica para a organização é importante e requer questionamento de seus valores, pressupostos e crenças, para realizarem futuras mudanças.

Autores como Rigg e Tehan (2004), Vince e Reynolds (2009) dedicaram seus estudos para compreender de que forma a reflexão crítica pode ocorrer no ambiente de trabalho e quais seriam os meios para estimular sua institucionalização. Entendendo que a reflexão crítica (RC) é um elemento fundamental na aprendizagem das organizações, torna-se um componente indispensável para desenvolver os profissionais e o líder tem um papel fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos.

Para Vince e Reynolds (2009), a abordagem da reflexão na organização entende que as organizações são ambientes em que a reflexão é ignorada, como forma de proteção dos membros da organização, oriunda das consequências desta reflexão. Do ponto de vista dos autores, a reflexão crítica é mal desenvolvida nas organizações porque a reflexão e o fato de produzir novos conhecimentos podem gerar confrontos com os modelos já estabelecidos sobre a forma pela qual pensam e executam suas tarefas, bem como relações de autoridades e abordagens à liderança.

2.8. LIDERANÇA INCLUSIVA

A liderança inclusiva foi introduzida por Nembhard e Edmondson (2006), que definem o líder inclusivo aquele líder que, por meio de palavras e ações, motiva e valoriza a contribuição dos funcionários.

Um conceito mais sistemático de liderança inclusiva, trazido por Hollander (2009), pontua que o líder inclusivo ideal deve respeitar e compreender os funcionários, assumindo responsabilidade de riscos e dando *feedback*.

Carmeli et al. (2010) expandiram o conceito de liderança inclusiva de Nembhard e Edmondson (2006), desenvolvendo o seu próprio conceito: liderança inclusiva é aspecto central do relacionamento na liderança. Argumentam que a liderança inclusiva promove abertura, acessibilidade e disponibilidade, reconhecendo o valor de cada um, observando a forma de trabalhar de cada funcionário, respeitando a diversidade individual, ouvindo a necessidade de cada um, incentiva a participação, reforçando o apoio organizacional.

Os membros da equipe estão sintonizados com o comportamento do líder. A forma como o líder se comporta e delega as funções do que é esperado do time, determina como a equipe irá se comportar perante o líder. Se o líder demonstra autoridade, não apoia ou fica na defensiva, os membros da equipe assumem a crença que falar não é seguro. Em contrapartida, se o líder é democrático, apoia, escuta e acolhe a equipe, provavelmente a equipe sentirá segurança psicológica e haverá interação uns com os outros (TYLER; LIND, 1992).

Existem evidências sobre os efeitos da liderança sobre a segurança psicológica, demonstradas em estudos com equipes de enfermagem em algumas unidades onde ocorreram erros. Os enfermeiros descreveram os gerentes de enfermagem como perfis autoritários, e o quanto sentiam medo de ser repreendidos ao revelarem seus próprios erros. Em contrapartida, algumas enfermeiras em outras unidades de enfermagem se sentiam seguras por exporem seus próprios erros porque o gerente da unidade apontava a importância de usar as informações dos erros como ferramenta de aprendizado para a unidade (EDMONDSON, 1996).

Quando os líderes demonstram abertura, disponibilidade e acessibilidade, outros, de nível hierárquico inferior, sentem-se apoiados e isto demonstra que os líderes veem os membros como pessoas importantes para a equipe. Uma atmosfera de respeito mútuo entre líderes e liderados pode desenvolver um sentimento de pertencimento e a tendência é que os membros do nível hierárquico abaixo sintam-se vistos como valiosos para a tarefa compartilhada entre os membros da equipe (EDMONDSON, 1996).

Os líderes podem encorajar os membros a criarem ideias e assumirem riscos, mas para que isto ocorra, o papel do líder é orientar os membros sobre a importância de assumir estes comportamentos e garantir que as consequências negativas não ocorrerão caso os membros assumam seus erros. Quando o líder demonstra clareza e abertura aos seus liderados, demonstra disposição a discutir novas ideias sem julgamento ou mesmo críticas, os funcionários sentirão que estarão em um ambiente seguro para compartilharem novas ideias e opiniões, criando um espaço de aprendizagem (EDMONDSON, 2004).

A teoria de Edmondson (2004) sobre os aspectos de liderança, como abertura, disponibilidade e acessibilidade, tem consistência com outros estudos que apontam para comportamentos que demonstram benevolência do líder e apoio aumentando a confiança do liderado.

Nembhard e Edmondson (2006) descobriram que, quando os liderados eram convidados para discussões e os líderes apreciavam suas contribuições, a equipe desenvolvia um senso de segurança psicológica.

O líder inclusivo tem um papel fundamental na empresa por meio do seu comportamento em propor à sua equipe a segurança psicológica em falar abertamente. Este evento acontece na forma como o *feedback* é dado aos membros, para que se sintam convidados a falar, mesmo que a ideia possa não ser acatada. O que os membros da equipe precisam sentir é que suas vozes são valorizadas (NEMBHARD; EDMONDSON, 2006).

Segundo Schaufeli et al. (2001), engajamento no trabalho é fator emocional positivo e gratificante e o estado motivacional ligado ao trabalho identifica três características relativas ao desempenho: vigor, dedicação e absorção. Indivíduos com alto engajamento no trabalho dedicam mais tempo, recursos e energia e requer uma liderança que pode sustentar a equipe de forma contínua e engajada.

A liderança influencia no engajamento dos colaboradores no contexto organizacional (SHUCK et al., 2016), uma vez que o líder não atua somente na motivação e satisfação dos colaboradores, mas também é responsável por criar um ambiente saudável capaz de produzir engajamento.

Choi et al. (2015) relatam que a liderança inclusiva está associada ao engajamento dos colaboradores no ambiente de trabalho. A relação entre líderes e colaboradores pode evoluir para reciprocidade, na medida em que os líderes se mostram abertos, acessíveis e disponíveis, fornecendo recursos aos colaboradores, principalmente socioemocional. Estes recursos motivam os colaboradores a retribuir, demonstrando maior nível de engajamento e motivação com relação ao desempenho de suas tarefas, dedicando recursos cognitivos, emocionais, físicos a organização (STROM; SEARS; KELLY, 2014).

O apoio intelectual e emocional de líderes inclusivos contribui para moldar e manter desempenho no trabalho (CARMELI et al., 2010).

Rabinowitz e Hall (1977) pontuam que o estilo de liderança é um fator importante no ambiente de trabalho e tem um forte impacto no envolvimento dos funcionários. A liderança inclusiva traz um olhar para o bom relacionamento com o funcionário, como também inspira respeito e cuidado, trazendo impacto na atitude e desempenho dos funcionários. Carmeli et al. (2010) pontuam que há uma relação entre a liderança inclusiva e o envolvimento do funcionário no trabalho.

A liderança inclusiva respeita as diferenças que existem entre os funcionários como também os valores e, ao mesmo tempo, tem o cuidado de olhar cada um dando os devidos cuidados e incentivos e, desta forma, entende-se que evitam frustração e instabilidade emocional do funcionário. O cuidado emocional que o líder proporciona à equipe traz a crença que pode

ser melhorado o estado emocional positivo proporcionando recursos, bem-estar psicológico, satisfação, estimulando entusiasmo pelo trabalho (STRÖM; VENDEL; BREDICAN, 2014).

Um outro ponto destacado é que um alto engajamento no trabalho significa que muitas vezes o funcionário precisa investir mais tempo, energia e recursos. Se comparado a outros líderes, os líderes inclusivos são mais compreensivos e tolerantes com os funcionários, proporcionando mais tempo e oportunidade de crescimento e desenvolvimento. Os líderes inclusivos têm a mente aberta, disponibilidade para ouvir ideias e opiniões compartilhadas pelos funcionários, disposição para apoiar os funcionários a tentarem, mesmo que cometam erros. Quando os funcionários cometem falhas não criticam, entendem que o erro pode contribuir para a aprendizagem, fornecendo *feedback* positivo (HIRAK et al., 2012).

O líder inclusivo tem um papel fundamental para o funcionário, inclusive em ajudar a desenvolver emoções positivas, criatividade, extrair o melhor das pessoas (FREDRICKSON, 2001).

De forma geral, quando os funcionários percebem o apoio e ajuda ofertada pelo líder inclusivo, têm a compreensão de que os ajuda a atingir objetivos e são motivados a retribuírem, encontram motivação para se engajarem mais no trabalho, sentindo-se conscientes quanto aos recursos emocionais e físicos investidos na organização (STRÖM; VENDEL; BREDICAN, 2014).

Argumenta-se, ainda, que o líder inclusivo tem influência na promoção da segurança psicológica principalmente quando as unidades de trabalho não estão em funcionamento de forma eficaz. Pesquisas realizadas sobre declínio organizacional salientam que, quando um sistema organizacional é disfuncional, os membros da equipe se sentem desorientados e com incertezas sobre o ambiente de trabalho (CAMERON; SUTTON; WHETTEN, 1988; WEITZEL; JONSSON, 1989; WHETTEN, 1988).

Para que os membros que apresentam baixo desempenho sejam encorajados a expressarem opiniões, os líderes inclusivos devem expressar com clareza a importância que tem para a organização a contribuição com suas opiniões, e motivá-los a opinarem, discutirem abertamente o que está funcionando e o que não está funcionando bem e solicitar as ideias dos membros, a fim de melhorarem as práticas organizacionais. Mesmo membros que apresentam alto desempenho exigem inclusão por parte do líder, com a finalidade de desenvolver a segurança psicológica para continuar mantendo sua eficácia. No entanto, unidades que apresentam equipes de alto desempenho já são classificadas como alto desempenho e entrega de resultados, assim seus membros podem se sentir seguros psicologicamente para expressar

opiniões, independente do comportamento inclusivo do líder (HIRAK et al., 2012). Nembhard e Edmondson (2006) descobriram que quando os líderes convidavam e elogiavam a contribuição de membros de nível hierárquico inferior percebiam que seus líderes os viam como contribuintes valiosos para a organização e, como resultado, demonstravam alta segurança psicológica.

A literatura defende que, se o líder inclusivo demonstrar abertura, disponibilidade e acessibilidade para seus colaboradores, estes podem aumentar positivamente o engajamento, satisfação no ambiente de trabalho e, conseqüentemente, gerar recursos para a organização (KLEINE; WEIBENBERGER, 2014).

Segundo Sarsur (2010), os liderados têm a tendência de serem mais leais aos líderes do que à própria organização, pois sentem que a relação com o líder é supostamente mais verdadeira e concreta do que com a organização.

A liderança é capaz de afetar comportamentos de seus colaboradores, como atitudes, desempenho, motivação, contribuição, entre outros, que podem afetar os níveis de comprometimento organizacional (YOZGAT; SERIM; DIKMEN, 2014).

O comprometimento tem sido visto como um fator importante na retenção de colaboradores (LAW, 2005). As teorias da liderança afirmam que para alcançar os resultados desejados na organização, os líderes devem criar relacionamentos com os liderados, com a finalidade de estimular comprometimento (SAHER; NAZ; TASLEEM, 2013). Quando o líder gera comprometimento, a probabilidade de o colaborador se engajar e contribuir com a organização é maior.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta a concepção adotada (interpretativa) e a natureza da pesquisa qualitativa. Além disso, é demonstrado o estudo de caso como estratégia de investigação e o método de análise, inspirado em Bardin (2016), a partir das evidências do trabalho de campo por meio de entrevistas e consultas a documentos.

3.1. A NATUREZA QUALITATIVA E INTERPRETATIVA DA PESQUISA

A abordagem metodológica desta pesquisa é de caráter qualitativo, em função do objeto de estudo e dos objetivos definidos. A pesquisa qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; análise e interpretação de dados. Os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e em passos singulares na análise dos dados, valendo-se de diferentes estratégias de investigação (CRESWELL, 2010).

Algumas características da pesquisa qualitativa:

- i) Ambiente Natural – Os pesquisadores qualitativos coletam os seus dados no campo e no local onde os participantes vivenciam o problema que está sendo estudado. Não é enviado instrumentos para os participantes preencherem. As informações são coletadas por meio de entrevistas diretas com os participantes da pesquisa e observação de como elas se comportam dentro do contexto, sendo esta uma característica importante da pesquisa qualitativa.
- ii) A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa pela qual os pesquisadores interpretam aquilo que enxergam, ouvem e entendem (CRESWELL, 2010).

A ênfase do referencial teórico deste estudo ratifica o paradigma interpretativo adotado nesta pesquisa. O pressuposto básico desta concepção filosófica busca entender o mundo por meio do indivíduo, da criação de significados vindas de experiências vividas, convivendo com outras pessoas (GEPHART, 1999; CRESWELL, 2010).

Para Merriam (2002), os estudos qualitativos interpretativos básicos podem ser encontrados em disciplinas e campos de práticas aplicadas. São uma forma mais comum em pesquisa qualitativa encontrada na educação, por exemplo, em um estudo interpretativo da prática educacional, o pesquisador pode se basear em conceitos, modelos e teorias em psicologia educacional, psicologia do desenvolvimento, cognitiva ou sociologia para enquadrar o estudo. Os dados são coletados por meio de entrevistas, ações ou análise de documentos. O

analista de dados identifica padrões recorrentes, apresentados como categorias que cortam os dados. Descobertas são feitas e há uma mistura desses padrões recorrentes suportados pelos dados dos quais foram derivados. As interpretações serão a compreensão do pesquisador, medida pela perspectiva disciplinar específica, da compreensão dos participantes envolvidos sobre o fenômeno de interesse.

De forma geral, as pesquisas qualitativas têm o interesse em como o significado é construído, como é o sentido das pessoas em suas vidas e em seus mundos.

3.2. TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa exploratória. A pesquisa exploratória procura explorar um problema fornecendo informações para uma investigação mais precisa. A pesquisa qualitativa exploratória, busca entender problemas que são pouco explorados (GODOY, 1995), como analisar como a liderança e segurança psicológica se manifestam em um local de trabalho que é propício a aprendizagem a partir dos erros. Desta forma entende-se que a pesquisa exploratória atenda esta expectativa.

3.3. A ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste estudo, escolheu-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa. O estudo de caso é uma de várias maneiras de conduzir a pesquisa em ciências sociais. Outras maneiras incluem experimentos, *surveys*, histórias e análise de informações. Cada estratégia possui vantagens e desvantagens dependendo de três condições: a primeira é o tipo de questão de pesquisa, a segunda é o controle que o investigador tem sobre eventos comportamentais e a terceira é o foco em fenômenos contemporâneos em oposição aos fenômenos históricos. De forma geral, os estudos de casos são estratégias preferidas quando há questões do tipo “como” ou “porque” sendo feitas, quando o investigador tem pouco controle sobre eventos e quando o foco está no fenômeno dentro de um contexto da vida real (YIN, 2015).

Optou-se pelo estudo de caso único porque o tipo de questão de pesquisa está sendo pauta do assunto no setor de fraude do Banco, por mais o pesquisador conheça comportamentos passados dos envolvidos conforme constatado de acordo com (YIN, 2015) tem pouco controle sobre os eventos.

As fontes de evidências usadas neste estudo de caso conforme Yin (2015), foram: documentação, entrevistas que serão apontadas abaixo no Quadro 6.

Quadro 6 Fontes de evidência de um estudo de caso.

FONTE DE EVIDÊNCIA	Pontos Fortes	Pontos Fracos
Documentação	<ul style="list-style-type: none"> • Estável – pode ser revista repetidamente • Discreta – não foi criada em consequência do estudo de caso • Exata – contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento • Ampla cobertura – longo período, muitos eventos e muitos ambientes 	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperabilidade – pode ser difícil de encontrar • Seletividade parcial, se a coleção for incompleta • Parcialidade do relatório – reflete parcialidade (desconhecida) do autor • Acesso – pode ser negado deliberadamente
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Direcionadas – focam diretamente os tópicos do estudo de caso • Perceptíveis – fornecem explicações, bem como visões pessoais (por exemplo, percepções, atitudes e significados) 	<ul style="list-style-type: none"> • Parcialidade devido às questões mal articuladas • Parcialidade da resposta • Incorreções devido à falta de memória • Reflexividade – o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir

Fonte: YIN (2015, p.110) adaptado pela autora.

Para a primeira parte da pesquisa foram realizadas as entrevistas que, segundo Yin (2015) é uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso. As entrevistas são comumente encontradas na pesquisa de estudo de caso. As entrevistas seguiram um roteiro de perguntas abertas e semiestruturadas. As entrevistas lembram conversas guiadas, não investigação estruturadas. Embora uma linha de pesquisa consistente seja observada, a verdadeira corrente de questão, na entrevista de estudo de caso será fluida e não rígida (RUBIN; RUBIN, 2011). Este tipo de entrevista tem sido chamado de entrevista intensiva, entrevista em profundidade ou entrevista não estruturada (WEIS, 1994, p. 207-208).

Com a finalidade em não perder nenhuma fala dos participantes, todas as entrevistas foram gravadas com a autorização do participante da pesquisa. O uso do gravador é uma preferência pessoal, portanto o registro do áudio fornece interpretação mais precisa de qualquer entrevista do que fazer as próprias anotações (YIN, 2015).

Para validação da pesquisa, foi realizada uma reunião online pela plataforma Microsoft Teams, onde a líder mostrou os documentos que comprovam como funcionam o processo quando os erros ocorrem, como os erros são monitorados e como são dadas a solução aos erros. Yin (2015) defende o uso da triangulação no estudo de caso. Recomenda que o pesquisador associe múltiplas fontes de dados na pesquisa, configurando linhas convergentes de investigação. A informação documental é relevante para todos os conteúdos do estudo de caso,

pois este tipo de informação pode tomar várias formas e deve ser objeto de coleta de dados. À luz de Stake (2003), o pesquisador de estudo de caso pode reduzir a probabilidade de fazer interpretações erradas por meio da triangulação, verificando documentos que comprovam a autenticidade dos relatos. Observa-se que nenhuma fonte única tem vantagem completa sobre as outras, pois as fontes são complementares, sendo importantes para um bom estudo de caso.

Segundo Goode e Hatt (1968 apud GODOY, 2006), o estudo de caso caracterizou-se como um método de olhar para a realidade social, que utiliza um conjunto de técnicas de pesquisa utilizadas em investigações sociais como a realização de entrevistas, ponto de vista do participante, documentos pessoais e uma coleção de histórias.

3.4. CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Os dados mencionados na pesquisa originam-se de entrevistas e documentos. Neste caso, foi selecionada uma instituição financeira brasileira, líder no mercado em que atua, sendo uma empresa centenária. Nela, há estratégias de recursos humanos voltados para aprendizagem a partir do erro. A escolha foi realizada com base em dois critérios básicos: o fato de tratar-se de uma empresa com estratégias para aprendizagem a partir dos erros e a acessibilidade. A diretoria realiza reunião mensal e nessa reunião é discutido os pilares estratégicos. E um dos pilares é referente a aprendizagem a partir dos erros, em que se dá o nome “desaprendemos e reaprendemos”. Esta reunião é uma pauta de líderes, em que são trocadas experiências vividas pelas equipes referentes ao alcance de cada missão dos pilares estratégicos.

Como a pesquisadora realizou um trabalho nesta empresa através de sua consultoria, já conhecia o trabalho da líder no setor de fraude e quando houve a oportunidade de realizar a pesquisa, logo teve a intenção de procurar a líder e solicitar a autorização para realização dela. Segundo os autores, o objetivo da pesquisa qualitativa é compreender o fenômeno em profundidade, precisamos selecionar os participantes que realmente sabem falar sobre o fenômeno em estudo, ou seja, a seleção é intencional (SAUNDERS; CUNLIFFE, 2019).

A empresa aceitou contribuir com a pesquisa, e a participação foi voluntária, porém, pediu sigilo quanto ao seu nome e aos nomes dos participantes da pesquisa. Ao final das entrevistas, análise e conclusão dos resultados do problema de pesquisa, foram apresentadas no dia 10 de dezembro aos participantes do departamento de fraude, por meio da plataforma Microsoft Teams, com a finalidade validar a pesquisa e contribuir com a empresa. A empresa será chamada de Banco X e os participantes aqui foram então chamados de participantes PA, PB, PC, PD, PE, PF, LI, PH, PI, PJ, PK, conforme é demonstrado no Quadro 7.

