

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

ROBERTO RODRIGUES DE SOUZA JÚNIOR

**APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA: UM
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PROGRAMAS EXTRACURRÍCULARES**

**VITÓRIA
2018**

ROBERTO RODRIGUES DE SOUZA JÚNIOR

**APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA: UM
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PROGRAMAS EXTRACURRÍCULARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Linha de Pesquisa: Organizações e Trabalho

Orientador: Prof. Dr. Rubens de Araújo Amaro

VITÓRIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S729a Souza Júnior, Roberto Rodrigues de, 1985-
Aprendizagem de competências para além da sala de aula :
um estudo comparativo entre programas extracurriculares /
Roberto Rodrigues de Souza Júnior. – 2018.
109 f. : il.

Orientador: Rubens de Araújo Amaro.
Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e
Econômicas.

1. Ensino superior. 2. Aprendizagem organizacional. 3.
Habilidades sociais. 4. Programas extracurriculares. I. Amaro,
Rubens de Araujo. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 65

Elaborado por Perla Rodrigues Lôbo – CRB-6 ES-527/O

ROBERTO RODRIGUES DE SOUZA JÚNIOR

**A APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS PARA ALÉM DA SALA DE
AULA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PROGRAMAS
EXTRACURRÍCULARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovada em 21 de agosto de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Rubens de Araujo Amaro
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Profª. Drª. Susane Petinelli Souza
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Márcia Juliana D'Angelo
Fucape *Business School*

AGRADECIMENTOS

Chegar a este momento foi extramente desafiador para mim, o mestrado me mostrou a importância da capacidade de superação e persistência que há dentro de cada um de nós. Concluo este processo me conhecendo melhor e com a sensação de dever cumprido.

Na esfera pessoal, agradeço à toda minha família que sempre torce por meu sucesso, me apoia e sempre me quer bem. Em especial a minha querida esposa Michelly, meus dois filhos Gabriel e Renam (Renam chegou no meio do mestrado para alegrar mais ainda minha vida!), minha mãe Elisabete (betinha), meu pai Roberto, minha irmã Nara, minha tia Clenilda (duzinha) e minha vó Jovenita.

No mestrado, sou muito grato ao meu orientador, Prof. Dr. Rubens Amaro, pela compreensão e ensinamentos, sempre mostrando o caminho pelo qual o estudo deveria seguir e provocando reflexões para que eu buscasse sempre atingir os objetivos. Agradeço a todos professores (as) do Programa de Pós graduação em Administração (PPGADM) da Ufes, que de alguma forma contribuíram indiretamente para conclusão deste estudo e também aos professores que gentilmente aceitaram participar da banca de avaliação de defesa de qualificação e defesa desta dissertação.

Também não poderia esquecer de agradecer aos colegas do mestrado e doutorado pelo saudável convívio nesses dois anos e meio. Os “bate-papos” nos corredores, no RU, nos churrascos e nas confraternizações em sala de aula permitiram gerar troca de conhecimentos e proporcionar um ambiente mais leve, o qual é e sempre será importante para vivência no mestrado.

Agradeço também a todos servidores administrativos que passaram pela secretaria do PPGADM durante o período que frequentei o curso. Agradeço principalmente pela paciência de sempre estarem aptos a colaborar com orientações sobre os processos burocráticos que devem ser seguidos no programa.

Por fim e mais importante! Pelo amor, pela alegria, pela força, pela paciência, pela caridade para comigo e por sempre renovar a minha fé. Senhor Jesus Cristo, esta que foi e sempre será o sustento da minha vida, minha eterna gratidão!

A aprendizagem social é um processo que envolve pessoas engajadas umas com as outras e que leva a uma mudança em algo que elas realmente se importam.

Etienne Wenger e Beverly Wenger

RESUMO

A partir das abordagens de aprendizagem nas organizações e competências profissionais, o presente estudo objetivou identificar, descrever e analisar os processos de aprendizagem de competências nos programas extracurriculares empresa júnior, iniciação científica e programa de educação tutorial desenvolvidos por estudantes dos cursos de administração (matutino e noturno) da Universidade Federal do Espírito Santo. Quanto aos sujeitos de pesquisa, foram selecionados 15 estudantes participantes desses programas nos últimos 2 anos (2015 a 2017), os quais foram entrevistados por meio de um roteiro de entrevista semi-estruturada. Na apresentação e discussão dos dados, por meio do método de análise de dados qualitativos, identificou-se que os processos de aprendizagem situada, aprendizagem social, aprendizagem informal e incidental, aprendizagem na prática e aprendizagem vivencial possibilitam o desenvolvimento de competências profissionais dos estudantes nesses programas. Ao comparar as competências desenvolvidas, evidenciou que competências sociais, de gestão, de resolução de problemas, de comunicação e de investigação científica foram as mais desenvolvidas entre os estudantes participantes dos programas. Os processos de aprendizagem voltados para o desenvolvimento de competências constituem-se em um potencializador do desenvolvimento acadêmico e profissional desses estudantes. Além disso, ao desenvolverem tais programas, os estudantes conseguem contextualizar o ensino teórico com as ações desenvolvidas, assim, conseguem fazer sentido dos conceitos e ultrapassam os obstáculos existentes na aprendizagem de competências baseada apenas no ensino de transmissão de conteúdo. Por fim, sugestões de pesquisas futuras são apresentadas.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Competências. Programas Extracurriculares.

ABSTRACT

Based on learning approaches in organizations and professional competences, the present study aimed to identify, describe and analyze the learning processes of competences in the extracurricular programs junior company, scientific initiation and tutorial education program developed by students of the administration courses (morning and nocturnal) of the Federal University of Espírito Santo. As for the research subjects, 15 students who participated in these programs were selected in the last 2 years (2015 to 2017), who were interviewed through a semi-structured interview script. In the presentation and discussion of the data, through the method of qualitative data analysis, it was identified that the learning processes located, social learning, informal and incidental learning, learning in practice and experiential learning make it possible to develop students' professional skills in these programs. In comparing the competences developed, it was shown that social skills, management, problem solving, communication and scientific research were the most developed among the students participating in the programs. It was also verified that the learning processes focused on the development of competences constitutes a potentiator of the academic and professional development of these students. In addition, in developing such programs, students are able to contextualize theoretical instruction with developed actions, thus being able to make sense of concepts and overcome existing barriers to learning skills based solely on teaching content transmission. Lastly, suggestions for future research are presented.

Keywords: Learning. Competences. Extracurricular Programs

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagem Experiencial

AI – Aprendizagem Individual

AO – Aprendizagem Organizacional

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD – Conselho Deliberativo

CI – Competência Individual

CNE – Conselho Nacional de educação

CNEJ – Confederação Nacional de Empresas Juniores

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPF – *Competence Plan Fulfillment*

EJ – Empresa Júnior

EJFGV – Empresa Júnior da Fundação Getúlio Vargas

ESSEC – *L'École Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales*

DEPEM – Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior

IES – Instituições de Ensino Superior

FGV – Fundação Getúlio Vargas

IC – Iniciação Científica

MCI – *Management Charter Initiative*

MEC – Ministério da Educação

MEJ – Movimento Empresa Júnior

MOB – Manual de Orientações Básicas

NCVQ – *National Council for Vocational Qualifications*

PE – Programa Extracurricular

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIVIC – Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica

SESU – Secretaria de Educação Superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo dinâmico da aprendizagem nas organizações	20
Figura 2 – Relação entre aprendizagem por cognição e comportamento.....	23
Figura 3 – Estrutura dos Quatro Quadrantes	18
Figura 4 – Ciclo da aprendizagem experiencial e estilos da aprendizagem	26
Figura 5 – Relação entre aprendizagem e competência	33
Figura 6 – Modelo de Desempenho Eficaz no Trabalho	35
Figura 7 – Relação entre as escolas de competência	39
Figura 8 – Competência Profissional: Elementos essenciais	42
Figura 9 – Percorso metodológico	45
Figura 10 – Fontes e Processos de aprendizagem identificados nos programas	71
Figura 11 – Atividades e processos de aprendizagem identificados	79
Figura 12 – Contexto da Competência Social	81
Figura 13 – Habilidades do pesquisador científico	89
Figura 14 – Processos de aprendizagem de competências	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de periódicos selecionados	17
Quadro 2 – Inter-relação entre os elementos da AE e os estilos fixos de aprendizagem	27
Quadro 3 – Relação entre os modelos de competência	36
Quadro 4 – Relação de atividades realizados em um Pet em Administração.....	53
Quadro 5 – Sujeitos de pesquisa.....	55
Quadro 6 – Categorias temáticas do código razões do ingresso.....	57
Quadro 7 – Categorias temáticas do código fontes de aprendizagem	63
Quadro 8 – Categorias temáticas do código atividades	72
Quadro 9 – Categorias temáticas do código competências	80
Quadro 10 – Competências esperadas x Competências aprendidas	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Contextualização e problema de pesquisa	14
1.2	Objetivos.....	16
1.2.1	Objetivo geral	16
1.2.2	Objetivos específicos	16
1.3	Justificativa	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	Contextualizando aprendizagem.....	19
2.1.1	Aprendizagem nas organizações e no local de trabalho	21
2.1.2	Aprendizagem individual	22
2.1.3	Aprendizagem experiencial	26
2.1.4	Aprendizagens informal e incidental	28
2.1.5	Aprendizagem situada	31
2.2	Aprendizagem de competências	32
2.3	Origens do conceito de competência	34
2.3.1	As diferentes perspectivas da competência	39
3	METODOLOGIA.....	44
3.1	<i>Desing</i> da pesquisa	45
3.2	<i>Locus</i> de pesquisa: Programas extracurriculares	46
3.2.1	Histórico do movimento empresa júnior	46
3.2.2	Ações desenvolvidas no programa empresa júnior.....	48
3.2.3	Histórico e conceito do programa iniciação científica	49
3.2.4	Ações desenvolvidas no programa de iniciação científica	50
3.2.5	Histórico e conceito do Pet.....	51
3.2.6	Ações desenvolvidas no PET	52

3.3	Coleta dos dados.....	54
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DADOS	56
4.1	Razões de ingresso	57
4.2	Fontes de aprendizagem	63
4.3	Atividades.....	71
4.4	Competências	80
5	DISCUSSÃO	91
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICE A- ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	109

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, diversas mudanças sociais têm transformado o contexto organizacional. Com efeito, a introdução de novas tecnologias, a competitividade e a valorização do conhecimento são fenômenos que impactam na forma das pessoas trabalharem. No contexto educacional, essas transformações influenciam o modo de condução do ensino, sobretudo o superior. Na Europa, desde a década de 90, um novo olhar tem sido direcionado para a vanguarda da pesquisa e educação, ou seja, há um novo contexto que impulsiona as universidades a mudarem drasticamente sua forma de ensino, colocando-as como pilares do progresso econômico em todos os níveis da sociedade. Assim, a academia deve atuar intermediando e tendo como função lançar luz ao diálogo que busca sensibilizar e integrar o ambiente econômico e social (CALOTA; ILIE, 2013).

Nesse sentido, as transformações educacionais sugerem novas metodologias de ensino e aprendizagem para desenvolvimento de competências. É nesse momento que os processos formativos do ensino superior passam a ser questionados. Perrenoud (1999), autor francês de diversos estudos sobre o tema de competências na formação educacional, levantou diversas críticas ao ensino conteudista focado apenas na transmissão de informações. Para esse autor, as discussões sobre as mudanças no mundo do trabalho, que fizeram emergir a ideia de um novo trabalhador, deram luz à noção de competência na área educação. Também reanimou o velho debate: as universidades devem buscar formar egressos cabeças bem cheias ou cabeças bem-feitas? Colocado de outra forma, as instituições de ensino deveriam desenvolver competências ou limitarem-se à transmissão de conhecimentos? Os currículos deveriam percorrer um campo mais amplo possível de conhecimentos ou limitariam esse espectro abrindo espaço para situações práticas que estimulassem sua mobilização?

Ainda na Europa, surge no final da década de 1990, o movimento denominado como ***Acordo de Bolonha***, que teve como objetivo o estabelecimento de políticas educacionais supranacionais para os estados-membros da união europeia e também aqueles países europeus que não faziam parte. Quarenta e cinco países aderiram ao acordo, tendo como guia as diretrizes voltadas para um processo de reforma educativa que protagoniza a qualidade do ensino superior europeu. Esse modelo passou então a influenciar reformas educacionais de diversos países do mundo, inclusive os latino-americanos, como o caso brasileiro (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Trazendo essas discussões para o contexto nacional, as mudanças sobre a perspectiva da educação por competências no Brasil passou do campo das ideias e debates acadêmicos para a fase de implementação. A partir da “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e especificamente através do Parecer n. 776/97, o Conselho Nacional de Educação deu início ao processo de discussão que criou as novas diretrizes voltadas para um novo currículo para os cursos de graduação no Brasil (NICOLINI, 2003). Portanto, as mudanças instituídas pelos marcos legais no Brasil, buscaram, entre outras coisas, criar um ensino superior em Administração baseado em competências.

1.1 Contextualização e problema de pesquisa

O ensino superior em Administração deve preparar o estudante por meio de um processo de aprendizagem e de desenvolvimento de competências. Esse processo não é simples de ser implementado, portanto, os atores envolvidos devem reforçar a importância sobre a necessidade de todos compreenderem a aprendizagem utilizando a noção de competência em seus vários níveis (GODOY; ANTONELLO, 2009). Além disso, as críticas que abordam os problemas de aprendizagem e adaptação profissional têm como argumentos a necessidade de uma educação acadêmica que permita desenvolver profissionais por meio de um processo de aprendizagem continuada, onde os conhecimentos básicos da profissão são adquiridos pelos estudantes e, a partir daí, tais conhecimentos se tornam comuns entre seus pares ao desenvolver suas rotinas de trabalhos, sendo essas rotinas observadas sistematicamente em uma perspectiva crítica por parte de cada indivíduo (AILI; NILSSON, 2015).

Assim, o argumento deste estudo pode ser comparado à perspectiva de um estudo que investigou competências gerenciais em um programa de educação de gestores, o qual considerou que a educação para o desenvolvimento de competências deve ocorrer em um ambiente onde os indivíduos possam refletir sobre suas experiências e onde o ensino e a aprendizagem devam ir além de uma perspectiva de estudos sobre globalização e saberes estritos das funções gerenciais (MINTZBERG ; GOSLING, 2003). Portanto, fazendo um *link*, entende-se que o desenvolvimento de competências de estudantes de administração, assim como ocorre nas empresas, não devem ser estritos à determinado espaço ou local, uma sala de reuniões ou uma sala de aula. Em outras palavras, este desenvolvimento deve além desse ambiente de transmissão de modelos e caminhar também pelos “trilhos” das práticas, ou seja, o **aprender a aprender** e o **aprender fazendo** para o desenvolvimento de competências.

Quanto aos programas extracurriculares, eles se caracterizam como “ensino, pesquisa e extensão”. Nesse aspecto, as universidades devem concentrar esforços naquilo que garanta um espaço relevante para questões gerais e não apenas para o imediato e local, em outras palavras, quando o foco se concentra apenas em processos imediatos e locais (ensino) e os processos de “pesquisa e extensão” não são estimulados, nesses casos, as universidades deixam de reivindicar por um espaço de produção de conhecimento em que há grande relevância para preparação do estudante por meio de uma aprendizagem de adaptação permanente. Portanto, entende-se que esse espaço é imprescindível para a oxigenação do ensino, pois nele, ao exercitar a criatividade, logo, esse ambiente torna-se mais instigador para que os docentes possam educar e não simplesmente treinar (MORAES, 1998).

Posto isso, este estudo busca investigar os processos de aprendizagem de competências por meio da participação de estudantes de graduação em administração da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES) em programas extracurriculares de Iniciação Científica (IC), Empresa Júnior (EJ) e Programa de Educação Tutorial (PET). Tendo como problema de pesquisa a seguinte questão:

Como os programas extracurriculares podem contribuir para o desenvolvimento de competências dos estudantes de graduação em administração da UFES?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar os processos de aprendizagem de competências em programas extracurriculares do curso de graduação em administração da UFES.

1.2.2 Objetivos específicos

- i- Analisar quais pontos se assemelham e quais se diferenciam nos processos de aprendizagem desenvolvidos nos programas;
- ii- Descrever os processos de aprendizagem desenvolvidos;
- iii- Descrever quais competências são aprendidas;
- iv- Analisar quais pontos se assemelham e quais se diferenciam no desenvolvimento das competências aprendidas.

1.3 Justificativa

Para revisão da literatura do presente estudo, adotou-se o método “estado da arte” com característica de revisão narrativa. Rother (2007, p. 1) argumenta que “revisão narrativa são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o ‘estado da arte’ de um determinado assunto, sob o ponto de vista teórico ou contextual”.

Nessa revisão buscou estudos que tratassem dos temas: aprendizagem, competências, programas extracurriculares e/ou IC, EJ e PET. Adotou-se como critérios de busca a seleção de artigos publicados entre os anos de 2010 a 2017 em 13 periódicos nacionais e internacionais registrados na base Qualis/Capes com as classificações A1, A2 e B1. Conforme visualizado na relação de periódicos selecionados (Tabela 1). Por meio desse processo foram localizados 131 artigos. Sendo 92 sobre aprendizagem, 36 sobre competências, 3 relacionando aprendizagem e competências e apenas 2 que tratam de EJ.

Item	Classificação Qualis/Capes (2016)	Título do Periódico
1	A1	Academy of Management Learning & Education
2	A1	Business Process Management Journal
3	A1	Canadian Journal of the Administrative Sciences
4	A1	International Business Review
5	A1	Journal of Knowledge Management
6	A2	Tertiary Education and Management
7	A2	Organizações & Sociedade (Online)
8	A2	RAC. Revista de Administração Contemporânea
9	A2	RAE Eletrônica (Online)
10	A2	Revista de Administração da USP
11	A2	Cadernos EBAPE.BR (FGV)
12	B1	Knowledge and Process Management
13	B1	Revista de Administração Mackenzie

Quadro 1 – Relação de periódicos selecionados

Fonte: Elaborado pelo autor.

Posto isso, nos estudos encontrados nesta revisão, identificou-se que os construtos aprendizagem e desenvolvimento de competências tem sido explorados nos contextos de gestão relacionados à sustentabilidade (BENN; MARTINS, 2010); avaliação da eficácia da aprendizagem e desenvolvimento de habilidades (HOOVER et al., 2010); aprendizagem e competências relacionadas à programas de gestão transcultural (BIRD, 2013; EISENBERG, et al., 2013; STAHL; BRANNEN, 2013; MASAKOWSKI; CALIC; EARLEY, 2013; ZHU; CHIAPPINI, 2013; MENDENHALL et al.; 2013); processos de aprendizagem organizacional relacionados à experiência cultural (LI; MOBLEY; KELLY, 2013; FLASH; ANTONELLO, 2011);

aprendizagem organizacional e/ou competências no ensino e pesquisa em administração (ODELIUS et al., 2011; VILLARDI; VERGARA, 2011; MOTTA; MELO; PAIXÃO, 2012; BISPO; GODOY, 2012; KÜHL et al., 2013; DEVLIN, 2013; DIAS; SAUAIA; YOSHIZAK, 2013; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015; IRVING, 2015; SOUZA; ZAMBALDE, 2015; PICOLI; TAKAHASHI; 2016). Quanto aos programas extracurriculares, identificou apenas dois estudos que retrataram sobre empresa júnior, porém, sobre temas de ideologia da administração e assédio moral (BICALHO; PAULA, 2012; BICALHO; PAULA, 2013).

Portanto, infere-se que os estudos sobre aprendizagem e competências apresenta uma literatura consolidada e com ampla produção acadêmica, por outro lado, observa-se uma escassez de estudos que desenvolvam análises de forma específica, articulada e comparativa à aprendizagem de competências entre programas extracurriculares em cursos de administração. Sendo assim, constata-se essa lacuna teórica pela qual o presente estudo objetiva explorar.

Entretanto, embora esse tema seja pouco investigado no contexto internacional e nacional, no contexto local, dois estudos realizados na UFES, retrataram de modo próximo ao dessa dissertação a relação entre aprendizagem e desenvolvimento de competências de estudantes de administração em programa extracurricular. Um desses estudos analisou essa relação ao investigar a participação de estudantes da disciplina obrigatória estágio supervisionado, ou seja, aquele que é desenvolvido em sala de aula e na prática junto às empresas, esse estudo adotou a perspectiva da participação dos estudantes como sujeitos de pesquisa (CRUZ, 2014). O outro estudo, nessa mesma linha, investigou essa mesma relação, porém, na vertente da participação dos professores orientadores de estágio e os responsáveis pelos estagiários nas empresas envolvidas (SOUZA JÚNIOR, 2014).

Portanto, baseado nesses dois estudos locais, esta dissertação se justifica pela busca de ampliar a discussão sobre aprendizagem de competências no contexto de programas extracurriculares, explorando agora os programas EJ, IC e Pet, ancorado na lacuna teórica indetificada por meio da revisão da literatura apresentada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contextualizando aprendizagem

Para compreender o conceito de aprendizagem no contexto organizacional é necessário se posicionar quanto à existência dos debates e antagonismos sobre esse tema. Em um mapeamento realizado por Easteby-Smith, Crossan e Nicolini (2000), tais autores constataram um certo adormecimento de alguns debates, tais como: aprendizagem organizacional *versus* organizações de aprendizagem, os valores de *single-loop versus double-loop*, aprender *versus* desaprender, aprendizagem para mudança cognitiva *versus* comportamental e a clássica discussão entre aprendizagem individual (AI) *versus* aprendizagem organizacional (AO). Por outro lado, esses mesmos autores defendem que não é possível afirmar que essas discussões foram extintas, uma vez que elas forneceram, e ainda fornecem, um *background* teórico que permite fomentar novos debates e, principalmente, criar um terreno fértil para o surgimento de novos conceitos. Quando se trata de AO, não há consenso entre os autores, uma vez que o grande volume de publicações tem origem em diferentes áreas de conhecimento e que possuem abordagens teórico-metodológicas distintas (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Brandi e Elkjaer (2011) afirmam que o foco dos estudos em AO estão mais voltados para as abordagens que envolvem processo, conteúdo, conceito e a relação entre indivíduo e organização. Isso significa dizer que boa parte dos estudos sobre AI são encontrados em textos que, à primeira vista, tratam de AO. Assim, embora exista o dilema entre AI e AO, os fenômenos que se observam nas pesquisas sobre AO dão conta de que esse último conceito, se comparado ao de AI, é relativamente novo. Estudos sobre aprendizagem dos indivíduos tem um histórico que permite estruturar os argumentos dos estudos atuais sobre AO, uma vez que as bases da AI surgiram de áreas do conhecimento mais antigas que os estudos organizacionais, como por exemplo psicologia e ensino/educação (SHRIVASTAVA, 1983).

Coompreende-se, portanto, que a relação entre AI e AO é indissociável. Nesse aspecto, em um estudo que buscou compreender o processo recursivo de capacidade de absorção e de AO por meio de um programa de informatização nos processos pedagógicos de duas instituições de ensino público, foi constatado que quando o conhecimento não é efetivamente explorado e institucionalizado, ele permanece em um estágio de absorção que não permite que ocorra a AO. Logo, a AI, por parte de alguns estudantes, se faz presente, uma vez que esse processo se concentra na fase de assimilação, internalização, compreensão e criação do conhecimento (PICOLI; TAKAHASHI, 2016).

Nesse aspecto, demonstrando a importância da aprendizagem individual em uma organização, Inkpen e Crossan (1995) defendem que a aprendizagem ocorre por meio de um processo que se inicia em uma fase crítica de interpretação no nível individual, depois evolui para o nível de grupo (integração) e por fim, conclui-se no nível organizacional (institucionalização). Revisitando essa abordagem, Crossan, Lane e White (1999) propõem o modelo “processo dinâmico da aprendizagem”, conforme pode ser visto na figura 1.

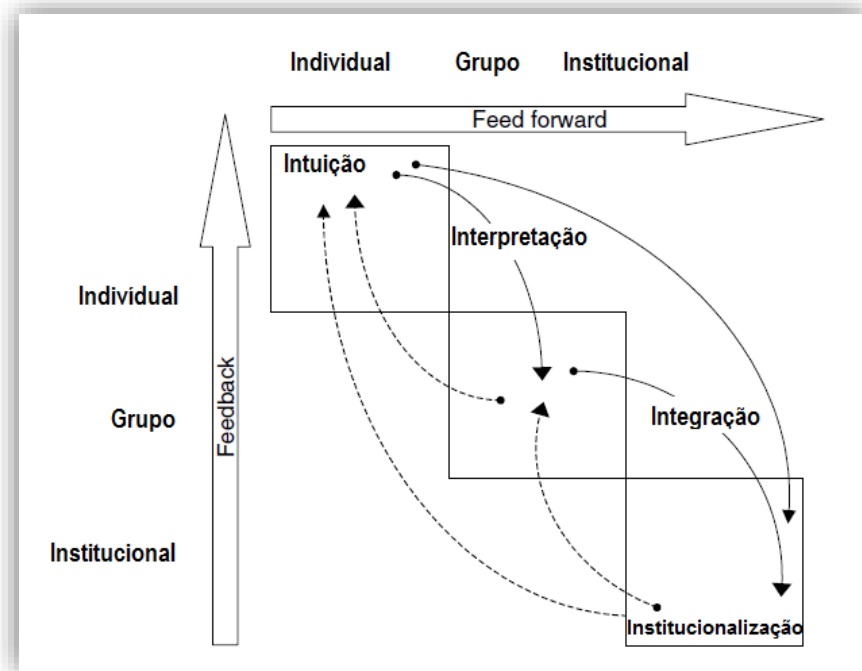


Figura 1 – Processo dinâmico da aprendizagem nas organizações

Fonte: Adaptada de Crossan, Lane e White (1999).