Quadro 7 Perfil dos participantes da pesquisa e duração da entrevista

Partic.	PERFIL			Cargo	Tempo de empresa	DETALHES DA ENTREVISTA		
	Sexo	Idade	Formação			Data	Duração (minutos)	Meio da entrevista
PA	M	34	Adm. de Empresas com MBA em Gestão de Negócios	Anl. Prevenção Atos Ilícitos PL	5 anos	31/07/21	00:29:38	Microsoft Teams
PB	F	23	Direito	Anl. Prevenção Atos Ilícitos JR	3 anos	28/07/21	00:24:12	Microsoft Teams
PC	F	27	Adm. de empresas com MBA em gestão estratégia de negócios.	Anl. Prevenção Atos Ilícitos SR	7 anos	27/07/21	00:22:51	Microsoft Teams
PD	M	28	Adm. de empresas	Anl. Op. Prevenção Fraude SR	8 anos	12/07/21	00:29:32	Microsoft Teams
PE	F	40	Adm. de Empresas e Gestão Financeira	Anl. Prevenção a Fraude PL	15 anos	31/07/21	00:17:47	Microsoft Teams
PF	F	32	Adm. de Empresas com pós em Gestão de Projetos	Anl. Prevenção a Fraude PL	11 anos	28/07/21	00:31:32	Microsoft Teams
LI	F	41	Adm. de Empresas com pós em Gestão de Projetos	Líder Prevenção Atos Ilícitos	24 anos	12/06/21	00:30:36	Microsoft Teams
PH	F	47	Adm. de Empresas com MBA FGV	Anl. Prevenção Atos Ilícitos JR	10 anos	31/07/21	00:26:23	Microsoft Teams
PI	F	19	Cursando Ciências e Tecnologia	Estagiária	2 meses	31/07/21	00:19:23	Microsoft Teams
PJ	F	54	Ciências Econômicas	Inspetor SR	26 anos	25/08/21	00:32:45	Microsoft Teams
PK	F	47	Comun. com MBA em Adm. pela FGV	Anl. Prevenção Atos Ilícitos PL	11 anos	15/09/21	00:32:28	Microsoft Teams
PL	F	35	Adm. de empresas	Anl. Op. Prevenção Fraude SR	12 anos	16/09/21	00:29:26	Microsoft Teams

Fonte: A autora (2021)

A entrevista foi realizada seguindo a recomendação de Creswell (2010), com um roteiro de perguntas semiestruturadas e abertas (Apêndice C). Como resultado, pôde-se observar pontos de vistas, sentimentos e crenças do participante.

Ao todo foram doze participantes, que representa 100% da equipe. Considerando a pandemia causada pelo COVID-19, as entrevistas foram feitas através da plataforma Microsoft Teams, a pesquisa valeu-se da ressalva de Vergara (2016), em que o pesquisador pode utilizar mídias interativas por meio de tecnologias existentes, como conferências *on-line*, utilizando-se *softwares* como Zoom, Skype, Microsoft Teams. As entrevistas foram gravadas, mediante a autorização do participante, com a finalidade de não perder nenhuma fala e todas foram transcritas pela pesquisadora.

A primeira entrevista foi realizada em junho de 2021, como uma entrevista piloto. A entrevista teve uma duração de trinta minutos e foi gravada e transcrita. A entrevista piloto ajudou a entender e melhorar o roteiro para chegar ao objetivo final da pesquisa.

A priori, não houve definição de quantos participantes seriam entrevistados. Conforme recomendação de Mason (2002, p. 134), deve-se ter certeza de ter conseguido atingir um volume de dados pelo qual será atingido a explicação ao problema de pesquisa, ou seja, atingido o ponto de saturação teórica. Neste caso, após ter realizado doze entrevistas em profundidade, chegou-se ao ponto de saturação teórica (ZILBER; PEREZ; LEX, 2009).

As entrevistas foram transcritas e a análise dos dados qualitativos foi inspirada em Bardin (2016), partindo do pressuposto que a análise qualitativa envolve uma leitura flutuante, ou seja, o contato com os documentos que serão submetidos a análise, a escolha de cada um deles, formulação das hipóteses e objetivos, elaboração e a preparação do material.

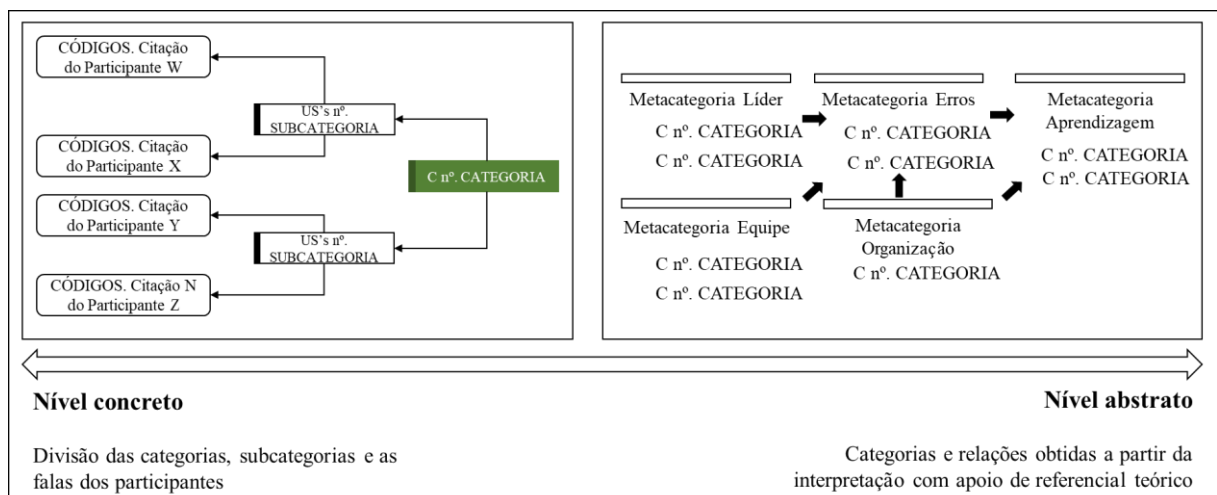
Para a organização dos documentos e apoio às interpretações documentais foi utilizado o *software* ATLAS.ti. A versão utilizada neste trabalho é a versão 9, a mais atual. A autora adquiriu a licença anual no portal da companhia Atlas.ti, como também adquiriu um curso para aprender a trabalhar na base de dados. O ATLAS.ti é um *software* desenvolvido por Thomas Muhr, na Alemanha, em 1989, para análise de dados qualitativos. Tem sido utilizado por pesquisadores do mundo todo (MUHR, 1991).

Vale ressaltar que o ATLAS.ti é um *software* que auxilia o pesquisador no processo de organização para analisar os dados, mas ele em si, não processa e não interpreta as informações. Todas as inferências e categorizações devem ser feitas pelo pesquisador com suporte da base teórica. Conforme diz Hwang (2008), a eficiência do *software* está na interface entre a *expertise* humana somada ao processamento dos dados do computador.

O principal objetivo da escolha do *software* é garantir uma maior sistematização para o trabalho de análise, por meio de uma melhor organização do material e do fornecimento de um suporte para as ideias do pesquisador.

As entrevistas foram transcritas e importadas para o *software* ATLAS.ti, analisadas uma a uma, codificadas e categorizadas. Após a codificação foram criadas as redes no *software* ATLAS.ti.

Figura 2 - Conceito da construção das redes no Atlas.ti & Macrocategorias-relações



Fonte: A autora (2021)

As redes são os meios principais para construção dos modelos teóricos no ATLAS.ti. A principal função das redes é refletir a maneira como a memória e o pensamento estão estruturados.

O nível Concreto (mais próximo das falas dos participantes) destaca a divisão das categorias, as US (unidade de significado) que são as subcategorias e os códigos que são as citações dentro do ATLAS.ti. O nível abstrato sendo as categorias e as relações obtidas por meio da interpretação apoiada pelo referencial teórico.

3.5. ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados segundo Bardin (2016) é considerada um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para investigarem as possíveis causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência).

A análise de dados foi realizada com auxílio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Bardin (2016) sugere em seu trabalho a fragmentação da AC em fases para sua condução.

As diferentes fases de análise de conteúdo, organizam-se em três polos cronológicos:

1. A pré-análise;
2. A exploração do material;
3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

3.5.1. A pré-análise

O primeiro passo realizado foi a pré-análise como o objetivo de organizar os documentos, sistematizar as ideias para iniciar as análises. Em seguida foi feita a leitura flutuante dos textos com o objetivo de lembrar as falas dos participantes, sentimentos, emoções e anotar os principais pontos da análise. Todas as decisões tomadas estão embasadas no referencial teórico Bardin (2016) que segundo a autora a leitura flutuante permite estabelecer contato com os documentos, conhecer o texto deixando-se dominar por impressões e orientações. Pouco a pouco a leitura vai se tornando precisa em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material (BARDIN, 2016).

Em seguida inicia-se a escolha dos documentos a priori com a finalidade de analisar se a liderança inclusiva contribui com a segurança psicológica e ajuda na aprendizagem a partir dos erros no local de trabalho? Algumas falas dos participantes começam a se destacar:

Porém a gente errando, a gente consegue depois refletir sobre o que é aquele erro e o que trouxe de aprendizado, um novo modo de ver os processos PH.

Eu tenho um pouco de vergonha não vou negar, mas é um ambiente bem aberto. A minha gestora faz uma reunião diária com o time. Nessa reunião me sinto bem à vontade em falar com o time, dar ideias e fazer perguntas PI.

Aos poucos a leitura começou a se tornar mais precisa em função de hipóteses emergentes, teorias projetadas adaptadas sobre o material conforme (BARDIN, 2016).

Após a pré-análise, foi-se para a segunda fase, em que se trabalha na exploração do material com o objetivo de codificar e categorizar os recortes.

3.5.2. A exploração do material

Após reler todas as entrevistas partiu-se para a fase em que o material passa a ser explorado. Esta é uma fase considerada longa e consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função das regras formuladas (BARDIN, 2016).

Para organizar os documentos, codificá-los e categorizá-los, contou-se com o apoio do *software* ATLAS.ti. Todas as 12 transcrições das entrevistas foram exportadas ao *software* ATLAS.ti, facilitando muito no momento de categorização e codificação.

3.5.3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

Os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e tipo de inferências que foram alcançados podem servir de base a outra análise em torno de novas dimensões teóricas, graças a diferentes técnicas (BARDIN, 2016).

Para validar as entrevistas, foi realizada uma reunião com a líder para verificar os documentos e entender como os erros são tratados na empresa. Segundo Yin (2015), as fontes de evidências usadas no estudo de caso são: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos.

3.6. A CODIFICAÇÃO

A codificação foi realizada retirando os recortes de acordo com a unidade de registro (UR) aprendizagem a partir dos erros. Para Bardin (2016), a unidade de registro (UR) é a unidade de significado (US) e corresponde ao segmento de conteúdo sendo considerada a unidade base, visando a categorização. A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto que é feita segundo regras precisas, por meio de recorte, agregação e enumeração. Permite atingir uma representação do conteúdo, suscetível de esclarecer acerca das características do texto, podendo servir de índices, e conforme definição:

A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo (BARDIN, 2016, p.133).

Os códigos decorrentes da codificação devem estar associados a pedaços e recortes retirados dos textos, podendo ser composto por palavras, frases ou parágrafo. Para Miles e Huberman (1994), os códigos devem ser usados como forma de organizar e compartilhar ideias que são apresentadas de forma desordenada, sendo possível a categorização na próxima etapa.

O papel do pesquisador é analisar com profundidade o significado de cada código logo após ele ter sido retirado do seu contexto e a lógica explicativa que cada código deve conter (ZILBER; PEREZ; LEX, 2009).

A fase de codificação do material foi subdividida em identificação das unidades de registros (UR), formação das unidades de significados (US) e desenvolvimento das categorias (C).

A escolha da (UR), se deu por fragmentos selecionados e retirados das entrevistas e seguiram os critérios de pertinência em relação as características do que foi selecionado e com os objetivos da análise (BARDIN, 2016, p.134).

Feito a codificação no ATLAS.ti, foi exportado de dentro do *software* ATLAS.ti para o Excel (Apêndice B). Segundo Mason (2002), o significado de codificação é a identificação de “Unidades de significados” (US) oriundas das transcrições das entrevistas representando os dados coletados para obter significados.

Para agrupar os fragmentos das entrevistas utilizou-se a medida de frequência que, conforme proposto pela autora, a importância da unidade de registro aumenta conforme a frequência de aparição. Todas as aparições que possuem um peso igual pedem igual importância a todos os elementos (BARDIN, 2016, p.138).

3.7. A CATEGORIZAÇÃO

A categorização realizada nesta pesquisa, seguiu o critério semântico. O critério de categorização semântico é baseado no tema. A categorização é uma operação de classificação de elementos que constituem um conjunto por diferenciação e, logo após, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios então definidos. As categorias são classes pelas quais se reúne um grupo de elementos (unidades de registro, no caso de análise de conteúdo), por meio de um título genérico, agrupados e efetuado em razão das características destes elementos (BARDIN, 2016).

A fase de codificação do material foi subdividida em identificação das unidades de registros (UR), formação das unidades de significados (US) e desenvolvimento das categorias (C). O Quadro 8 apresenta os critérios para a escolha das categorias.

Quadro 8 Critérios de qualidade nas escolhas das categorias

CRITÉRIO DE QUALIDADE	DESCRIÇÃO
Exclusão Mútua	Cada elemento deve ser classificado em apenas uma categoria.
Homogeneidade	Princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias.
Pertinência	A categoria é pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, como também quando pertence ao quadro teórico definido.
Objetividade e Fidelidade	As variáveis tratadas na análise, devem ser definidas claramente pelo organizador como também os índices que determinam a entrada de um elemento em uma categoria.

Fonte: Adaptado de Bardin (2016, p. 149 – 150).

As categorias seguiram o critério de exclusão mútua sendo que cada elemento foi classificado em apenas uma categoria (BARDIN, 2016).

A priori foi utilizado o critério de objetividade e fidelidade e este ficou com várias (US) repetidas e após alinhado com o orientador percebeu-se que a melhor escolha seria o critério de exclusão mútua. Refazer todas as redes novamente foi trabalhoso e exigiu dedicação e esforço. Porém o *software* ATLAS.ti facilitou este processo uma vez que os documentos ficam organizados.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

O time de entrevistados participantes do estudo faz parte de uma estrutura de 12 colaboradores de prevenção a fraudes, com foco em campanhas e melhorias de processos, de uma instituição financeira brasileira de grande porte, tradicional, com muitas décadas de existência, bem consolidada no cenário nacional e internacional. Possui mais de 50 mil funcionários e, ao longo da história, foi adquirindo diversas empresas e instituições, o que dá uma característica à cultura corporativa mais diversa, apesar de sempre ter em prática (com maior ou menor intensidade) esforços para a criação de uma cultura que aspira imprimir os valores que a empresa possui.

O cenário de fraudes vem sofrendo transformações ao longo do tempo, quanto às abordagens, técnicas, canais e alvos explorados pelos fraudadores, e, do lado da instituição, com adoção de novas soluções, controles, monitoramento, tecnologia e ações de tratamento e investigação. No último ano e meio, viu-se, da noite para o dia, o cenário se tornar mais complexo com a pandemia e a adoção do meio digital por público e empresas não familiarizadas com o ambiente, aumentando a exposição onde esses grupos de fraudadores começaram a atacar. Além disso, a nova alternativa de pagamento rápido implantado em todo sistema financeiro nacional, chamado Pix, permitiu um escoamento muito rápido do dinheiro acessado por meio de golpes, com baixa probabilidade de recuperação por conta de o fraudador passar a privilegiar contas de outras instituições.

Acompanhando as tendências atuais das dinâmicas de trabalho, a empresa vem adotando a metodologia ágil, entre outras práticas, que inspiram uma cultura voltada à experimentação e ao acolhimento do erro como fonte de aprendizado.

Entre os principais tipos de metodologia ágil, utiliza-se no departamento de fraude o Kanban com o principal objetivo de fornecer uma visão geral de todos os processos e acompanhar o andamento da produção. O *backlog* é usado para os registros e histórico de requisições. Os colaboradores do setor de fraude preenchem as informações de acordo com prioridades das próximas *sprints*. Uma *sprint* significa um período de tempo que ocorre normalmente entre duas a quatro semanas, pela qual uma versão incremental de um determinado produto é desenvolvida. Desta forma, a equipe se organiza para ter a visão sobre o que realmente está acontecendo, qual o problema que precisam atuar.

Diariamente a líder reúne o time por volta de 15 minutos para falar sobre o que foi feito, o que precisa fazer, quais são as ações necessárias.

A metodologia ágil do banco tem cerimônias obrigatórias para cada *squad* e uma delas é sobre lições aprendidas.

A seguir serão apresentados os resultados da pesquisa. As Figuras 3 a 14 descrevem cada categoria e as Unidades de significados (US). As unidades de significado foram definidas de forma indutiva, à medida que os dados foram sendo interpretados (MILES; HUBERMAN 1994).

A aplicação da técnica da comparação dos dados transcritos das entrevistas identificou 31 unidades de significados, descritos a partir da Figura 3, que mostra também a categorização. Os códigos foram associados em 11 categorias. Em cada Figura será descrita uma categoria e, a seguir, será explicada.

A categoria apoio do líder (Figura 3) demonstra uma liderança que apoia o liderado, promovendo abertura, disponibilidade e acessibilidade, demonstrando que o líder vê os membros da equipe como pessoas importantes (EDMONDSON, 1996).

Esta categoria “apoio do líder” reúne USs que expressam formas pelas quais é possível identificar as características da liderança no setor de fraude do banco. O papel da liderança é fundamental para que ocorra aprendizagem a partir dos erros. Conforme Edmondson (2004), sobre os aspectos de liderança como abertura, disponibilidade e acessibilidade, tem consistência com outros estudos que apontam para comportamentos que demonstram benevolência do líder e apoio, aumentando a confiança do liderado. Esta afirmação se comprova na fala dos participantes quando mencionam a abertura e disponibilidade do líder:

Então, eu falo que tenho duas equipes uma equipe de origem e a equipe que estou aqui com a líder também representando a área, mas sim e mesmo sendo nova na equipe tem uma abertura totalmente de falar qualquer tipo de assunto, a líder é mesmo excepcional e como os membros da equipe eu tenho facilidade de falar qualquer tipo de assunto (PL).

(...) Sim, a líder está sempre disponível para falar com a gente, sempre está aberta a conversa e com acessibilidade (PE).

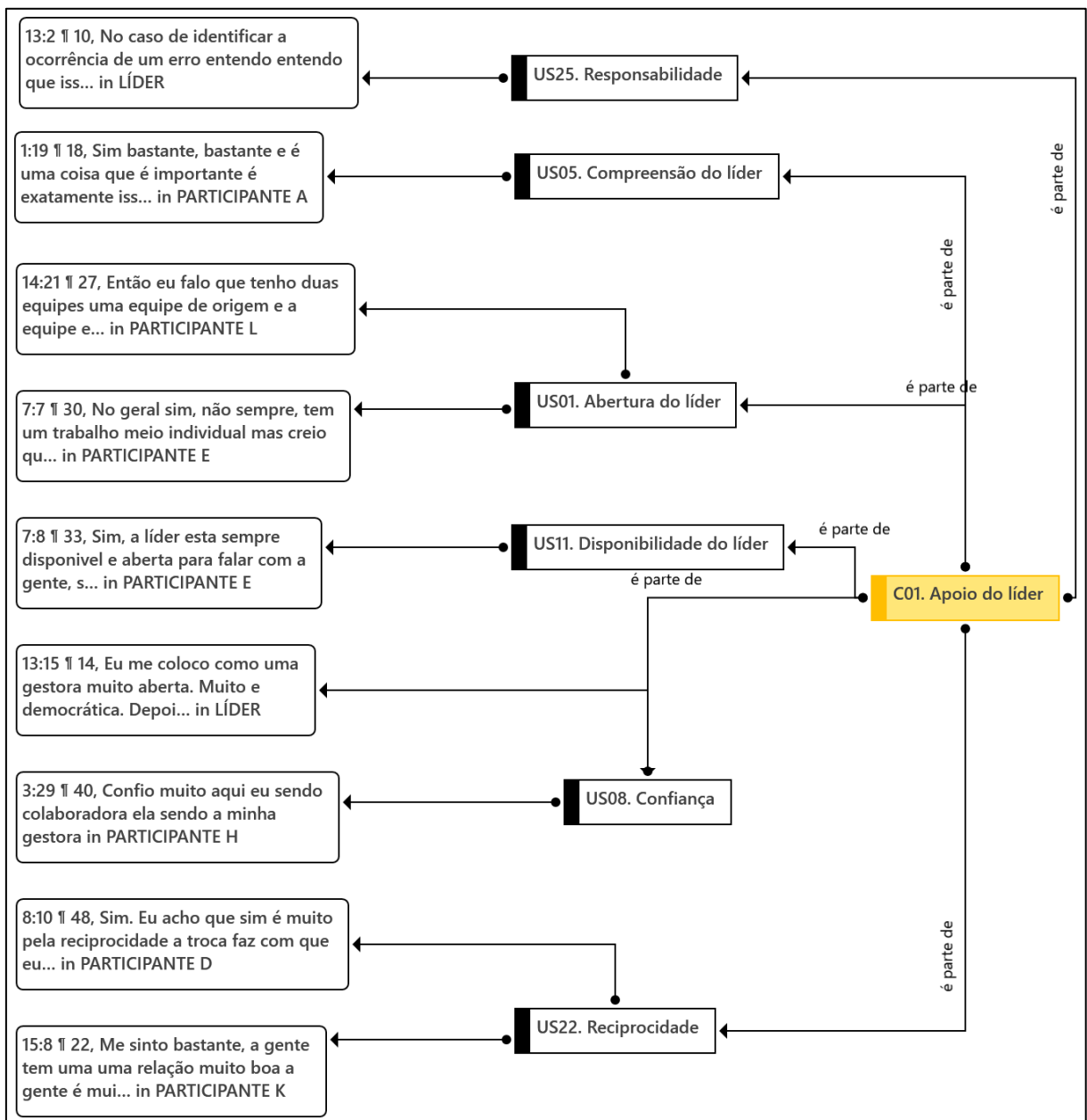
E a líder se mostra com várias características positivas:

Eu me coloco como uma gestora muito aberta. Muito e democrática(...), mas eu tenho uma proximidade muito grande com o time e nunca dei bronca. Eu acho que isso é um fator que cria esse laço de confiança para o time me buscar em caso de problema, me buscar como uma aliada como uma parceira e não como o pai a mãe que vai dar bronca e deixar de castigo (LI).

Com base no referencial teórico, quanto mais comprometido o colaborador está, maior será a aprendizagem, ou seja, comprometimento gera aprendizagem. Gestores abertos e liberais influenciam na aprendizagem. Os líderes e outras pessoas chaves são os responsáveis para

construir um clima para a aprendizagem grupal, e a aprendizagem ocorre por meio da experiência, criando um ambiente de expectativas com foco nos resultados desejados, que, por sua vez, são recompensados (MARSICK; WATKINS, 2003).

Figura 3 - Categoria C01. Apoio do líder



Fonte: Elaborado pela autora no Atlas.ti

De forma geral, quando os funcionários percebem o apoio e ajuda ofertada pelo líder inclusivo, têm a compreensão que ajuda a atingir objetivos e são motivados a retribuírem, encontram motivação para se engajarem mais no trabalho, sentindo-se conscientes quanto aos

recursos emocionais e físicos investidos pela organização (STRÖM; VENDEL; BREDICAN, 2014). O participante LI demonstra em sua fala, comprovada pela equipe, unanimidade quando falava como era seu estilo de liderança e como reestruturava a equipe para ter resultados.

(...) No caso de identificar a ocorrência de um erro, entendo que isso é uma responsabilidade minha, não significa que internamente eu comigo mesma, eu não de um putz, mas eu entendo qual é o meu papel como gestora, de que o resultado do meu time é o meu resultado. E o erro deles é o erro meu, então da porta para fora, o erro é meu. E a gente vai achar alternativas para contenção de danos ou mesmo para reparar aquele erro de uma forma que não tenha grande impacto (LI).

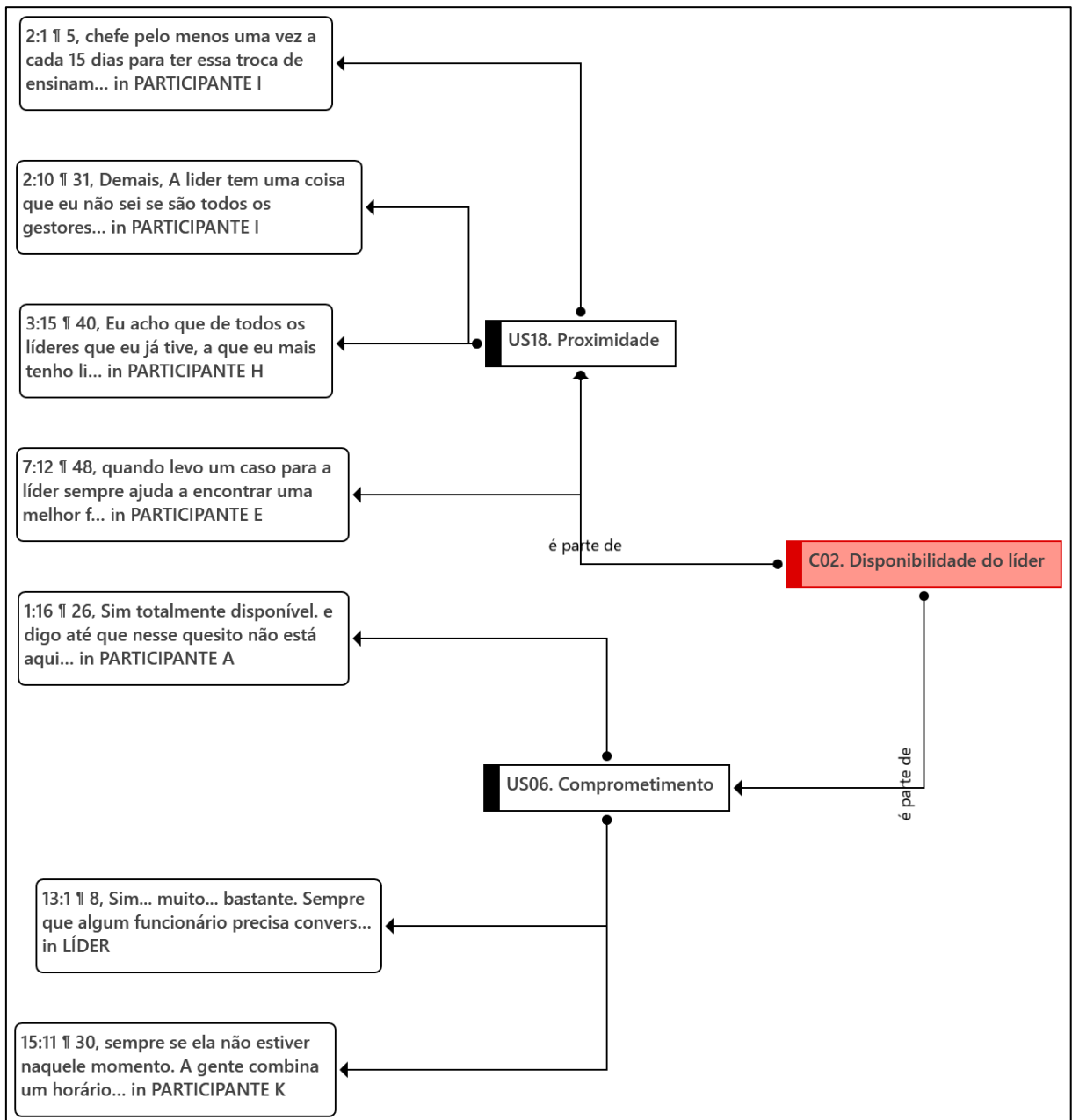
O papel do líder é fundamental no gerenciamento do capital humano. Sem essa conexão a equipe fica solta e é importante reestruturar a equipe a fim de que todos estejam conectados em prol dos objetivos da organização, como também entender o papel de cada um na organização.

A disponibilidade do líder influencia os resultados da equipe. A forma com que a líder lida com o time no sentido de estar disponível para ouvi-los, dar *feedback*, dar apoio, traz bons resultados à organização. O apoio intelectual e emocional de líderes inclusivos contribui para moldar e manter desempenho no trabalho (CARMELI et al., 2010). O estilo de liderança é um fator importante no ambiente de trabalho e tem um forte impacto no envolvimento dos funcionários (RABINOWITZ; HALL, 1977).

A categoria “disponibilidade do líder” (Figura 4) reflete as USs identificadas e o impacto que gera no banco de uma forma positiva. A liderança é um dos antecedentes que afeta o engajamento dos colaboradores na organização. Quando o líder demonstra disponibilidade, a equipe se sente apoiada, gera comprometimento, engajamento e reflexão. A teoria de Edmondson (2004) sobre os aspectos de liderança, como abertura, disponibilidade e acessibilidade, tem consistência com outros estudos que apontam para comportamentos que demonstram benevolência do líder e apoio, aumentando a confiança do liderado.

A disponibilidade do líder faz com que a equipe se sinta comprometida e engajada. Choi et al. (2015) relatam que a liderança inclusiva está associada ao engajamento dos colaboradores no ambiente de trabalho.

Figura 4 - Categoria C02. Disponibilidade do líder



Fonte: Elaborado pela autora no Atlas.ti

Para os participantes, há comprometimento por parte da líder e ela procura estar disponível para a equipe e deixa claro na fala:

Sempre, se ela não estiver naquele momento, a gente combina um horário que for mais fácil se é uma questão urgente é claro tem que sinalizar e sempre há uma maneira de a gente tentar conversar ali naquele momento mesmo (PK).

Eu tenho feedback como nunca tive nos meus 26 anos PJ.

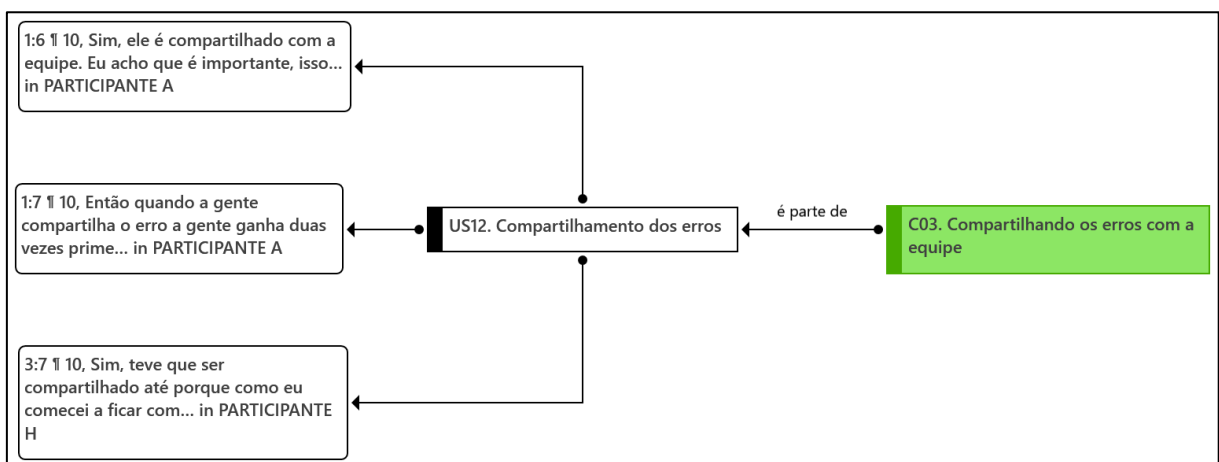
Manter uma equipe motivada e engajada exige disposição por parte da liderança e a relação entre líderes e colaboradores pode evoluir para reciprocidade, na medida em que os líderes se mostram abertos, acessíveis e disponíveis, fornecendo recursos aos colaboradores, principalmente apoio socioemocional. Estes recursos motivam a retribuição, demonstrando maior nível de engajamento e motivação com relação ao desempenho de suas tarefas, dedicando recursos cognitivos, emocionais, físicos à organização (STROM; SEARS; KELLY, 2014).

Ficou evidente na fala do participante o quanto a líder demonstra acessibilidade e disponibilidade e preocupação com o fator humano:

Demais, A líder tem uma coisa que eu não sei se são todos os gestores, eu acredito que não. Ela faz a cada 15 dias uma reunião com cada pessoa do time é uma conversa superaberta onde a gente pode conversar não só sobre o trabalho, mas sobre a vida pessoal por exemplo. A primeira que eu tive com ela foi na semana passada e ela me falou sobre a carreira sobre como eu posso estabelecer uma carreira, sobre como eu posso lidar no mundo corporativo, como ela sabe que é o meu primeiro trabalho em uma empresa corporativa, então eu me sinto super à vontade com a líder, assim mesmo a qualquer momento eu sei que eu posso contar com ela porque ela é super aberta (...) pelo menos uma vez a cada 15 dias para ter essa troca de ensinamento ver os pontos que a gente teve falhas para a gente consertar, e os pontos positivos para a gente se sentir bem e saber que está no caminho certo ou mesmo replanejar (PI).

Na categoria “compartilhando os erros com a equipe” (Figura 5), pela fala do participante pode-se compreender que compartilhar os erros também é uma forma de aprender. Por meio da detecção dos erros (ARGYRIS; SCHON, 1978) e da aquisição de conhecimento pelos indivíduos, erros compartilhados com o grupo, tornando-os conhecidos pela organização (KIM, 1998), as teorias em uso e os comportamentos da organização são modificados, constituindo o processo de aprendizagem (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2000).

Figura 5 - Categoria C03. Compartilhando os erros dentro da equipe



Fonte: Elaborado pela autora no Atlas.ti

Experiência de PA evidencia a importância do compartilhamento dos erros para o aprendizado individual e para o aprendizado coletivo:

Então quando a gente compartilha o erro a gente ganha duas vezes primeiro a gente fixa o nosso aprendizado com o erro e a gente ganha de novo quando compartilho o erro com os outros colegas que também têm o mesmo erro e gastam menos tempo corrigindo aquele erro (PA).

As USs agrupadas na categoria “interação da equipe” (Figura 6) identificaram aspectos internos à organização que podem contribuir com a aprendizagem a partir dos erros. A forma com que a equipe interage entre si e como a equipe se comporta, gerando contribuição e apoio dado uns aos outros. Para Edmondson (1999), o comportamento de aprendizagem no nível grupal equivale ao processo de avaliar, agir e novamente avaliar desenvolvendo por meio deste processo um ciclo contínuo de ação e reflexão com foco na equipe.

(...) por ser uma equipe pequena a gente tem *daily* "(...) hora mais legal do dia que depois que a gente para de falar de trabalho entre outros assuntos"(...) a comunicação da equipe é muito boa (PL).

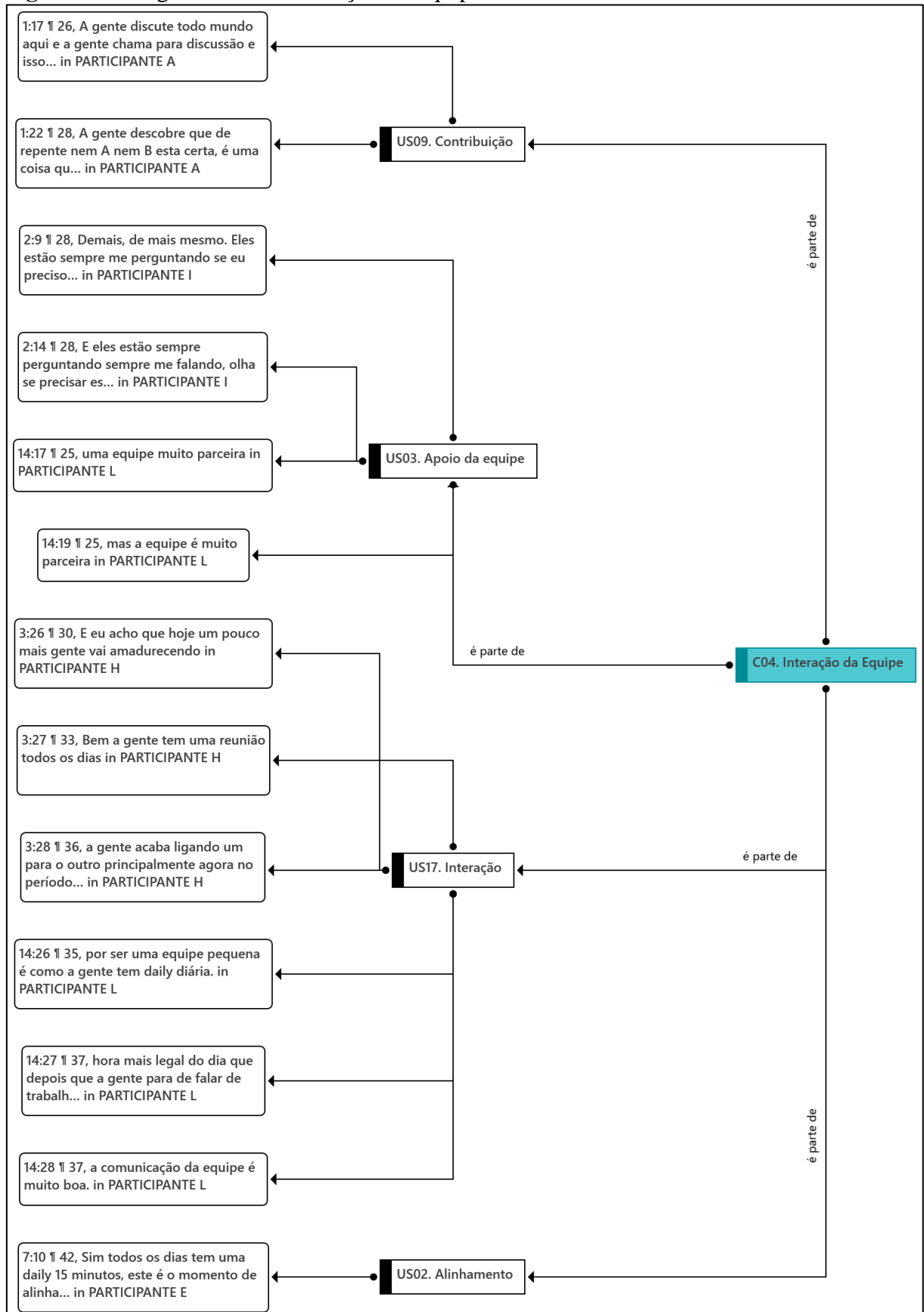
"(...) Sim todos os dias têm uma *daily* 15 minutos, este é o momento de alinharmos o que foi feito e o que terá que fazer, esclarecer dúvidas e plano de ação (PE).

PH demonstrou que houve maior na interação com a equipe principalmente durante a pandemia do Covid19.

E eu acho que hoje um pouco mais a gente vai amadurecendo "(...) Bem a gente tem uma reunião todos os dias" (...)a gente acaba ligando um para o outro principalmente agora no período *Home Office*. A gente tem que ligar né, porque pessoalmente a gente ia na mesa um do outro e tentava resolver ou a gente tem que ligar, entrar chat ou teams então é assim que a gente costuma alinhar as coisas e interagir uns com os outros.

Percebeu-se, durante as entrevistas, que existe uma interação com a equipe até mesmo na forma como a líder conduz as reuniões. É evidenciado na fala dos participantes o quão positivo é a *daily* para alinhamento do trabalho e na condução do processo.