Assim sendo, conforme ilustrado na Figura 1, Crossan, Lane e White (1999) afirmam que a aprendizagem ocorre nas organizações por meio de um processo dinâmico em que é possível constatar que a mesma não é desenvolvida apenas ao longo do tempo e em níveis, mas também por meio de uma tensão entre a aquisição de novas aprendizagens (*feed forward*) e a exploração ou uso dos conhecimentos e aprendizados (*feedback*). Esse processo dinâmico considera os elementos intuição, interpretação e integração dos conhecimentos aprendidos por meio da articulação entre os processos de aprendizagens desenvolvidos nos níveis individual e grupal. Esses processos evoluem, chegando até o nível máximo que é a aprendizagem no nível de organização, através da institucionalização.

2.1.1 Aprendizagem nas organizações e no local de trabalho

A aprendizagem nas organizações pode ser entendida como um processo em que as pessoas aprendem ao realizarem atividades sociais e cognitivas. Esse processo ocorre por meio da participação e contribuição das pessoas na constituição da realidade à sua volta, processos estes que permitem que essas pessoas sejam capacitadas a atuarem ativamente em uma complexa rede de atividades e de relacionamentos (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). A abordagem de aprendizagem nas organizações se relaciona intimamente com a ideia de processo, pois compreende que para que ocorra aprendizagem é necessário não apenas a participação das pessoas, mas a participação e interação delas com o ambiente, a troca de conhecimentos com os pares e a socialização. Ferreira e Godoy (2015) afirmam que os processos de interação e participação podem ser entendidos como pano de fundo para a ocorrência da aprendizagem nas organizações e a linguagem pode ser entendida como o fio que tece esse pano.

Nessa linha, Brandi e Elkjaer (2011) afirmam que durante muitos anos, embora os estudos de aprendizagem tenham circunscrito este fenômeno a processos cognitivos individuais, atualmente, especial atenção tem sido dada à aprendizagem que ocorre nas organizações por meio de interações sociais. Esses mesmos autores defendem que a aprendizagem, vista de uma perspectiva social, pode ser entendida também como uma perspectiva pragmática, pois a ênfase incide no modo como ocorre a aquisição de conhecimentos por meio da experiência e da investigação, e também como ocorre o desenvolvimento de identidades e de socialização por meio da capacidade adaptativa dos indivíduos. Assim, por meio da ocorrência de tensões e rupturas, é possível então compreender como ocorre os processos de aprendizagem.

Em um estudo apresentado por Flach e Antonello (2011), adotou-se a metáfora da improvisação representada através do ritmo brasileiro “choro”, onde buscou-se compreender, discutir e analisar como o processo de improvisação influencia a ocorrência da **aprendizagem nas organizações**. Para esses autores, a abordagem sociocultural da aprendizagem coletiva ajuda a compreender como a improvisação pode ser executada e ter seu papel bem definido em contextos de comunidades de práticas, cultura, práticas sociais até chegar ao nível do indivíduo, quando esses refletem o *sensemaking* (fazer sentido) desses fenômenos para a consolidação da **aprendizagem nas organizações**.

Outra temática discutida atualmente e que também apresenta características comuns à abordagem de aprendizagem nas organizações é a de **aprendizagem no local de trabalho**.

Antonacopoulou (2005), autora que propõe a abordagem de **aprendizagem, vida e trabalho**, afirma que a mesma pode ser compreendida como um elemento da vida profissional em que, por meio de uma postura reflexiva, o profissional passa a se ver diante de novos horizontes, ou seja, trabalhando, aprendendo e vivendo em um contexto organizacional complexo.

Para Eraut (2011), a aprendizagem no local de trabalho pode ser compreendida como um espaço de engajamento produtivo e de oportunidades em um extenso conjunto de processos. Além disso, segundo esse mesmo autor, o ato de trabalhar próximo ao colega por determinado tempo possibilita que ocorra a aprendizagem, uma vez que nessa relação os colegas fazem perguntas, recebem respostas e compartilham experiências sobre “como, quando e porquê” certas atividades e ações ocorrem.

Ainda nesse contexto, Elkjaer e Nickelsen (2016) apresentam a perspectiva das intervenções no local de trabalho como meios para o **desenvolvimento da aprendizagem**. Tais intervenções podem ser entendidas como alianças políticas, discursos e uso de tecnologias. Assim, em muitos casos, a intervenção direciona para determinados comportamentos, modos de comunicar e atitudes, os quais são desencadeados através da reflexão, com isso, o êxito na intervenção passa a depender das habilidades dos indivíduos em **aprender, refletir e mudar**.

Portanto, têm-se que as abordagens que focam aprendizagem nas organizações e no local de trabalho, consideram o papel do indivíduo como parte essencial desse processo. Posto isso, se faz necessário compreender como esses indivíduos aprendem. Assim, por meio da perspectiva da aprendizagem individual é possível elencar características e nuances da aprendizagem humana, conforme exposto no próximo tópico.

2.1.2 Aprendizagem individual

Para as organizações se manterem competitivas, o papel que as pessoas exercem é fundamental. Nesse aspecto, a capacidade do indivíduo em aprender possibilita o desenvolvimento de capacidades que permite habilitar, identificar e adquirir informações que ampliam conhecimento e melhoram o processo de tomada de decisões da organização e conseqüentemente, sua capacidade de competir (FLEURY; FLEURY, 2001).

Nesse aspecto, AI pode ser definida como um processo em que as atividades que o profissional realiza geram experiências, que podem ou não, serem manifestas por meio de mudanças perceptíveis de comportamento. Sob esse enfoque, o conceito de AI pode ser dividido em duas

vertentes teóricas: o modelo behaviorista que tem como enfoque o comportamento que pode ser observado e mensurado; e o modelo cognitivo, que é mais abrangente e busca compreender e explicar as complexidades dos fenômenos que envolvem a aprendizagem, considerando os valores, crenças e percepções dos indivíduos (FLEURY; FLEURY, 1997).

As nuances das abordagens comportamentais e cognitivas se interrelacionam nas ações vivenciadas pelos indivíduos. A interpretação cognitiva dos eventos é o que possibilita definir a reavaliação do comportamento. Mendenhall et al. (2013) explicam essa reavaliação com o exemplo de quando uma pessoa perde o emprego, a interpretação cognitiva por meio da personalização pode resultar em emoções e comportamentos voltados para ao sentimento de fracasso. Por outro lado, ao alterar a interpretação cognitiva, tal evento também pode ser interpretado como uma nova chance ou novo começo, ou seja, os comportamentos demonstrados pelos indivíduos serão congruentes com as interpretações do seu processo cognitivo dominante.

Inkpen e Crossan (1995) afirmam que definir superioridade entre cognição e comportamento seria algo contra produtivo, pois esses elementos estão intimamente entrelaçados (figura2).

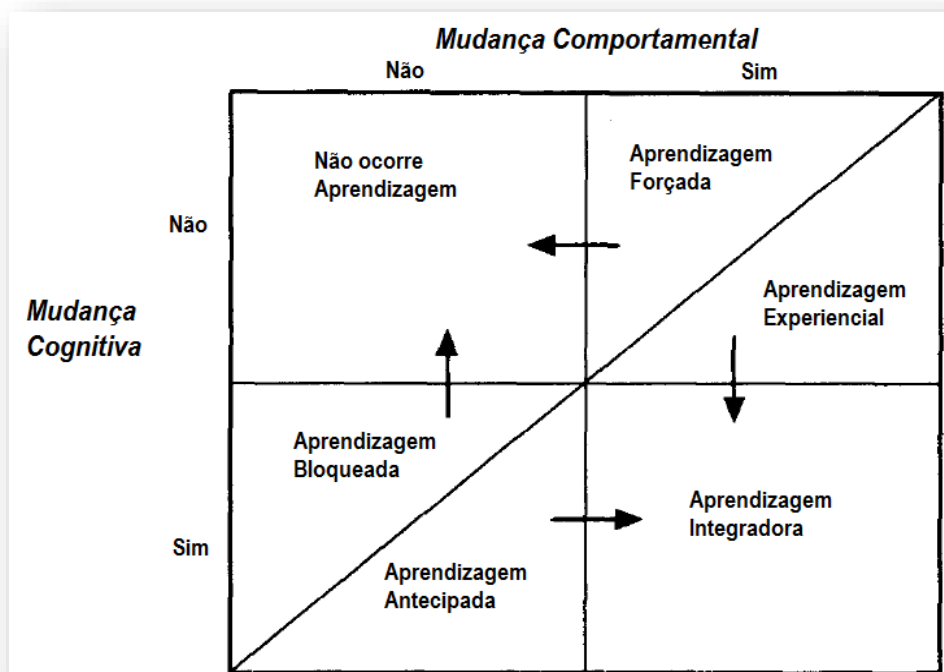


Figura 2 – Relação entre aprendizagem por cognição e comportamento

Fonte: Adaptado de Inkpen e Crossan (1995).

Assim, Inkpen e Crossan (1995) afirmam que em vez de descrever a aprendizagem com base em um estágio particular de mudanças cognitivas ou comportamentais, o enfoque deve ser identificar em qual tipo de aprendizagem ocorre tais mudanças, pois quando não ocorre nenhuma mudança, logo não ocorre aprendizagem, quando ocorrem concomitantemente, ocorre a aprendizagem integradora.

Ao tratar aprendizagem como um fenômeno individual, há estudos que exploram, por exemplo, como as teorias da aprendizagem têm se desenvolvido a partir de uma perspectiva psicológica, utilizando para isso a abordagem dos quatro quadrantes, onde são explorados aspectos-chave da AI e as teorias que se conectam à AO. A partir dessa metodologia é possível avaliar as diversas abordagens e perspectivas teóricas dos diferentes níveis de análise da aprendizagem (individual, equipe e organização) considerando inclusive os diferentes paradigmas. Assim, a missão da abordagem dos quatro quadrantes é identificar as principais áreas onde os paradigmas psicológicos têm influenciado a teoria da aprendizagem organizacional (como um todo, incluindo a importância da AI), conforme pode ser visualizado na figura 3 (SHIPTON; DIFILIPPE, 2011).

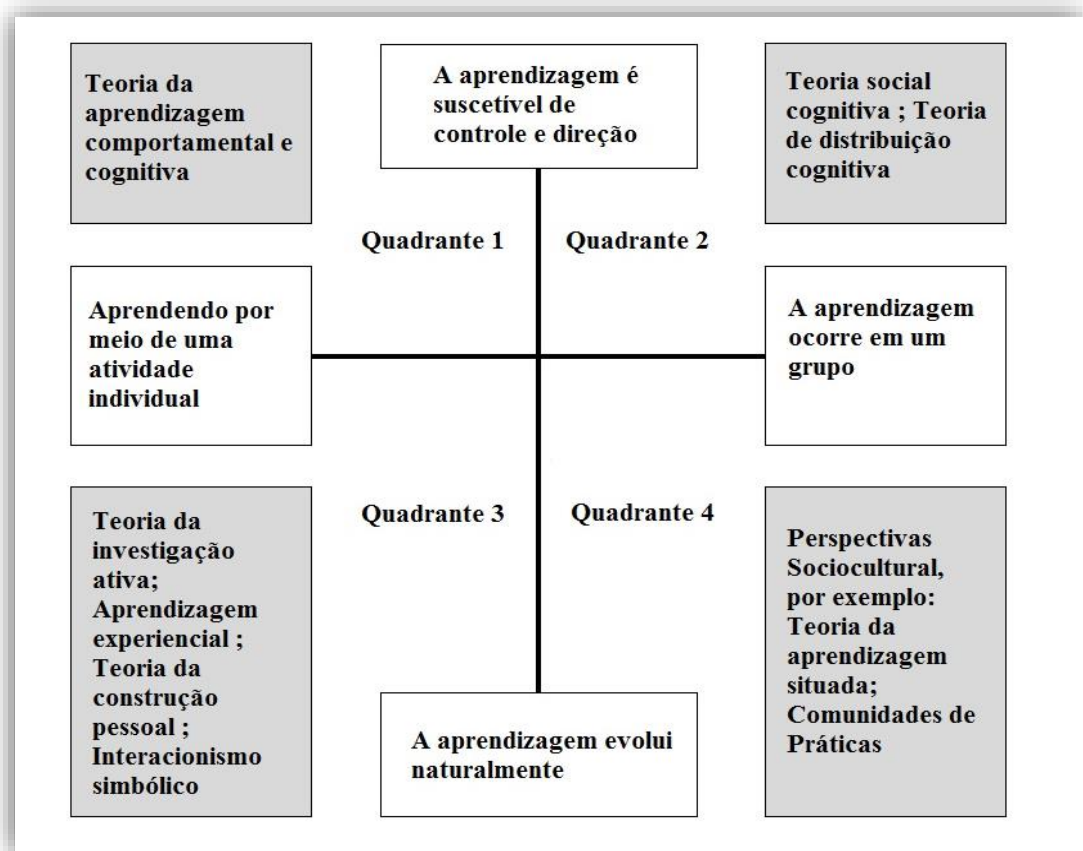


Figura 3 – Estrutura dos Quatro Quadrantes

Fonte: Adaptado de Shipton e DiFilippe (2011).

Considerando as características individuais ao desenvolver atividades, ou seja, durante a ação, Watkins e Marsick (1993) apresentam uma abordagem da AI por meio de um estudo metaforicamente denominado “esculpiendo uma organização de aprendizagem”, o qual adota a perspectiva de tecnologias de ação”. Para essas autoras, os indivíduos envolvem-se em um processo conjunto de resolução de problemas organizacionais por meio de tecnologias de ação denominadas investigação-ação, pesquisa-ação e reflexão-ação. Em suma, as três perspectivas ao serem analisadas em consonância com todo sistema organizacional, condicionam à organização propor melhorias nos processos de aprendizagem de competências individuais.

Portanto, Watkins e Marsick (1993) afirmam que a investigação-ação gera as outras duas tecnologias de ação, sendo a pesquisa-ação, a qual surge como um processo que atua “desbloqueando” e auxiliando no desenvolvimento da capacidade de aprender ao interagir e intervir em formação de grupos, reflexões sobre os problemas dos grupos e coleta de dados que envolvem esses problemas e a outra tecnologia que é a reflexão-ação, que se baseia no argumento que as pessoas, geralmente, não desafiam suas suposições, com isso, o processo de reflexão-ação se torna importante, pois acrescenta o elemento “estranheza” aos “achismos” dos indivíduos e aumenta sua capacidade de sondar todos aspectos que envolvem essas questões.

Sobre a reflexão-ação, ressalta-se que essa abordagem se baseia no conceito de *reflection-in-action*, proposto por Schön (1983), o qual afirma que quando o profissional realiza julgamentos e toma decisões, tais ações são executadas com base em habilidades e experiências. Porém, esse processo não ocorre por meio de critérios absolutos baseados nos conhecimentos já adquiridos, em vez disso, o profissional está a todo momento pensando e refletindo naquilo que já fez e que está a fazer. Dessa forma, ocorre um estímulo pelo inesperado em um ciclo transformador que envolve pensamento, conhecimento implícito, aprendizagem e ação.

Nesse contexto, Argyris e Schön (1978) asseguram que as perspectivas da ação atuam como um modelo teórico importante para a aprendizagem humana e afirmam que essas abordagens se relacionam intimamente gerando assim outras perspectivas, inclusive a capacidade de aprendizagem e aquisição de experiências por parte do indivíduo ao agir no ambiente profissional. Portanto, com base em Watkins e Marsick (1993) os indivíduos aprendem a aprender por meio das suas experiências.

2.1.3 Aprendizagem experiencial

A dimensão individual da aprendizagem pode ser analisada por meio de diversos modelos relativamente diferentes, os quais foram desenvolvidos para explicar o processo de aprendizagem ao longo do tempo (ANTONELO, 2005). A teoria da aprendizagem experiencial (TAE), segundo Kolb (2015), foi concebida usando o termo “experiencial” com a intenção de descrever um processo que pode ser vivenciado em todas as situações e arenas da vida, onde o aprendiz utiliza técnicas para superar as dificuldades de aprender com a experiência. Assim, Kolb (2015, p. 17) afirma que “o objetivo da ELT é criar, por meio de uma síntese das obras dos estudiosos fundamentais, uma teoria que ajuda a explicar como a experiência é transformada em aprendizagem e essa em conhecimento confiável”.

Ao fazer uma revisão sobre o tema, evidencia-se que a abordagem de aprendizagem experiencial (AE) não é atual. Baseado nos estudos do modelo de Dewey e no modelo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo de Piaget, Kolb (1984) afirma que a aprendizagem é um processo que envolve essencialmente a adaptação humana aos diversos contextos que vivencia e não apenas a situações em sala de aula. A figura 4, a seguir, mostra o modelo apresentado por Kolb.

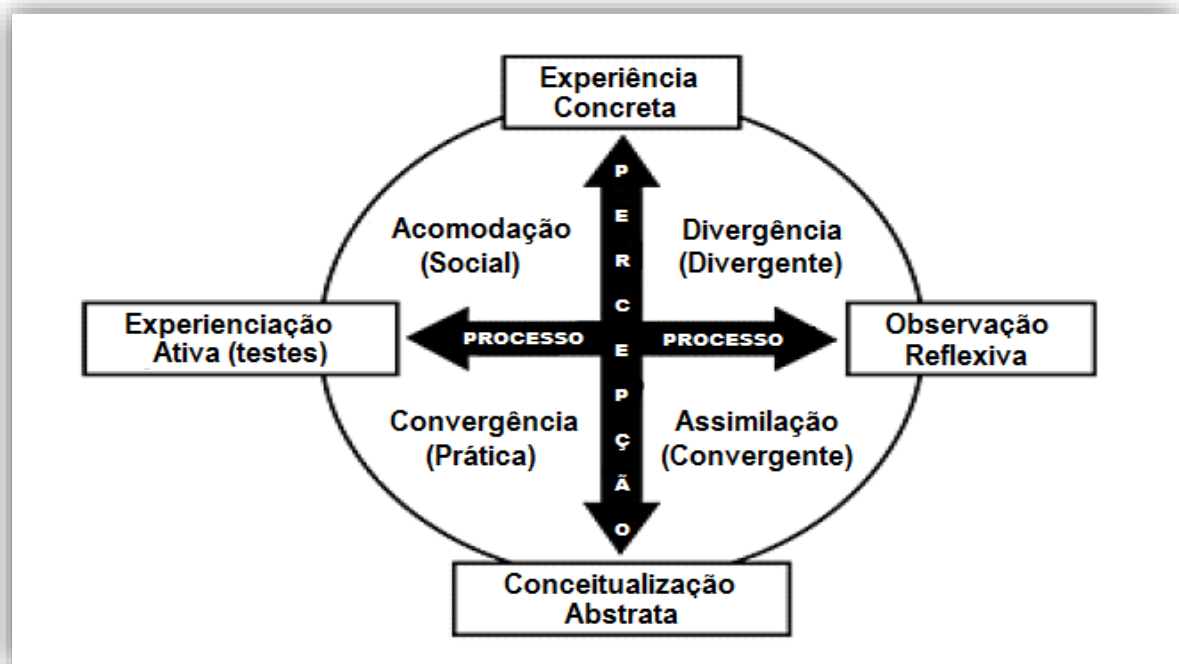


Figura 4 – Ciclo da aprendizagem experiencial estilos da aprendizagem

Fonte: Adaptado de Kolb, Boyatzis e Mainemelis (2011); Sharma e Kolb (2010); Kolb (1984).

A aprendizagem experiencial se baseia em quatro modos de interações entre o indivíduo e o ambiente: Experiência Concreta (EC), Observação Reflexiva (OR), Conceitualização Abstrata (CA) e Experienciação Ativa (EA). O indivíduo, a partir de suas experiências cotidianas, reflete, estabelece modelos de ação e experimenta em situações semelhantes, gerando, assim, um ciclo de aprendizagem.

Baseados nesse ciclo, Sharma e Kolb (2010) propõem o conceito de estilos de aprendizagem, também presentes na Figura 4. Esses estilos de aprendizagem se entrecruzam com os elementos da AE, conforme explicado na tabela 2.

Elementos da AE que habilitam o estilo de aprendizagem	Estilos fixos de Aprendizagem	Características dos estilos fixos
EC	Divergência	Recebe o nome de divergente, pois as pessoas que possuem tal característica se desenvolvem melhor em situações que exigem a geração de ideias, como em uma sessão <i>brainstorming</i> , por exemplo.
OR		
OR	Assimilação	As pessoas desenvolvem melhor a capacidade de compreender e estruturar de forma concisa e lógica um conjunto de informações.
CA		
EA	Convergência	As pessoas são melhores em buscar soluções por meios da prática, respaldada por ideias e teorias, essas pessoas também desenvolvem a capacidade de resolver problemas e tomar decisões através da busca de soluções.
CA		
EA	Acomodação	As pessoas desenvolvem a capacidade de aprender com a experiência <i>hands-on</i> (mãos à obra), destaca-se a preferência em realizar planos e o desenvolvimento de experiências desafiadoras, potencializa a implementação da aprendizagem por meio de situações informais, uma vez que os indivíduos acomodam e optam em desenvolver as tarefas de trabalho em grupo, atuando em campo e testando diferentes métodos para consecução do projeto.
EC		

Quadro 2 – Inter-relação entre os elementos da AE e os estilos fixos de aprendizagem

Fonte: Adaptado de Kolb; Boyatzis e Mainemelis (2011).

Em um estudo empírico, Mosakowski, Calic e Earley (2013) adotam a perspectiva da AE proposta por Kolb (1984) ao investigarem o processo de aprendizagem intercultural em uma universidade. Nesse estudo, esses autores concluem que, embora investiguem os processos de aprendizagem intercultural, os elementos da AE possibilitam uma melhor compreensão de quais contextos culturais são mais eficazes, uma vez que a **experiência** atua como fator determinante para definição dessa eficácia.

Os autores da aprendizagem experiencial costumam basear seus estudos no entendimento do termo “experiência” à luz dos estudos de Dewey (1936). Para esse autor, a experiência é constituída de um aspecto ativo e outro passivo. O aspecto ativo refere-se ao fazer, à tentativa, ao experimentar, e o passivo está relacionado ao sentir, ou sofrer os resultados da ação. Por isso, a simples atividade desenvolvida por alguém não constitui em si a experiência, pois é dispersiva e aleatória. A experiência é a ação e a atribuição de significado a essa ação e suas consequências. Mais do que experimentar alguma coisa, é a descoberta da relação entre as coisas.

2.1.4 Aprendizagens informal e incidental

Ressaltar o papel da experiência fora dos ambientes formais e estruturados de ensino, tais como as escolas e universidades, na aprendizagem dos indivíduos significa abrir espaço para as aprendizagens informal e incidental, que ocorrem como resultados da construção de significados que os indivíduos fazem de sua experiência cotidiana (ENOS; KEHRHAHN, BELL, 2003).

Para Marsick e Watkins (2001), a aprendizagem informal pode ocorrer em instituições de ensino, mas delas independem. É o tipo de aprendizagem que ocorre quando os indivíduos desempenham atividades em ambientes organizacionais ou fora deles. Quando não é intencional, a aprendizagem é denominada de incidental, ou seja, ocorre como uma espécie de efeito colateral de uma atividade.

A perspectiva da aprendizagem informal é bastante ampla, pois remete-se à ideia da aprendizagem que ocorre tanto no campo individual como no social. Segundo Cheetham e Chivers (2001), a aprendizagem informal desenvolvida por trabalhadores durante a prática profissional possibilita a aquisição de competências e aperfeiçoamento das práticas por meio da experiência.

A aprendizagem informal vai de encontro à tendência de conceber a aprendizagem que ocorre nas organizações de forma objetiva, ou seja, como uma consequência de processos desenhados para facilitar a transferência de conhecimento entre os membros organizacionais (GARAVAN, 1997). Muitas vezes a aprendizagem individual acaba sendo concebida como resultado de ações formais e estruturadas ou como resultado de um ambiente organizacional propício, ignorando-se que apenas 20% do que os indivíduos aprendem em organizações são resultado de ações formais e estruturadas (MARSICK; WATKINS, 1990).

Marsick e Watkins (1990) ressaltam o fato de que, para que a aprendizagem seja informal, dado o protagonismo do aprendiz no processo, depende de características pessoais, tais como a iniciativa para assumir responsabilidades (proatividade), a capacidade para refletir criticamente (reflexão crítica) e a capacidade de pensar criativamente (criatividade).

Para Marsick e Watkins (1990), tal como ocorre na aprendizagem vivencial, na aprendizagem informal também são consideradas as experiências vivenciadas como elemento central do desenvolvimento da educação de adultos. Dessa forma, diferentemente da aprendizagem formal onde as regras e normas são altamente estruturadas pela organização, na aprendizagem informal o que ocorre é um processo pouco estruturado. Em outras palavras, pode-se dizer que é um processo que se torna um subproduto de outras atividades (tarefas rotineiras, interação, experimentar por meio de tentativa e erro, etc.).