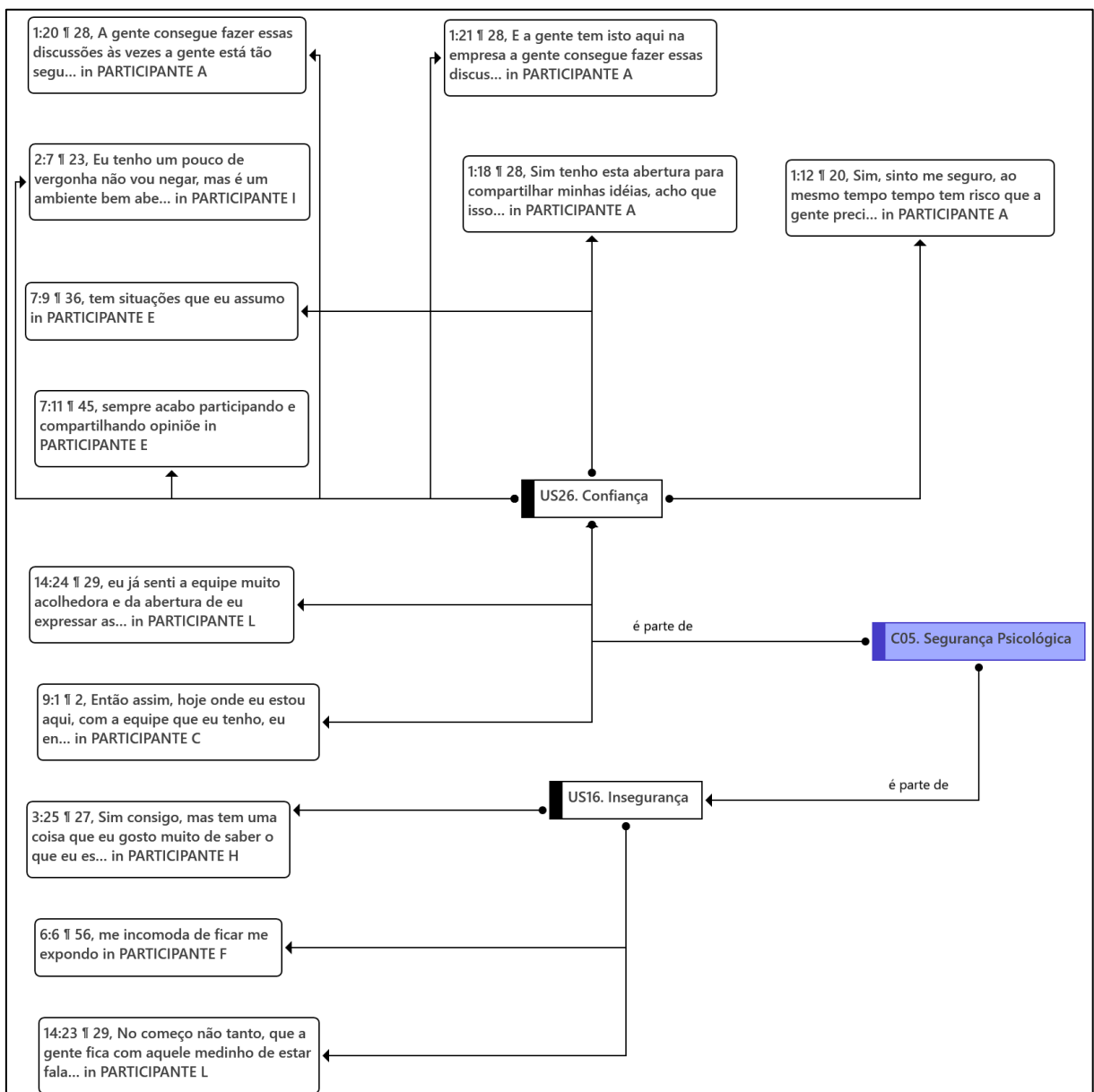
Figura 6 - Categoria C04. A Interação da Equipe



Fonte: Elaborado pela autora no Atlas.ti

A segurança psicológica (Figura 7) é um fator importante para os resultados da organização. Quando o indivíduo fala abertamente, é capaz de contribuir com ideias, opiniões, sem medo de expor seus erros, a fim de corrigi-los sem causar prejuízos à organização. Para Edmondson (2020), um ambiente fica positivo se existir segurança psicológica, os erros são citados com mais rapidez e são tomadas medidas rápidas de correção sem prejudicar a organização, os grupos são integrados, as ideias para criação e inovação são compartilhadas. Desta forma, a segurança psicológica é uma fonte crucial para a criação de valores organizacionais.

Figura 7 - Categoria C05. Segurança Psicológica



Fonte: Elaborado pela autora no Atlas.ti

Nesta categoria (Segurança Psicológica), as USs refletem, nas falas dos participantes da pesquisa, os aspectos relacionados a quão os indivíduos se sentem seguros psicologicamente mesmo diante dos riscos.

Sim, sinto me seguro, ao mesmo tempo tem risco que a gente precisa correr juntos."(...) "Sim tenho esta abertura para compartilhar minhas ideias, acho que isso é uma questão de respeito e embora eu tenha uma opinião divergente da sua não quero dizer que a minha está certa e não quer dizer que a sua está certa." (...) E a gente tem isto aqui na empresa a gente consegue fazer essas discussões e às vezes a gente tem processos de que a gente não consegue convencer o outro de que a nossa ideia também está certa " (...) A gente consegue fazer essas discussões às vezes a gente está tão seguro de que a gente está falando que a gente está tão certo de que aquilo é verdade e é um processo de comunicação interpessoal (PA).

Então assim, hoje onde eu estou aqui, com a equipe que eu tenho, eu entendo que é isso mesmo, a gente vai aprendendo junto aqui não temos medo de errar, zero medo de errar (PC).

Eu tenho um pouco de vergonha não vou negar, mas é um ambiente bem aberto. A minha gestora faz uma reunião diária com o time. Nessa reunião me sinto bem à vontade em falar com o time, dar ideias e fazer perguntas (PI).

Dos doze entrevistados, somente três demonstraram que não se sentem totalmente seguros, por receio, insegurança ou medo ou mesmo por não querer se expor.

(...)às vezes eu não vou dar minha opinião porque eu não sei totalmente talvez eu possa estar dando uma opinião que não tenho nada a ver, não conheço o suficiente do projeto para opinar (PH).

(...)me incomoda de ficar me expondo (PF).

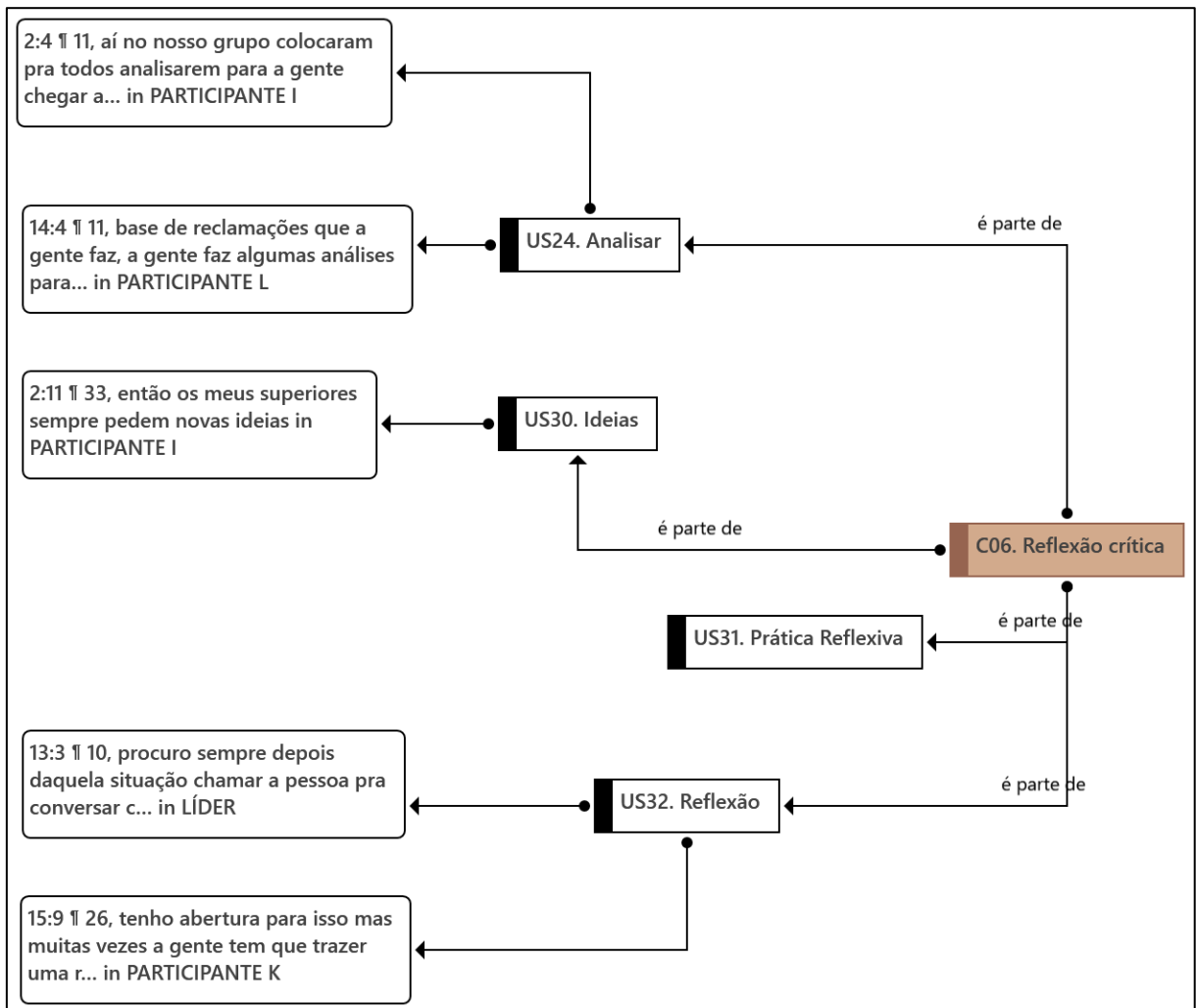
(...)que a gente fica com aquele medinho de estar falando besteira (PL).

Embora haja vista a importância da interação das pessoas no que diz respeito a compartilhar ideias e opiniões, as pessoas constantemente gerenciam o risco interpessoal no trabalho. De maneira consciente ou não, deixam de compartilhar novas ideias, têm medo de fazer perguntas a fim de não se expor e, desta forma, quando as pessoas não se pronunciam, deixam de contribuir com a inovação e crescimento da organização (EDMONDSON, 2020).

Reflexão crítica (Figura 8) é um pensamento profundo que busca acessar conteúdos intrínsecos relacionados aos valores, crenças e pressupostos (CLOSS; ANTONELLO, 2010).

Nas análises foi possível identificar a reflexão crítica presente na fala dos participantes, uma vez que o aprendizado aparece por meio de comportamentos, sentimentos.

(...) aí no nosso grupo colocaram para todos analisarem para a gente chegar a um consenso e ver se realmente foi um erro de leitura (PI).

Figura 8 - Categoria C06. Reflexão Crítica

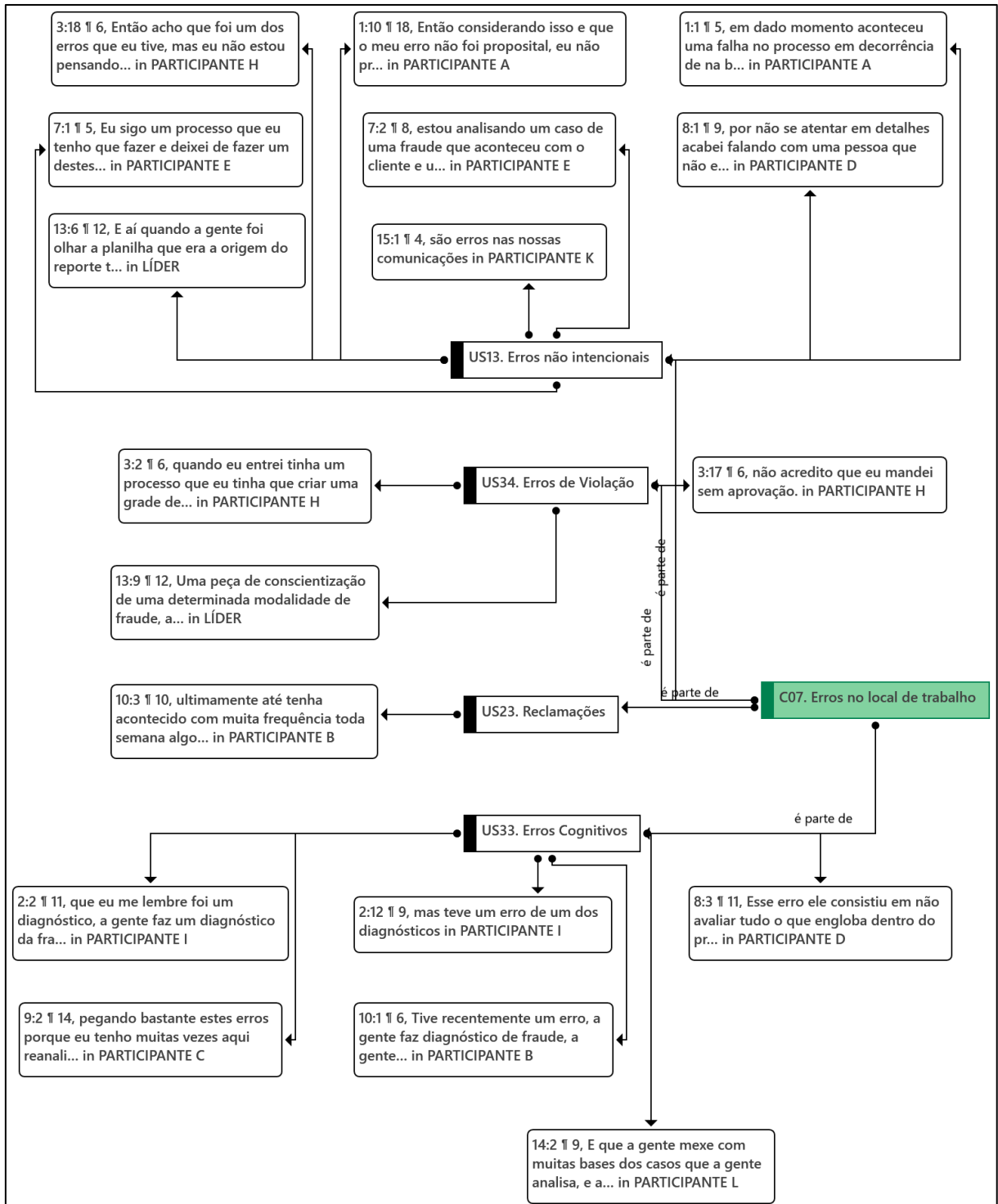
Fonte: Elaborado pela autora no Atlas.ti

Por meio do processo crítico, o indivíduo passa a ter um olhar a novos conhecimentos e formas de interpretar determinado contexto, gerando ações de suas experiências ordinárias e muitas vezes extraordinárias. A reflexão crítica junta o aprendizado à teoria e à experiência do indivíduo, fazendo com que o aprendizado forme novas construções de conhecimento, comportamento e percepções (BROOKFIELD, 1995).

Os erros são definidos como desvios não intencionais de metas ou padrões (VAN DYCK et al., 2005, p. 430). Nesta categoria “erros no local de trabalho” (Figura 9), foram agrupadas as quatro USs que refletem o sentimento dos colaboradores quanto aos erros no local de trabalho e como se comportam quando acontecem. Argyris (2017) destaca que o processo de aprendizagem compreende a identificação e retificação dos erros, somadas à reflexão sobre a experiência e experimentação. Indo mais adiante, aprender com os erros pode levar ao

desenvolvimento individual e organizacional, levando a resultados surpreendentes (TUCKER; EDMONDSON, 2003).

Figura 9 - Categoria C07. Erros no local de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora no Atlas.ti

Embora a empresa esteja tentando implantar a cultura dos erros, não é uma tarefa fácil de ser feita. Requer muitos atributos e disposição, principalmente por parte da liderança. Neste contexto o setor de fraude do Banco aponta alguns erros no local de trabalho:

Tive recentemente um erro, a gente faz diagnóstico de fraude, a gente lê reclamações todos os dias para encontrar o motivo que o cliente vazou, porque é que a gente não conseguiu tratar antes. E um desses motivos eu errei (PB).

Embora os erros aconteçam, diante do relato dos participantes percebe-se que ocorreram erros não intencionais. Os erros com base nas habilidades geralmente são definidos como deslizes e estão associados à atenção. O planejamento pode ser até adequado, mas as ações acabam fracassando, diferente do que foi planejado. Os deslizes estão associados com falhas na atenção (REASON, 1997). A falta de atenção fez o participante cometer uma falha:

Por não se atentar em detalhes acabei falando com uma pessoa que não era cliente e acabou passando a fraude (PD).

Outro exemplo de um erro não intencional, ocorrido com PA:

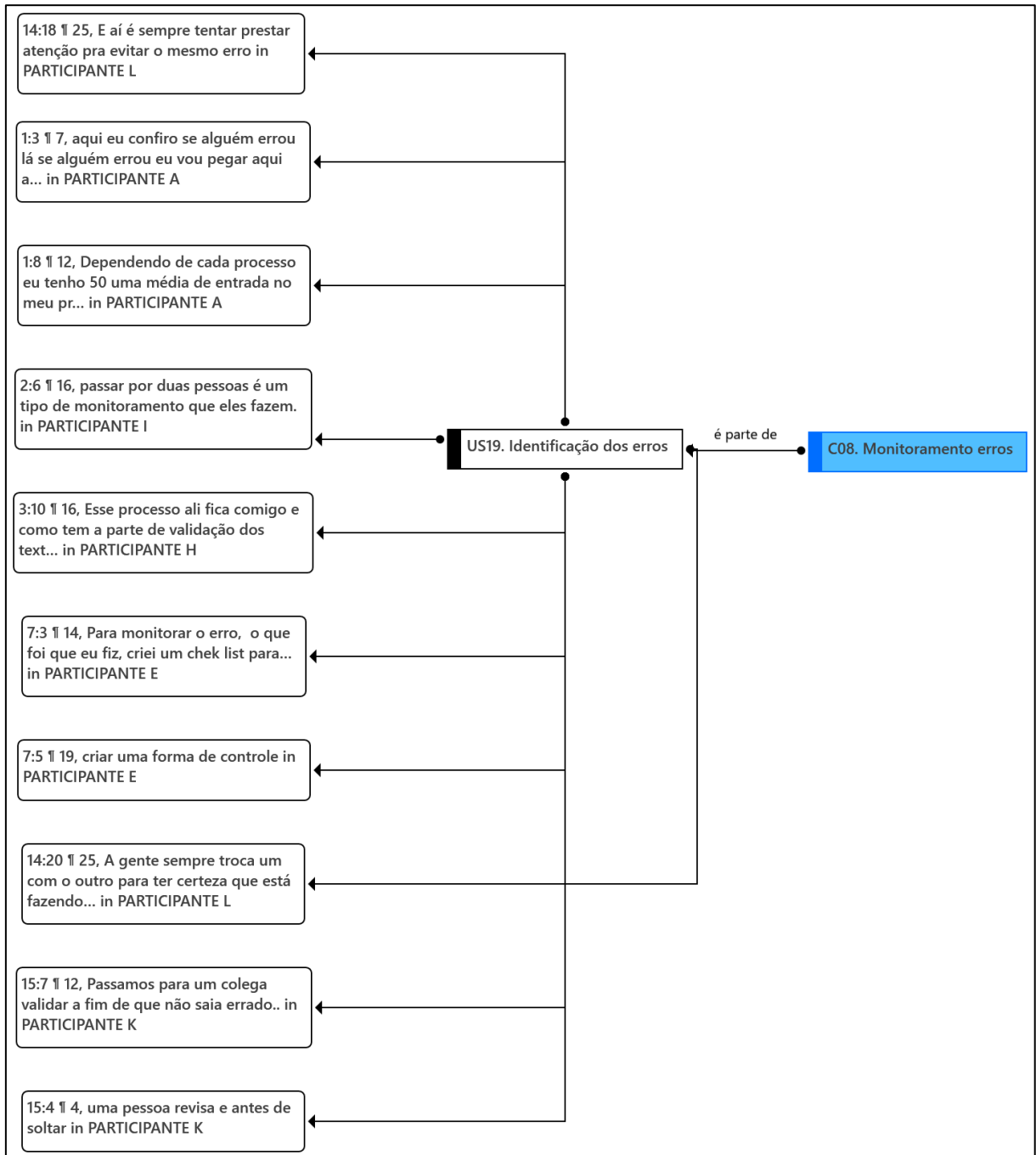
Em dado momento aconteceu uma falha no processo em decorrência de, na base originária trazem informações que a gente não contemplava." (...) Então considerando isso e que o meu erro não foi proposital, eu não programei que aquele erro acontecesse e nem negligenciei também, esse erro também tem esta questão, poxa, bola para a frente vamos tentar fazer que esse erro não aconteça de novo que é o que a gente aprendeu e botar o processo para continuar andando.

Foi percebido tipos de erros cognitivos. São os erros de diagnóstico, erros oriundos na tomada de decisão, ocasionados pelo mau entendimento sobre o processo e funcionamento dos sistemas (KIRWAN, 1994). Esta fala caracteriza bem o erro de diagnóstico: “Esse erro ele consistiu em não avaliar tudo o que engloba dentro do processo” (PD).

As falas demonstram que, na maior parte dos casos, os profissionais erram não porque querem errar, pois o risco do erro é permanente em toda a vida humana, pessoal, social e histórica, e em toda tomada de decisão e ação corre-se esse risco (MORIN, 2021).