Nessa linha, Mbengue e Sané (2013) afirmam que a aplicação de uma gestão tradicional, ou seja, com foco no comando e controle, requer algumas mudanças para que **a aprendizagem informal** seja influenciada. Sobre essas mudanças, esses autores citam a adoção de características informais em questões complexas do contexto organizacional como, por exemplo, o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e minimização de ambiguidades e incertezas. Com isso, ainda segundo esses autores, o conhecimento gerado por meio da **aprendizagem informal**, possibilita à organização a capacidade de transcender os obstáculos de uma gestão racional. Ou seja, **a aprendizagem informal**, quando incentivada pela alta administração, com base em suas possibilidades e perspectivas reais, possibilitam assim o desenvolvimento organizacional.

Com base nisso, Bednall, Sanders e Ruhaar (2014) realizaram um estudo com uma amostra de 238 profissionais de 54 equipes de trabalho durante o período de um ano, onde foram examinadas as variações nas participações e interações desses profissionais em três tipos de atividades que envolvem aprendizagem informal: reflexão diária das atividades,

compartilhamento do conhecimento com os pares e o comportamento inovador. Como resultados, os autores constataram que as participações dos profissionais em atividades da aprendizagem informal geram resultados positivos no desempenho e até mesmo no desenvolvimento da carreira no longo prazo.

Ao abordar os desafios conceituais sobre o tema aprendizagem informal no contexto educacional, Schugurensky (2015) afirma que aprendizagem informal (ou não formal) também pode ser entendida como “algo a mais”, em outras palavras, são todas aquelas experiências de aprendizagem que não estão explícitas nos programas curriculares das instituições de ensino. Nesse contexto, em um tom crítico e defendendo uma perspectiva racional, esse mesmo autor afirma que a educação é o meio pelo qual se gera a aprendizagem, com isso, uma educação informal (não estruturada ou não institucionalizada) é então uma categoria residual da educação formal e nessa mesma linha a **aprendizagem informal** torna-se então como categorial residual da aprendizagem formal. Portanto, esse autor posiciona aprendizagem informal como categoria residual de outra categoria residual.

Para Antonelo (2005), embora a visão predominante da literatura busca separar em polos antagônicos a aprendizagem formal da informal, trata-se de uma visão equivocada, pois embora alguns autores citem o termo “aprendizagem não formal” (termo redundante de aprendizagem informal), tentando demonstrar uma certa inferioridade perante à formal, fato é que essas abordagens possui claras diferenças e o desafio é reconhecer os atributos de cada uma e suas respectivas implicações, resultando assim em uma melhor compreensão através de uma abordagem integradora entre aprendizagem formal e informal.

Nesse contexto, Marsick, Nicolaidis e Watkins (2014) afirmam que muitas abordagens da aprendizagem de adultos foram concebidas, aplicadas e estruturadas sobre aspectos da modernidade, ou seja, com base em perspectivas teóricas da racionalidade humana e, por isso, pouca importância tem sido dada aos aspectos informais da aprendizagem. Coelho Júnior e Mourão (2011) afirmam ser necessário que sejam eliminadas as barreiras para ocorrência da aprendizagem informal nas organizações, uma forma para que isso ocorra é procurando identificar e descrever o ambiente social, pois com isso, os efeitos da aprendizagem informal podem ser observados mais claramente.

Portanto, um elemento chave para compreensão da aprendizagem informal é a capacidade de interpretá-la em um contexto adequado, assim, têm-se a **aprendizagem informal** como aquela que quase sempre é influenciada por desafios, tantos aqueles que são propostos, quanto aqueles

que emergem. Tais desafios também são concebidos em contextos sociais que nem sempre exista a colaboração ou influência externa, isso conduz ao entendimento de que o conhecimento tácito e a aprendizagem que ocorre nesse contexto, são fomentados em momentos de pouca atividade consciente daquilo que está a aprender, ou seja, esta é a aprendizagem incidental. (MARSICK; FERNÁNDEZ-DE-ÁLAVA; WATKINS, 2015).

Posto isso, a relação entre aprendizagem informal e incidental é mútua, pois têm-se a aquisição de conhecimentos que dificilmente são codificados ou formalizados, especialmente quando são resultantes de um processo incidental. Por outro lado, o contexto informal, onde é influenciado pela organização a prática de aprendizagem informal, permite que através de interações ocorra também a aprendizagem incidental. Assim, nota-se a relação intrínseca dessas abordagens com a perspectiva da aprendizagem situada, pois a aprendizagem gerada em um contexto informal, ela também está situada em um contexto determinado.

2.1.5 Aprendizagem situada

Ao propor o conceito de **aprendizagem situada**, Lave e Wenger (1991) afirmam que a aprendizagem que ocorre por meio de um processo situado pode ser compreendida como aquela que se situa em um contexto onde o aprendiz se relaciona com as ações do trabalho por meio da participação periférica legitimada.

Assim, segundo esses autores, **a aprendizagem situada** também perpassa pela noção de transitoriedade, pois os processos cognitivos podem ser considerados como ponto de passagem de um nível de aprendizagem para o outro. Com isso, a aprendizagem que se situa no contexto onde indivíduos realizam ações são, por si só periféricas, pois elas se movem de um nível menor para maior de engajamento, ou seja, **a aprendizagem está sempre nos contornos da ação dos indivíduos**. Nesse aspecto, **a participação periférica** remete então ao entendimento de que é um local de confirmação, onde a aprendizagem se dá ao passo que tal participação se torna plena, ou seja, ela é legitimada quando há um alto nível de engajamento.

O engajamento tem um papel importante para o processo aprendizagem situada e, quando este ocorre de forma mútua, torna-se como elemento do processo de negociação de significado. Nesse contexto, Wenger (1998) assegura que a produção de sentido parte da iniciativa de cada indivíduo, assim, **a aprendizagem situada** atua como um fator dependente dessa capacidade de contribuição e participação na produção coletiva de significado.

Em um estudo empírico, Benn e Martin (2010), descrevem a experiência da criação e gestão de mecanismos mediadores entre membros de uma comunidade, alunos de ensino fundamental e os universitários na criação e implementação de determinado projeto na China. Como achados, esses autores destacam a importância da universidade em propiciar a realização desse projeto, a qual permitiu também que alunos do ensino fundamental participassem ativamente dessa experiência. Com isso, esses alunos, ao atuarem como objetos de fronteira nesse projeto, tiveram um crescimento em sua aprendizagem situada.

Assim, esses autores asseguram que esse tipo de limite possibilita a aprendizagem situada como descrita por Wenger (1998, p.87), onde as “as práticas evoluem como histórias compartilhadas da aprendizagem”. Portanto, segundo Wenger (1998), não há diferenciação então entre o fazer e o aprender, pois ambos ocorrem por meio de uma prática social que gera a aprendizagem situada nesse contexto.

Para Gherardi (2014) o “saber” e o “fazer” são elementos fundamentais que se conectam ao termo “prática”, ou seja, através desse entendimento é possível compreender o conceito de materialidade, fabricação manual, artesanato. Por outro lado, essa mesma autora afirma que o conhecimento não é algo gerado por “descobertas” científicas e sim por meio das práticas que são aprendidas em um contexto situado, onde resulta-se no conhecimento produzido por meio de tecnologias de representação e mobilização. Assim, é possível visualizar a fronteira que a abordagem da aprendizagem na ação faz com a de competências. Nesse contexto, discutir o desenvolvimento de competências individuais torna-se oportuno para elucidar como ocorre todo esse processo.

2.2 Aprendizagem de competências

Como visto até aqui, a AI tem assumido diversas perspectivas que abarcam os aspectos da aprendizagem informal/incidental, aprendizagem por meio das experiências e aprendizagem situada no local de trabalho (MARSICK; WATKINS, 1990; CHEETHAM; CHIVERS, 2001; KOLB, 1984, 2015; LAVE E WENGER, 1991). Nessa linha, Freitas e Brandão (2006) afirmam que a aprendizagem é um processo que permite ao indivíduo adquirir competências. Fleury & Fleury (2001) reforçam que a noção de competências é associada a vários verbos, dentre eles o “saber aprender”. Nessa linha, diversos autores Brasileiros também articulam os conceitos de aprendizagem e competências, tais como: Ruas (2001), Antonelo (2003), Dutra (2004), Bitencourt (2008), entre outros.

Em um estudo de revisão crítica sobre as produções científicas que envolvem os construtos teóricos da aprendizagem e competências, Brandão (2010) aponta que a maioria dos estudos desenvolvidos no Brasil, investigam a relação de competências e ações de aprendizagem formal, gerando assim lacunas teóricas onde esse autor propõe uma agenda de pesquisa. Já em uma abordagem que se aproxima com este estudo, Pereira, Loiola e Gondim (2016) apresentam que o processo de aprendizagem individual se relacionar com a mobilização de recursos no desenvolvimento de competências, assim, tem-se a aplicação do termo aprendizagem de competências.

Nesse contexto, entende-se que, a partir do momento que o indivíduo mobiliza recursos, ocorre a aprendizagem de competências, uma vez que o fato de apenas aprender também não condiciona ao desenvolvimento pleno dos conhecimentos individuais (LeBoterf, 2006). Nessa linha, Perrenoud (1999, p. 23) define que “construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes”. Zarifian (2001) conclui que o entendimento prático destaca a aprendizagem que é fundamental para a competência. Portanto, ilustra-se esse processo através da figura 5.

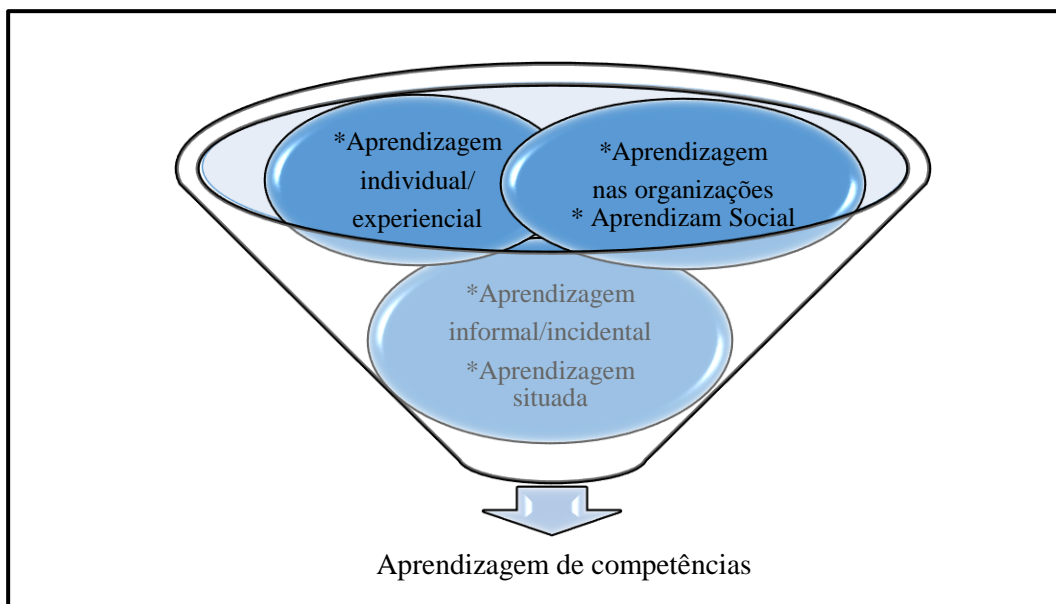


Figura 5 – Relação entre aprendizagem e competência

Fonte: Elaborada pelo autor.

Apresentando a relação entre aprendizagem e competências por meio de uma pesquisa empírica, Wang et al. (2014) estruturaram seus estudos na perspectiva da teoria da aprendizagem para compreender como habilidades são influenciadas para constituição de um modelo denominado Conjunto de Competências na Competência-intercultural (CCC). Segundo

esses autores, ao entrevistarem gerentes expatriados chineses, identificou-se que as habilidades de percepção, como as de comunicação, se relacionam diretamente com CCC. Portanto, Wang et al. (2014) salientam que competência vai além da compreensão cultural e se instala de forma efetiva nas interações. Assim, nesse processo, gera-se a aprendizagem de competências interculturais, uma vez que o indivíduo interage e se comunica em um contexto o qual ele é acolhido.

Portanto, além da articulação latente entre aprendizagem e competências nas organizações, tais abordagens também apresentam diversas similaridades, como a classificação por níveis por exemplo. Contudo, não é possível afirmar que há uma convergência perfeita, mas sim uma sobreposição com aspectos significativos dos objetos de estudos desses dois construtos teóricos (COLIN, GRASSER, 2011).

2.3 Origens do conceito de competência

Para contextualizar o conceito de competência se faz necessário resgatar as origens dessa abordagem no âmbito organizacional. Tal resgate, pode ser viabilizado através da taxonomia das correntes teóricas denominadas de “escolas”, são elas: francesa, americana e inglesa. Através das correntes teóricas dessas escolas é possível perceber o quanto o construto competências é amplo, pois além dessa taxonomia, há também uma diversidade de outras classificações, tanto a partir de perspectivas epistemológicas, quanto ontológicas. Como exemplos, citam-se as abordagens a partir das visões: funcionalista, construtivista, comportamentalista, interpretativista, sociológica, psicológica, relacional, profissional, ocupacional, gerencial, estratégica, de desempenho e de desenvolvimento.

O conceito de competência foi apresentado pela primeira vez nos trabalhos da escola americana, os quais emergiram a partir do clássico estudo de White (1959) que investigava, por meio de uma perspectiva psicológica, como as motivações que geram comportamentos possibilitam a compreensão da origem da competência. Seguindo essa perspectiva, em um estágio que ficou conhecido como o “movimento dos testes”, McClelland (1973) aprimorou a abordagem de White (1959) e propôs que a inteligência pode ser considerada como fator propulsor para efetivação da competência, uma vez que os critérios e métodos de avaliação administrados por resultantes desses testes acumulam vantagens que impactam na aplicação de outros testes, qual seja, o de predição de competências. Como exemplo de aplicação de tais testes, cita-se aqueles

realizados junto aos jovens ao ingressar em universidades e em programas de seleção profissional.

Em um outro estudo, ao aprimorar a abordagem psicológica da escola americana sobre competências, Boyatzis (1982) propõe o “modelo do desempenho eficaz”, onde é realizado um paralelo entre desempenho e competências individuais de um profissional, com isso, competência profissional representa um conjunto de habilidades de um indivíduo para refletir sua capacidade efetiva. Na figura 6, esse mesmo autor mostra que para compreender se o comportamento específico de um indivíduo é eficaz, deve-se saber qual a sua capacidade máxima de desempenho, pois a falta dessa informação dificulta a previsão, descrição ou interpretação de uma ação específica e até mesmo para responder questões emocionais do profissional.



Figura 6 – Modelo de Desempenho Eficaz no Trabalho

Fonte: Adaptada de Boyatzis (1982).

Com uma visão menos pragmática, na França, as origens do modelo da competência possui bases em fatos históricos, cita-se como primeiro grande momento dessa abordagem o processo do novo acordo de classificação da metalurgia no início do ano de 1970, o qual, depois de um longo período de negociações, resultou-se, em 1974, na cristalização da tensão envolvendo o reconhecimento de níveis de formação, com isso, embora ainda não adotassem a palavra “competência” no vocabulário francês, a partir dessas e outras discussões tais como a qualificações do indivíduo *versus* qualificações do posto de trabalho, passou-se a visualizar

então os sinais da emergência do modelo da competência (ZARIFIAN, 2003). Assim posto, a gênese do conceito de competência ganha destaque nos anos de 1980, quando os modelos de gestão tayloristas e fordistas começavam a demonstrar *gaps* de produção e não conseguiam mais acompanhar as mudanças técnicas e econômicas (ZARIFIAN, 2011).

Nesse aspecto, Le Boterf (2003) então conclui que competência pode ser compreendida por meio de dois modelos, o primeiro que é baseado em concepções funcionalistas, principalmente aqueles defendidos pela corrente americana, onde competência é vista apenas como um *know-how* ou um saber-fazer específico, portanto, um objeto a ser gerenciado; e o segundo modelo, defendido pela corrente francesa, que confere à competência a ideia de amplitude, ou seja, não se resume a um comportamento e parcelamento do saber-fazer onde indivíduos são tratados como operadores, diferente disso, na corrente francesa o indivíduo competente é aquele que vai além do que é prescrito para ele fazer, pois ele sabe agir e fazer, ele atua como ator desse processo. Posto isso, compreende-se o caráter crítico da escola francesa para com a americana (quadro 1).

1º Modelo	2º Modelo
Concepção: Funcionalista	Concepção: Construtivista
Perspectiva: Comportamental	Perspectiva: Economia do saber
Escola: Americana	Escola: Francesa
Operador	Ator
Executar o prescrito	Ir além do prescrito
Executar operações	Executar ações e reagir a acontecimentos
Saber fazer	Saber agir
Adotar um comportamento	Escolher uma conduta
Malha estrita para identificar a competência	Malha larga para identificar a competência
Gerenciamento pelo controle	Gerenciamento pela condução
Finalização sobre o emprego	Finalização sobre a empregabilidade

Quadro 3 – Relação entre os modelos de competência

Fonte: Adaptado de Le Boterf (2003)

Ainda na Europa, a escola inglesa de estudos de competências surge nos anos de 1980, período em que a força de trabalho inglesa sofria com baixos índices nos níveis de formação e desenvolvimento industrial. Nesse cenário, o governo britânico promoveu reformas radicais no sistema de ensino e formação profissional, onde, em um primeiro momento, houve a participação dos empregadores que contribuía fornecendo informações sobre prioridades e necessidades de formações específicas para os arranjos setoriais de trabalho; no segundo momento, foi estabelecido o Conselho Nacional de Qualificações Profissionais (*National Council for Vocational Qualifications-NCVQ*), onde foram descritas as mudanças necessárias para educação e formação profissional, bem como sua implementação, mudanças essas que impactavam também em novas abordagens de desenvolvimento em gestão naquele contexto (WINTERTON; WINTERTON, 1999).

Ressalta-se que o *Management Charter Initiative-MCI* (Iniciativa da Carta de Gestão), foi o órgão criado pelo governo britânico em 1988, que se fundamentava na ideia de que os *gaps* de competências gerenciais existentes nos processos de formação educacional e profissional era um dos motivos para a retração econômica do Reino-Unido, motivo este que levou o *MCI* a criar o *NCVQ* para que desenvolvessem o programa nacional de qualificações profissionais, programa pelo qual eram prescritas os padrões de competências que os gestores em formação educacional e profissional deveriam perseguir (HEERY; NOON, 2008).

Nesse contexto, as duras críticas ao modelo de competências da *MCI*, com base em diversos estudos empíricos, demonstraram que tal modelo era falho. Nessa linha, Holmes e Joyce (1993), argumentam que competência gerencial é tradicionalmente utilizada mais como um argumento retórico do que aplicada de modo prático e sólido no contexto organizacional, assim, tais autores propõem que em vez da utilização do conceito falho de competência gerencial proposto pelo *MCI*, deve-se entender competência gerencial como aquela desenvolvida nas práticas de gestão, relacionando, inclusive, com a aprendizagem pela experiência no contexto dos cursos de formação em gestão.

Assim, a partir das discussões sobre competências propostas pelo *MCI* e a necessidade de uma nova perspectiva de competências de gestão, Cheetam e Chivers (1996) propõem o modelo de competência profissional, o qual considera como fundamento epistemológico a abordagem da prática reflexiva na ação, proposta por Schon (1983), para compreender, as competências essenciais ou competências chave. Nesse contexto, entende-se **competências de gestão** como competências funcionais, as quais são definidas como a capacidade de desenvolver um conjunto

de atividades relacionadas ao contexto profissional de modo eficaz e com foco na produção de resultados específicos para tal contexto.

Portanto, na visão inglesa, o debate sobre o conceito de competência se estrutura a partir de discussões sobre o padrão ocupacional no uso das habilidades de trabalho, a qual, através da concepção do *NCVQ*, permitiu um espaço para discussões sobre conhecimento e aprendizagem no trabalho, esses que são considerados requisitos para a consolidação da competência. Nesse aspecto, os debates promovidos no âmbito da escola inglesa, destaca como grande benefício a possibilidade de ampliação do conceito de competência, uma vez que motivou a criação de definições próprias sobre o tema, inclusive fora do contexto acadêmico, ou seja, pelas próprias organizações (DALE, 1993). Assim, de modo geral, a corrente inglesa define competência como a capacidade de realização de atividades dentro de uma ocupação profissional, onde o sujeito competente é aquele capaz de realizar as atividades identificadas para sua função (CIVELLI, 1997, apud DALE; ILES, 1992, p. 87).

No contexto brasileiro, competência é apresentada como um saber agir com responsabilidade, onde há o reconhecimento dos pares e implicações como mobilização; integração/transferência de conhecimentos, recursos e *expertises* que possam contribuir para geração de valores, em termos econômicos para a organização, e sociais para os indivíduos. Nesse contexto, ao construir o conceito de competência no Brasil, tal abordagem se estruturara primeiramente na escola americana e se aperfeiçoaram posteriormente com a escola francesa a partir da década de 1990 (FLEURY; FLEURY, 2001).

Ruas (2001) ratifica essa afirmação, ao concluir que o desenvolvimento de competências e os processos de formação e treinamentos, ambos são estruturados nos conceitos de Conhecimento, Habilidades e Atitudes- CHA (Boyatzis, 1982) e conjunto de saberes (Le Boterf (1999).

Para Dutra (2010), há uma diversidade de conceitos sobre competência que se complementam entre si, com isso, a partir das escolas americana e francesa, competência pode ser entendida desde CHA até um conjunto de saberes, ambos necessários para a prática profissional. Assim, esse mesmo autor, sugere um conceito complementar, onde propõe que competência se trata de uma entrega individual de recursos para a organização, com isso, têm-se uma abordagem de competência estruturada na perspectiva das três escolas, inclusive, com forte influência dos estudos ingleses sobre complexidades do ambiente organizacional (ROWBOTTOM; BILLIS, 1987) e conjuntos de capacidades (STAMP, 1989), estudos esses que estruturaram também o aprimoramento da concepção de competência da escola britânica.

Portanto, através da figura 7, é possível observar como as três escolas fornecem um *background* teórico que reforça a importância dessas perspectivas para conceituação de competência no contexto Brasileiro.

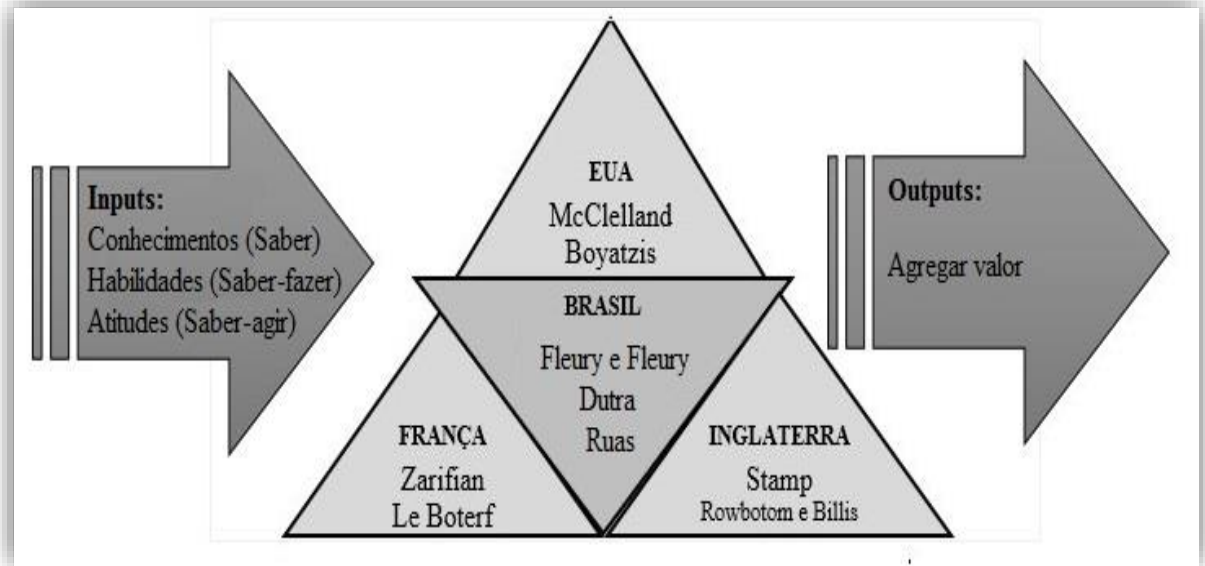


Figura 7 – Relação entre as escolas de competência

Fonte: Adaptada de Dutra (2010) e Ruas (2001)

2.3.1 As diferentes perspectivas da competência

Competência pode ser considerada um diferencial importante para o desenvolvimento de uma organização. Michaux (2011) afirma que na gênese dos estudos da competência na França, na década de 1980, a perspectiva individual surge de forma amplamente explorada, especialmente a partir de estudos nas áreas de recursos humanos e sociologia do trabalho.

Nesse contexto, Godoy et al (2009) afirmam que autores como Le Boterf, Zarifian e Perrenoud são considerados os principais pesquisadores da corrente francesa de estudos sobre competência. Le Boterf (1995) assegura que competência não é um estado de ser ou uma posição estabelecida, pois, possuir um conjunto de conhecimentos não quer dizer necessariamente que o indivíduo seja competente. Esse autor define a competência como um conjunto integrado de saberes, tais como: saber (*savoir*), saber fazer (*savoir-faire*) e saber agir (*savoir-agir*). Porém, esses saberes precisam ser mobilizados pelos indivíduos em situações práticas para que efetivamente possam ser considerados competentes.

As reflexões sobre competências, expostas no estudo de Le Boterf (1995), sofreram alguns aprimoramentos e modificações ao longo do tempo, pois, segundo Le Boterf (2003), a competência não pode ser compreendida apenas como uma mobilização de recursos internos ou pessoais do indivíduo, mas também de recursos do contexto. Assim, a competência passa a ser considerada como uma faculdade do indivíduo em utilizar recursos internos e externos de forma pertinente.

Para Perrenoud (1999, p. 21), essa capacidade de mobilizar recursos é totalmente dependente do contexto e “a competência se constrói com a prática [...], na qual se multiplicam as situações de interação [...], da repetição e da variação, graças a um engajamento pessoal em seguidos intercâmbios e um forte desejo de entender e fazer-se entender”.

Nesse sentido, autores clássicos da corrente americana como McClelland (1973), Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1992), visualizam competência como um conjunto de atributos específicos do intelecto humano, os quais predizem comportamentos e com isso cristalizam a noção de CI relacionada à ideia de alta performance ao realizar atividades no local de trabalho.

Assim, ao investigar os desdobramentos da noção de desempenho a partir da perspectiva americana de competência, infere-se que determinadas atividades requer o domínio de competências exclusivas para concretização do desempenho, entretanto, elas não garantem o mesmo nível de desempenho ao aplicar outras competências por meio de outras atividades (CORALLO et al., 2010).

Nesse contexto, nota-se a relação com aquilo que LeBoterf (2003) classifica como pertinência, como já citado anteriormente, que significa a capacidade do indivíduo em optar pela instrumentalização dos recursos adequadamente, sejam estes recursos pessoais ou do meio em que está inserido, onde, a partir dessa ideia conclui-se que, embora o sujeito possa possuir competências, isso não quer dizer que ele seja competente em todas suas ações. Portanto, nas duas correntes teóricas, percebe-se a forte relação dos processos psicológicos, leia-se também cognitivos, para o desenvolvimento concreto da CI.

Com isso, ao relacionar a corrente teórica americana com os estudos franceses por meio de uma perspectiva psicológica, cita-se LeBoterf (1999) ao definir que a construção da competência perpassa pela via dos processos cognitivos, os quais se articulam com um conjunto de recursos e o ambiente. Zarifian (2001) complementa que CI é uma inteligência prática de acontecimentos

que se ancoram em conhecimentos adquiridos e que são transformados ao passo que a diversidade de acontecimentos aumenta.

Capece e Bazzica (2013), fundamentados em abordagens das correntes americana e francesa, propõem uma nova abordagem para caracterização da aplicação das competências. Para isso, esses mesmos autores desenvolveram uma ferramenta denominada *Competence Plan Fulfillment – CPF* (Plano de Cumprimento da Competência), assim, tal plano tem a função de orientar qual atribuição será adotada tanto para o desenvolvimento de determinada competência, como para criação de equipes (designar tarefas de acordo com as competências disponíveis) e transferência de competências (aquelas que subsidiam a prática reflexiva, por exemplo). Ainda com esses autores, uma vez que as CI são difíceis de serem detectadas e em alguns casos aplicadas, o CPF, portanto, contribui para uma eficiente “gestão das competências”, ou, em uma linguagem mais atual, “gestão com competências”.

Portanto, é possível observar como as abordagens sobre CI citadas nesse tópico, proporcionam visualizar a amplitude deste construto teórico, o qual é estruturado com base nos conceitos de: motivação, desempenho, performance, qualificação, autonomia e a relação do trabalho com o trabalhador. Assim, ao citá-los, infere-se que estes conceitos também são tangenciados pela corrente inglesa, que pode ser compreendida por meio da perspectiva ocupacional da CI.

Como visto até aqui, o debate sobre o conceito de competência surgido na Europa, sobretudo por meio das escolas francesa e britânica, teve como pano de fundo os discursos sobre as relações entre trabalho, emprego e qualificação. Entretanto, diferentemente da abordagem francesa que propunha um conceito de competência desvinculado de uma visão racional, segundo Eraut (1994), na corrente inglesa, ao conceber o conceito de competência por meio do *NCVQ*, o mesmo teve a função básica de racionalizar a aplicação das competências profissionais naquele contexto.

Ainda com Eraut (1994), o *NCVQ* compreendia o conceito de competência com base na necessidade de racionalizar as especificidades técnicas das ocupações profissionais, concepção essa que no decorrer da década de 80 começou a ser, de certa forma, conduzida a um movimento oposto, ou seja, entender competência com base em uma generalidade das qualificações em vez da especificidade. Assim, começou a ser observado a necessidade de ampliar o conceito de competência, em outras palavras, seria a necessidade de conduzir o conceito de competência para além da execução de uma série de atividades e conjunto de expectativas esperadas de um profissional competente. Portanto, Eraut (1994) afirma essa ampliação do conceito de

competência voltada para a ocupação profissional é de fato atingida com os estudos de Mansfield e Mathews (1985) proposto a partir do “*Job Competence model*” (Modelo de competências de trabalho).

Estruturados também nos estudos Mansfield e Mathews (1985), Boyatzis (1982) que explica a relação comportamental, dentre outros. Cheetham e Chivers (1996) asseguram que o modelo de competência da escola inglesa é compreendido a partir da atuação ocupacional, a qual se baseia em treinamentos recebidos e conhecimentos adquiridos. Contudo, questões como valores e ética não são considerados. Assim, tais questões são incluídas no modelo denominado competências essenciais para o trabalho, no qual tais questões são vinculadas às perspectivas do conhecimento, comportamento (valores e ética) e competência cognitiva. Além disso, competência profissional abarca outros conceitos, como por exemplo o de “competência funcional”, a qual é definida como uma capacidade de execução de um conjunto de atividades profissionais, de modo eficaz, com foco na geração de resultados (CHEETHAM; CHIVERS, 1996).

Posto isso, conclue-se que a execução eficaz das atividades, inclui também a necessidade de domínio de habilidades discretas (valores e competência ética), contudo, o foco ainda continua sendo a articulação de todos esses elementos essenciais (habilidades e conhecimentos) para atingir os resultados (CHEETHAM; CHIVERS, 1996). Assim, na figura 8 é ilustrado como esses elementos se articulam, os quais recebem a indicação das setas bidirecionais para indicar que, além de interligados, eles também dependem uns dos outros.

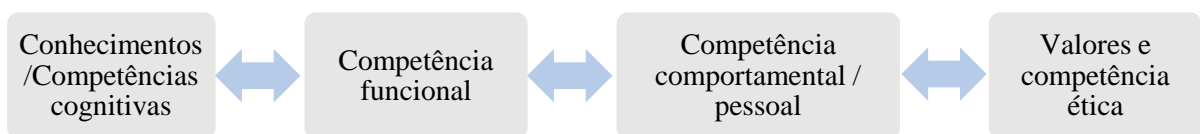


Figura 8 – Competência Profissional: Elementos essenciais

Fonte: Adaptada de Cheetham e Chivers (1996).

Como colocado anteriormente sobre a relação entre competências profissionais e alcance dos objetivos, tal perspectiva também é investigada em um estudo empírico proposto Ésther (2011), o qual discute como as competências gerenciais desenvolvidas em um contexto de gestão pública devem se articular para culminar em resultados esperados. Nesse caso, o autor analisa a articulação das competências atribuídas aos reitores, vice-reitores e pró-reitores de 8 universidades federais localizadas no estado de Minas Gerais-Brasil. Ao relacionar o estudo

com o referencial teórico, o autor cita as perspectivas americana e inglesa sobre prescrição de competências profissionais, apontando algumas diferenças sobre essas escolas, sobretudo o pensamento estratégico para atingir objetivos adotado na perspectiva inglesa e o foco em construção de alianças e redes de comunicação na corrente americana.

Assim, a predominância da competência política no contexto dos reitores de universidades e também aponta a necessidade do domínio de outras competências. Assim, reforçando essa necessidade, o autor conclui que não há, por exemplo, um programa de desenvolvimento de gestores, para que os indivíduos assumam seus cargos e possam aprimorar os conhecimentos com foco no desenvolvimento de mais competências profissionais (ÉSTHER, 2011).

Nessa linha, em uma revisão da literatura sobre esses conceitos, adota-se o argumento que competências de resolução de problemas, criatividade e agilidade mental são necessárias em processos de gestão do conhecimento, por outro lado as competências voltadas para avaliação e organização exercem papéis significativos em processos de gestão de informações pessoais, dentre essas competências cita-se a competência de informação, que consiste na capacidade de busca e captura de informações em curtos períodos de tempo, tal competência também envolve a capacidade de identificar os recursos pelos quais devem ser realizadas as buscas e captura das informações (CHEONG; TSUI, 2011).

Nesse contexto, conclui-se que o construto teórico competências pode ser analisado com base nos seguintes estudos: a corrente norte americana que focam os aspectos relacionados ao comportamento individual e cognitivo (WHITE, 1959; MCCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982); a abordagem construtivista da competência da corrente francesa que compreende não só o “saber fazer” proposto pela norte americana, mas também o “saber agir”, “saber ser”, conhecimentos, habilidades, atitudes, aspectos da comunicação, serviços e técnicas no desenvolvimento de competências profissionais (LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2011) e a abordagem britânica que compreende os aspectos relacionados ao contexto da ação onde ocorre o desenvolvimento de competências essenciais no trabalho (CHEETHAM; CHIVERS, 1996).

Portanto, embora a corrente americana seja considerada a abordagem pioneira sobre o construto teórico de competências, compreende-se que as correntes francesa e britânica surgiram como contraposição a essa escola, assim, as novas perspectivas buscaram aprofundar sobre vários aspectos do construto competências. Posto isso, adota-se as escolas francesa e britânica sobre competências ao relacioná-las com aprendizagem nas organizações no presente estudo.

3 METODOLOGIA

Nesta pesquisa é adotada a abordagem qualitativa. A qual, não se busca enumerar ou medir, a partir de variáveis, os eventos estudados. Ao contrário, busca-se descrever profundamente um fenômeno estudado, pois parte-se de questões amplas que vão se definindo à medida que o estudo avança (RICHARDSON , 1999). Os pesquisadores que adotam essa abordagem defendem que um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte. Nesse aspecto, a pesquisa qualitativa também carrega a característica da criatividade, a qual condiciona o pesquisador a se envolver no ambiente estudado e este espaço se torna propício para construção de interpretações com base em constatações empíricas (DENZIN; LINCOLN, 1998)

A qualidade da pesquisa qualitativa é algo que requer atenção especial do pesquisador, tal atenção se deve pelo fato de que, cada vez mais, as complexidades que envolvem os estudos no campo científico requer análises mais profundas, contextualizadas e que vá além das obviedades. Além disso, a qualidade da pesquisa qualitativa reflete diretamente na forma como o pesquisador escreve e apresenta a análise dos dados. Nesse aspecto, Gibbs (2002) adverte aos pesquisadores sobre as ameaças da pesquisa qualitativa, quais sejam: tendenciar por algum lado nas transcrições e interpretações; exageros ao enfatizar casos positivos; centralização em questões incomuns; falta de atenção aos casos negativos; vaga definição de conceitos, bem como sua relação com códigos e categorias; aplicação inconsistente de conceitos e generalizações injustificadas.

Considerando essas recomendações, essa pesquisa, quanto aos seus objetivos, pode ser classificada como descritiva e exploratória. Descritiva, pois nesse tipo de estudo, o pesquisador observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos com a finalidade de proporcionar maiores informações sobre o assunto (CERVO; BERVIAN, 2004) e exploratório, pois conforme demonstrado na tabela 1, onde foi apresentada a revisão da literatura (página 11), constata-se a escassez de pesquisas, principalmente nas revistas mais conceituadas ali apontadas. Portanto, trata-se de um estudo que busca explorar um tema que não acumula conhecimentos e análises sistemáticas no mundo científico (VERGARA, 2004).

3.1 *Desing* da pesquisa

Definidos os aspectos norteadores, quais sejam, o caráter descritivo e exploratório do presente estudo qualitativo. O próximo passo foi a definição do percurso metodológico, considerando todas etapas do presente estudo. Tal percurso é apresentado na figura 9, onde, define-se guias para o estudo por meio de uma abordagem denominada *design* da pesquisa. O *design* da pesquisa visa traçar degraus no âmbito de uma investigação científica, onde se inclui a apresentação do problema de pesquisa em uma perspectiva prática e definição dos recursos metodológicos que serão utilizados para atingir tais objetivos (FLICK, 2009).

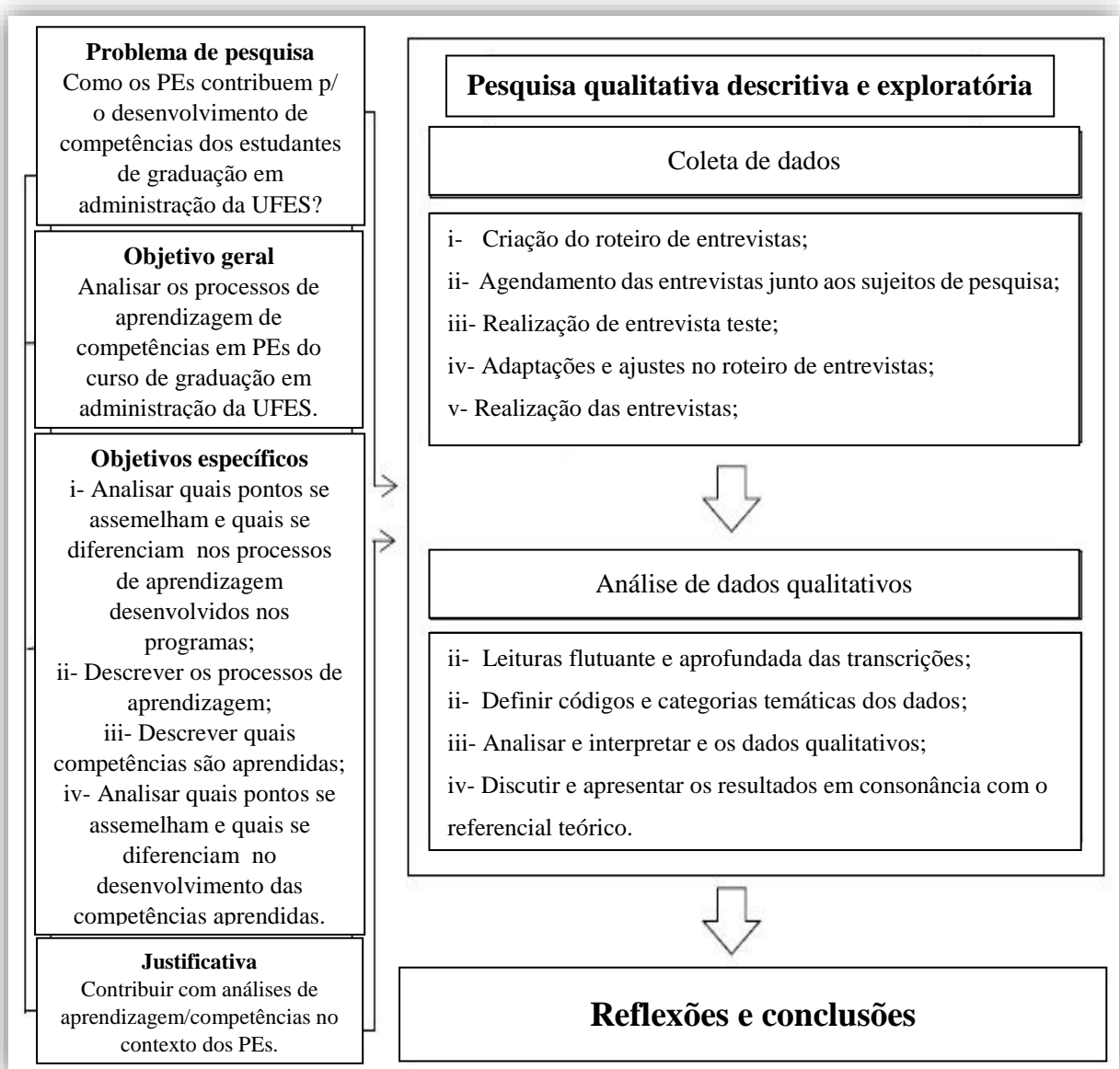


Figura 9 – Percurso metodológico

Fonte: Elaborada pelo autor.

3.2 *Locus* de pesquisa: Programas extracurriculares

Como requisitos para formação superior em nível de graduação, universidades e faculdades tem requerido que os estudantes sejam preparados e aptos para desenvolver competências, desviando assim da perspectiva tradicional de ensino que os conduz apenas à acumulação de conhecimentos. Nesse sentido, atividades complementares ou extracurriculares, como também são conhecidas, são práticas que recebem destaque nos currículos dos cursos de graduação em administração atualmente. Segundo o Manual do Aluno de Administração (UFES, 2011. p. 20):

As atividades complementares foram criadas com o intuito de possibilitar o reconhecimento de habilidades e competências do aluno, adquiridas fora do ambiente de sala de aula, e estimular a prática de estudos independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, de permanente e contextualizada atualização profissional.

Nesse contexto, Xavier e Goulart (2008) asseguram que possibilitar a aproximação entre docentes e discentes por meio de programas extracurriculares pode ser considerada uma importante iniciativa para a construção do conhecimento, especialmente para o graduando, embora essa construção de conhecimentos seja mútua.

Portanto, o presente estudo considera os programas extracurriculares (EJ, IC e PET) realizados na UFES como seu *locus* de pesquisa. Sendo assim, no próximo tópico é apresentada a história sobre o surgimento desses programas, suas características, bem como seus objetivos junto aos sujeitos de pesquisa do presente estudo.

3.2.1 Histórico e conceito do Movimento Empresa Júnior

Para compreender como se deu o surgimento do modelo de EJ que hoje tem sido muito difundido no Brasil, é preciso retomar o contexto de sua concepção ocorrida na França, berço do Movimento Empresa Júnior (MEJ). Assim, a concepção do MEJ surge em 1969 após um grupo de empresários juniores se juntarem e formarem a Confederação Francesa de Empresas Juniores, entretanto, apenas em 1967 que de fato surge na França a primeira EJ, a Junior Entreprise, criada por estudantes da ESSEC – L'École Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales. Nesse contexto, o MEJ surge com base na conscientização desses estudantes que havia a necessidade prévia (antes da conclusão do curso superior) de uma complementação dos estudos de sala de aula com a realidade organizacional. Portanto, a parti do MEJ surgido na França, as EJs começam então a ser difundidas em diversos países da Europa e em 1986 surge

a necessidade da criação da Confederação Europeia de Empresas Juniores (JADE), uma vez que já haviam mais de 100 EJs criadas naquele continente. (BRASIL JUNIOR, 2015)

Do outro lado do Pacífico, no Brasil, influenciados pelo MEJ francês, é criada a primeira EJ em 1987, viabilizada por meio do curso de administração da Fundação Getúlio Vargas (FGV) de São Paulo, batizada com o nome de Empresa Júnior – EJFGV; em agosto de 2003 é criada a Confederação Nacional de Empresas Juniores (CNEJ), mais conhecida no meio acadêmico como Brasil Júnior, essa que atualmente difunde o MEJ no Brasil; em 2012, o primeiro passo para consolidação legal das EJs é dado por meio do Projeto de Lei do Senado (PLS) 437/2012, o qual é proposto com o intuito de disciplinar a criação e organização das EJs no Brasil (BRASIL JÚNIOR, 2015). Assim, após um longo processo de discussão, surge então a lei EJ (lei 13.267), promulgada em 06 de abril de 2016 (BRASIL, 2016). Atualmente, com base nos dados da Brasil Júnior (2016), no Brasil existem 20 federações de EJs com 391 EJs filiadas, às quais constituem-se de 11mil empresários juniores e que em 2016 promoveram 3725 projetos.

Quanto ao conceito que fundamenta uma EJ, ela pode ser compreendida a partir de duas perspectivas. A primeira diz respeito aos aspectos legais, os quais, a partir da recente criada, Lei 13.267/2016 (Lei EJ), em seu artigo 2º, define que pode ser considerada EJ a entidade organizada como associação civil, administrada por estudantes que estejam cursando cursos de graduação em instituições de ensino superior (IES), tendo como objetivo a execução de projetos e serviços que permitam contribuir para o desenvolvimento acadêmico e profissional e como resultado final a capacitação dos estudantes associados para o mercado de trabalho (BRASIL, 2016). A segunda perspectiva do conceito de EJ, que na verdade se coloca como uma conceituação complementar à legislação, é definida pela Confederação das EJs (Brasil Júnior), a qual define que, além dos critérios legais sobre a constituição da EJ como uma associação civil, a mesma também deve objetivar a realização de projetos e prestação de serviços que contribuam para o desenvolvimento nacional, bem como a formação e capacitação de estudantes, tornando-os profissionais comprometidos com esse objetivo (BRASIL JÚNIOR, 2016).

Apresentados os aspectos pelos quais uma EJ deve ser criada, organizada e que se destine a buscar. Matos (2007) amplia essa discussão ao afirmar que existem três formas para uma universidade atingir as metas básicas para contribuir na aprendizagem, desenvolvimento e formação de conhecimentos por parte de seus estudantes, são elas: por meio do ensino, gerando profissionais nas várias áreas do conhecimento; por meio da pesquisa e através da extensão

universitária. Ainda com esse autor, quanto à extensão universitária, ela também pode ser considerada como um processo que permite a transferência de conhecimentos extracurriculares nas várias áreas de atuação. Portanto, a EJ, por suas características peculiares, configura-se como um programa de extensão.

Nesse contexto, Ziliotto e Berti (2012) reforçam que a transferência de conhecimentos, ocorrem tanto entre docentes e discentes, quanto entre estudantes extensionistas e empresas que recebem os serviços prestados, além disso, as atividades extensionistas proporcionam a possibilidade dos estudantes se relacionarem com empresários, docentes e comunidade em geral, proporcionando assim, a formação de uma rede de contatos (*network*) que pode gerar oportunidades aos estudantes ao concluírem a graduação e se inserirem no mercado de trabalho, considerando que, as atividades extensionistas aproximam os estudantes à vida profissional desde cedo.

Esses mesmos autores, ao relacionarem EJ com atividades extensionistas, apresentam que é facultativo às IES aderirem e apoiarem a criação e manutenção de EJs, contudo, tal adesão oferece benefícios à formação dos estudantes, cita-se como exemplos: a possibilidade desses estudantes desenvolverem e ocuparem funções análogas àquelas existentes nas organizações. Assim, além de beneficiar os estudantes, a IES que apoia a criação e manutenção de EJs também recebem benefícios, como a valorização de sua imagem junto ao mercado e à sociedade em geral.

3.2.3 Ações desenvolvidas no programa empresa júnior

Partindo para uma contextualização sobre as aplicações práticas das EJs junto aos estudantes, diversos estudos apresentam que as EJs contribuem para aprendizagem e desenvolvimento de competências, em especial aquelas que versam sobre empreendedorismo (LEWINSKI et al., 2009). Para outros autores, a EJ propicia o espaço necessário para formação profissional do estudante, porém, fatores facilitadores e limitadores do processo de aprendizagem desses estudantes devem ser considerados (SILVA; COSTA; DIAS, 2016). Já Ziliotto e Berti (2012) questionam em seus estudos: o que é aprendido por um estudante “júnior”? Como respostas os autores constatam que a EJ deve atender a demandas e responder por responsabilidades idênticas àquelas de uma organização padrão, porém, diferente dessa última, uma EJ é gerida por estudantes que estão começando a adquirir experiências em gestão, com isso, esse processo de aprendizagem do estudante “júnior” se torna significativo. Embora a limitação “tempo”, às

vezes, impacta negativamente nas ações desenvolvidas pelas EJs. Justificando assim os fatores limitadores, conforme mencionados também por Silva, Costa e Dias (2016).

Nesse contexto, quanto ao papel da atuação das EJs, este, geralmente, tem sido associado a uma perspectiva exclusivamente positiva, em outras palavras, uma perspectiva que não confronta o que de fato é aprendido em uma EJ. Com isso, a aprendizagem que ocorre em algumas EJs não pode ser sempre associada a algo social e politicamente correto, pois nesses casos, o discurso da aprendizagem tem sido utilizado como subterfúgio para resguardar práticas relacionadas à competitividade acirrada, o que tem gerado um ambiente de aprendizagem hostil. Nesse cenário, o argumento que prevalece associa-se ao desempenho do indivíduo que se diferencia, pois esse é valorizado, ou seja, segue-se a lógica capitalista de reprodução da ideologia da administração e uma formação crítica formatada com base nos aspectos socioeconômicos (BICALHO; PAES DE PAULA, 2012; 2013).

Portanto, conforme exposto, mesmo que existam fatores limitadores a serem superados, ainda assim é possível afirmar que o contexto de atuação de uma EJ pode ser sim um ambiente favorável para o processo de aprendizagem de competências dos indivíduos, contudo, tanto em uma organização padrão ou EJ, quando nos programas de IC e PET, os valores morais e éticos dos indivíduos devem prevalecer.