As USs incluídas na categoria “monitoramento dos erros” (Figura 10) identificam como os erros são detectados e monitorados. Para que ocorra a aprendizagem a partir dos erros, é importante identificar e assumir o erro e, conseqüentemente, encontrar uma forma de monitorá-lo.

Figura 10 - Categoria C08. Monitoramento dos erros



Fonte: Elaborado pela autora no Atlas.ti

Desta forma, existem duas capacidades que aumentam a chance de aprender com os fracassos organizacionais. Em primeiro lugar, os membros da organização devem ser capazes de assumir riscos; em segundo lugar, devem enfrentar o fracasso e não o omitir (CANNON; EDMONDSON, 2001).

De acordo com a fala do entrevistado, uma forma de encontrar e monitorar os erros é assim exposta:

Dependendo de cada processo, eu tenho 50 uma média de entrada no meu processo de 150 a 200 de repente entra 500, por mais que existisse alguma situação de aumentar 20% ou 30% acho que nunca seria aumentar 300% no valor de processos, esta checagem faz que gere um alerta, desta forma a gente vai tentar buscar o que aconteceu a raiz do problema (PA).

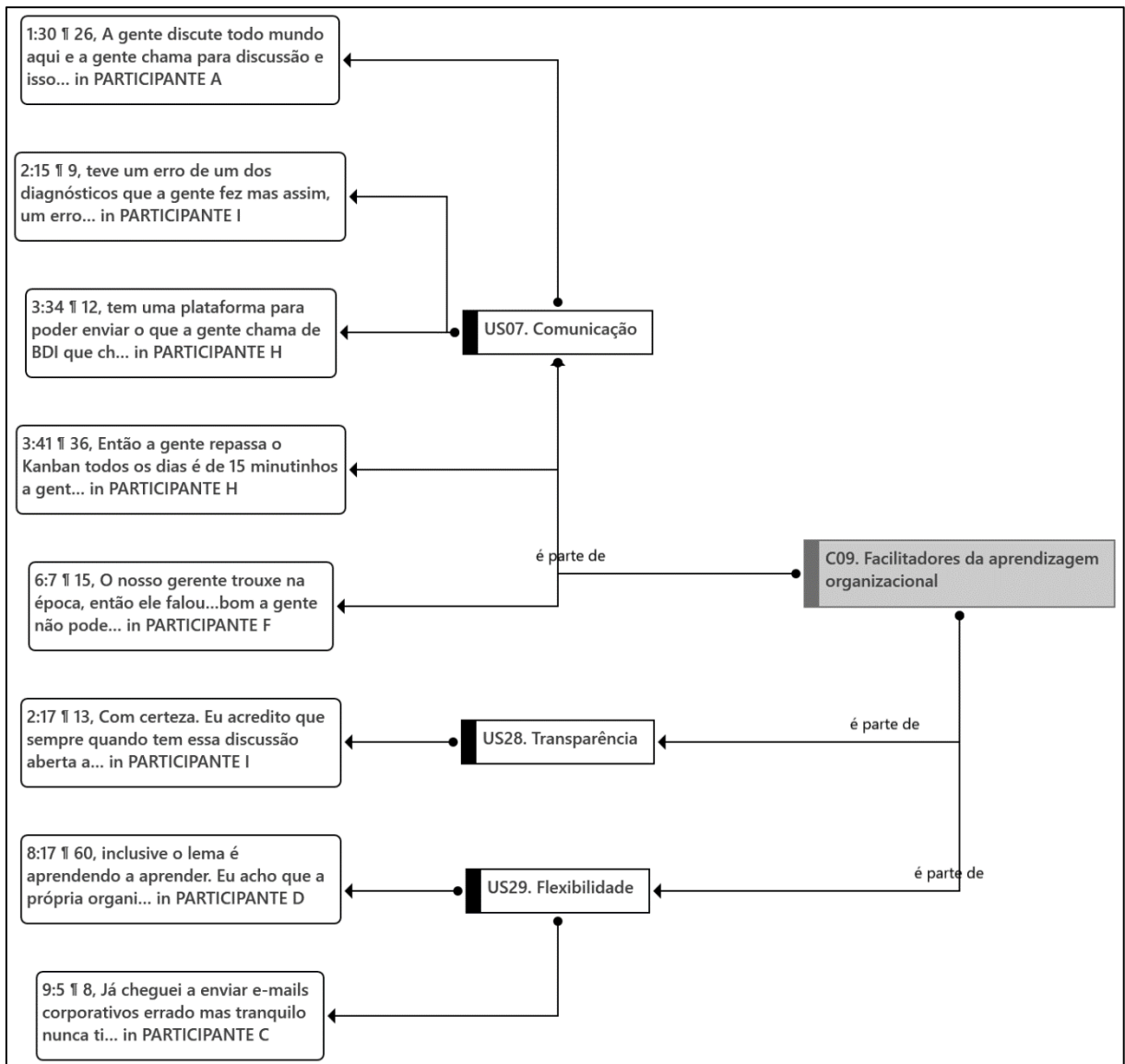
Monitorar os erros pode ser benéfico quando interligado ao outro indivíduo, conforme demonstrado na fala do participante. Porém, a teoria constata que a aprendizagem individual pode ser potencializada a partir do momento em que as equipes no ambiente de trabalho sejam reestruturadas. À luz dos autores, não existem trabalhos individualizados e sim interdependentes, pois todos os indivíduos são interligados a fim de atingirem os objetivos da organização (ONÇA; BIDO; CARVALHO, 2018).

Esse processo ali fica comigo e como tem a parte de validação dos textos, então fica com uma outra analista, então ela acaba ficando um pouco em cima desse processo olha você pediu a grade ou falta isso falta aqui, ou então é meio que um check list que a gente passa aqui com as pessoas da área então querendo ou não ele acaba sendo monitorado (PH).

Os facilitadores, como o próprio nome sugere, facilitam o processo da aprendizagem e são importantes para a organização (DIBELLA; NEVIS, 1999). As USs da categoria “facilitadores da aprendizagem organizacional” (Figura 11) pontuam os fatores que facilitam a aprendizagem a partir dos erros. Entre eles, destacam-se a flexibilidade, a transparência e a comunicação. O líder tem um papel fundamental como facilitador no processo de aprendizagem. A liderança determina os objetivos e o rumo que levará uma organização ao sucesso. A participação do líder no processo de aprendizagem organizacional funciona como suporte e alavanca para criar uma organização voltada à aprendizagem (DIBELLA; NEVIS; GOULD, 1996). Se a organização tem como principal objetivo fomentar a aprendizagem, caberá aos líderes garantir um ambiente propício à aprendizagem (DIBELLA; NEVIS, 1999).

Um ambiente propício à aprendizagem proporciona uma cultura voltada à flexibilidade, em que o líder dá abertura para que os colaboradores expressem suas ideias, facilitando a aprendizagem. Um clima de abertura está relacionado à forma de liberdade e como os indivíduos interagem na organização (DIBELLA; NEVIS; GOULD, 1996). A comunicação e a forma de interação ficaram evidentes na fala dos participantes:

Figura 11 - Categoria C09. Facilitadores da aprendizagem organizacional



Fonte: Elaborado pela autora no Atlas.ti

Inclusive o lema é aprendendo a aprender. Eu acho que a própria organização ela vem ficando mais flexível. Eu assim a minha percepção ao longo desses oito anos é que cada vez mais estamos mais próximos dos gestores tanto de contato mesmo no dia a dia e em contato também em relação a ideias. Mas não é só mais aquela coisa massiva de trabalho. Olha, mas rola um espaço para falar abertamente (PD).

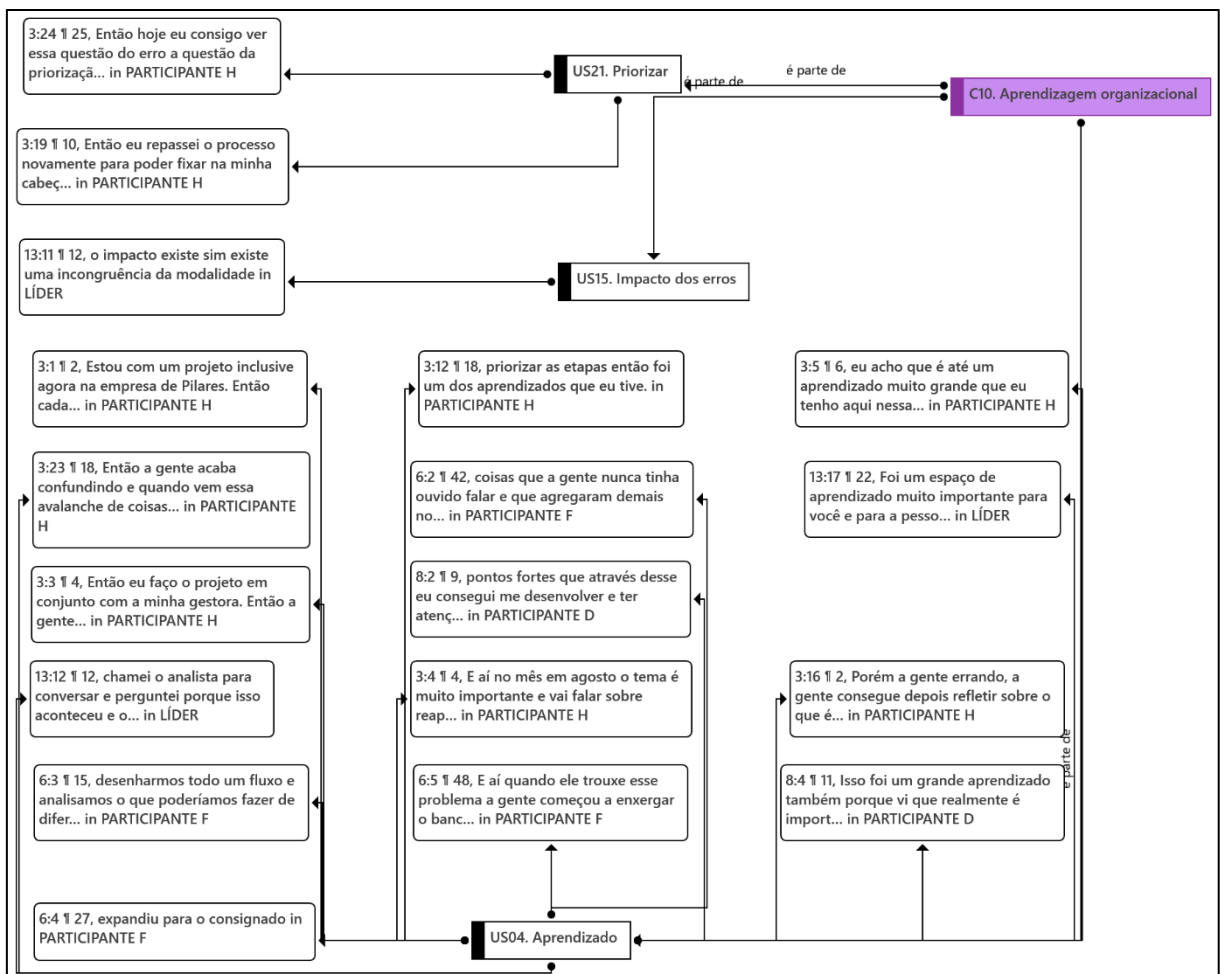
A gente discute todo mundo aqui e a gente chama para discussão e isso facilita muito a comunicação é uma troca muito interessante porque as contribuições do que está lá nos níveis mais elevados vêm o entendimento do que está sendo conversado no plano de análise desta forma há uma conexão mais forte neste sentido (PA).

Outro facilitador da aprendizagem que aparece na fala do participante é a comunicação, porém, conforme aponta a literatura, o indivíduo somente irá se expor se estiver seguro

psicologicamente. Quando a equipe se sente psicologicamente segura, coisas boas acontecem. Os erros estão presentes no dia a dia das organizações e, para que os indivíduos possam assumi-los sem medo de represália ou culpa, eles precisam estar seguros psicologicamente. Uma vez assumido o erro e corrigindo-o, ele pode ser compartilhado com a equipe a fim de gerar aprendizado. Para Edmondson (2020), em um ambiente psicologicamente seguro coisas boas acontecem, os erros são rapidamente citados e corrigidos, sem prejudicar a organização, os grupos são integrados, as ideias para inovação são compartilhadas.

A AO pode ser entendida como um processo de mudança no comportamento individual e organizacional, assumindo determinadas ações ao longo do tempo, proporcionando desenvolvimento de conhecimentos (SKERLAVAJ et al., 2007; TAKAHASHI, 2015). As USs agrupadas na categoria da “aprendizagem organizacional” (Figura 12) identificam os impactos dos erros no local de trabalho e como a aprendizagem organizacional ocorre.

Figura 12 - Categoria C10. Aprendizagem organizacional



Fonte: Elaborado pela autora no Atlas.ti

Na maioria das vezes, é necessário refletir sobre aquele determinado erro. Para Edmondson (1999), aprendizagem é conceituada no nível de análise do grupo, sendo um processo de reflexão e ação contínua por meio de *feedback*, reflexão crítica sobre os resultados, ações e análise de erros. PH relata a preocupação que o Banco tem em promover a aprendizagem a partir dos erros utilizando, como um dos meios, “pílulas” de conhecimento sobre o tema:

(...) Estou com um projeto inclusive agora na empresa. Então cada mês a instituição comunica a diretoria sobre um pilar diferente e o pilar do mês que vem a desaprender e reaprender.

Outra reflexão, por parte de PF, e que contribuiu para demonstrar como funciona o processo de aprendizado no banco:

(...) E aí quando ele trouxe esse problema a gente começou a enxergar o banco como um todo. Desenharmos todo um fluxo e analisamos o que poderíamos fazer de diferente e como podemos certificar esse cliente.

Argyris (2017) destaca que o processo de aprendizagem compreende a identificação e retificação dos erros, somada à reflexão sobre a experiência e experimentação. Indo mais adiante, o processo de lidar com os erros envolve identificar as falhas, analisá-las, discutindo-as de forma construtiva e produtiva. Identificar a falha é o primeiro passo para aprender com o erro (CANNON; EDMONDSON, 2001). Esta fala ficou clara quando PH diz:

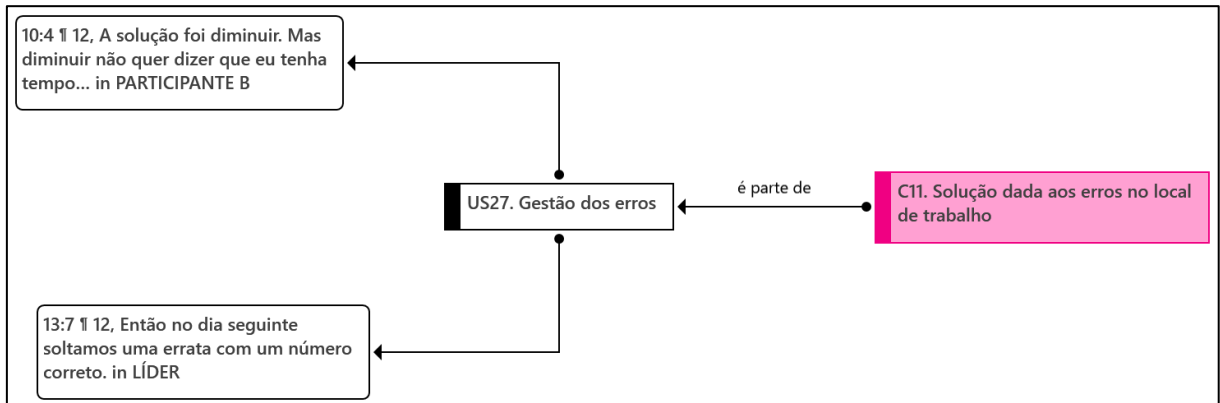
Porém a gente errando, a gente consegue depois refletir sobre o que é aquele erro e o que trouxe de aprendizado, um novo modo de ver os processos.

A AO é o resultado de um ciclo oriundo do aprendizado individual, iniciando com o que fazer e depois compartilhando as intenções e, na sequência, a ação coletiva (WATKINS; MARSICK, 2003).

As USs agrupadas na categoria “(Solução dada aos erros no local de trabalho – Figura 13), identificam-se aspectos importantes para a organização com a finalidade de solucionar e monitorar os erros. Para PB, a solução encontrada para a falha foi:

A solução foi diminuir."(...), mas diminuir não quer dizer que eu tenha tempo para fazer todos. Não estava fazendo. Não conseguia fazer nada. Era demais para mim e aí ficou igual para todo mundo. Mas aí a gente se pega na situação e chega e vem muitos casos para todo mundo e aí não tem o que fazer. A pessoa X tem 10 casos, o Y tem 10, isso é o básico, as vezes tem 100, 90, para fazermos em um dia, e aí fica pesado.

Figura 13 - Categoria C11. Solução dada aos erros no local de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora no Atlas.ti

Uma outra solução dada ao erro do PA foi monitorar, criando uma planilha de controle para checar quanto de desvio do número do *report* anterior e se este número é discrepante.

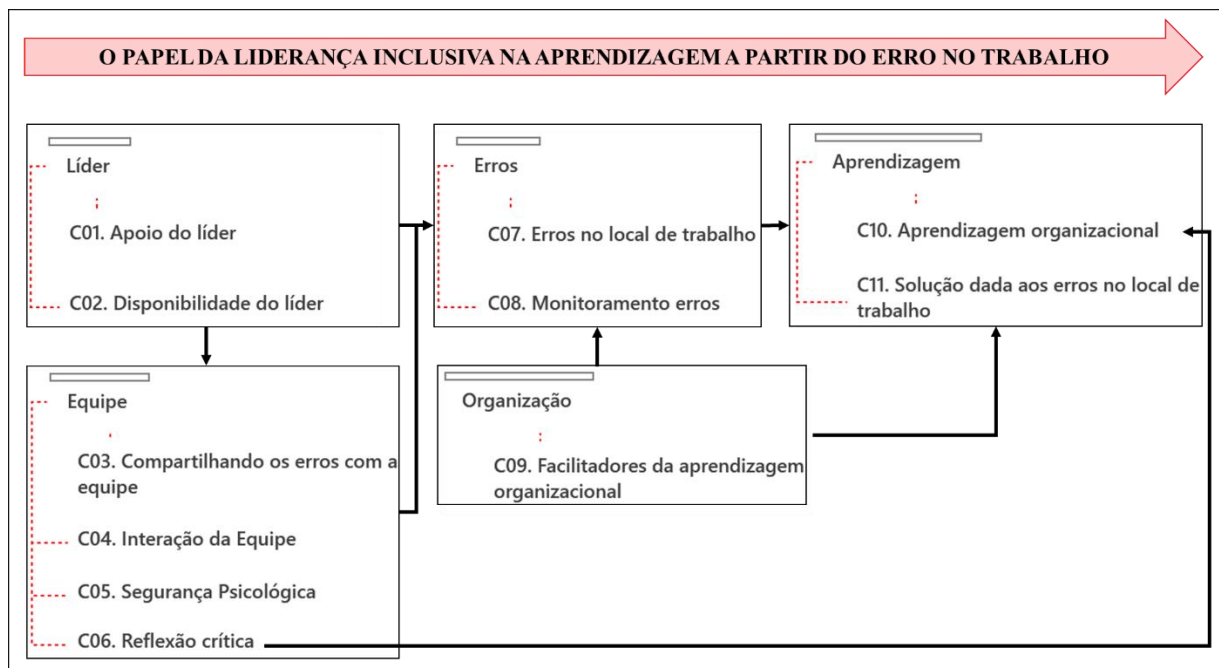
A gente gera um número por exemplo um número que normalmente a gente espera que de 50. De repente esse número tem 200 ou um número que a gente espera que esteja subindo e de repente ele cai."(...) aqui eu confiro se alguém errou lá se alguém errou eu vou pegar aqui antes de começar o meu, porque aí eu evito que o erro se alastre para frente, então eu detecto o erro aqui, mesmo que alguém tenha errado antes e depois daqui para frente eu não tenho mais erro, ou seja, eu acabo com a cadeia do erro."

A AO é promovida por meio da gestão dos erros (solução). É um processo de mudança no comportamento individual e organizacional, assumindo determinadas ações ao longo do tempo, proporcionando desenvolvimento de conhecimentos. A aprendizagem é o fator primordial para o desenvolvimento (SKERLAVAJ et al., 2007; TAKAHASHI, 2015).

4.1. RELAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS

A seguir, apresentam-se as relações entre as categorias em um conjunto de Macrocategorias-(Figura 14).

Figura 14 – Macrocategorias: relações



Fonte: Elaborado pela autora no Atlas.ti

A Figura 14 demonstra o papel da liderança inclusiva na aprendizagem a partir do erro no local de trabalho em uma visão de processo, relacionando as macrocategorias. No agrupamento das categorias C01 e C02, com o líder promovendo apoio e disponibilidade, os erros são falados abertamente e, com isso, ocorre a aprendizagem a partir dos erros.

A equipe, por estar psicologicamente segura, interage entre si, compartilha os erros, reflete sobre eles, gerando a aprendizagem.

A organização, por meio dos facilitadores da aprendizagem organizacional, que são a comunicação, transparência e flexibilidade, facilita o processo de identificação e monitoramento dos erros. A organização, por meio dos facilitadores de aprendizagem, aprende com os erros. Os erros ocorrem no local de trabalho, são identificados e monitorados, gerando a aprendizagem organizacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta sessão, são apresentadas as conclusões deste estudo, as implicações, as práticas, suas limitações e propostas para futuros estudos.

O foco deste estudo foi responder à pergunta da pesquisa: Como a liderança e a segurança psicológica se manifestam em um local de trabalho que é propício à aprendizagem a partir dos erros?

Para atingir esse objetivo geral, primeiro procurou-se definir as etapas a serem cumpridas no estudo: procurou-se analisar como a liderança e a segurança psicológica se manifestam em um local de trabalho que é propício à aprendizagem a partir dos erros. Para que o objetivo geral seja atingido, seguiu-se as etapas dos objetivos específicos: analisar como os colaboradores reagem aos erros; identificar as características da liderança nas situações de ocorrência de erros; analisar o processo de aprendizagem a partir dos erros.

Ao final das análises, os resultados do estudo foram apresentados aos integrantes do Departamento de Fraude, utilizando-se a plataforma Microsoft Teams. Assim, simultaneamente foi possível discutir com os participantes os achados e as conclusões alcançadas e validar o estudo realizado junto aos próprios participantes.

O setor de fraude trabalha com a metodologia ágil, utilizando o Kanban para acompanhamento dos processos. A equipe vai preenchendo e acompanhando as prioridades das próximas *sprints* para se organizarem no dia a dia e ter controle sobre o que está acontecendo no processo e sobre as ações, para atuarem com eficácia quando acontece um problema.

Diariamente é feita uma *daily* que tem duração de 15 minutos e o objetivo é alinhar o que foi feito e qual serão as ações a serem executadas. Uma vez por mês a líder faz uma reunião chamada *one a one* para entender como está indo o deliberado, quais são as melhorias, avaliação de *performance* e da carreira e encerra com um plano de ação. O controle para cada colaborador é feito em planilha no Excel. Nela consta todo o histórico de erros com os registros de informações, com a finalidade de acompanhá-los de perto.

A empresa oferece vários treinamentos, inclusive disponíveis na plataforma do Banco, ponto inicial do processo de aprendizagem formal. Porém, verificou-se haver também aprendizagem informal. Esta ocorre quando um novo colaborador do departamento, diante de um erro, recorre a um colega ao lado, situação em que, informalmente, os colegas mais antigos ensinam os mais novos.

Quando ocorre um erro no local de trabalho, uma vez detectado e corrigido, ele é compartilhado com a equipe e definido entre o líder e liderado uma estratégia para monitoramento desse tipo de erro.

Durante as entrevistas, identificaram-se erros considerados comuns e não intencionais, resolvidos entre a líder e os liderados. Os doze entrevistados pontuaram seus erros, conforme percebeu-se nas entrevistas, e alegaram não ter problemas em falar deles. Os erros são compartilhados com a equipe e, como constatado na fala dos entrevistados, o que permite aprendizagem a partir dos próprios erros e a partir de erros dos colegas.

Entendendo as características da liderança do departamento de fraude, os colaboradores foram unânimes ao relatarem o estilo da liderança como uma líder que apoia, está sempre disposta a ouvir, fornece *feedback*, sempre demonstrando respeito, disponibilidade e flexibilidade.

Em relação à equipe, percebeu-se que se trata de uma equipe que expõe ideias, seus integrantes gostam de participar e de dar opiniões. Dos doze entrevistados, três participantes dizem não se sentir à vontade para falar, pois entende que irá se expor.

Com relação às características da liderança do departamento (segundo objetivo específico), ficou claro que a líder tem um papel fundamental na segurança psicológica da equipe. A equipe, em geral, sente confiança, os membros apresentam contrapontos e não sentem medo de errar. Foi possível entender que existe no departamento de fraude um ambiente de confiança, aberto ao aprendizado, e uma equipe comprometida com os resultados.

A liderança, em seu importante papel no setor de fraude, contribui decididamente com a segurança psicológica da equipe, segurança essa transmitida por meio de *feedback*, garantia de liberdade para os membros da equipe falarem abertamente, expondo suas ideias e opiniões, além de proporcionar o compartilhamento dos erros sem acusações ou penalidades. Desta forma, dentro do departamento de fraude ocorre a aprendizagem a partir dos erros, tanto individual como coletiva.

Algumas pesquisas quantitativas (CHAO; ZHANG; YANG, 2021; BYUNG-JIK; MIN-JIK; TAE-HYUN, 2021) corroboram os achados deste estudo em relação à segurança psicológica. Em suas pesquisas, Chao, Zhang e Yang (2021) demonstram que funcionários que se sentem seguros psicologicamente são mais confiantes e expressam mais suas ideias e opiniões, criam um ambiente positivo, são mais ativos na interação e melhoram o desempenho. Assim, promovem aprendizagem organizacional e com isto levam bons resultados à organização. O mesmo ocorre no setor de fraude do Banco, por meio de uma liderança inclusiva

que cria um ambiente positivo estando próxima da equipe, demonstrando preocupação com o sentimento de cada membro da equipe. A líder faz reunião individual com cada um conforme constatado na fala dos participantes e não fala somente do trabalho, preocupa-se também com a carreira e vida pessoal de cada um. Desta forma a equipe sente-se apoiada pela líder, demonstrando confiança e liberdade em falar abertamente sem medo de errar porque seus membros sabem que se errar terão apoio. A líder estimula a equipe a trazer novas ideias e dar opinião comprovando o impacto positivo da segurança psicológica no trabalho sobre a aprendizagem organizacional.

Nembhard e Edmondson (2006) identificaram que a liderança inclusiva tinha relação positiva com a segurança psicológica. Neste estudo, levantaram-se exemplos concretos de como isso ocorre. Isso se infere das falas dos participantes ao afirmarem que a líder é inclusiva por estar disponível, oferecer apoio à equipe, fornecer *feedback*, valorizar a equipe, proporcionar abertura, ser flexível e estar sempre disponível. Por isso, a equipe se sente segura, fala e compartilha seus erros, com eles aprendendo e se desenvolvendo. Esse aspecto também contribui para a segurança psicológica e aprendizagem a partir dos erros.

Sabendo disso, as empresas deveriam se atentar a estes constructos se querem ser competitivas no mercado, pois, neste estudo, demonstra-se que a liderança inclusiva contribui com a segurança psicológica da equipe e favorece a aprendizagem a partir dos erros no local de trabalho, gerando resultados positivos para a organização.

Este estudo demonstra relevância por se tratar de um tema importante para as empresas sobreviverem. Em um mundo caracterizado pelo desenvolvimento tecnológico, muitas empresas perceberam que devem mudar internamente. Para que as empresas se tornem competitivas, o líder deve contribuir com a segurança psicológica da equipe para que os membros consigam expor os erros e falar sobre eles, trocar experiências e compartilhem o que aprendeu. Esse aprendizado, tanto individual como organizacional, garantirá melhores processos, mitigará os erros e seus efeitos e contribuirá para o desenvolvimento e crescimento da organização.

Toda vez que se deixa de expor uma ideia ou uma opinião, seja ela para discordar, entender melhor ou propor novas soluções, priva-se o grupo todo de obter novos aprendizados. A segurança psicológica traz senso de pertencimento, gera aprendizado, pois uns aprendem com os erros dos outros, promovem interação entre as equipes, chama a reflexão crítica. Como resultado, garante-se bons resultados e desenvolvimento da organização. Novamente, destaca-se o líder e sua atuação fundamental para a evolução desse processo.

Acredita-se que este estudo contribui com a literatura, sugerindo uma implicação importante. Para entender como os erros ocorrem foi necessário analisar como os colaboradores reagem ao erro (primeiro objetivo específico) e entender por que os erros ocorrem. Constatou-se que a não priorização de tarefas é uma das causas dos erros, eram a priorização aspecto não coberto pela literatura. Acredita-se que estudos específicos sobre erros no trabalho causados pela não priorização das tarefas ensejará maior abrangência da teoria. Estudos sobre o caráter urgente ou importante das tarefas, bem como de ferramentas para priorização, como diagramas PERT-CPM (Programa de Avaliação e Revisão Técnica - Método do Caminho Crítico) e utilização de *softwares* como MS-Project, gerarão importante conhecimento para exploração pelas empresas.

A contribuição deste estudo para a empresa analisada se dá ao lhe fornecer informações e procedimentos importantes para evitar erros, para mitigar suas consequências e para promover aprendizado individual e organizacional a partir dos erros. Ter ciência desses eventos poderá ser uma forma de iniciar esforços de fomentar processos de um modo estruturado, bem como poderá valorizar aspectos que são intangíveis (não mensuráveis diretamente), como o papel do líder, da equipe e da organização para a promoção de um ambiente promotor da aprendizagem a partir dos erros. O mesmo raciocínio é válido para outras empresas interessadas em promover a aprendizagem a partir de erros. A organização analisada chegou a esse processo após anos de interação, favorecida pelo tempo de casa da líder, que está há 24 anos na empresa e no setor fraude com esta equipe há 5 anos. A equipe conta com colaboradores que estão na empresa entre 2 meses e 20 anos, e no setor de fraude entre 1 mês há 5 anos. Os resultados observados emergiram dessas interações como algo não-planejado, sem contar com uma estrutura apropriada que lhe desse suporte.

Para empresas que queiram promover esse processo de um modo planejado, provavelmente, os primeiros passos serão: (i) conscientização sobre os conceitos tratados neste estudo; (ii) diagnóstico da situação atual em relação aos conceitos (relembrando casos passados, erros, providências, barreiras, consequências, etc.); (iii) definição de ações que possam promover a interação do líder com a equipe no sentido de aumentar a segurança psicológica, a prática reflexiva e o compartilhamento dos erros e ações para a promoção da aprendizagem.

Finalizando, pretende-se delinear algumas limitações encontradas ao longo deste estudo, assim como fazer algumas recomendações e dar sugestões para futuras pesquisas.

Embora percebendo que os colaboradores do departamento de fraude tenham se mostrado comprometidos com os resultados, esse não foi o foco do estudo. Serão necessárias

mais pesquisas que demonstrem a relação do indivíduo com o comprometimento, que comparem pessoas com baixo e com alto comprometimento para avaliar o que ocorre com a aprendizagem.

O estudo qualitativo não está livre de limitações. Esta pesquisa foi realizada *on line* devido à pandemia causada pelo Covid-19. As respostas dadas pelos participantes da pesquisa estão sujeitas ao entendimento do participante, que é subjetivo. Estas limitações poderão ser superadas aplicando-se outras metodologias de pesquisas, como observação do comportamento do indivíduo realizada presencialmente.

Outra limitação encontrada foi o fato de não se poder expandir os estudos a outros líderes, utilizando outros métodos ou questionários que possibilitem a coleta de dados pretendida.

Como recomendação, salienta-se a importância de realizar outras pesquisas sobre o tema, aplicando-se outra metodologia como a pesquisa-ação.

REFERÊNCIAS

- ALVESSON, M.; DEETZ, S. Teoria crítica e abordagens pós-modernas para estudos organizacionais. In: CLEGG, S. et al. (Ed.). **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1, p. 227-266.
- ANTONELLO, C. S. Articulação de aprendizagem formal e informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais. **Alicance**, v. 12, n. 2, p.183-209, 2005.
- ANTONELLO, C. S. O autodesenvolvimento e a perspectiva da aprendizagem organizacional. In: BITENCOURT, C. (Org.). **Gestão Contemporânea de Pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- ARCOVERDE, P. L.; VALOR, D. S. P. Recursos Humanos: Premiar erro dá coragem para inovar sem medo. **Revista Valor Econômico**. p. 1-9, 2019.
- ARGYRIS, C. Good communications that blocks learning. **Harvard Business Review**, Boston, v. 72, n. 4, p. 77-85, 1994.
- ARGYRIS, C. **Integrating the Individual and the Organization**. Nova York: Routledge, 2017.
- ARGYRIS, C. D.; SCHÖN, D. **Organizational Learning II: Theory, method, and practice**. Massachusetts: Addison-Wesley, 1996.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational Learning: A Theory of Action Perspective**. Reading/Mass: Addison-Wesley, 1978.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASS, B. M. **Leadership and performance beyond expectations**. New York: Free Press, 1985.
- BAUER, J.; HARTEIS, C. **Human Fallibility**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2012.
- BERTHOIN A. A.; LENHARDT, U.; ROSENBROCK, R. Barriers to organizational learning. In DIERKES, M., BERTHOIN-ANTAL, A.B., CHILD, J. and NONAKA, I. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. Oxford: Oxford University Press, p. 865-885, 2003.
- BYUNG-JIK, K.; MIN-JIK, K; TAE-HYUN, K. “The Power of Ethical Leadership”: The Influence of Corporate Social Responsibility on Creativity, the Mediating Function of Psychological Safety, and the Moderating Role of Ethical Leadership. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S. l.], v. 18, n. 6, p. 2968, 2021. DOI: 10.3390/ijerph18062968. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/6/2968>. Acesso em 10/12/2021.
- BRESMAN, H. **Learning Strategies and Performance in Organizational Teams**. Massachusetts Institute of Technology, 2005.

BROOKFIELD, S. D. **The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching**. New York: Open University Press, 2005.

BROOKFIELD, S. D. Critically reflective practice. **Journal of Continuing Education in the Health Professions**, v. 18, n. 4, p. 197–205, 1998.

BROOKFIELD, S. D. **Becoming a Critically Reflective Teacher**. San Francisco: CA: Jossey-Bass, 1995.

BROOKS, A. Critical reflection as a response to organizational disruption. **Advances in Human Resources**, v. 3, p. 66-79, 1999.

BUGG, E. G. J. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. **The American Journal of Psychology**, v. 46, n. 3, p. 528, 1934.

CALDEIRA, A.; GODOY, A. S. Barreiras e Incentivos à Aprendizagem Organizacional: um estudo de caso. **Revista de Gestão**, v. 18, n. 4, p. 513–530, 2011.

CAMERON, K. S., SUTTON, R. I., WHETTEN, D. A. Issues in organizational decline. In: K. S. CAMERON, R. I. SUTTON, D. A. WHETTEN (EDS.), **Readings in organizational decline: Frameworks, research, and prescriptions**. Cambridge: MA: Ballinger Press, 1988.

CANNON, M. D.; EDMONDSON, A. C. Confronting failure: Antecedents and consequences of shared beliefs about failure in organizational work groups. **Journal of Organizational Behavior**, v. 22, n. 9998, p. 161–177, 2001.

CARMELI, A.; REITER-PALMON, R.; ZIV, E. Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. **Creativity Research Journal**, v. 22, n. 3, p. 250–260, 2010.

CHAO, R. F.; ZHANG, L.; YANG, Y. C. How the psychological safety of employees influences job performance in the insurance industry? The mediation role of organizational communication and organizational learning. **The International Journal of Organizational Innovation**, v. 14, n. 1, 2021.

CHILLAREGE, K. A.; NORDSTROM, C. R.; WILLIAMS, K. B. Learning from Our Mistakes: Error Management Training for Mature Learners. **Journal of Business and Psychology**, v. 17, n. 3, p. 369–385, 2003.

CHOI, S. B.; TRAN, T. B. H.; PARK, B. I. Inclusive leadership and work engagement: Mediating roles of affective organizational commitment and creativity. **Social Behaviour and Personality**, v. 43, p. 931–944, 2015.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 8, n. 1, p. 19–37, 2010.

COELHO JUNIOR, F. A.; MOURÃO, L. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 6, p. 224 – 253, 2011.

CRANTON, P. **Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults**. San Francisco: CA: Jossey-Bass, 1996.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos quantitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROSS, J. **Informal Learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance**. San Francisco: Pfeiffer, 2007.

DEKKER, S. **The field guide to human error investigations**. London: Ashgate, 2002.

DELUMEAU, J. **História do Medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIBELLA, A. J.; NEVIS, E. C. **Como as Organizações Aprendem: uma estratégia integrada voltada para a construção de capacidade de aprendizagem**. São Paulo: Educator, 1999.

DIBELLA, A. J.; NEVIS, E. C.; GOULD, J. M. Understanding organizational learning capability. **Journal of Management Studies**, Boston, v. 33, n. 3, p. 361-379, 1996.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Organizational Learning: Current Debates and Opportunities. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Eds.). **Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice**. London: SAGE, 2000.

EBOLI, M. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004.

EDMONDSON, A. C. **A Organização Sem Medo**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2020.

EDMONDSON, A. C. Psychological safety, trust, and learning in organizations: A Group-level lens. **Trust and Distrust in Organizations: Dilemmas and Approaches**. New York 2004, p. 239–272.

EDMONDSON, A. Psychological safety and learning behavior in work teams. **Administrative Science Quarterly**, v. 44, n. 2, p. 350–383, 1999.

EDMONDSON, A. C. Learning from mistakes is easier said than done: Group and organizational influences on the detection and correction of human error. **Journal of Applied Behavioral Science**, v. 32, n. 1, p. 5–28, 1996.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational Learning. **Academy of Management Review**. v.

10, p. 803–813, 1985.

FREDRICKSON, B. L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. **American Psychologist**, v. 56, n. 3, p. 218–226, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FRESE, M.; KEITH, N. Action errors, error management, and learning in organizations. **Annual Review of Psychology**, v. 66, n. August, p. 661–687, 2015.

FRIEDMAN, V.; LIPSHITZ, R.; OVERMEER, W. Creating Conditions for Organizational Learning. In: DIERKES, M. et al. **Organizational Learning & Knowledge**. New York: Oxford, 2001.

GEPHART, R. Paradigms and Research Methods. **Research Methods Forum**, Journal vol. 4, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo. v. 35, n. 2, pp. 57-63, 1995.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo In: GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; BARBOSA DA SILVA, A. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2006.

HABERMAS, J. The theory of communicative action. Vol 1. **Reason and the Rationalization of Society**. Boston: Beacon Press, 1984.

HANTULA, D. A.; HOLLANDER. **Inclusive Leadership: The Essential Leader-Follower Relationship**. New York: Routledge, 2009.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. **Teaching and Teacher Education**, v. 11, n. 1, p. 33–49, 1995.

HIRAK, R.; PENG, A. C; CARMELI, A.; SCHAUBROECK, J. M. Linking leader inclusiveness to work unit performance: The importance of psychological safety and learning from failures. **Leadership Quarterly**, v. 23, n. 1, p. 107–117, 2012.

HOMSMA, G. J. et al. Learning from error: The influence of error incident characteristics. **Journal of Business Research**, v. 62, n. 1, p. 115–122, 2009.

HØYRUP, S. Reflection as a core process in organisational learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 16, p. 442–454, 2004.

HWANG, S. Utilizing qualitative data analysis software: a review of Atlas.ti. **Social Science Computer Review**, Thousand Oaks, v. 26, n. 4, p. 519-527, 2008.

Instituto GALLUP. State of the American Workplace Report. **State of the American Workplace**, p. 1–214, 2017.

JONES, G. R.; GEORGE, J. M. The Experience and Evolution of Trust: Implications for Cooperation and Teamwork. **The Academy of Management Review**, v. 23, n. 3, p. 531, 1998.

KAHN, W. A. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. **Academy of Management Journal**, v. 33, n. 4, p. 692–724, 1990.

KEITH, N.; FRESE, M. Enhancing firm performance and innovativeness through error management culture. In: ASHKANASY, N. M.; WILDEROM, C. P. M., PETERSON, M. F. (Ed.) **The Handbook of Organizational Culture and Climate**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2011. p. 137–157.

KIM, D. H. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. In: KLEIN, D. **A gestão Estratégica do Capital Intelectual: recursos para a economia baseada no conhecimento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

KIRWAN, B. (1994) **A Guide to Practical Human Reliability Assessment**. London: Taylor and Francis.