3.2.4 Histórico e conceito do programa iniciação científica

O surgimento do programa de IC se deu concomitante à criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 1951, porém, naquele período, o número de bolsas de IC era limitado e atendia poucas áreas do conhecimento. No período de 1951 a 1986, o programa atingiu o número de 2.000 bolsas ofertadas, as quais, sempre tiveram o envolvimento do Comitê Assessor do CNPq, o qual atuava no gerenciamento dessas bolsas. Assim, em 20 de julho de 1988, o Conselho Deliberativo (CD), maior instância de poder decisório do CNPq, em sua 18ª reunião, dá o primeiro passo para expansão do programa de IC concebendo inicialmente uma reserva de oferta de 25% de bolsas de IC de todo montante já distribuído desde a criação do programa em 1951. Com isso, a partir da década de 1990 observa-se um salto significativo na oferta de bolsas de IC, atingindo em 5 anos um percentual de 65% do total de bolsas ofertadas nos quase 50 anos de existência do programa (TOSTES, 2005). Nesse contexto, conforme decidido na 37ª reunião do CD realizada em 27 de setembro de 1990,

o CNPq emite a RN-005 em 3 de maio de 1993, a qual normatiza o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC (BRASIL, 1993).

O CNPq é uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), a qual possui como atribuições o fomento e incentivo à pesquisa científica com objetivo de formar pesquisadores brasileiros (BRASIL, 2017). Nesse contexto, o programa PIBIC exerce um papel importante na formação desses pesquisadores, uma vez que tem como objetivos:

- 1). Estimular pesquisadores produtivos a engajarem estudantes de graduação no processo acadêmico, otimizando a capacidade de orientação à pesquisa da instituição;
- 2). Despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante suas participações em projetos de pesquisa, objetivando especialmente, iniciar o jovem universitário no domínio do método científico.
- 3). Proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado ou grupo de pesquisa experiente, a aprendizagem de técnicas e métodos científicos, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa.
- 4). Preparar clientela qualificada para os programas de pós-graduação e aprimorar o processo formativo de profissionais para o setor produtivo (BRASIL, 1993; pag. 1).

3.2.5 Ações desenvolvidas no programa de iniciação científica

Conforme exposto no tópico anterior, o PIBIC tem uma importante função na formação do graduando. Entretanto, ampliando o conceito do que é uma IC e discutindo seus aspectos essenciais, cabe salientar que um projeto de IC também pode ser executado sem o auxílio de bolsas, uma vez que tal projeto pode ser considerado um instrumento que apoia de forma teórica e metodologicamente a consecução dos objetivos de uma pesquisa e se consolida como um canal adequado que fornece uma base importante para formação de uma nova mentalidade científica no estudante.

Assim, também se afirma que a IC se define como instrumento formativo de recursos humanos qualificados com foco na pesquisa. Contudo, associar a contrapartida financeira por meio de bolsas de estudos não deve ser a primeira condição de realização desse projeto por parte do aluno, uma vez que é fundamental que ele compreenda que os objetivos reais de uma IC são bem mais amplos que a simples realização desse projeto tendo o pagamento de bolsa como pré-requisito (TOSTES, 2005). Considerando, é claro, as devidas proporções. Assim, ao se referir sobre o desenvolvimento de projeto de IC sem a contrapartida de bolsa de estudo, está se falando, portanto, do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC).

Nesse contexto, Roesch (2015) complementa que ao executar um estudo científico por meio de um projeto de IC, o mesmo deve ter como propósito o desenvolvimento de um novo conhecimento, subsidiado por hipóteses ou problema de pesquisa. Assim, conforme essa mesma autora afirma, quando um estudante deseja extraí um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a partir da experiência da IC, logo, seu TCC deverá estar em consonância com os objetivos do projeto de IC e deverá, inclusive, aprofundar algumas questões pontuais e seguir todas as etapas, tanto do projeto de IC, quanto do próprio TCC.

Para Fava de Moraes e Fava (2000), uma IC pode proporcionar muito mais vantagens do que riscos para o graduando. Como vantagens, esses autores enfatizam que a IC tem o papel de maximizar a análise crítica do estudante, acompanhada inclusive, do desenvolvimento da maturidade intelectual e compreensão de como funciona a carreira profissional acadêmica. Ainda com esses autores, os riscos de decepção e frustração ao desenvolver um projeto de IC podem ser evitados por meio de um planejamento, ou seja, o estudante deve escolher o orientador com base em critérios como: área de interesse comum, afinidade pessoal e empatia com o ambiente. Pois, a mesma dificuldade que o aluno tem ao escolher um curso ao prestar o vestibular, assim também é a escolha do orientador, bem como de seus temas e objetivos de pesquisas.

Portanto, entende-se que a IC pode ser considerada como um processo o qual permite condicionar o estudante à prática científica. Nesse ponto, a IC também é vista com um campo de treinamento para uma possível carreira na pós-graduação. Assim, é ensinado e orientado ao aluno a como fazer uma revisão da literatura, explorando dos textos os tópicos que interessam para o seu estudo; contextualização do problema e os objetivos do estudo científico; desenvolvimento de referencial teórico e métodos de pesquisa e por fim aprimoramento da análise dos dados e resultados. Com isso, a IC também exerce o papel de permitir a aprendizagem de competências desses estudantes em uma perspectiva científica.

3.2.6 Histórico e conceito do Pet

O programa de educação tutorial, mais conhecido no meio acadêmico por Pet, sempre teve essa sigla, porém, quando criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), seu significado era programa especial de treinamento. Assim, a alteração de especial de treinamento para educação tutorial se deu a partir de 1999, quando

então a CAPES é substituída pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), a qual passa então a gerir o Departamento de Modernização e programas da Educação Superior – DEPEM, englobando assim todas responsabilidades relacionadas ao PET (BRASIL, 2002). Segundo o manual de orientações básicas, o PET deve ser constituído por um grupo de 12 bolsistas, os quais serão selecionadas dentre os alunos do curso de graduação pelo qual teve a proposta de criação do grupo PET deferida pela SESu/MEC. Assim, a seleção dos alunos é gradual, ocorrendo admissões de quatro bolsistas por ano, seguindo o planejamento definido na “proposta de implantação de Grupos PET” e a expansão do grupo deverá acontecer após decorrido um ano de atuação do grupo (BRASIL, 2002.)

Ainda segundo o manual de orientações básicas, o PET tem como argumento central a conceituação filosófica de que se trata de um programa organizado por grupos e constituído por alunos de graduação que visa desenvolver ações de ensino-pesquisa-extensão, tendo como orientador um professor tutor qualificado, o qual deve oportunizar aos bolsistas e estudantes uma participação que permita ampliar os seus conhecimentos e que possa somar à formação acadêmica. Assim, o PET tem como objetivo essencial possibilitar a complementação da formação, uma vez que a perspectiva convencional de ensino, pode ser considerada como um conjunto qualitativamente limitado de elementos curriculares (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, o PET é instituído oficialmente por meio da Lei 11.180 de 23 de setembro de 2005, tendo como objetivo o fomento da aprendizagem tutorial por meio de grupos compostos por estudantes de graduação e professores tutores. Sendo também mantido por meio de bolsas de estudos, seguindo o modelo de distribuição aplicado pelo PIBIC (BRASIL, 2005).

Assim, Xavier e Goulart (2008) afirmam que o PET se diferencia dos outros programas extracurriculares, uma vez que ele propõe a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (pilares fundamentais do saber universitário), em um único programa. Para Neves (2003, pg. 1) “o PET é o Programa mais radical de orientação de estudantes universitários, da indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, e de ‘percepção pedagógica’ coletiva existente hoje nas Universidades Brasileiras”.

3.2.7 Ações desenvolvidas no PET

O manual de orientações básicas do PET apresenta que as ações em grupo e o fato do aluno se dedicar concomitante ao curso de graduação, possibilita o desenvolvimento da capacidade de

trabalhar em equipe, melhora a compreensão das competências individuais e facilita a percepção da responsabilidade e do compromisso social coletivo do próprio estudante. Com isso, quando os estudantes participam de grupos do PET e interagem nas aulas do seu curso de graduação, possibilita assim uma disseminação de experiências vivenciadas, fazendo com que se desenvolvam dinâmicas que permitam que os objetivos do projeto pedagógico do curso sejam atingidos, por meio de um processo de aperfeiçoamento mútuo (BRASIL, 2002).

Curcino e Lemes (2012), com base na tríade ensino-pesquisa-extensão, elencam as seguintes atividades realizadas em um grupo PET de um curso de administração (Tabela 3).

Tríade	Atividades
Ensino	Seminários apresentados e assistidos (1); Sessão de filmes (2); Participação e realização de minicursos (3); Grupos de estudos dirigidos (4); Palestras (5); Leitura e debate de textos (6); Minicurso de Excel (7); PET-English (8); Promoção de oficinas para alunos de graduação (9); Grupos de debate interdisciplinar (10); Monitoria (11); Recepção aos calouros (12); Cursos de comunicação (13); Defesas de mestrado e doutorado assistidas (14).
Pesquisa	Pesquisa coletiva focada em um tema definido pelo tutor (1); Participação em eventos acadêmico-científicos (2); Organização de eventos acadêmicos-científicos (3); Realização individual de projetos de pesquisa orientados pelo tutor (4); Seminários das pesquisas realizadas (5); Apresentação de pesquisas em congressos (6); Elaboração de monografia (7); Publicação de artigos (8).
Extensão	Oficina nas escolas (1); Programas desenvolvidos para crianças (2); Visitas técnicas (3); Semana do Administrador (4); Integração universidade x ensino médio (5); Mostra interinstitucional (6); Doação de alimentos (7); Apresentação do PET aos alunos ingressantes (8); Participação nos órgãos colegiados (9); Desenvolvimento e gerenciamento de projetos (10); Acessoria em empresas e cooperativas (11).

Quadro 4 – Relação de atividades realizados em um Pet de Administração

Fonte: Adaptado de Curcino e Lemes (2012).

Relacionando a experiência adquirida no PET com aprendizagem, Freitas et al. (2007) relatam que docentes tutores ao ensinar e orientar desenvolvem uma aprendizagem mútua, pois através da ação tutorial, são definidas metas, objetivos e são organizados planos para definir posturas. Assim, todos estudantes envolvidos no grupo seguem *scripts*, os quais também são reavaliados e readaptados de acordo com as peculiaridades de cada um.

3.3 Coleta dos dados

Para a coleta dos dados qualitativos do presente estudo, foi empreendido a aplicação de entrevistas. Richardson (1999) afirma que através da técnica de entrevista não estruturada ou “em profundidade”, como também é conhecida, é possível obter um riquíssimo material para análise, pois permite compreender fenômenos pelos quais os sujeitos de pesquisas estão envolvidos. Ainda segundo esse mesmo autor, essa mesma técnica de entrevista possibilita ao pesquisador compreender e obter respostas sobre o “que”, “como” e “por que” tais fenômenos ocorrem.

Ainda sobre as entrevistas, ao adotar a pesquisa não estruturada, Manzini (1991) afirma que nessa técnica o entrevistador possui uma maior liberdade para interagir com o sujeito de pesquisa, uma vez que as perguntas são lançadas como estímulo e as respostas surgem ao serem associadas com as experiências vivenciadas pelo entrevistado. Para Laville e Dione (1999) essa mesma técnica de entrevista é denominada “parcialmente estruturada”, nela, as perguntas são preparadas com antecedência e o entrevistador conduz sem precisar seguir a ordem posta no roteiro de perguntas, podendo retirar algumas perguntas caso considere pertinente ou até mesmo adequar ou improvisar novas perguntas.

Os entrevistados foram selecionados com base na perspectiva de Gaskell (2002), que afirma que os diferentes ambientes em que os objetos de estudos (programas extracurriculares) estão inseridos, os aspectos dos recursos disponíveis e, principalmente, as relevâncias tanto dos ambientes quanto do papel de cada sujeito de pesquisa para o estudo devem ser consideradas.

Sobre a questão da quantidade de entrevistados, ainda com esse autor, entende-se que uma boa definição das etapas do perfil dos sujeitos de pesquisa e dos objetos de estudo, não alterando nada nesses aspectos, mais ou menos entrevistas não irão impactar no resultado, ou seja, espera-se que o estudo mantenha a mesma linha de pensamento a partir dessa etapa. Portanto, seguindo essas orientações, a quantidade adequada pode variar entre 15 a 25 entrevistas individuais. Richardson (1999) reforça que a questão de quantidade de entrevistados não é relevante, pois, os fenômenos investigados por meio de entrevistas em profundidade só podem ser compreendidos de forma qualitativa, ou seja, a qualidade das informações é o que deve ser considerado e não a quantidade.

Na tabela 4, são apresentadas as informações relacionadas aos sujeitos de pesquisa entrevistados. As entrevistas foram realizadas entre outubro e novembro de 2017. Os quinze

entrevistados foram selecionados considerando suas participações nos programas extracurriculares nos últimos 2 anos, ou seja, 2015 a 2017. O tempo médio das entrevistas foi de 18 minutos. Ressalta-se que a participação do E2, E3 e E4 no programa EJ se deu até dezembro de 2015. Assim, mesmo no caso dos participantes que concluíram sua participação formal no programa, eles ainda atuam em causas que envolvem a EJ, seja como consultor pós-júnior; participação em diretorias na federação do Movimento Empresa Júnior (MEJ) no estado do Espírito Santo ou atuando em empresa criada por ex-empresários júnior.

Programa	Entrevistados	Tempo no programa	Ano na Graduação
EJ	E1	2015 - atualmente	4°
	E2	2013 a 2015	4°
	E3	2013 a 2015	Colou grau em 2016
	E4	2014 a 2015	5°
	E5	2014 - atualmente	4°
IC	E6	2015 a 2016	4°
	E7	2017 - atualmente	3°
	E8	2017 - atualmente	2°
	E9	2017 - atualmente	3°
	E10	2016 a 2017	3°
PET	E11	2015 - atualmente	3°
	E12	2016 - atualmente	2°
	E13	2015 a 2017	3°
	E14	2016 - atualmente	3°
	E15	2016 - atualmente	3°

Quadro 5 – Sujeitos de pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Definido o perfil dos sujeitos de pesquisa, o próximo passo foi a aplicação das entrevistas. Nesse contexto, Stake (2011) assegura que entrevistas tem como propósitos a obtenção de informações com base nas interpretações dos entrevistados e ao realizar perguntas investigativas, o pesquisador consegue refinar as informações e interpretações.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo são apresentados o modo como se deu o processo de análise dos dados e são apresentados os resultados dessa análise de modo a apresentar, descrever e comparar a aprendizagem de competências dos estudantes de administração da UFES que participam dos programas extracurriculares EJ, IC e Pet. Para isso, foi aplicado o método **análise qualitativa dos dados** (GIBBS, 2009).

Por meio deste método, empreendeu-se o uso das técnicas de codificação e categorização dos dados para o aprofundamento da análise, sendo esse um processo que tem como fio condutor o refino das transcrições das entrevistas juntamente com o alinhamento teórico. Com o auxílio do *software* NVivo - versão 11 – foi realizado o processo de **codificação** buscando identificar termos indexadores que representam os códigos que agrupam um conjunto de ideias. Seguindo a mesma ideia apresentada nos códigos, o próximo passo foi a **categorização**, onde os dados foram tratados de forma mais detalhada, onde houve, portanto, o desdobramento do código em categorias temáticas em um nível mais descritivo (GIBBS, 2009). Ressalta-se que a constituição dos códigos e categorias se deu durante o tratamento dos dados com auxílio do *software* NVivo, portanto, eles emergiram durante o processo de tratamento e análise dos dados.

A **análise comparativa** dos dados também é proposta por Gibbs (2009) como um processo em que utiliza tabelas para comparação dos dados qualitativos. Embora o uso de tabelas sejam mais comuns em tabulações de dados quantitativos, tal recurso também é importante na análise qualitativa. A única diferença é que em vez de dados numéricos, as tabelas auxiliam na comparação de dados em texto. Sobre o uso de *software*, salienta-se que a expressão “análise de dados qualitativos com auxílio de computador” diz respeito à aplicação deste recurso com objetivo específico de facilitar a organização sistemática do tratamento dos dados no processo de análise e não como processo de (KELLE, 2002).

Além disso, as notas, observações e *insights* que são gerados no momento da análise e também aqueles gerados durante a realização das entrevistas, ajudam a compor todo corpo da análise. Gibbs (2009) classifica esse processo como **união entre coleta e análise dos dados**, inclusive, essa característica diferencia a pesquisa qualitativa da quantitativa, pois na qualitativa não há separação entre o conjunto dos dados coletados e a sua análise, uma vez que a análise já começa no campo. Sendo assim, infere-se que o processo de análise dos dados qualitativos é **contruído**

gradativamente. Em outras palavras, não é um processo dado, pois resultará do desenvolvimento progressivo das classificações dos dados (RICHARDSON, 1999).

Portanto, com base nas transcrições das 15 entrevistas, foram construídos os seguintes códigos: **1- Razões do ingresso, 2- Fontes de aprendizagem, 3- Atividades e 4- Competências.** Cada código foi analisado relacionando-os com cada programa extracurricular e com suas respectivas categorias temáticas. Ressalta-se que as respostas dos entrevistados estão identificadas com siglas que vão de E1 até E15, seguidos da sigla do programa extracurricular, como por exemplo: E3-EJ (Entrevistado 3 – Empresa Júnior), conforme, também discriminado na tabela 4 (página 55). Por fim, quanto às análises, estas serão, primeiramente, apresentadas os pontos comuns, explorando as categorias dentro de cada programa. Depois disso, passa-se à análise das diferenças.

4.1 Razões do ingresso

Para a maioria dos estudantes, iniciar um curso de graduação em administração é algo completamente transformador, principalmente para jovens recém concluintes do ensino médio. Assim, os programas extracurriculares EJ-IC-Pet, saltam aos olhos desses estudantes pela dinâmica das atividades desenvolvidas e pelas experiências e conhecimentos adquiridos logo nos primeiros períodos da graduação, uma vez que esses programas podem ser considerados como laboratórios de ensino e prática. Nesse contexto, na tabela 5, são apresentadas as categorias que representam os motivos que influenciaram os estudantes entrevistados a ingressarem nesses programas extracurriculares.

EJ	IC	Pet
Gerir uma empresa	Interesse no tema de pesquisa	Programa que tem relação com o curso
Trabalhar com consultoria	Utilizar a pesquisa como TCC	Ter uma diferenciação dos outros alunos
Ajudar a sociedade e o País	Preparação para o mestrado	Interesse pela bolsa
Colocar em prática o que se aprende no curso	Convite do Professor	Colocar em prática o que se aprende no curso
Diferencial no currículo		Ingresso no mestrado

Quadro 6 – Categorias temáticas do código razões do ingresso

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base na tabela 5, é possível identificar semelhanças nas respostas dos entrevistados da EJ e Pet sobre o que levou estes estudantes a decidirem participarem desses programas. Para eles, os programas são importantes pois permitem **colocar em prática o que se aprende no curso**. Nesse aspecto, o E4-EJ coloca de forma ampla essa questão:

O Movimento Empresa Júnior (MEJ) surge como uma oportunidade de colocar em prática e até aprender na prática tudo aquilo que a gente também vê no curso, isso então é algo que brilhou bastante o olho e como uma oportunidade de abrir a própria mente sobre aquilo que entendemos como é a administração, pois é algo muito amplo, então ali você acaba entendendo os vários aspectos da profissão.

Assim sendo, observa-se que a busca pela aprendizagem por meio do desenvolvimento de ações práticas vai ao encontro das evidências do estudo de Martineli (2016), também desenvolvido junto aos estudantes que participam de EJ na UFES, que investigou processos políticos aplicados por membros de EJ's e constatou que muitos estudantes se interessam em participar da EJ, principalmente pela possibilidade de aprendizagem técnica que esse programa proporciona. No Pet, **colocar em prática o que se aprende no curso** também é considerada uma questão essencial, nesse sentido, o E14-Pet afirma:

Decidi participar do Pet pois é onde eu posso atuar, uma vez que, até o quarto período não se pode ter estágio. Então é uma oportunidade de 'estágio' e também de colocar em prática o que a gente aprende em teorias na sala de aula.

Ao analisar as razões desses estudantes, observa-se a relação entre decisão de ingressar no programa e implicações dos processos de aprendizagem. Neste caso, compreende-se que os estudantes da EJ e Pet privilegiam uma aprendizagem que se dá por meio de um processo que envolve o conhecer na prática (*knowing-in-practice*). Para Nicoline, Gherardi e Yanow (2000), o saber é construído ao fazer (praticar) em um contexto de interação, onde o conhecimento não é considerado um resultado (produto) e sim um processo. Logo, não deve ser armazenado em textos, computadores ou até mesmo nas mentes das pessoas, mas deve ser compartilhado e construído entre os pares. Portanto, **colocar em prática o que se aprende no curso** perpassa por essa ideia.

Nessa linha, em um estudo que se investigou os aspectos relacionados à aprendizagem e noções de competências entre universitários, Antonello (2009) constatou que uma experiência de aprendizagem só é completa quanto ela é aplicada na ação, ou seja, em um contexto profissional. Assim, infere-se que o contexto de aprendizagem formal em sala de aula, nem sempre será adequado ao contexto de trabalho, por outro lado, a imersão que os estudantes

desses programas extracurriculares fazem no contexto organizacional, principalmente na EJ e Pet, é fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais.

Nos programas EJ e Pet, também foram comuns as questões relacionadas ao **diferencial no currículo** e ter uma **diferenciação dos outros alunos**. Esses alunos mostram, também, uma relação utilitarista com os programas. Participar não significa apenas oportunidade para aprender na prática, mas também é uma forma de se diferenciar dos demais alunos, adquirindo experiências que constarão de seus currículos, imaginando assim, obter vantagens no ingresso ao mercado de trabalho. Portanto, participad desses programas, possibilita somar um tempo de experiência além daquelas horas exigidas no currículo obrigatório.

Ressalta-se que a carga horária do curso de administração da Ufes, determinada no projeto pedagógico é de 3.000 horas, sendo no turno noturno: 2.100 horas de disciplinas obrigatórias, 300 horas de disciplinas optativas, 300 horas de estágio supervisionado, 120 horas de seminário integração e 180 horas de atividades complementares. Já no matutino, as disciplinas obrigatórias são 2.040 horas e as atividades complementares 240 horas, totalizando 3.000 horas e mantendo as mesmas cargas horárias nas disciplinas optativas, estágio e seminário integração (UFES, 2011).

Por fim, ainda sobre os aspectos comuns, nos programas de IC e Pet, **preparação para o mestrado e ingresso no mestrado** também foram razões para ingresso nesses programas, principalmente pelo fato de que (principalmente na IC) eles aprendem a desenvolver uma pesquisa e, ao interagirem com um orientador que também atua nos programas de mestrado da universidade, geram um *networking* fundamental à aprendizagem de pesquisas e produção científica.

Quanto às diferenças, na EJ, alguns pontos chamaram a atenção. Por exemplo, nas categorias **gerir uma empresa e trabalhar com consultoria** verifica-se importantes iniciativas que esses estudantes desenvolvem, pois não diz respeito apenas a assumir uma vaga de emprego no mercado de trabalho, mas ao desejo de assumir e gerir um negócio. Além disso, demonstra que os alunos buscam tanto aprender a serem gestores, quanto se tornarem consultores competentes (consultorias são empresas intensivas em conhecimento). Portanto, esses alunos se motivam em participar de uma EJ pelo fato de que eles esperam ter uma experiência prática extra classe e também adquirir conhecimentos. Assim, fica evidente como o processo de aprendizagem vivencial (KOLB, 1984) é aplicado por estes estudantes, onde observa-se a aprendizagem sendo desenvolvida e transformada em experiências práticas. Tais experiências são consideradas

valiosas para esses estudantes, pois imaginam que, no futuro, possam ajuda-los quando assumirem um negócio ou ao se tornarem consultores.

O fato dos estudantes da EJ buscarem conhecimentos para se tornarem gestores e consultores competentes, levanta uma questão: o que é ser um sujeito competente? Nesse contexto, Zarifian (2001, p. 84) responde essa pergunta em seu estudo ao afirmar : “ser competente é responder à questão: o que fazer , quando não se diz mais como fazer?”. Sendo assim, infere-se que a relação entre ser competente para **gerir uma empresa** e/ou **trabalhar com consultoria**, envolve autonomia para realizar as tarefas e também a capacidade de iniciativa, ambos, aspectos que são identificados nos participantes da EJ pelo nível de engajamento e imersão que esses estudantes demonstram desenvolver nesse programa.

Além disso, ressalta-se que, diferentemente dos respondentes da IC e PET, observa-se nos participantes da EJ um desejo diferente, uma vez que as ações de trabalho de um consultor permitem obter uma visão mais ampla da empresa. Com isso, nota-se que esses estudantes, depois que experimentam e se identificam com o MEJ, sentem-se desconfortáveis ao se imaginarem trabalhando em uma área específica de uma empresa. Assim, participar da EJ contribui para o desenvolvimento empreendedor destes estudantes. Isso vai ao encontro do que foi notado por Barbosa et al. (2015), ao afirmaram que as EJs buscam contribuir para crescimento da cultura empreendedora junto à comunidade como um todo (BARBOSA et al., 2015)

Ainda na EJ, surgiu a categoria **ajudar a sociedade e o país**. Nota-se que os entrevistados parecem estar alinhados com a ideia que o MEJ se fundamenta, que é trabalhar com um propósito maior. Assim, o MEJ tem focalizado uma nova tendência para o movimento estudantil brasileiro, que é mostrar alternativas e apoiar a construção e a manutenção de uma sociedade com justiça social, solidariedade e dignidade da vida (AVENI; DEL FIACO; DE GÓIS, 2016). Assim, essa tendência pode ser interpretada relacionando-a com a abordagem dos estudos de carreira da geração Y, que se apoiam no conceito de âncoras de carreira (SCHEIN, 1996). Em uma pesquisa realizada com 2.321 pessoas com nível superior dessa geração (nascidos a partir de 1978), a âncora “serviço ou dedicação a uma causa” apareceu em terceiro lugar em um total de oito, atrás apenas das âncoras “estilo de vida” e “criatividade empresarial” (VASCONCELOS et al., 2010).

Além disso, a razão de ingresso **ajudar a sociedade e o país** pode ser interpretada também como uma característica das organizações de simbolismo intensivo (WOOD JR, 2000). Para esse autor, a ascensão da ideologia do *management* trouxe uma nova retórica para as organizações, que têm como uma de suas principais características o gerenciamento da impressão. Assim, tornou-se comum a elaboração de missões que extrapolam os objetivos imediatos das organizações. Em vez de dizer “vendemos celulares”, as organizações dizem “conectamos pessoas”, oferecendo, assim, um propósito nobre à uma atividade comercial.

Na IC, as razões de ingresso refletem questões exclusivamente voltadas à pesquisa. O **interesse no tema de pesquisa** reflete o desejo desses alunos em aprofundar temas que eles não tiveram oportunidade de aprofundar no contexto de sala de aula, por causa da rigidez dos programas das disciplinas e a limitação das cargas horárias. Assim, ao fazer essa imersão, esses estudantes passam a aprimorar as práticas de pesquisa e aprofundar seus conhecimentos ao tema estudado.

Além disso, a categoria **utilizar a pesquisa como TCC** também foi considerada, pois é possível adotá-la como uma estratégia ao participar da IC para: desenvolver uma pesquisa e concomitante, cumprir os créditos do TCC. O que demonstra ser uma boa estratégia, uma vez que no programa de IC, o prazo é de um ano para a realização das atividades de pesquisa (levantamento e leitura de referencial teórico, coleta de dados e análise dos dados) e conclusão do estudo. Caso cursasse a disciplina de TCC na graduação, o estudante teria apenas um semestre de orientação de um professor, período que dura a disciplina “Seminário de Pesquisa e Integração”, conforme projeto pedagógico do curso (UFES, 2011).

Ainda sobre as motivações dos estudantes de IC, o **convite do professor** também representa uma razão de ingresso. Uma vez que, ao contrário dos processos de seleção para ingressar nos programas de EJ e Pet, na IC os participantes ingressam por meio do convite dos professores. Além disso, o fato do professor fazer o convite, envolve um processo que se inicia na interação e participação desses estudantes em sala de aula e passa para uma próxima etapa quando o professor identifica nesses estudantes um potencial para a pesquisa científica.

Nesse contexto, Pinto, Fernandes e Silva (2016) afirmam que a IC desencadeia um processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências entre professores e estudantes, entretanto, esse processo é ampliado quando esses realizam estudos em contextos variados. Além disso, permite que o estudante se interesse cada vez mais pela área acadêmica. Aprendizagem acadêmica é um processo cognitivo pelo qual o estudante a desenvolve de modo interno e

individualizado (ZUKAS; MALCOLM, 2017). Porém, nota-se que os estudantes da IC também aprendem por meio da interação junto aos pares, professores e instrumentos de pesquisa.

Quanto às questões que diferenciam as razões dos estudantes em ingressar no Pet, foram identificadas as categorias **interesse pela bolsa** e **programa que tem relação com o curso**. Na categoria **interesse pela bolsa**, é importante ressaltar que tal interesse deve ser visto como uma forma de captar estudantes potenciais para o programa, pois conforme exposto pela E13-Pet: “de início, o meu interesse pelo programa era só pela bolsa de estudos mesmo, porém, após ingresso, a minha experiência foi só grata surpresa mesmo”.

Sobre a bolsa de estudo, a portaria nº 343 de 2013, dispõe no art. 19 que: “o estudante bolsista de grupo PET receberá mensalmente uma bolsa de valor equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica” (BRASIL, 2013). O valor atual da bolsa de IC/Pet é de R\$ 400,00 (CNPq, 2018). Portanto, essa informação traz um dado importante, pois, diferentemente da EJ, que se caracteriza como uma associação civil sem fins econômicos, no Pet e IC, as bolsas de estudos são disponibilizadas para, praticamente, todos os participantes. Sendo assim, a relação entre estudantes Pet/IC que recebem bolsa de estudos e seu processo de aprendizagem pode ser considerado um tema de pesquisa para possíveis investigações futuras.

Ainda no Pet, a categoria **programa que tem relação com o curso** expõe a identificação que esses estudantes desenvolvem ao participarem deste programa. Esse fato chama atenção, pois muitos estudantes de administração começam o curso sem saber bem o que motivou de estarem ali. Nesse sentido, observa-se que o Pet ajuda a reforçar a identidade do administrador, uma vez que as atividades de ensino-pesquisa-extensão proporcionam a oportunidade de atuar de forma engajada no desenvolvimento de atividades interdisciplinares, característica essa que propicia um ambiente interessante para semear ideias e fomentar a formação profissional desses estudantes (CARDOSO; SOUSA; MONTEIRO, 2016).

Nesse aspecto, o E11-Pet afirma:

Acho que todo mundo deveria passar pelo PET, mas infelizmente isso não é possível. Considero fundamental para um estudante que vai ter uma carreira profissional a frente que passe pelo PET, porque ele proporciona a vivência profissional em vários aspectos, principalmente o trabalho em grupo, hoje se vê muito individualismo e depois que você passa pelo PET você consegue fazer um trabalho em grupo, mesmo considerando que as outras pessoas não sejam iguais a você. O PET, eu considero um programa diferenciado [...], pois ele não é como a iniciação científica que trava o estudante apenas em fazer pesquisa, eu vejo o PET muito além disso, já tive várias oportunidades para sair do programa pra fazer estágio e não sai até hoje, porque acho fundamental, ele ajuda muito.

A partir do momento que o petiano começa a atuar de forma engajada e participativa, ele começa a compreender uma perspectiva importante do trabalho, que é a realização coletiva. Trabalhando em grupo torna-se possível desenvolver competências sociais necessárias à realização de atividades em organizações. Assim, é possível observar que o Pet atua como uma espécie de antídoto ao atual individualismo observado nos processos de formação tradicionais, onde a pressão por resultados individuais é constrante e são por isso avaliados.

Ao se tornarem engajados e identificados com o programa, as atividades desenvolvidas passa a se relaciona com o processo social de aprendizagem, que tem sua ênfase no modo como ocorre a aquisição de conhecimentos por meio das: experiências desses estudantes; investigação vivenciada no desenvolvimento de estudos científicos; desenvolvimento de identidades de socialização por meio da capacidade adaptativa dos indivíduos, vivenciadas também em reuniões, apresentações, organização de eventos, monitorias de ensino, rodas de conversas entre os membros e reuniões de projetos de pesquisas (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Por fim, as razões que influenciaram estes estudantes a ingressarem nos programas extracurriculares EJ-IC-Pet, podem ser consideradas como um canal a diversos processos de aprendizagem. Posto isso, no próximo capítulo serão discutidas as fontes de aprendizagem, pelas quais será possível analisar de forma mais aprofundada como se dão esses processos.

4.2 Fontes de aprendizagem

Neste tópico, analisou-se quais foram as principais fontes de aprendizagem identificadas nos programas. Assim, a análise foca nos aspectos que envolvem a compreensão das origens dos processos de aprendizagem. Na tabela 6 são apresentadas as categorias a serem analisadas.

EJ	IC	Pet
Pesquisas na internet	Os professores	Disciplinas do curso
Os professores	Aprender fazendo	Vídeo aulas do Youtube
Os pares	<i>Sites</i>	Convívio com o Tutor
Aprender fazendo		O fazer pesquisa
Experiências anteriores		
<i>Feedback</i>		

Quadro 7 – Categorias temáticas do código fontes de aprendizagem

Fonte: Elaborado pelo autor.

Discutir as fontes de aprendizagem é, literalmente, abrir uma “caixa preta”, uma vez que as pessoas podem desenvolver variadas formas de construir conhecimento e também desenvolver a aprendizagem. Nesse sentido, quando perguntado aos estudantes sobre as principais fontes de aprendizagem, evidenciam-se formas que vão além daquilo que se costuma enumerar como atividade de aprender, principalmente por causa da grande influência das teorias da aprendizagem cognitiva na sociedade. Em geral, as pessoas costumam imaginar que aprender é uma tarefa cerebral e individual.

Neste estudo, aparecem questões relacionadas à interação, *internet*, relações informais, experiências, contexto situado e práticas, sugerindo modos de aprender coletivos e por meio da participação em atividades. Assim, a compreensão dos processos de aprendizagem aqui investigados se dão a partir da relação entre a aprendizagem com o contexto das ações baseadas nas experiências. Desse modo, tais processos são classificados a partir das seguintes definições de aprendizagem: 1) aprendizagem fortuita; 2) aprendizagem da vida; 3) aprendizagem com os outros; 4) aprendizagem na ação; 5) aprendizagem autogerida; 6) aprendizagem formal e 7) aprendizagem baseada no trabalho (ANTONOELLO, 2006).

Posto isso, foram identificadas entre os entrevistados dos três programas, as categorias: **pesquisas na internet, sites e vídeo aulas do youtube**. Compreende-se que o uso da *internet* é um ponto comum entre os participantes como fonte de aprendizagem, uma vez que fazem uso da tecnologia como fonte de conhecimento. Ao discutir o uso da TIC (Tecnologia de informação e comunicação) como fonte de aprendizagem, observa-se que o uso da *internet* proporciona benefícios aos estudantes como o acesso às informações (textos, dados, imagens, vídeos e resumos), podendo gerar menor dependência dos professores. Porém, ao utilizar tais informações, os alunos devem superar dificuldades ligadas à extensão e à confiabilidade das informações. Acesso a muita informação não significa necessariamente aprendizagem (MORAN, 2006).

Embora o uso da *internet* seja comum entre os participantes dos três programas, um caso específico chama atenção, qual seja, a categoria **vídeo-aulas do YouTube**, identificada no Pet. Infere-se que o recurso *YouTube* é utilizado estrategicamente por esses estudantes, pois não diz respeito ao uso da *internet* para consulta de textos para leitura, mas para assistir aulas e explicações que podem contribuir para o enriquecimento da compreensão e assimilação dos conteúdos por parte dos petianos. A utilização desse recurso levanta uma questão importante. Ao contrário dos conteúdos de sala de aula, que são estabelecidos pelo professor e são

desenvolvidos em um tempo delimitado, aqui o aluno é quem estabelece o tópico específico que deseja aprender e o tempo que será dedicado a aprendê-lo.

Assim, o uso das TIC (Tecnologia de informação e comunicação) como fonte de aprendizagem traz à tona uma das características ressaltadas pelos autores da aprendizagem informal: o protagonismo dos estudantes. Para que o processo de aprendizagem ocorra, são necessárias iniciativa para assumir responsabilidades (proatividade), a capacidade para refletir criticamente (reflexão crítica) e a capacidade de pensar criativamente (criatividade). Pois, tal como ocorre na aprendizagem vivencial, na aprendizagem informal também são consideradas as experiências vivenciadas como elemento central do desenvolvimento da educação de adultos (MARSICK; WATKINS, 1990). Esse processo de aprendizagem informal e incidental ocorre como resultado da construção de significados que os indivíduos fazem de suas experiências cotidianas (ENOS; KEHRHAHN, BELL, 2003).

Outro ponto comum, foram as categorias **os professores**, extraído dos respondentes da EJ-IC e **convívio com o tutor**, extraído do Pet. Assim, ressalta-se que há diferentes papéis do professor na interpretação dessas categorias, pois este aparece como um orientador em problemas específicos em alguns momentos e, em outros casos, como o facilitador de acesso ao conhecimento. Nessa linha, o E3-EJ afirma que “quando há dúvidas, e essas dúvidas são consideradas críticas para o sucesso de um projeto, recorremos aos professores”. Já para a E6-IC, os professores atuaram como fontes de aprendizagem antes mesmo de sua participação na IC, conforme relata: “Os professores que conheci antes da minha orientadora da IC, já haviam me orientado a respeito de como fazer uma pesquisa científica, como procurar artigos na internet, nas bases de dados e isso foi minha principal base para realização da IC [...]”.

Compreende-se que a relação professor-aluno nesses casos é completamente diferente daquela estabelecida em sala aula. Aqui a relação é individualizada e os professores mudam de papel (de transmissores de conteúdos para orientadores). Essa mudança na relação professor-aluno traz significativas mudanças nos papéis desempenhados por ambos. Assim, deve-se dizer que a aprendizagem depende, em grande parte, do aluno, que passa a lidar com situações práticas e precisa desenvolver a capacidade de identificar problemas e saber fazer as perguntas certas. Diferentemente dos problemas dos livros didáticos, aqueles que aparecem na prática não vêm acompanhados de perguntas. Cabe ao estudante identificá-los e levá-los em forma de perguntas aos professores. Mas o processo de aprendizagem também depende do professor, que tem como principal papel o de ajudar, orientar e conduzir o estudante à um processo de aprendizagem em

que ele seja capaz de interpretar, contextualizar e relacionar os conteúdos ao seu contexto de trabalho (MORAN, 2006).

Ainda sobre os pontos comuns, nos programas EJ e IC foram identificadas as categorias **aprender fazendo** e no Pet, a categoria **fazer pesquisa** como fontes de aprendizagem. Dentro desse contexto, o aprender fazendo perpassa pela ideia de aprender e se tornar autônomo na execução de uma tarefa ou atividade, processo que favorece o desenvolvimento de competências desses estudantes. Em outras palavras, a aprendizagem desenvolvida no contexto da realização das ações possibilita a aquisição de competências e aperfeiçoamento das práticas por meio da experiência (CHEETHAM; CHIVERS, 2001).

Cabe ressaltar, novamente, o conceito *knowing-in-practice* (aprender na prática), pois entende-se que essa aprendizagem ocorre fazendo (praticando) em um contexto de interação (GHERARDI, 2000). Porém, um contraponto ainda existe no ensino em administração no Brasil, pois muito se ouve dizer sobre métodos de ensino em que os estudantes assumem uma postura passiva em aulas predominantemente expositivas (DIAS; SAUAIA; YOSHIZAKI, 2013). Por outro lado, quando estudantes participantes de programas como IC, Pet e EJ, assumem responsabilidades e desenvolvem seus conhecimentos por meio de atividades extra-classe, bem como por meio de uma participação ativa em sala de aula, eles passam a aprender por meio da prática. Por exemplo, a E6-IC afirma: “Eu acho que a prática durante a realização da IC foi a principal fonte de aprendizado [...], porque só lendo mesmo não dá para aprender, tem que colocar a mão na massa e fazer”. A participante E5-EJ vai na mesma direção: “Acho que o aprender fazendo também é uma fonte de aprendizagem, quando ia fazendo na prática, do meu jeito e meu superior ia aperfeiçoando [...], então acho que é basicamente isso, aprender de outras pessoas e aprender na prática mesmo”.

A fala da E6-IC vai ao encontro do que afirma Odellius et al. (2011). Para esses autores, a grande maioria dos conhecimentos que os estudantes buscam assimilar por meio de exposições orais e leituras de textos em sala de aula, se tratam de conhecimentos complexos, que envolvem uma série de outros procedimentos, técnicas, conceitos e teorias. Sendo assim, a adoção de uma estratégia de aprendizagem voltada para aplicação prática se torna o método de aprendizagem mais viável e efetivo para esses estudantes. Isso justifica também que as fontes de aprendizagem citadas por esses estudantes têm pouca relação com a sala de aula, pois diante de uma situação específica situada em uma prática qualquer (seja na EJ, IC ou PET), o conhecimento é produzido na ação.

Para os petianos, **fazer pesquisa** também é considerada uma fonte aprendizagem. Pesquisa, para eles, significa buscar tecnologias e ferramentas consagradas no campo da administração para usá-las na resolução de situações/problemas que encontram em suas atividades. Porém, é necessário fazer uma observação. Buscar tecnologias e ferramentas não significa dizer que o conhecimento seja aplicado a situações reais. Esse tipo de epistemologia da prática é criticada por Schön (1983). Para esse autor, é um engano imaginar que os profissionais resolvem problemas simplesmente aplicando conhecimento científico ou tecnológico a situações reais. Toda aplicação é, em si, uma construção de conhecimento na prática. Para explicar esse processo, utiliza o conceito *reflection-in-action* (reflexão na ação), ou seja, ao resolver problemas práticos, o profissional (praticante) realiza julgamentos e toma decisões. Assim, o conhecimento é produzido a partir da reflexão. Nenhuma situação nova é totalmente igual àquela em que a solução utilizada foi aplicada. É a partir da reflexão que cada experiência é revisitada e reconstruída, favorecendo a aprendizagem.

Desse modo, tanto a categoria **aprender fazendo**, quanto a **fazer pesquisa**, identificadas nos 3 programas, configuram processos de aprendizagem no local de trabalho, que se relaciona com o “fazer” e com o “aprender na prática”. Tais fontes de aprendizagem podem ser consideradas como um processo complexo, pois envolve a capacidade desses estudantes em manter uma postura reflexiva diante de novos desafios (ANTONACOPOULOU, 2005). Os estudantes devem a todo momento buscar refletir sobre como adaptar aquilo que ele está aprendendo ao seu contexto específico de trabalho.

Quanto aos pontos que se diferenciaram entre os programas, na EJ, identificou-se as seguintes categorias do código fontes de aprendizagem: **os pares, experiências anteriores e feedback**. Aprender com os pares tem relação com a forma de organização da EJ. Os novos participantes (*trainee*) são selecionados, passam por um processo de treinamento com participantes mais experientes e são alocados em diretorias, ficando sob à responsabilidade de um mentor. Esse processo é interessante porque não tem relação com os períodos em que estão no curso, mas com o tempo de EJ. A fala de E4-EJ exemplifica essa categoria:

Acho que as pessoas mesmo é a principal fonte de aprendizagem, em geral, desde o pós-júnior, ou seja, aquela pessoa que já passou por aquilo e as pessoas que esteve com aquilo envolta. Uma coisa que temos muito forte na EJ é que cada um tem a sua experiência, ou seja, a sua experiência de vida é diferente da minha e eu posso aprender muito com ela, então a gente troca muitas informações lá dentro, entre os próprios membros [...].

Observa-se que o processo de construção da aprendizagem é influenciado pela interação e troca de conhecimentos. De acordo com Silva (2009), esse processo de aprendizagem ocorre com base em um quadro de referências que a pessoa contrói ao fazer associações de seus pressupostos, valores e conhecimentos baseadas na vivência de suas experiências.

Sobre as **experiências anteriores**, tal fonte tem importante relevância nos processos de aprendizagem dos estudantes participantes da EJ. Sobre isso, a E1-EJ afirma:

Como a EJ tem 25 anos, foi a primeira EJ do estado do Espírito Santo, então a gente já tem uma bagagem de como faz os projetos, então a gente recorre muito as pessoas que já saíram da EJ, que a gente fala que são pós-juniões, que já tiveram projetos, que tem contato com o mercado. [...] e temos uma rede com outras EJ's que acaba ocorrendo muita troca de experiência, a gente entra em contato com alguma empresa de administração que já fez um serviço e vemos com eles como que faz, isso ajuda muito.

É possível identificar que, na EJ, as experiências anteriores fornecem um *background* de conhecimentos que facilita o desenvolvimento das ações pelos participantes. Assim, o que se aprende em experiências anteriores tornam-se recursos para desenvolvimento das competências atuais, mas cabe ao indivíduo a capacidade de mobilizá-los (FLEURY; FLEURY, 2004; ZARIFIAN, 1999). Nessa perspectiva, as fontes da aprendizagem de competências envolvem a biografia do indivíduo, a formação escolar e a experiência profissional. De modo que as experiências anteriores não sejam compreendidas apenas com relação às experiências profissionais, mas como parte de um conjunto de saberes que devem ser mobilizados no contexto profissional (LE BOTERF, 2003).

Ainda sobre as **experiências anteriores**, é possível relacionar tal categoria com os achados de um estudo que investigou os aspectos da aprendizagem e desenvolvimento de competências na percepção de universitários que trabalhavam e cursavam o último semestre de um curso de administração. No referido estudo, Antonello (2006) identificou que o processo de aprendizagem ocorria em um contexto situado, onde os participantes atuavam como em uma comunidade de praticantes (LAVE; WENGER, 1991) e a transferência dessa aprendizagem ocorria quando participantes mais novos se moviam da periferia dessas comunidades para o centro, ou seja, se tornavam mais engajados e envolvidos com as ações, desse modo ocorria uma transferência de aprendizagem facilitada pelas interações sociais.

Assim, quando os participantes da EJ se engajam nas ações que envolvem aprender com experiências anteriores, sejam das suas próprias experiências ou de outros participantes que fizeram a mesma atividade na EJ, eles estão, portanto, desenvolvendo a capacidade de transferir

essa aprendizagem de um contexto para o outro. Nessa linha, Ferreira e Godoy (2015) também identificaram em seu estudo que as experiências anteriores são desenvolvidas, levando em consideração a repetição de modelos e conexão das experiências vividas ao longo do tempo com a experiência atual. Assim, observa-se a importância das experiências no processo de melhoria no trabalho, bem como no desenvolvido da aprendizagem dos participantes.

Ainda na EJ, diferentemente do Pet e da IC, a categoria *feedback* é vista como uma importante fonte de aprendizagem, uma vez que esse recurso possibilita que os membros sejam sistematicamente avaliados. Assim, o *feedback* gerado por meio de instrumentos de avaliação de desempenho, geram aprendizagem, pois, a partir dos resultados das avaliações, os participantes têm a oportunidade de discutirem seus pontos fortes e a desenvolver (o que precisam aprender). A avaliação sistemática é levada a sério na EJ, que procura utilizar muitas ferramentas de gestão de pessoas consagradas.

Por fim, entre os petianos, a categoria **disciplinas do curso** é considerada uma fonte de aprendizagem específica desse programa, Desse modo o E15-Pet considera que:

Desde as disciplinas mais básicas que são filosofia, matemática básica, sociologia. A gente conseguiu compreender melhor o comportamento das pessoas, principalmente nessas disciplinas voltadas para áreas sociais. Daí a gente tenta utilizar as ferramentas de gestão que aprendemos nas disciplinas mais funcionais do curso e tentamos aplicar a gestão na prática mesmo, dar suporte às empresas que a gente presta apoio, como por exemplo as associações de catadores de materiais recicláveis.

Essa fala é interessante porque distoa dos participantes dos outros programas extracurriculares. O participante consegue enxergar relação com o mundo do trabalho até daquelas disciplinas que gozam de menos prestígio nos cursos de administração pelo país. A formação humanista é valorizada exatamente porque ajuda na utilização dos conhecimentos técnicos específicos na realizada das empresas atendidas pelo Pet.

Por outro lado, nos outros dois programas os participantes foram enfáticos em afirmar que as disciplinas quase não contribuíam para a aprendizagem ou, em outros casos, não citavam-as como fontes. Diante disso, a E2-EJ afirma:

Sendo bem sincera, eu falo brincando mas é verdade, eu estou no último período da faculdade, me formo no final do ano, e eu falo que a empresa júnior foi a minha faculdade, [...] passei 3 anos na EJ e é muito intenso o aprendizado lá, a gente entra muito de cabeça e por ser tudo na prática, você vai vivendo e se entregando muito mais à EJ do que à sala de aula, então o que fui aprendendo em sala de aula já tinha visto lá então eu meio que trouxe pra sala de aula, meio que inverteu a ordem das coisas, então aprendi na EJ e depois ia ver em sala de aula, e para mim tudo já fazia muito sentido [...].

Essa fala aponta para uma inadequação da formação oferecida pela instituição e o distanciamento dos conteúdos da sala de aula com a realidade do mercado. Na mesma direção, há estudos que apontam que, nas universidades públicas, o foco de docentes na produção científica, excesso de burocracia e a influência de uma estrutura departamentalizada tem reforçado essa constação. Assim, para que combata a falta de interdisciplinaridade no processo de aprendizagem desses estudantes, se faz necessário a adoção de um ambiente de ensino que traga para o contexto de sala de aula a realidade local, problemáticas que envolvam situações reais de contextos organizacionais, instigar nesses estudantes o aguçamento do senso crítico e questionar o modo como os modelos de administração são apresentados (CEZARINO; CORRÊA, 2015).

Porém, é preciso observar essa diferença de interpretação das disciplinas do curso sob diferentes lentes. Por um lado, tem sido comum ouvir por parte de alunos que a universidade se tornou retórica e seus modelos de ensino não se contextualizam com a realidade. Muitas vezes isso representa uma desvalorização da teoria e da conceituação de problemas como forma de se aproximar da realidade organizacional. Assim, diante de teorias, os alunos dizem querer mais prática, criando uma dicotomia artificial (ROESCH, 20015). Para que a sala de aula seja fonte e espaço para desenvolvimento de processos de aprendizagem, requer do estudante uma dedicação pessoal e busca por desenvolver uma percepção própria dos fenômenos administrativos, bem como uma visão crítica das teorias que são estudadas (NICOLINI, 2003).

Na figura 10, são apresentados graficamente as fontes de aprendizagem, discriminando pontos específicos e comuns entre os programas, além de mostrar os processos de aprendizagem identificados em cada programa.