KLEINE, C., & WEIßENBERGER, B. E. Leadership impact on organizational commitment: The mediating role of management control systems choice. **Journal of Management Control**, v. 24, p. 241–266, 2014.

KNOWLES, MALCOLM S.; SCHEIN, E. H. personal and organizational change through group methods: the laboratory approach. **Adult Education**, v. 17, n. 2, p. 126–128, 1967.

KRAMER, R. M. Trust and distrust in organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions. **Annual Review of Psychology**, v. 50, n. 1, p. 569–598, 1999.

LAW D.W. Interactive organizational commitment and hardiness public accountants' turnover. **Managerial Auditing Journal**, v. 20, n. 4, p. 383-393, 2005.

LEI, Z.; NAVEH, E.; NOVIKOV, Z. Errors in Organizations. **Journal of Management**, v. 42, n. 5, p. 1315–1343, 2016.

LEVITT, B.; MARCH, J. G. Organizational learning. **Annual Review of Sociology**, v. 14, n. 1988, p. 319–340, 2011.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E; CALLAHAN, M. W.; VOLPE, M. Informal and incidental learning in the workplace. **Handbook of Research on Adult Learning and Development**, Routledge, 2009.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire in **Advances in Developing Human Resources**. SAGE, v. 5. n. 2, May 2003.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Informal and incidental learning. In Merriam, S. B. (ed.). **The New Update on Adult Learning Theory**, v. 89, n. 89, p. 25–34, 2001.

MARSICK, V. J.; VOLPE, M. **Informal Learning on the Job**. San Francisco: Berrett-Koehler Communications, 1999.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: SAGE Publications, 2002.

MAYER, R. C.; DAVIS, J. H.; SCHOORMAN, F. D. An Integrative Model of Organizational Trust. **Academy of Management Review**, v. 20, n. 3, p. 709–734, 1995.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research in Practice: examples for discussion and analysis**. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

MERRIAM, S.B. & CLARK, M.C. **Lifelines: Patterns of work, love, and learning in adult life**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991

MEZIROW, J. An overview on transformative learning. In: ILLERIS, K. (Ed.). **Contemporary Theories of Learning**. Oxon: Routledge, p. 90–105, 2009.

MEZIROW, J.; TAYLOR, E. W. **Transformative Learning in Practice: insights from community, workplace, and higher education**. USA: Wiley, 2010.

MEZIROW, J. On critical reflection. **Adult Education Quarterly**, v. 48, n. 3, p.185-198, 1998. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074171369804800305>. Acesso em 12/06/2021.

MEZIROW, J. **Transformative Dimensions of Adult Learning**. San Francisco: CA: Jossey-Bass, 1991.

MILES, M.B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative Data Analysis**. London: Sage, 1994.

MEISTER, J C. **Universidades empresariales: cómo crear una fuerza laboral de clase mundial**. New York: McGraw-Hill, 1999

MORIN, E. **Lições de um Século de Vida**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MUHR, T. ATLAS.ti: a prototype for the support of text interpretation. **Qualitative Sociology**, New York, v. 14, n. 4, p. 349-371, 1991.

NEMBHARD, I. M.; EDMONDSON, A. C. Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. **Journal of Organizational Behavior**, v. 27, n. 7, p. 941–966, 2006.

ONÇA, S. S; BIDO, D. S; CARVALHO, A. S. C. Clima e comportamentos para a aprendizagem grupal. **Organizações & Sociedade**, v. 25, n. 86, p.392-412, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v25n86/1984-9230-osoc-25-86-392.pdf>. Acesso em 11 nov.2021

ONÇA, S. S; BIDO, D. S; BARBARINI, A. C. Fatores que influenciam a aprendizagem a partir dos erros como a oitava dimensão da cultura de aprendizagem. In: XLI ENCONTRO DA ANPAD – ENANPAD, 41, 2017. São Paulo. **Anais...São Paulo: ANPAD**, 2017. p. 1-16.

PAWLOWSKY, P. The treatment of organizational learning in management science. In: DIERKES, M.; ANTAL, A. B.; CHILD, J.; NONAKA, I. (Orgs.) **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

PELTIER, J. W.; HAY, A.; DRAGO, W. The reflective learning continuum: Reflecting on reflection. **Journal of Marketing Education**, v. 27, n. 3, p. 250-263, 2005.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teoria? In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Org.). **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

PUTZ, D.; SCHILLING, J.; KLUGE, A.; STANGENBERG, C. Measuring organizational learning from errors: Development and validation of an integrated model and questionnaire. **Management Learning**, v. 44, n. 5, p. 511–536, 2013.

RABINOWITZ, S.; HALL, D. T. Organizational research on job involvement. **Psychological Bulletin**, v. 84, n. 2, p. 265–288, 1977.

RASMUSSEN, J.; DUNCAN, K.; LEPLAT, J. (EDS.). **New Technology and the Effect of Human Error**. Chichester: Wiley, 1987.

REASON, J. Human error: models and management. **BMJ**, v. 320, n. 7237, p. 768–770, 18 mar. 2000.

REASON, J. T. **Managing the Risks of Organizational Accidents**. Burlington: Ashgate, 1997.

REASON, J. **Human Error**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

REIS, D. A. Estrutura de organização e comportamento de aprendizagem. **Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 07–16, 1975. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262716143_Estrutura_de_organizacao_e_comportamento_de_aprendizagem Acesso em 21/06/2021.

RIGANO, D.; EDWARDS, J. Incorporating Reflection into Work Practice. **Management Learning**, v. 29, n. 4, p. 431–446, 1998.

RIGG, C; TREHAN, K. Reflections on Working with critical action learning. **Action Learning: Research and Practice**, v. 1, n. 2, p. 149-165, 2004.

RUBIN, H.J.; RUBIN, I.S. Qualitative interviewing: **The Art of Hearing Data**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.

RYBOWIAK, V; GARST, H; FRESE, M; BATINIC, B. Error orientation questionnaire (EOQ): reliability, validity, and different language equivalence. **Journal of Organizational Behavior**, v. 20, n. 4, p. 527–547, 1999.

SADLER, P. Leadership and Organizational Learning. In: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of Organizational Learning & Knowledge**. New York: Oxford, 2001.

SAHER N., NAZ S. & I. TASLEEM. Does paternalistic leadership lead to commitment? trust in leader as moderator in pakistani context. **Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business**, v. 5, n. 1, p. 443-455, 2013.

SANOFI. Relatório de responsabilidade Corporativa, 2017. Disponível em <https://www.sanofi.com.br/-/media/Project/One-Sano> Acesso em 30/05/2021.

SARSUR, A. M. Líder e liderado: uma díade baseada na identidade? In: NELSON, R. E. & SANT-ANNA, A. S. (Orgs.). **Liderança: entre a tradição, a modernidade e a pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

SAUNDERS, M.; TOWNSEND, K. Choosing participants. In: CASSELL, C; CUNLIFFE, A.; GRANDY, G. **The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: History and Traditions**. Londres: SAGE Publications Ltd, 2019.

SCHAUFELI, WILMAR B.; SALANOVA, MARISA; GONZ ´ALEZ-ROM ´A, VICENTE; B. BAKKER, A. The measurement of engagement and burnout: a two samples confirmatory factor analytic approach. **Journal of Happiness Studies**, v. 63, n. 2, p. 5, 2001.

SCHEIN, E. H. Three Cultures of management: the key to the Organizational learning. **MIT Sloan - Management Review**. p. 1–33, 1996.

SCHILLING, J.; KLUGE, A. Barriers to organizational learning: an integration of theory and research. **International Journal of Management Review**, 2009, v.0, n.0, p.180 - 191, 2009

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner**. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books Inc. Publishers, 1983.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SHUCK, B., COLLINS, J. C., ROCCO, T. S., & DIAZ, R. Deconstructing the Privilege and Power of Employee Engagement: Issues of Inequality for Management and Human Resource Development. **Human Resource Development Review**, v. 15, n. 2, p. 208-229, 2016.

SKERLAVAJ, M.; STEMBERGER, M. I.; SKRINJAR R.; DIMOVSKI V. **Organizational learning culture** - the missing link between business process change and organizational performance. Science Direct, n. 106, p. 346–367, 2007.

SOLOMON, R. C. The cross-cultural comparison of emotion. In: _____. **Emotions in Sian Thought**. Albany: State University of New York Press, 1995.

STAKE, R. E. (2003). Case studies. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Strategies of Qualitative Inquiry**, London: Sage Publications. pp. 134–164, 2003.

STROM, D. L., SEARS, K. L., & KELLY, K. M. Work engagement: The roles of organizational justice and leadership style in predicting engagement among employees. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, v. 21, p. 71–182, 2014.

STRÖM, R.; VENDEL, M.; BREDICAN, J. Mobile marketing: A literature review on its value for consumers and retailers. **Journal of Retailing and Consumer Services**, v. 21, n. 6, p. 1001–1012, 2014.

TAKAHASHI, A. R. W. **Competências, Aprendizagem Organizacional e Gestão do Conhecimento**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

TUCKER, A. L.; EDMONDSON, A. C. Why hospitals don't learn from failures: Organizational and psychological dynamics that inhibit system change. **California Management Review**, v. 45, n. 2, p. 55–72, 2003.

TYLER, T.; LIND, E. A Relational Model of Authority in Groups. **Advances in Experimental Social Psychology**, v. 25, p. 115–192, 1992.

VAN DYCK, C.; FRESE, M.; BAER, M.; SONNENTAG, S. Organizational Error Management Culture and Its Impact on Performance: A Two-Study Replication. **Journal of Applied Psychology**, v. 90, n. 6, p. 1228-1240, 2005.

VERGARA, S.C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2016.

VINCE, R. Organizing Reflection. **Management Learning**, v. 33, n. 1, p. 63–78, 2002.

VINCE, R.; REYNOLDS, M. Reflection, reflective practice and organizing reflection. **The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development**, January 2009, p. 89–103.

WEISS, R. S. **Learning from Strangers: The art and method of qualitative interview studies**. New York: The Free Press, 1994.

WEITZEL, W., & JONSSON, E. Decline in Organizations: A Literature Integration and Extension. **Administrative Science Quarterly**, n. 34, p. 91-109, 1989.

WOERKOM, M. Van. The Concept of Critical Reflection and Its Implications for Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, v. 6, n. 2, p. 178–192, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de Caso – Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOZGAT, U.; SERIM, R. & DIKMEN, D. Out of sight out of mind: effect of ostrich leadership on affective commitment and the moderating role Trust in supervisor. **Business Studies Journal**, v. 6, n. 1, p. 79-89, 2014.

ZHAO, B.; OLIVERA, F. Error Reporting in Organizations. **Academy of Management Review**, v. 31, n. 4, p. 1012–1030, 2006.

ZILBER, M. A.; PEREZ, G.; LEX, S. Inovação tecnológica e obtenção de vantagens competitivas: um estudo duplo qualitativo na indústria brasileira de equipamentos eletromédicos. **Organizações & Sociedade**, [S. l.], v. 16, n. 51, p. 707–723, 2009.

APÊNDICE A – Matriz de amarração

Problema da pesquisa: Como a liderança inclusiva contribui com a segurança psicológica e ajuda na aprendizagem a partir dos erros no local de trabalho

Título do trabalho: o papel da liderança inclusiva na aprendizagem a partir do erro no trabalho: um estudo de caso na área de prevenção à fraude no setor bancário.

<i>Objetivos da pesquisa</i>		<i>Fundamentação teórica</i>	<i>Pontos de investigação (Questões da Pesquisa)</i> Informações necessárias	<i>Técnicas de coleta dos dados</i>	<i>Técnicas de análise dos dados</i>	<i>Resultado esperado</i>	<i>Apresentação do resultado</i>
<i>geral</i>	<i>específicos</i>						
Analisar como a liderança e a segurança psicológica se manifestam em um local de trabalho que é propício à aprendizagem a partir dos erros.	I) Analisar como colaboradores reagem aos erros.	Aprendizagem a partir dos erros no trabalho	1) O que você faz quando detecta um erro? Pode me contar se vivenciou erros no local de trabalho? Poderia me dar exemplo. Qual foi a solução dada aos erros?	Revisão bibliográfica Questionário Entrevistas	Qualitativa: Análise de conteúdo Exploratória	Como ocorrem os erros no local de trabalho	Exploratório Macrocategorias-relações
	II) Identificar as características da liderança nas situações de ocorrência de erros.	Liderança Inclusiva	2) Como você se sentiu quando identificou este erro? Você se sente apoiado pelo líder e pela equipe? Sente-se seguro para correr risco na sua equipe? Sente-se seguro em falar abertamente, expressar ideias e opiniões? O líder está disponível? Sente-se à vontade para procurá-lo?	Revisão bibliográfica Questionário Entrevistas	Quantitativa: Análise de conteúdo Exploratória	Práticas da liderança	
	III) Analisar o processo de aprendizagem a partir dos erros.	Aprendizagem Organizacional	4) Sente-se valorizado no trabalho? Como a equipe interage entre si? Há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista? Ficou com alguma dúvida?	Revisão bibliográfica Questionário Entrevistas	Quantitativa: Análise de conteúdo Exploratória	Processo de aprendizagem para sucesso da organização	

APÊNDICE B – CITAÇÃO ATLAS.ti

Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
PE: "No geral sim, não sempre, tem um trabalho meio individual mas creio que se eu precisar sim."	US01	Abertura do líder	C01	Apoio do líder
PL: " Então eu falo que tenho duas equipes uma equipe de origem e a outra equipe que eu estou aqui com a líder também representando a área mas sim, e mesmo sendo nova na equipe tem uma abertura totalmente de falar qualquer tipo de assunto, a líder é mesmo excepcional e como os membros da equipe eu tenho facilidade de falar qualquer tipo de assunto."				
PA: "Sim bastante, bastante e é uma coisa que é importante é exatamente isso. Eu não errei porque eu quis errar, houve a compreensão do líder [...]"	US05	Compreensão do líder		
PH: "Confio muito aqui eu sendo colaboradora ela sendo a minha gestora [...]"	US08	Confiança		
LI: "Eu me coloco como uma gestora muito aberta. Muito e democrática. Depois eu costumo pedir mais mas enfim mais. Mas eu tenho uma proximidade muito grande com o time e nunca dei bronca . Eu acho que isso é um fator que cria esse laço de confiança para o time me buscar em caso de problema , me buscar como uma aliada como uma parceira e não como o pai a mãe que vai dar bronca e deixar de castigo, entendeu?"				
PE: "Sim, a líder esta sempre disponível e aberta para falar com a gente, sempre esta aberta a conversa e com acessibilidade [...]"	US11	Disponibilidade do líder		
PD: " Sim. Eu acho que sim é muito pela reciprocidade a troca faz com que eu me sinta apoiado por todos."	US22	Reciprocidade		
PK: "Me sinto bastante, a gente tem uma relação muito boa a gente é muito parceira [...]"				

Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
LI: "No caso de identificar a ocorrência de um erro, entendo que isso é uma responsabilidade minha, não significa que internamente eu consigo como mesmo eu não de um putz, mais eu entendo qual é o meu papel como gestora, de que o resultado do meu time é o meu resultado. E o erro deles é o erro meu, então da porta para fora, o erro é meu. E a gente vai achar alternativas pra contenção de danos ou mesmo para reparar aquele erro de uma forma que não tenha grande impacto [...]"	US25	Responsabilidade		
Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
PA: "Sim totalmente disponível. e digo até que nesse quesito não está aqui para elevar ela está aqui para discutir [...]"	US06	Comprometimento	C02	Disponibilidade do líder
LI: " Sim... muito... bastante. Sempre que algum funcionário precisa conversar, alinhar alguma coisa estou pronta para atendê-lo."				
PK: "sempre se ela não estiver naquele momento. A gente combina um horário que for mais fácil se é uma questão urgente é claro tem que sinalizar e sempre há uma maneira de a gente tentar conversar ali naquele momento mesmo [...]"				
PI: "[...]chefe pelo menos uma vez a cada 15 dias para ter essa troca de ensinamento ver os pontos que a gente teve falhas pra gente consertar e os pontos positivos para a gente se sentir bem e saber que está no caminho certo ou mesmo replanejar."	US18	Liderança inclusiva		

Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
<p>PI: "Demais, A líder tem uma coisa que eu não sei se são todos os gestores eu acredito que não. Ela faz a cada 15 dias uma reunião com cada pessoa do time é uma conversa super aberta onde a gente pode conversar não só sobre o trabalho mas sobre a vida pessoal por exemplo. A primeira que eu tive com ela foi na semana passada e ela me falou sobre a carreira sobre como eu posso estabelecer uma carreira sobre como eu posso lidar no mundo corporativo como ela sabe que é o meu primeiro trabalho em uma empresa corporativa então eu me sinto super à vontade com a líder, assim mesmo a qualquer momento eu sei que eu posso contar com ela porque ela é super aberta."</p>				
<p>PH: "Eu acho que de todos os líderes que eu já tive, a que eu mais tenho liberdade hoje é a atual e a gente tem uma reunião de 15 em 15 dias de uma hora hoje individual onde a gente utiliza são pautas livres que eu levo pra ela [...]"</p>				
<p>PE: " [...]quando levo um caso para a líder sempre ajuda a encontrar uma melhor forma de resolver."</p>				
Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
<p>PA: "Sim, ele é compartilhado com a equipe. Eu acho que é importante, isso porque o ser humano ele aprende de algumas formas ou ele aprende na prática basicamente ou ele aprende na observação [...]"</p>				
<p>PA: " Então quando a gente compartilha o erro a gente ganha duas vezes primeiro a gente fixa o nosso aprendizado com o erro e a gente ganha de novo quando compartilho o erro com os outros colegas que também têm o mesmo erro e gastem menos tempo corrigindo aquele erro."</p>	US12	Compartilhamento dos erros	C03	Compartilhando os erros com a equipe

Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
PH: "Sim, teve que ser compartilhado até porque como eu comecei a ficar com essa atividade ficava com uma ou outra pessoa ela me passou e tive que repassar esse erro [...]"				
Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
PE: " [...]Sim todos os dias tem uma daily 15 minutos, este é o momento de alinharmos o que foi feito e o que terá que fazer, esclarecer dúvidas e plano de ação."	US02	Alinhamento	C04	Interação da Equipe
PI: " Demais, de mais mesmo. Eles estão sempre me perguntando se eu preciso de alguma coisa [...]"	US03	Apoio da equipe		
PI: "E eles estão sempre perguntando sempre me falando, olha se precisar estamos aqui, é só falar, pode perguntar, e eles são super abertos tranquilos [...]"				
PL: " [...] uma equipe muito parceira [...]"				
PL: " [...]mas a equipe é muito parceira [...]"				
PA: "A gente discute todo mundo aqui e a gente chama para discussão e isso facilita muito a comunicação é uma troca muito interessante porque as contribuições do que está lá nos níveis mais elevados vêm o entendimento [...]"	US09	Contribuição		
PA: "A gente descobre que de repente nem A nem B esta certa, é uma coisa que a gente vai, mas acho que essas discussões são mais ricas inclusive quando a gente discorda porque é só o fato de que a gente discorda faz com que a gente pense em outras alternativas."				
PH: "E eu acho que hoje um pouco mais gente vai amadurecendo [...]"	US17	Interação		
PH: "Bem a gente tem uma reunião todos os dias [...]"				

Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
PH: " [...]a gente acaba ligando um para o outro principalmente agora no período Home Office. A gente tem que ligar né, porque pessoalmente a gente ia na mesa um do outro e tentava resolver ou a gente tem que ligar, entrar chat ou teams então é assim que a gente costuma alinhar as coisas."				
PL: " [...]por ser uma equipe pequena é como a gente tem daily diária."				
PL: " [...] hora mais legal do dia que depois que a gente para de falar de trabalho entra outros assuntos [...]"				
PL: " [...] a comunicação da equipe é muito boa."				
Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
PI: "Tanto que eu como estagiária ainda não posso fazer sozinha porque a probabilidade de errar é imensa."				
PI: " [...]agora nas reuniões que tem mais gente e que são mais setores eu fico com um pouco de vergonha [...]"				
PH: "Sim consigo, mas tem uma coisa que eu gosto muito de saber o que eu estou falando então a gente tem um novo projeto. Se eu não souber tanto desse projeto às vezes eu não vou dar minha opinião porque eu não sei totalmente talvez eu possa estar dando uma opinião que não tenho nada a ver, não conheça o suficiente do projeto para opinar [...]"	US16	Insegurança	C05	Segurança Psicológica
PF: " [...]me incomoda de ficar me expondo [...]"				
PL: "No começo não tanto, que a gente fica com aquele medinho de estar falando besteira mas depois a gente sabe que tipo não tem pergunta burra você tem que falar e principalmente aqui em centralidade que a gente trabalha muito tipo tem que ter ideias mesmo porque é nosso ou está dentro do escopo de melhora lá [...]"				

Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
PA: "Sim, sinto me seguro, ao mesmo tempo tem risco que a gente precisa correr juntos."	US26	Confiança		
PA: "Sim tenho esta abertura para compartilhar minhas ideias, acho que isso é uma questão de respeito e embora eu tenha uma opinião divergente da sua não quero dizer que a minha está certa e não quer dizer que a sua está certa."				
PA: "A gente consegue fazer essas discussões às vezes a gente está tão seguro de que a gente está falando que a gente está tão certo de que aquilo é verdade e é um processo de comunicação interpessoal [...]"				
PA: "E a gente tem isto aqui na empresa a gente consegue fazer essas discussões e às vezes a gente tem processos de que a gente não consegue convencer o outro de que a nossa ideia também está certa [...]"				
PI: "Eu tenho um pouco de vergonha não vou negar, mas é um ambiente bem aberto. A minha gestora faz uma reunião diária com o time. Nessa reunião me sinto bem à vontade em falar com o time, dar ideias e fazer perguntas [...]"				
PH: "Só que não na época que eu errei eu achei nossa, meu Deus, eu achei o fim do mundo."				
PH: "Se eu não souber tanto desse projeto às vezes eu não vou dar minha opinião porque eu não sei totalmente talvez eu possa estar dando uma opinião que não tenho nada a ver, não conheça o suficiente do projeto para opinar [...]"				

Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
<p>PH: "[...]essa questão de tomar riscos ainda é algo que eu estou amadurecendo assim como eu te falei do erro da questão da priorização. Então é algo que acho que ainda pra mim é um processo na questão dos riscos."</p>				
<p>PF: "Eu não me sinto muito segura, mas gosto de fazer as coisas certas e me incomoda de ficar me expondo [...]"</p>				
<p>PE: "[...]tem situações que eu assumo [...]"</p>				
<p>PE: "[...]sempre acabo participando e compartilhando opiniões [...]"</p>				
<p>PE: " Eu não gosto de errar, me senti frustrada e decepcionada [...]"</p>				
<p>PC: "Então assim, hoje onde eu estou aqui, com a equipe que eu tenho, eu entendo que é isso mesmo, a gente vai aprendendo junto, aqui não temos medo de errar, zero medo de errar [...]"</p>				
<p>PC: "As pessoas não prestam atenção e já erraram diversas vezes. Não perguntam cara...Estamos à disposição... Pergunte, se você tem dúvida não pode colocar o que esta na sua cabeça, pergunte antes de fazer um diagnóstico porque é isso divulgado os números [...]"</p>				
<p>PB: "É difícil de gerar porque é assim, eu sei onde está meu erro. Eu sei que, beleza na próxima vez que eu for fazer, vou ter mais atenção mas pode acontecer de eu confundir, de clicar errado, do sistema travar e não ver o diagnóstico e acontece sabe [...]"</p>				
<p>PL: "[...]eu já senti a equipe muito acolhedora e da abertura de eu expressar as ideias e tudo mais [...]"</p>				
<p>PL: "Bom primeiro dá um pouquinho de desespero [...]"</p>				

Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
PI: " [...]aí no nosso grupo colocaram para todos analisarem para a gente chegar a um consenso e ver se realmente foi um erro de leitura."	US24	Analisar	C06	Reflexão crítica
PL: " [...]base de reclamações que a gente faz, a gente faz algumas análises para ver por que esse cliente foi fazer essa reclamação [...]"				
PI: " [...]então os meus superiores sempre pedem novas ideias [...]"	US30	Ideias		
LI: " [...]procuro sempre depois daquela situação chamar a pessoa pra conversar colocando assim o que aconteceu.... O que você acha que poderia fazer de diferente. O que você aprendeu com isso."	US32	Reflexão		
PK: "[...]tenho abertura para isso mas muitas vezes a gente tem que trazer uma reflexão [...]"				
Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
PA: " [...]em dado momento aconteceu uma falha no processo em decorrência de na base originária trazem informações que a gente não contemplava [...]"	US13	Erros não intencionais	C07	Erros no local de trabalho
PA: " Então considerando isso e que o meu erro não foi proposital, eu não programei que aquele erro acontecesse e nem negligenciei também esse erro também tem esta questão, poxa, bola pra frente vamos tentar fazer esse erro não acontecer de novo que é o que a gente aprendeu e botar o processo para continuar andando [...]"				
PH: "Então acho que foi um dos erros que eu tive, mas eu não estou pensando no momento em outro, mas acho que esse foi o crucial [...]"				
PE: " Eu sigo um processo que eu tenho que fazer e deixei de fazer um destes passos pela qual me ocasionou este erro [...]"				

Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
PE: "[...]estou analisando um caso de uma fraude que aconteceu com o cliente e um dos passos desta análise se eu vou pagar ou não para este cliente, eu preciso emitir uma carta para este cliente, eu não emiti [...]"				
PD: "[...]por não se atentar em detalhes acabei falando com uma pessoa que não era cliente e acabou passando a fraude [...]"				
LI: "E aí quando a gente foi olhar a planilha que era a origem do reporte tinha uma inconsistência no cálculo. Então no dia seguinte soltamos uma errata com um número correto."				
PK: "[...]são erros nas nossas comunicações [...]"				
PB: "[...]ultimamente até tenha acontecido com muita frequência toda semana algo atípico vem e aparecem muitas reclamações."	US23	Reclamações		
PI: "[...]que eu me lembre foi um diagnóstico, a gente faz um diagnóstico da fraude sofrida pelo cliente [...]"				
PI: "[...]mas teve um erro de um dos diagnósticos [...]"				
PD: "Esse erro ele consistiu em não avaliar tudo o que engloba dentro do processo [...]"				
PC: "[...] pegando bastante estes erros porque eu tenho muitas vezes aqui reanalisar os casos [...]"				
PB: "Tive recentemente um erro, a gente faz diagnóstico de fraude, a gente lê reclamações todos os dias para encontrar o motivo que o cliente vazou, porque é que a gente não conseguiu tratar antes. E um desses motivos eu errei [...]"	US33	Erros Cognitivos		
PL: "E que a gente mexe com muitas bases dos casos que a gente analisa, e aí tem uma base em específico que às vezes inclui algum tipo de informação no campo errado. "				

Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
PH: " [...]quando eu entrei tinha um processo que eu tinha que criar uma grade de publicações para a rede de agências e aí porque tinha que pedir aprovação antes de enviar e eu enviei sem pedir a aprovação de uma pessoa que no caso seria importante pedir a aprovação. Então foi uma área que eu falei Meu Deus... Errei... [...]"	US34	Erros de Violação		
PH: " [...]não acredito que eu mandei sem aprovação."				
LI: " Uma peça de conscientização de uma determinada modalidade de fraude, a pessoa do meu time que revisou não se atentou que aquela modalidade de golpe não atingia o público para a qual ele aprovou aquela peça. Isso é algo sabido mas o dia a dia da revisão das peças não olhou, e acabou saindo eu peguei o erro na boca pra sair [...]"				
Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
PA: " [...]aqui eu confiro se alguém errou lá se alguém errou eu vou pegar aqui antes de começar o meu, porque aí eu evito que o erro se alastre para frente, então eu detecto o erro aqui, mesmo que alguém tenha errado antes e depois daqui para frente eu não tenho mais erro, ou seja, eu acabo com a cadeia do erro [...]"	US19	Identificação dos erros	C08	Monitoramento erros
PA: " Dependendo de cada processo eu tenho 50 uma média de entrada no meu processo de 150 a 200 de repente entra 500 por mais que existisse alguma situação é de aumentar 20% ou 30% acho que nunca seria aumentar 300% no valor de processos, esta checagem faz que gere um alerta desta forma a gente vai tentar buscar o que aconteceu a raiz do problema [...]"				
PI: " [...] passar por duas pessoas é um tipo de monitoramento que eles fazem."				

Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
PH: "Esse processo ali fica comigo e como tem a parte de validação dos textos, então fica com uma outra analista então ela acaba ficando um pouco em cima desse processo olha você pediu a grade ou falta isso falta aqui ou então é meio que um check list que a gente passa aqui com as pessoas da área então querendo ou não ele acaba sendo monitorado [...]"				
PE: "Para monitorar o erro, o que foi que eu fiz, criei um chek list para mim e uma das etapas eram incluir esta carta, algo que me direcione até que ficasse no automático e eu não precisasse mais ver este chek list e ter aderido e eu me sentir confortável e segura a não usar mais este chek list."				
PE: " [...]criar uma forma de controle [...]"				
PL: "E aí é sempre tentar prestar atenção pra evitar o mesmo erro [...]"				
PL: " A gente sempre troca um com o outro para ter certeza que está fazendo certo."				
PK: " [...]uma pessoa revisa e antes de soltar [...]"				
PK: "Passamos para um colega validar a fim de que não saia errado [...]"				
Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
PA: " A gente discute todo mundo aqui e a gente chama para discussão e isso facilita muito a comunicação é uma troca muito interessante porque as contribuições do que está lá nos níveis mais elevados vêm o entendimento do que está sendo conversado no plano de análise desta forma há uma conexão mais forte neste sentido."	US07	Comunicação	C09	Facilitadores

Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
<p>PI: "teve um erro de um dos diagnósticos que a gente fez mas assim, um erro mínimo e a equipe toda sentou para a gente resolver de maneira super aberta super tranquila nada de nossa... errou... meu Deus não vou falar mal de dessa pessoa não foi super tranquilo uma coisa mínima."</p>				
<p>PH: " [...]tem uma plataforma para poder enviar o que a gente chama de BDI que chama bom dia e o nome da empresa. Então a gente utiliza essa plataforma pra enviar comunicados então pode ser de dicas de segurança ou avisar olha os clientes estão recebendo essas comunicações para estar todo mundo na mesma página, através dela todo mundo fica alinhado [...]"</p>				
<p>PH: "Então a gente repassa o Kanban todos os dias é de 15 minutinhos a gente acaba falando sobre alguma coisa que a gente vai repassando do Kanban e falo olha veio essa demanda que está assim, assim, assado, a gente precisa resolver como a gente pode resolver como a gente pode responder, então tem esse alinhamento semanal e diário."</p>				
<p>PF: "O nosso gerente trouxe na época, então ele falou... bom a gente não pode ficar recusando tudo porque impactará o negócio e impacta o lado do vendedor que precisa fechar a venda do cartão porque senão ele não ganha o dinheiro dele [...]"</p>				
<p>PB: "Olha em questão do diagnóstico, acho que é difícil a comunicação entre a equipe. Não tem uma solução por exemplo uma vez eu reclamei que eu tinha muitos casos porque a minha porcentagem estava maior que de todo mundo [...]"</p>				

Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
<p>PI: "Eu acredito que sempre quando tem essa discussão aberta a gente consegue melhorar e ficar de olho para não cometer o mesmo erro na próxima vez. A transparência e a forma que é conduzido ajuda no aprendizado."</p>	US28	Transparência		
<p>PI: "Com certeza. Eu acredito que sempre quando tem essa discussão aberta a gente consegue melhorar e ficar de olho para não cometer o mesmo erro na próxima vez. A transparência e a forma que é conduzido ajuda no aprendizado."</p>				
<p>PD: " [...]inclusive o lema é aprendendo a aprender. Eu acho que a própria organização ela vem ficando mais flexível. Eu assim a minha percepção ao longo desses oito anos é que cada vez mais estamos mais próximos dos gestores tanto de contato mesmo no dia a dia e em contato também em relação a ideias. Mas não é só mais aquela coisa massiva de trabalho. Olha, mas rola um espaço para falar abertamente. "</p>	US29	Flexibilidade		
<p>PC: "Já cheguei a enviar e-mails corporativos errado mas tranquilo nunca tive punição por nada, eu nunca levei bronca nenhuma e assim que ficou marcado na minha cabeça desde quando entrei como estagiária na empresa [...]"</p>				
Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
<p>PH: "Estou com um projeto inclusive agora na empresa de Pilares. Então cada mês a instituição comunica a diretoria sobre um pilar diferente e o pilar do mês que vem a desaprender e reaprender [...]"</p>	US04	Aprendizado	C10	Aprendizagem organizacional

Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
<p>PH: " Então eu faço o projeto em conjunto com a minha gestora. Então a gente cada mês faz um tema é o primeiro tema este mês foi empatia com o cliente e isso colocamos no seu lugar. Então a gente tem um plano de comunicação em que a gente comunica a diretoria busca conteúdo sobre esse tema então a gente vai buscando pílulas de conhecimento e vai disparando comunicados por e-mail [...]"</p>				
<p>PH: "E aí no mês em agosto o tema é muito importante e vai falar sobre reaprender e desaprender. Na verdade a minha diretoria de segurança então só participa desta parte que agora está sendo atingida. Pode ser que a gente consiga depois levar esse ensinamento nesse aprendizado para o resto do banco."</p>				
<p>PH: "eu acho que é até um aprendizado muito grande que eu tenho aqui nessa área e que a gente tem muitas demandas de diferentes processos [...]"</p>				
<p>PH: " priorizar as etapas então foi um dos aprendizados que eu tive."</p>				
<p>PH: "Porém a gente errando, a gente consegue depois refletir sobre o que é aquele erro e o que trouxe de aprendizado, um novo modo de ver os processos [...]"</p>				
<p>PH: " Então a gente acaba confundindo e quando vem essa avalanche de coisas a gente tem que saber priorizar os aprendizados que eu tive e fazer as coisas com calma e saber priorizar o momento de cada uma delas [...]"</p>				

Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
<p>PF: "coisas que a gente nunca tinha ouvido falar e que agregaram demais no nosso dia a dia. Então teve até uma dinâmica uma vez que ele deu o que ele chama de peixe fedido, você já ouviu falar? Este é um termo americano e ele fala que esse peixe fedido ele surgiu na metodologia ágil mesmo porque é difícil monitorar mesmo os nossos erros [...]"</p>				
<p>PF: "desenharmos todo um fluxo e analisamos o que poderíamos fazer de diferente e como podemos certificar esse cliente."</p>				
<p>PF: " [...]expandiu para o consignado [...]"</p>				
<p>PF: "E aí quando ele trouxe esse problema a gente começou a enxergar o banco como um todo [...]"</p>				
<p>PD: " [...]pontos fortes que através desse eu consegui me desenvolver e ter atenção naquilo que estava fazendo [...]"</p>				
<p>PD: "Isso foi um grande aprendizado também porque vi que realmente é importante olhar tudo o que envolve um processo [...]"</p>				
<p>LI: " [...]chamei o analista para conversar e perguntei porque isso aconteceu e o que você vai fazer pra que isso não aconteça mais."</p>				
<p>LI: "Foi um espaço de aprendizado muito importante para você e para a pessoa envolvida. "</p>				
<p>LI: " [...]o impacto existe sim existe uma incongruência da modalidade [...]"</p>	US15	Impacto dos erros		

Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
PA: "Uma coisa é você ter escrito e você poder consultar a qualquer momento outra coisa você vir aqui, pode estar cheia de coisa para fazer, cheio de outras coisas para pensar e você tem que ficar resgatando para lembrar de uma coisa X Y às vezes é um detalhe uma vírgula e se não tiver notado pode passar."	US21	Priorizar		
PH: "Então eu repassei o processo novamente para poder fixar na minha cabeça [...]"				
PH: " Então hoje eu consigo ver essa questão do erro a questão da priorização muito mais de uma forma corporativa [...]"				
PH: "Então hoje eu consigo ver essa questão do erro a questão da priorização muito mais de uma forma corporativa do que é uma forma pessoal [...]"				
Código (Citação)	ID US	US (Subcategoria)	ID CAT.	Categoria
PF: "Então na verdade a solução dada foi a seguinte, a gente criou o receptivo porque lá na nossa área a gente só ligava para o cliente e aí se o cliente não atendesse recusava a proposta feita pelo receptivo. Foi um trabalho gigantesco que eles tiveram que comprar a linha zero oitocentos."	US27	Gestão dos erros	C11	Solução dada aos erros no local de trabalho
PB: " A solução foi diminuir. Mas diminuir não quer dizer que eu tenha tempo pra fazer todos. Não estava fazendo. Não conseguia fazer nada. Era demais para mim e aí ficou igual para todo mundo. Mas aí a gente se pega na situação e chega e vem muitos casos pra todo mundo e aí não tem o que fazer. A pessoa X tem 10 casos, o Y tem 10, isso é o básico, as vezes tem 100, 90, para fazermos em um dia, e aí fica pesado."				
LI: "Então no dia seguinte soltamos uma errata com um número correto."				

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas

Metadados e orientações

Nome do entrevistado: _____

Nome dos pesquisadores presentes: _____

Data da entrevista: ____ / ____ / ____ Local da entrevista: _____

Contato inicial:

- Agradecer a disponibilidade em receber o (s) pesquisador (es).
- Apresentar, de forma breve, os objetivos da pesquisa.
- Explicar as informações contidas no termo de consentimento de entrevista.
- Solicitar a assinatura do termo de consentimento de entrevista.
- Entregar uma via assinada pelo pesquisador para o entrevistado.

Procedimentos iniciais:

- Preparar o gravador.
- Iniciar a gravação.

Questões para entrevista

1. Pode me contar se vivenciou erros no local de trabalho?
2. Pode me contar se vivenciou erros no local de trabalho? Poderia me dar exemplo?
3. Qual foi a solução?
4. Como o erro foi compartilhado com a equipe?
5. Como o erro foi monitorado?
6. Como os erros ajudaram melhorar os processos?
7. Como você se sentiu quando identificou este erro?
8. Você se sente apoiado pelo líder e pela equipe?
9. Sente-se seguro para correr risco na sua equipe?
10. Sente-se seguro em falar abertamente, expressar ideias e opiniões?
11. O líder está disponível? Sente-se à vontade para procurá-lo?
12. Sente-se valorizado no trabalho?
13. Como a equipe interage entre si?
14. Há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista? Ficou com alguma dúvida?

Características socioeconômicas dos entrevistados:

- Idade?
- Nível de educação?
- Ocupação atual?
- Tempo empresa?
- setor?

Considerações finais:

- Perguntar ao entrevistado se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.
- Perguntar se o entrevistado ficou com alguma dúvida.

Finalização e agradecimento:

- Agradecer a disponibilidade do entrevistado em fornecer as informações.
- Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele e, se tiver interesse, deverá entrar em contato com o pesquisador.

Nome dos pesquisadores presentes: _____

Data da entrevista: ____ / ____ / ____ **Local da entrevista:** _____

Contato inicial:

- Agradecer a disponibilidade em receber o (s) pesquisador (es).
- Apresentar, de forma breve, os objetivos da pesquisa.
- Explicar as informações contidas no termo de consentimento de entrevista.
- Solicitar a assinatura do termo de consentimento de entrevista.
- Entregar uma via assinada pelo pesquisador para o entrevistado.

Procedimentos iniciais:

- Preparar o gravador.
- Iniciar a gravação.

Questões para entrevista

15. Pode me contar se vivenciou erros no local de trabalho?
 16. Pode me contar se vivenciou erros no local de trabalho? Poderia me dar exemplo?
 17. Qual foi a solução?
 18. Como o erro foi compartilhado com a equipe?
 19. Como o erro foi monitorado?
 20. Como os erros ajudaram melhorar os processos?
 21. Como você se sentiu quando identificou este erro?
 22. Você se sente apoiado pelo líder e pela equipe?
 23. Sente-se seguro para correr risco na sua equipe?
 24. Sente-se seguro em falar abertamente, expressar ideias e opiniões?
 25. O líder está disponível? Sente-se à vontade para procurá-lo?
 26. Sente-se valorizado no trabalho?
 27. Como a equipe interage entre si?
 28. Há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista? Ficou com alguma dúvida?
-
-

Características socioeconômicas dos entrevistados:

- Idade?
- Nível de educação?
- Ocupação atual?
- Tempo empresa?
- setor?

Considerações finais:

- Perguntar ao entrevistado se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.
 - Perguntar se o entrevistado ficou com alguma dúvida.
-

Finalização e agradecimento:

- Agradecer a disponibilidade do entrevistado em fornecer as informações.
- Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele e, se tiver interesse, deverá entrar em contato com o pesquisador.