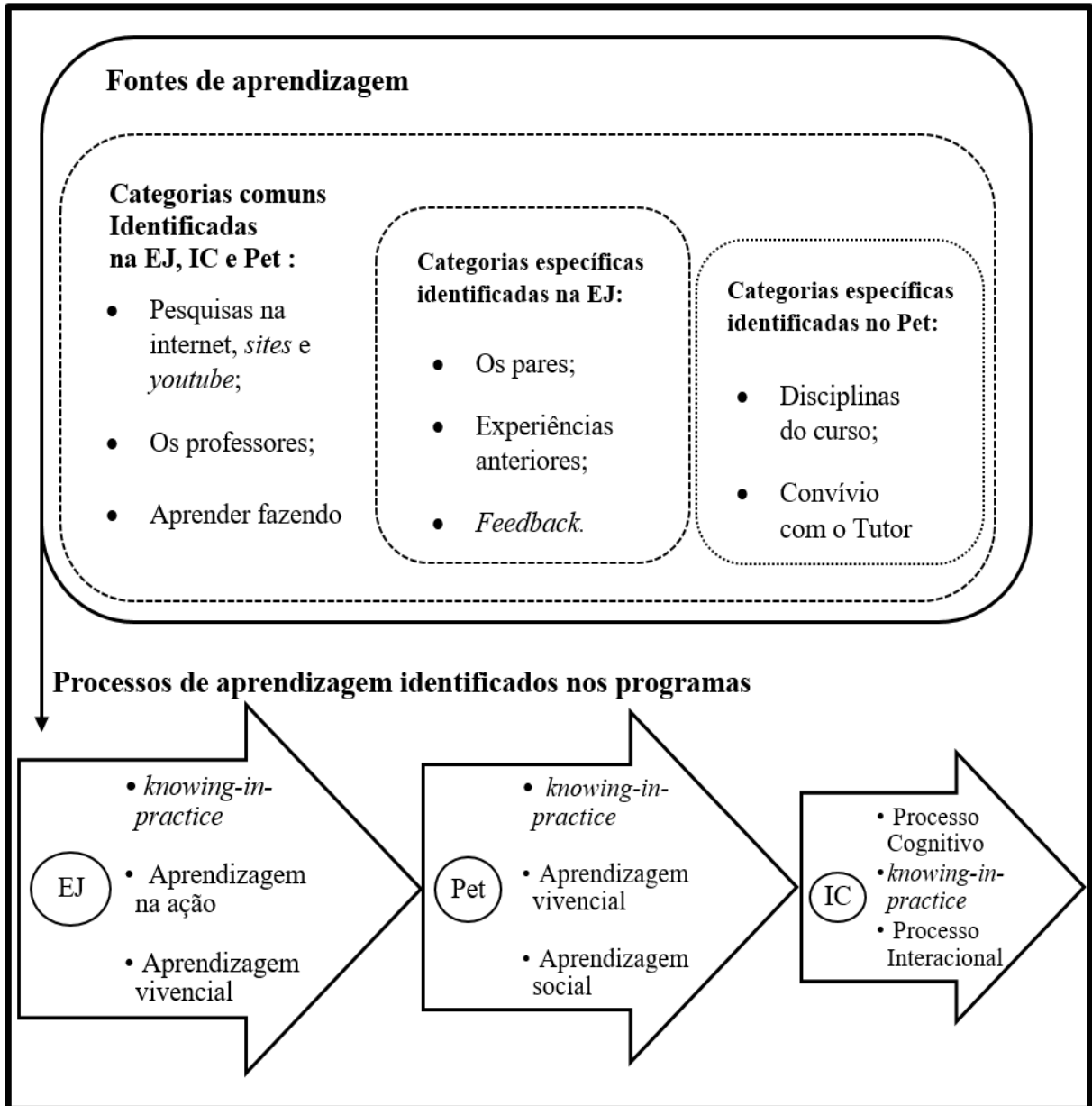


Figura 10 – Fontes e processos de aprendizagem identificados nos programas

Fonte: Elaborada pelo autor.

4.3 Atividades

Neste tópico, ao apresentar o código atividades, objetiva-se analisar as categorias identificadas buscando compreender e descrever como ocorrem os processos de aprendizagem em cada programa. A linha de análise segue os pressupostos das abordagens da aprendizagem, que assumem que esta ocorre por meio da interação quando os indivíduos socializam no contexto organizacional (BRANDI; ELKJAER, 2011). Na tabela 7, são apresentadas as categorias descritas em cada programa extracurricular.

EJ	IC	Pet
Marketing: Prospecção de vendas, atendimento, apresentação de propostas, negociação, gerenciamento de contatos de clientes e relatórios de vendas.	Pesquisa documental	Projetos de pesquisa em organizações sociais e culturais
Marketing digital: Gerenciamento de <i>sites</i> e mídias sociais, captação de clientes por meio de estratégias <i>on-line</i> e relacionamento <i>on-line</i> .	Pesquisa em <i>sites</i> de periódicos, bibliotecas e bases como o <i>google</i> acadêmico.	Ministrar cursos de informática e monitoria de ensino
Recursos humanos: Pesquisa de clima, processos de seleção, elaborar treinamentos, capacitar a equipe, aplicar o plano de desenvolvimento individual, avaliação de desempenho.	Trabalho em campo: observação e entrevistas	Promoção e organização de eventos.
Gerência: Líderar equipe, delegar tarefas, acompanhar e cobrar resultados do planejamento estratégico.	Leitura de artigos, resenhas e livros.	Participação em eventos locais e nacionais.

Quadro 8 – Categorias temáticas do código “Atividades”

Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível notar a clara diferenciação do escopo de atividades que há em cada um dos programas. Embora seja explícito a variedade de atividades, diferentemente da EJ, onde identifica-se atividades específicas do contexto organizacional e da IC do contexto de pesquisa científica, observa-se no Pet um portfólio de atividades diversificadas em um mesmo programa, expressando claramente a filosofia do programa, qual seja, desenvolvimento de atividades que envolvem ensino-pesquisa-extensão.

Quanto às categorias comuns, apenas 1 foi identificada. Refere-se ao conjunto de atividades desenvolvidas na IC, qual seja, **pesquisa científica** e, embora diferentemente nomeada, foi identificada no Pet a categoria **projetos de pesquisa em organizações sociais e culturais**.

Destaca-se que o Pet é um programa multidisciplinar que desenvolve atividades relacionadas à tríade ensino-pesquisa-extensão. O processo de aprendizagem relacionado ao desenvolvimento de atividades de pesquisa neste programa, converge com o mesmo praticado na IC, dado o caráter específico do programa de IC, que é a preparação do aluno para o mundo da pesquisa científica e no Pet por ter a pesquisa também como um dos objetivos principais. Segundo as regras do Ministério da Educação (BRASIL, 1993), o estudante participante de IC deve ser orientado por professor pesquisador qualificado ou grupo de pesquisa experiente, além disso, a IC deve ser um espaço onde o estudante desenvolva o processo de aprendizagem sobre técnicas de pesquisa e questões voltadas ao senso crítico e problematização em estudos científicos.

De igual modo, os participantes do Pet também são orientados por um professor-tutor, que é responsável pela orientação desses estudantes nas atividades específicas de pesquisa científica. Cabe ressaltar, aqui, que a atividade de tutoria é remunerada, o que faz gerar uma relação mais constante e próxima entre tutor e petianos. Isso não ocorre, por exemplo, na EJ, cujos participantes dependem da boa vontade dos professores do departamento para atendê-los. A atividade do professor-coordenador da EJ não é remunerada e sequer tem sua carga-horária registrada pelo departamento.

Quando questionado sobre as atividades de pesquisa realizadas, o E11-Pet afirma:

Atualmente, estou participando de dois projetos de pesquisa vinculado ao Pet-conexões da Ufes, um que visa trabalhar a questão social junto a pessoas de vulnerabilidade econômica, social, etc. Então esse programa é realizado junto aos catadores da companhia de reciclagem de Vitória-ES, onde desenvolvemos um projeto de pesquisa que busca entender o sentido do trabalho para esses indivíduos. E Também estou em outro projeto que busca entender o sentido do espaço para esses indivíduos e o que um novo espaço significaria como meio de trabalho para eles.

Percebe-se que, diferentemente da EJ, as ações desenvolvidas no Pet são precedidas de pesquisa científica e não apenas de uma busca por tecnologias e ferramentas de gestão. O movimento de pesquisa e intervenção desenvolvidos pelos petianos está muito associado à pesquisa-ação (TRIPP, 2005), metodologia de pesquisa que alterna, em um ciclo contínuo, o diagnóstico (investigação) de uma realidade com ações de melhoria sobre a realidade investigada.

Ao analisar teoricamente a aprendizagem em atividades de pesquisa, gera-se a sensação de que se trata, exclusivamente, da aprendizagem individual, onde o indivíduo adquire e processa informações e conhecimentos por meio de processos cognitivos. Porém, essa forma de interpretar a pesquisa oculta o aspecto social das pesquisas: interações com professores, colegas, grupos de pesquisa, membros da organização. Tanto no Pet quanto na IC, pesquisar é um fazer coletivo.

Ao evocar o aspecto coletivo da pesquisa, as lentes mais adequadas para interpretar a aprendizagem dos participantes do Pet e da IC é a perspectiva da aprendizagem social. Sob essa lente, aprender envolve a participação com outros em uma prática situada. Além disso, a aprendizagem não se trata apenas do que as pessoas sabem ou precisam saber sobre uma atividade (ontologia), mas também do que vão se tornando (epistemologia). A mente deixa de ser o lócus privilegiado da aprendizagem que passa ser situada nas práticas e no corpo dos praticantes (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Infere-se também que as atividades de pesquisa analisadas se relacionam com o processo de aprendizagem social, o qual ocorre por meio de diálogos, observações, histórias e trocas de informações entre as pessoas. Assim, conclui-se que a interação entre as pessoas é o elemento fundamental capaz de influenciar diretamente o comportamento de aprendizagem em um grupo de praticantes (GUDOLLE, ANTONELLO, FLASCH; 2012).

Quanto às questões específicas, no Pet foi identificada a categoria **ministrar cursos de informática e monitoria de ensino**. Sobre tal categoria, a E13-Pet afirma:

No PET, cada bolsista é obrigado a participar de algum projeto de cada área, as quais são 3 grandes áreas: ensino, pesquisa e extensão [...]. Então eu posso citar um projeto de ensino que participei, por exemplo: dar curso de planilha eletrônica para os alunos da graduação, daí utilizamos o nome planilha eletrônica porque os computadores não usam *excel*, é o *calc*, então quando vão fazer estágio fora, acabam tendo problemas porque não tem um conhecimento, então um projeto era esse. Tinha um projeto de monitoria, onde eu dava monitoria da disciplina de contabilidade também.

Segundo a E13-Pet, as principais dificuldades em ministrar os cursos e monitoria de ensino são relacionadas ao conhecimento técnico. Quando surgem dúvidas ou dificuldades, os petianos recorrem sempre ao professor tutor, o qual desenvolve o papel de orientá-los sobre todos aspectos de tal atividade. Além disso, a E13-Pet também afirma que, para a ministração dos cursos, foi necessário “aprender sobre planilhas eletrônicas, porque eu fui uma das instrutoras lá do curso, então tive que aprender tudo sobre o curso também”.

Segundo manual de orientações básicas (MOB) do programa Pet (2002), para ser participante do programa os estudantes devem ter bom desempenho acadêmico nas disciplinas cursadas em seu curso de graduação, além de não ter tido reprovações. Assim, os petianos devem extrair ao máximo os conteúdos das disciplinas e desenvolver habilidades nas apresentações de trabalhos em sala de aula e em seminários com objetivo de aplicar tais habilidades nas atividades de ensino desenvolvidas no Pet. Assim, infere-se que essas atividades são realizadas a partir das próprias experiências desses estudantes em seu curso de graduação.

Nessa perspectiva, ao desenvolverem as atividade de ensino e ministração de cursos, os petianos desenvolvem um processo de aprendizagem na ação. Ou seja, baseado nas experiências vivenciadas. Portanto, compreende-se que a aprendizagem só pode ser considerada um processo completo, quando há a realização de ações concretas (atividades), gerando assim a transformação da experiência em conhecimento ao agir e, conseqüentemente, a construção de competências relacionadas intimamente ao contexto das ações desenvolvidas (ANTONELLO, 2006).

No Pet, também identificou-se a categoria específica **promoção e organização de eventos**. O participante E12-Pet afirma: “esse ano (2017) fizemos um evento com objetivo de auxiliar dois cursos de pré-vestibular social, onde buscamos local para realização das aulas. Nesse evento, falamos sobre a universidade e sobre Pet [...]”. Ainda sobre tal atividade, o E11-Pet complementa: “Desenvolvemos o projeto do Pré-Vestibular social que visa integrar os valores desses cursos da região com a Universidade, daí convidamos os participantes dos demais Pet’s da Ufes para apresentarmos uma feira de cursos, onde é realizado um aulão com os alunos [...].

Compreende-se que quando estes estudantes **promovem e organizam eventos**, eles estão colocando em prática o conhecimento adquirido no curso de administração. Pode-se inferir que os conhecimentos que os petianos adquirem por meio das disciplinas (gestão de operações, gestão de processos e outras relacionadas à esse contexto) são transformados em ações quando os petianos desenvolvem tais atividades. A transferência da aprendizagem de um ambiente para o outro, assim como ocorre na transferência da aprendizagem formal (sala de aula) para o contexto das atividades desenvolvidas no Pet, requer, por parte dos atores (estudantes, professores, tutores e orientadores), a intenção para que esse processo se concretize. Ao atuarem assim, potencializam o processo de aprendizagem e formação, permitindo que esses estudantes tenham a capacidade de desenvolverem competências (ANTONELLO, 2006).

Por fim, ainda no Pet, identificou-se a categoria **participação em eventos locais e nacionais**. Sobre isso, a E13-Pet afirma: “participei de encontros do grupo Pet local, encontro da região sudeste, o SUDESTE-Pet, onde cheguei a viajar para São Paulo para participar de um desses encontros [...]”. Ainda sobre a participação de eventos nacionais, o E15-Pet afirma:

[...] Poder participar de um congresso em Brasília foi algo que me motivou bastante, porque nunca tinha participado de algo parecido e nem visto apresentações desse tipo e hoje uma das coisas que tenho feito é desenvolver minhas pesquisas para apresentar nesses congressos [...].

A participação nesses eventos possibilita que os alunos se insiram em um contexto de aprendizagem mais amplo, unindo-se a uma rede de petianos, propiciando a troca e o compartilhamento de informações, experiências e relatos, além de discutirem os estudos por eles desenvolvidos. Assim, esses eventos funcionam como mecanismos de reforço da identidade petiana. Novamente, o processo de aprendizagem assume uma dimensão ontológica (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Antonello (2006) afirma que a aprendizagem fortuita é aquela que se dá por meio de interações formais ou informais, reuniões e intercâmbios entre colegas de sala de aula e professores. Schugurensky (2015) afirma que aprendizagem informal (ou não formal) também pode ser entendida como “algo a mais”, em outras palavras, são todas aquelas experiências de aprendizagem que não estão explícitas nos programas curriculares das instituições de ensino. Além disso, a aprendizagem informal pode ocorrer em instituições de ensino, mas delas independem. Trata-se de um processo de aprendizagem que ocorre quando os indivíduos desempenham atividades em ambientes organizacionais ou fora deles. Quando não é intencional, a aprendizagem é denominada de incidental (MARSICK; WATKINS, 2001). Portanto, conclui-se que ao participarem desses eventos, os petianos se envolvem em um contexto onde ocorre o processo de aprendizagem informal, incidental ou fortuita por meio das interações.

Por fim, conforme salientado no segundo parágrafo desse tópico, na análise das atividades identificadas na EJ, observa-se que as mesmas possuem as características daquelas da IC quanto suas especificidades. No entanto, o rol de atividades da EJ diz respeito às ações específicas do contexto organizacional e mercadológico. Diante disso, adota-se na análise da EJ, a descrição do conjunto de atividades, identificadas por meio das categorias a saber: **Marketing, Marketing digital, Recursos humanos e Gerência.**

Ao questionar sobre as atividades realizadas no programa e como se dava esse processo, o E3-EJ afirma: “aprendi bastante sobre marketing digital, em relação a atendimento também, e eu busquei aprender sobre consultoria, tive propriedade para falar sobre consultoria em gestão de negócios, foi o que eu mais busquei no meu período inicial”. No processo de aprendizagem dessas atividades, quando havia dúvidas para executá-las, o E3-EJ também afirma:

Quando era dúvida mais específica sobre projetos, eu procurava pessoas que já tiveram experiências sobre isso na EJ. Por exemplo: estava alocado em um projeto de planejamento financeiro e estava com alguma dúvida para rodar um modelo ou alguma coisa, daí eu chegava para quem já executou isso dentro da EJ, independentemente de estar lá ou não, porque a gente mantém esse contato, e tentava sanar a dúvida. [...].

Quando questionado como se dava o processo para aprender tais atividades, o E4-EJ também coloca: “quando você entra na EJ, tudo é muito técnico e você precisa de um embasamento para fazer um projeto e tudo isso tive que aprender. Como eu lhe disse antes, é tudo muito intenso, então você tem que aprender tudo muito rápido e buscar muito”. Assim, quando questionado sobre as atividades desenvolvidas, o E4-EJ afirma:

Entrei como assessor de marketing em 2014 e a gente cuidava da parte interna de marketing ou alguns serviços de consultoria que a gente fechasse e aí poderia ser qualquer serviço que a EJ oferece. Em 2015 fui diretor de marketing, então fazíamos toda uma parte de prospecção, de estudo de mercado desde marketing digital da empresa e para fora da empresa eu prestei alguns serviços de consultoria que foram duas análises de mercado, um plano de marketing e um plano de negócios.

Apresentadas as respostas dos E3-EJ e E4-EJ, evidencia-se as atividades identificadas nas categorias **marketing e marketing digital**. Essas atividades são realizadas, tendo o processo de aprendizagem social como meio de construção de significados e conhecimentos. De acordo com Shinyashiki (2002), a busca de informações de um novo empregado, no caso aqui abordado, um novato na EJ, é composta por 4 tarefas essenciais para um processo de socialização que envolve: aprender desempenhar suas atividades, compreender seu papel para organização, aprender se ajustar à cultura e se integrar ao grupo.

Tal característica reflete a principal contribuição da teoria da aprendizagem social, qual seja, um modo pragmático que compreende a epistemologia e ontologia da aprendizagem. Em outras palavras, um processo em que co-existem o desenvolvimento baseado na experiência em paralelo ao processo de aquisição de conhecimento que possibilita ao indivíduo “ser” e “se tornar” parte deste contexto (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Na categoria **gerência**, quando questionada sobre o que precisou aprender na EJ, a E5-EJ afirma:

Precisei aprender sobre parte financeira, a parte de controle e fluxo de caixa e por mais que você aprende na sala de aula, é diferente quando coloca em prática, então gerir recursos, fazer planejamento estratégico, se submeter ao planejamento quanto às metas e indicadores, até mesmo no relacionamento com o cliente, é claro que você aprende muito mais. [...].

Ao analisar o processo de aprendizagem das atividades identificadas acima, nota-se que estes estudantes realizam atividades relacionadas com gestão em uma EJ. Logo, eles estão desenvolvendo, em última análise, a razão de ser dos cursos de administração. Silva, Costa e Dias (2016) também reforçam esse argumento em seu estudo ao afirmarem que ao atuarem, os membros de uma EJ, têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos em atividades que envolvem constante contato com o mercado de trabalho, seja prestando serviços de consultoria, assessoria ou comercializando produtos como sistemas de informações para as empresas que são seus clientes. Diante desse contexto, a aprendizagem se dá ao passo que estes estudantes adquirem conhecimentos e experiências na prática das ações de gestão.

Ao relatar sobre atividades de gestão desenvolvidas na EJ, é possível observar as características das competências de gestão que são desenvolvidas por esses estudantes. Porém, se comparado com o próprio ensino em gestão que estes estudantes recebem na graduação, constata-se uma lacuna. Em um estudo que investigou os objetivos de aprendizagem e eficácia gerencial de 250 cursos de pós-graduação, evidenciou-se também este desalinhamento curricular, que constatou que tais cursos retratavam mais de sucesso gerencial do que a própria aprendizagem e prática em gestão. Diante disso, os autores sugerem que é necessário que os cursos de gestão devem ir além das críticas e prescrições de soluções em gestão, definindo metas de aprendizagem e aproximando a educação em gestão com a prática da profissão do administrador (COSTIGAN; BRINK, 2015).

Assim, a EJ é onde os estudantes têm a oportunidade de desenvolver a aplicação prática dos conhecimentos de gestão, embora a própria graduação não faça essa conexão de forma aprofundada, o participante da EJ passa ser este espaço situado de aprendizagem, onde se engajam, se autodesenvolvem e aprendem na prática o fazer gestão.

Por fim, a E2-EJ relata uma série de atividades desenvolvidas, à qual relaciona-se com a categoria **recursos humanos e gerência**, a saber:

Fiz muita coisa. Eu entrei na área de gestão de pessoas, como assessora, então nessa área eu desenvolvia atividades como realização do processo seletivo, atividades como pesquisa de clima, elaborar treinamentos para a equipe, prospectar pessoas pra fazerem esses treinamentos, capacitar a equipe, identificar necessidades, verificar satisfação dos membros, coisas de RH mesmo. No ano seguinte eu assumi a diretoria de gestão de pessoas, então eu já tinha mais autonomia, já era um pouco mais estratégico, então eu desenvolvi o plano de desenvolvimento individual dos membros, que é um programa para identificar oportunidades de desenvolvimento de cada um e traçar atividades estratégicas para o desenvolvimento deles, buscar melhoria como o processo seletivo mesmo. No outro ano, resumindo, assumi a presidência, e esse é o maior desafio da empresa, a melhor parte, o melhor ano, onde eu pude liderar equipe, algo que eu nunca tinha feito, com 28 estudantes de administração, além de proporcionar parcerias, negociar, gerar contrato de parcerias, para capacitação, pra prospectar clientes, assim como é no mercado, assim é no processo de empresas, além do contato com o cliente na realização dos projetos, durante todos os três anos eu realizei projetos então tive esse contato com clientes, projetos colocados no mercado. Fui gerente de projetos. Muita coisa, tive relacionamento com clientes durante todo o projeto e como presidente também atua diretamente no controle do planejamento estratégico da empresa, de cobrar resultados.

Posto isso, ao analisar a relação do processo de aprendizagem das atividades descritas pela E2-EJ com o conhecimento adquirido em sala de aula, observa-se um fato curioso, como relata a a própria E2-EJ:

[...] Passei 3 anos na EJ e é muito intenso o aprendizado na empresa júnior, a gente entra muito de cabeça e por ser tudo na prática, você vivendo, você se entrega muito mais à EJ do que à sala de aula, então o que fui aprendendo em sala de aula, eu já tinha visto lá, meio que trouxe pra sala de aula, meio que inverteu a ordem das coisas, então aprendi na EJ e depois ia ver em sala de aula, para mim tudo já fazia muito sentido, estava muito claro. Apenas algumas questões específicas de finanças, que é algo que não aprofundamos tanto na EJ, foi que eu aprendi em sala de aula, mas em geral o aprendizado foi primeiro na EJ e eu trazia para sala de aula como experiência.

A partir da resposta da E2-EJ, é possível compreender a sala de aula como um espaço de confirmação do processo de aprendizagem situada no contexto da ação. Sobre a aprendizagem situada, entende-se como o espaço onde o estudante (praticante) desenvolve suas atividades e ao interagir com os pares ou professores em sala de aula, ele constroi sua identidade como praticante, a qual é fundamental para combinar conhecimentos, experiências e competências ao desenvolver as atividades. Assim, aprender com as interações nas práticas permite que eles experimentem novas formas de ser e estar no mundo (WENGER, 2000).

A teoria da aprendizagem social se relaciona intimamente com a situada, uma vez que ambas consideram a teoria da prática social, ou seja, ambas concebem a aprendizagem considerando a participação e engajamento dos praticantes, de modo que suas ações podem ser continuamente renovadas, reconstruídas ou redefinidas (LAVE; WENGER, 1991). Ao atuarem os estudantes EJ experimentam a realidade do contexto mercadológico e de gestão com objetivo de se capacitarem para sua formação (SILVA, COSTA, DIAS; 2016). Assim, de modo geral, os processos de aprendizagem desses estudantes, por meio da ação e das interações, tem uma forte relação com desenvolvimento de competências. Posto isso, na figura 12 apresenta-se as atividades, suas especificidades e os processos de aprendizagem identificados nos programas .

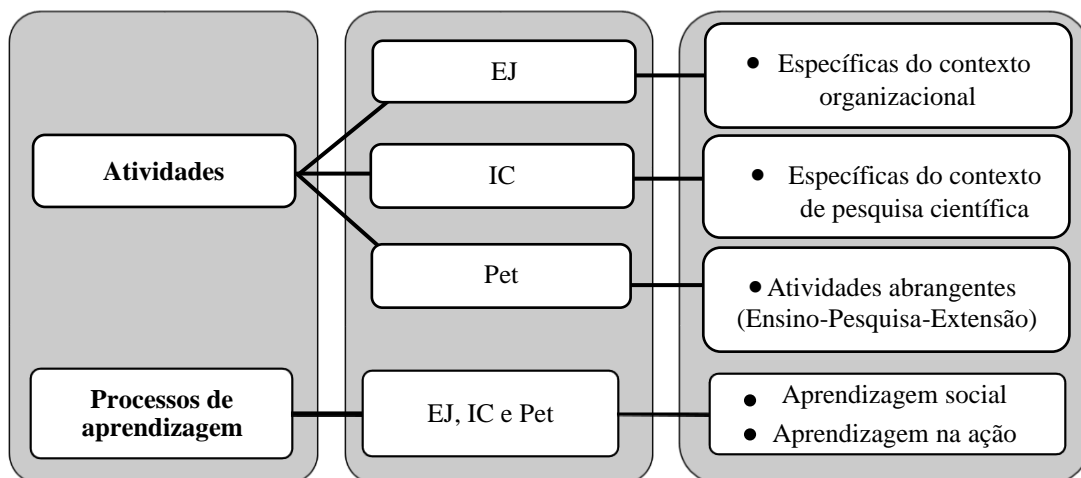


Figura 11 – Atividades e processos de aprendizagem identificados

Fonte: Elaborada pelo autor.

4.4 Competências

Neste tópico, objetiva-se descrever as competências aprendidas pelos participantes dos programas extracurriculares EJ, IC e Pet. A partir daí, analisa-se comparativamente os aspectos que se assemelham e se diferenciam quanto ao desenvolvimento dessas competências nos programas. Posto isso, na tabela 8 são apresentadas as categorias identificadas.

EJ	IC	Pet
Competência social	Competência social	Competência social
Competência de gestão	Competência cognitiva	Competência de gestão
Competência técnico-profissional	Competência de investigação científica	Competência de investigação científica
Competência de solução de problemas		Competência de solução de problemas
Competência de comunicação		Competência de comunicação

Quadro 9 – Categorias temáticas do código competências

Fonte: Elaborado pelo autor.

É importante ressaltar que, estudos que buscam descrever e analisar competências aprendidas por estudantes em processo de formação, como no presente estudo, refletem opiniões baseadas na compreensão dos estudantes que atuam em um contexto de formação. Assim, pode-se dizer que tais opiniões não refletem, efetivamente, as representações de situações reais de trabalho (GODOY; ANTONELLO, 2009). Também ressalta-se que as competências identificadas em programas de formação, como os programas extracurriculares do presente estudo, devem ser consideradas como “competências de fundo” ou “competências recurso”, pois refletem uma base estrutural do conceito competência, a qual faz referência a um fundo de atitudes e recursos (ZARIFIAN, 2011)

Nessa perspectiva, pelo fato dos programas extracurriculares retratarem um contexto situado, onde a aprendizagem ocorre em função do contexto das atividades desenvolvidas, infere-se que as competências aprendidas são específicas dos próprios contextos dos programas extracurriculares. Isso quer dizer que tais competências podem ser consideradas recursos para o contexto profissional que os estudantes enfrentarão quando estiverem no mercado de trabalho, ou seja, em uma relação onde eles deverão agora responder por produtividade, responsabilidades, e outras exigências de uma relação formal de trabalho (ANTONELLO, 2006).

Posto isso, nas análises das competências, identificou-se nos 3 programas, a categoria **competência social**. Ressalta-se que foi possível notar que no contexto de cada programa, a classificação de competência social é representada por situações diversas. De igual modo, tal classificação diverge entre autores, pois para alguns, as ações aqui representadas são mais voltadas para competência comportamental. Contudo, adota-se nesta análise a classificação de competência social, a qual pode ser compreendida por meio da interlocução de 3 aspectos (figura 12), quais sejam: 1) Os indivíduos precisam conhecer e dominar o uso das recursos físicos para o trabalho, bem como **adaptá-los para seus propósitos**; 2) Ser capaz de **assumir responsabilidades** na condução dos seus atos no contexto social e saber agir de forma autônoma; e 3) Ser capaz de se **relacionar com os outros** de forma heterogênea, dada a grande diversidade de origens e estilos de cada pessoa. Portanto, tais categorias representam o contexto onde ocorre a competência social (RYCHEN; SALGANIK, 2005).

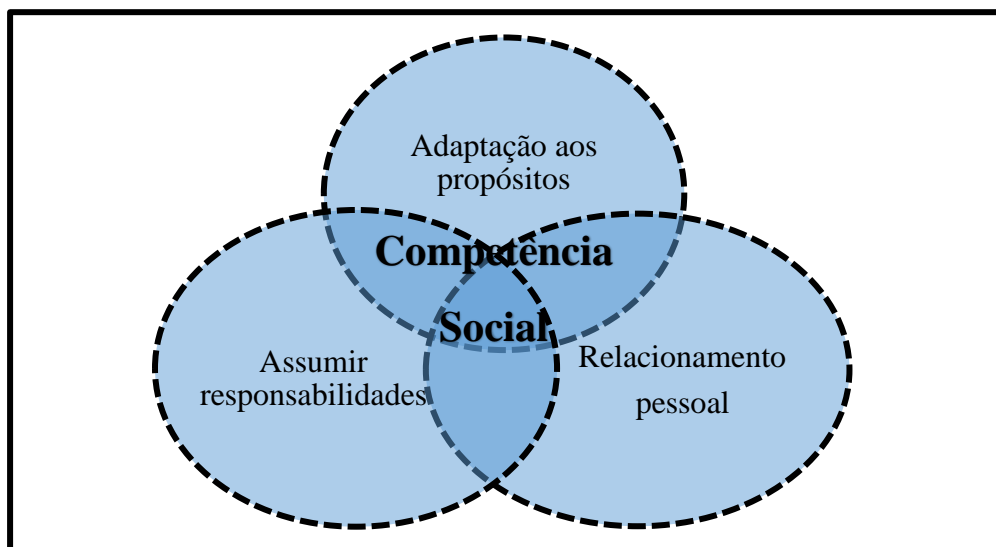


Figura 12 – Contexto da Competência Social

Fonte: Adaptada de Rychen e Salganik (2005).

Ao questionar sobre as competências aprendidas no contexto da IC, os respondentes citam questões voltadas às atividades de pesquisa científica, tais como realizar contato com sujeitos de pesquisa, agendar entrevistas, saber conversar e relacionamento pessoal. Desse modo, ao descrever suas atividades e a relação com desenvolvimento de competências, o E8-IC expõe: “fazíamos perguntas se as pessoas tinham acesso à saúde, daí as pessoas diziam que tinham que acordar 4 horas da manhã e não conseguiam nem ficha, nem atendimento. Então isso aí foi algo muito difícil, pois tem que ouvir aquilo e não poder fazer nada”.

Na resposta do E8-IC é possível identificar características da competência social, onde há o comprometimento e uma tomada de responsabilidade social por parte do indivíduo, além da capacidade de se relacionar com outras pessoas (ZARIFIAN, 2011; RYCHEN; SALGANIK, 2005). Contudo, além desses aspectos, na **competência social** o indivíduo deve desenvolver a capacidade de: “saber respeitar as pessoas [...] de acordo com os valores éticos. [...] ser capaz de interagir com as pessoas, considerando-se os aspectos da responsabilidade social em consonância com as novas situações e/ou pressões de trabalho” (GODOY; ANTONELLO, 2009). Nesse contexto, sobre respeito e interação com as pessoas, o E14-Pet, coloca:

Talvez seja uma competência, mas penso que ter bastante paciência, principalmente quando você lida com Pet de outros cursos, que tem um pensamento muito diferente do seu, mas que existem em vários eventos, vários projetos que é necessário e que se faz presente ter essa articulação e que necessita desse contato e desse intercâmbio de ideias e de conhecimento.

Na EJ, ao questionar sobre as competências aprendidas, os respondentes citam atividades voltadas ao atendimento à clientes, relacionamento pessoal, interação entre os pares e trabalho em equipe. Nesse contexto, de modo resumido, Le Boterf (1995) define competência como um conjunto integrado dos saberes, sendo: saber (*savoir*), saber fazer (*savoir-faire*) e saber agir (*savoir-agir*). O “saber agir”, pode ser entendido como competência social, uma vez que representa a capacidade dos indivíduos de se relacionarem no meio em que eles estão inseridos. Já Zarifian (2003) classifica competência social como competências relacionais. Desse modo, no contexto de ensino e formação, competência social pode ser considerada uma competência fundamental, uma vez que é algo indissociável das relações sociais.

Ressalta-se que, embora foram identificadas outras competências comuns entre 2 programas, **competência social** foi a única comum aos programas EJ, IC e Pet. Demonstrando assim, sua importância e essencialidade. Tal constatação é confirmada por outros estudos, os quais apresentam que as competências mais desenvolvidas no contexto acadêmico dos cursos de administração, diz respeito àquelas que envolvem a capacidade de trabalho em equipe, cooperação, relacionamento interpessoal, responsabilidade e engajamento, portanto, as competências sociais. (ZOUZA, ZAMBALDE, 2015; GODOY, ANTONELLO, 2009).

Sobre **competências de gestão**, a mesma foi comum aos programas Pet e EJ. Ao questionar sobre competências aprendidas, os respondentes do Pet apresentam questões voltadas à gestão de projetos, desse modo, o E14-Pet expõe: “Como já falamos um pouco, o que aprendemos muito é a gestão, a gestão que se faz dos projetos tem que ser próxima. Você não faz gestão a distância e a gente aprendeu isso bastante [...]”. Assim, ainda sobre as competências aprendidas,

o E15-Pet coloca: “[...] aptidões quanto à condução dos projetos, todos alunos do Pet coordenam algum projeto específico, então acredito que a proatividade está muito presente nisso e aparece também nas nossas avaliações de desempenho [...]”.

Observa-se que competência de gestão é vivenciada de forma muito intensa pelos participantes do Pet, pois como o próprio E15-pet afirma “a proatividade está muito presente” nesses processos. LeBoterf (2003) argumenta que a capacidade de saber envolver-se é fundamental para o êxito no desenvolvimento profissional. Além disso, tal envolvimento é um aspecto requerido para determinar se um profissional detém uma competência, como uma competência de gestão por exemplo, assim, quando o nível de envolvimento é satisfatório, possibilita que o profissional se torne “empregável”. Em outras palavras, este profissional reúne “as condições necessárias (formação, atribuições, equipamentos, recursos, direito à experimentação, direito ao erro...)”, para que ele, realmente, disponha do poder de ação e iniciativa (LE BOTERF, 2003, P. 81).

Assim, ressalta-se que, formação, direito à experimentação e direito ao erro são condições essenciais dos programas extracurriculares aqui investigados, sobretudo o Pet. Portanto, nessa perspectiva, o desenvolvimento das **competências de gestão** envolvem tanto a capacidade do indivíduo de se envolver, se engajar, ser proativo, bem como as condições fornecidas à ele para que tais competências sejam desenvolvidas.

Ainda sobre **competências de gestão**, na EJ, quando questionados também sobre as competências aprendidas, o E3-EJ coloca de modo amplo:

Eu diria principalmente relacionadas à gestão, no sentido de pessoas e também estratégia que é uma coisa que, pelo menos no matutino, a disciplina de gestão de pessoas tem um conteúdo bacana. Agora no sentido de estratégia, de pensar o negócio, isso está um pouco defasado. Então os principais conteúdos foram estratégia de gestão por conta de uma vivência prática, pois enquanto líder de uma equipe eu tive responsabilidades, tipo buscar objetivos diretos e resultados da EJ. Então é aquela coisa, eu estava completamente atrelado aos meus deveres e isso me ajudou muito ter esse senso de responsabilidade mesmo.

Observa-se que na resposta do E3-EJ, a relação de ensino, especificamente das disciplinas de gestão de pessoas e estratégia, influenciam diretamente o processo de aprendizagem de competências de gestão. Embora atualmente esse entendimento tenha evoluído, no Reino Unido, o modelo proposto pela carta de iniciativa em gestão (*Management Charter Initiative-MCI*), propunha um modelo de competência em que se distinguiam a processo de aprendizagem na formação educacional, do processo de avaliação das competências gerenciais

desenvolvidas pelos formandos. Tal fato resulta em um modelo de competências gerenciais irrelevante, pois limita o estudante apenas a captar e reter informações sobre as características necessárias para o desenvolvimento de tais competências (HOLMES; JOYCE, 1993).

Assim, Holmes e Joyce (1993) argumentam que o desenvolvimento de competências gerenciais em processos de formação deve compreender os processos da aprendizagem vivencial de Kolb (1984), uma vez que ao adotar o ciclo vivencial, é possível identificar um elemento chave na avaliação dessas competências, considerando que ao se envolverem neste processo, os indivíduos se tornam aptos a experienciar o desenvolvimento das competências na ação concreta, refletirem sobre experiências passadas, contextualizarem abstratamente sobre competências futuras e realizarem testes com foco no aprimoramento das suas competências aprendidas.

Conclui-se que o processo de aprendizagem na formação dos estudantes, bem como o desenvolvimento de competências no contexto da ação, são aspectos fundamentais para consolidar a aprendizagem de **competências de gestão**. Assim, embora o E3-EJ relate que determinada disciplina era um pouco “defasada”, o mesmo ressalta que, na vivência prática da EJ, ele desenvolve ações que reportam àquilo que foi aprendido nas disciplinas. Neste contexto, os saberes teóricos são importantes para entender os processos e o contexto de gestão de uma organização como um todo, tais conhecimentos são considerados saberes de inteligibilidade (LE BOTERF, 2003). Assim, ao combinar tais saberes com um agir responsável que implica mobilização, integração e transferência de conhecimentos, recursos e *expertises* (FLEURY, FLEURY, 2001), possibilita que esses estudantes desenvolvam as competências de gestão.

Outra questão comum aos programas Pet e EJ foi a identificação das **competências de solução de problemas**. Assim, quando perguntados sobre competências aprendidas, o E11-Pet afirma: “[...] a gente não pode esperar que nos deem um projeto pra fazer e esperar que venham as coisas de mão beijada, nós temos que correr atrás”. Na EJ, não é diferente, nesse contexto a E2-EJ também coloca: “[...] a gente identifica bem o que não tá legal, o que pode desenvolver, o que realmente condiz com meus valores que eu preciso desenvolver e aí você vai buscar desenvolver [...]”.

Na literatura, **competência de solução de problemas** não é considerada, de forma geral, como uma classificação de competência. Godoy e Antonello (2009), por exemplo, consideram que as soluções de problemas no contexto organizacional são características da competência de gestão. Por outro lado, Carneiro (2004) afirma que o desenvolvimento da capacidade de solucionar

problemas em diferentes processos, habilita o indivíduo à tomada de decisão. Nessa linha, o Conselho Nacional de Educação (2004), instituiu por meio da resolução nº. 01 de 2004 que:

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades: I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão; [...]

Diante disso, é importante chamar a atenção, para aquilo que Perrenoud (1999) classifica como competências especializadas, ou seja, em uma situação hipotética, nenhum profissional de seleção de pessoas seria capaz de contratar alguém que solucionasse todos os problemas de uma organização. De igual modo, as competências de soluções de problemas não pode ser considerada uma “panacéia”, uma vez que ela é situada e específica do contexto onde o indivíduo atua.

Portanto, quando os respondentes da EJ e Pet identificam obstáculos ou questões a melhorar nos processos ou nos projetos em que eles atuam e, ao agirem, concretizam soluções, logo, eles desenvolvem a **competência de solução de problemas** em um contexto em que eles realizam o traslado do conteúdo teórico para respaldar suas ações. Assim, reforça as conclusões de Perrenoud (1999), o qual argumenta que tais competências são desenvolvidas com base em treinamentos e na mobilização de recursos do conhecimento para aplicação na ação.

Concluindo a análise das competências comuns no Pet e EJ, nestes 2 programas também foram identificadas as **competências de comunicação**. Nesse contexto, o E13-Pet afirma que “saber se comunicar com os diferentes públicos e em diferentes linguagens” foi uma competência aprendida. Além disso, o E12-EJ reafirma tal competência aprendida ao expor:

Eu aprendi essa coisa de falar em público, nos eventos do Pet em que vários alunos têm que falar e dar opinião e escutar, então essa coisa de falar em público a gente acaba aprendendo isso também, nas reuniões semanais onde temos que falar, dar nossa opinião, o que aprendemos do nosso projeto, essas coisas.

Na EJ, a competência de comunicação é identificada com as mesmas características dos participantes do Pet, ou seja, está mais voltada à realização de apresentações para o público e o fato de saber se comunicar de forma inteligível entre os pares. Neste sentido, a E2-EJ afirma:

[...] outra competência é a comunicação, eu tive que apresentar coisas pra auditório lotado, apresentar pra clientes, apresentar em sala de aula, apresentar pra professor, é o tempo inteiro interagindo com a equipe, a equipe tem que estar ciente do que está acontecendo, então comunicação externa, comunicação interna, comunicação foi uma competência muito forte.

Relacionando as falas da E13-Pet, que apresenta como competência aprendida o “saber se comunicar” para diferentes públicos e linguagens, com a afirmação da E2-EJ que coloca que a todo momento eles estão interagindo e se comunicando com a equipe. É possível, portanto, identificar um habilidade essencial do contexto organizacional, de modo que Zarifian (2011, p. 45) chega a afirmar que “trabalhar é, em parte pelo menos, comunicar-se”. Uma vez que, segundo este mesmo autor, tal constação se deve ao fato de que a qualidade do processo de comunicação se mostra fundamental para o desempenho organizacional.

Seguindo este argumento, em um estudo realizando junto a gerentes expatriados chineses, constatou-se que as habilidades de percepção e comunicação foram as únicas que contribuíam para o desenvolvimento das competências transculturais, assim, os autores concluem que a capacidade efetiva de se comunicar é intrinsecamente relacionado à compreensão de competência, e tal compreensão contribuí para um ganho de conhecimento efetivo sobre competência no contexto de mercado, sobretudo de gerentes expatriados (WANG, et al.; 2014).

Para alguns autores como Zarifian (2011), comunicação não é classificada como uma competência em si, mas sim uma habilidade essencial da competência ou como Le Boterf (2003) também classifica, uma capacidade de se comunicar. Contudo, respaldado na modelo da competência no trabalho, proposto por Cheetham e Chivers (1996), comunicação é considerada uma metacompetência, que, quando adquirida, habilita o profissional ao desenvolvimento de outras competências. Assim, as metacompetências são classificadas como competências básicas, as quais, dentre diversas outras competências, a de comunicação também se inclui (GODOY et al., 2009).

Portanto, infere-se que estes estudantes desenvolvem as **competências de comunicação** no contexto dos programas extracurriculares Pet e EJ, ou seja na prática. Assim, reforça o desenvolvimento das mesmas como uma metacompetência quando a E2-EJ afirma: “[...] comunicação externa, comunicação interna, comunicação foi uma competência muito forte”. Tal constatação também é evidenciada em um estudo que buscou identificar e analisar opiniões de alunos sobre as competências adquiridas no curso de graduação em administração de empresas. Assim, tal estudo confirma a importância da competência de comunicação ao classificá-la como competência básica e geradora de outras competências, tais como a social, de solução de problemas e técnico-profissional (GODOY et al., 2009).

Ainda sobre competências comum , a **competência de investigação científica** foi identificada nos programas de IC e Pet. Sobre o desenvolvimento de tal competência, quando questionados, a E6-IC coloca de modo abrangente tal questão:

A realização da entrevista em si, buscar material sozinha na internet, coisas que realmente vão acrescentar, porque isso é difícil fazer, pois você encontra muito conteúdo e se você não sabe se aquilo te acrescenta ou não, porque tem muita coisa solta, então precisa saber filtrar isso. Então competência em si eu creio que é na área da pesquisa mesmo porque eu me interessei bastante e tenho vontade de entrar em um mestrado quando concluir o curso e tenho vontade de explorar novos conteúdos, avançar a pesquisa para um outro lado que eu não imaginasse no início.

No Pet, embora não seja tão incidente a identificação de competência de investigação científica como foram na IC, ainda assim, o E11-Pet afirma desenvolver tal competência ao colocar: “a questão do artigo, acho que hoje eu já saberia fazer mais ou menos um artigo sem tanta ajuda de um professor”. Nesse contexto, o E14-Pet complementa que nos projetos de pesquisa, eles precisam desenvolver competências voltadas à capacidade de “[...] formular a teoria para dar partida no projeto; de como ir nos locais; como fazer a abordagem; como desenvolver a maneira certa para chegar ao objetivo do seu projeto [...]”.

Neste contexto, observa-se que ao retratar sobre pesquisa científica nos programas de IC e Pet, nos dois casos, as competências de investigação científica atendem a objetivos distintos: na IC é para a produção de um artigo mais estruturados metodologicamente, com uma ampla investigação teórica, dado o aprofundamento nas técnicas de pesquisa que esse programa se propõe; e no Pet para desenvolver conhecimento para e sobre a organização atendida.

Entretanto, ressalta-se que os estudantes dos dois programas desenvolvem competências de investigação científica, por considerar o *locus* de desenvolvimento de estudos científicos como elemento diferencial e identificador de tal competência. Neste sentido, o contexto acadêmico de pesquisa, onde as habilidades e capacidades são desenvolvidas, permite que haja a interação necessária para a aprendizagem da competência de investigação científica (TEIXEIRA, VITCEL, LAMPERT; 2008). No estudo de Godoy e Antonello (2008), por exemplo, não fica claro como as competências de investigação científica são descritas, uma vez que classificam competências voltadas à pesquisa como competências técnicas, respaldadas na perspectiva do Conselho Nacional de Educação (2004), que por meio da resolução nº. 1, dispõe que o egresso em administração deve ter a capacidade de desenvolver habilidades e competências voltadas ao desenvolvimento de raciocínio lógico, crítico e analítico no contexto social e de gestão.

Ao comparar as habilidades e competências descritas pela resolução nº. 1 do Conselho Nacional de Educação - CNE (2004) com as identificadas neste estudo, no que tange competência de investigação científica, observa-se que há um descompasso, pois não é que não é possível identificar qualquer referência às habilidades e capacidades específicas do contexto de pesquisa científica. Em outras palavras, com base na resolução nº. 1 de 2004 do CNE, não é possível identificar o contexto da IC e do Pet como um espaço específico para aprendizagem de competências específicas do contexto de investigação científica.

Colocadas as competências comuns entre os programas, identificou-se também as competências específicas. Assim, ao questionar sobre quais competências são aprendidas, o E4-EJ afirma: “na verdade, é muita coisa técnica, a parte técnica ela é muito extensa [...]”. Neste contexto, reforçando tal afirmação e demonstrando o desenvolvimento da **competência técnico-profissional** no contexto da EJ, a E5-EJ descreve como tal competência foi aprendida:

A ferramenta de CRM que é o “*agendor*”, por exemplo, no início eu tive dificuldades para aprender mexer, mas depois eu já estava dando treinamento. Eu aprendi sobre os produtos que a empresa vendia, então, pesquisa de mercado, planejamento estratégico, gestão financeira, eu sabia sobre todos eles, cheguei até falar um pouco mais para os meus colegas, dar treinamentos sobre isso na época. A questão de atendimento e prospecção de clientes, aprendi controle financeiro, gestão de pessoas, como a área de gestão de pessoas funciona, que é uma área que eu gosto muito, então acho que foi mais isso. Sobre documentos também, parte burocrática, de regulamentação de empresas, que não é apenas EJ, pois no final é uma empresa normal e precisa de documentos para funcionar, então isso foi muito importante, uma experiência muito boa.

Na resposta da E5-EJ, ao abordar sobre a compreensão dos processos e domínio no manuseio da ferramenta é possível relacionar tais ações com o conceito de competência técnica, o qual compreende os saberes procedimentais do “como deve ser feito” e “como proceder para”, assim, diferentemente dos saberes teóricos, que são desvinculados da ação, na **competência técnico-profissional** o indivíduo se envolve no contexto em que uma atividade de ser realizada, desse modo, tal contexto é inseparável da forma como é empregada as técnicas na realização de uma atividade, ou seja, envolve o saberes de como funciona e como fazer funcionar no contexto da ação profissional (LE BOTERF, 2003).

O desenvolvimento de **competências técnico-profissionais** pode ser entendida como espaço para aprimoramento do desempenho, onde o indivíduo deve assumir responsabilidades profissionais quanto ao cumprimento de prazos, controle dos processos produtivos e conseqüentemente o alcance de um desempenho de qualidade. Neste contexto, tal categoria também pode ser entendida como competências técnicas e desempenho (ZARIFIAN, 2011).

Com isso, embora as competências desenvolvidas no contexto de ensino e formação, sejam consideradas competências de fundo, uma vez que não representam situações reais de trabalho e não envolve a relação salarial. Ainda assim é possível considerar que competências de fundo identificadas na EJ constituem de modo pleno a mobilização de recursos e saberes da **competências técnico-profissionais** (ZARIFIAN, 2011; GODOY, ANTONELLO; 2009).

No contexto da IC, também identificou-se a **competência cognitiva**. Sobre tal competência, os respondentes citam habilidades relacionadas a escrita e leitura de textos acadêmicos, capacidade interpretação e compreensão ao ler artigos científicos. Neste contexto, o E7-IC descreve: “aprendi a pesquisar e a ler, pois eu não tinha o hábito de leitura de textos científicos, além da leitura de livros, pois fora do mundo acadêmico, eu não conseguia ler nem cinco páginas e agora eu aprendi isso. Aprendi a fazer resenhas sobre o que o eu leio [...]”. Com isso, observa-se o processo de desenvolvimento da competência cognitiva por esses estudantes, ou seja, embora eles aprendam fazendo e desenvolvendo na ação, ainda assim é necessário desenvolver no campo cognitivo, o processo de organização de conhecimentos, habilidades, saberes e atitudes para desenvolvimento de tal competência.

Inferi-se que o conjunto de capacidades denominadas habilidades intelectuais, são necessárias para um pesquisador desenvolver a competência cognitiva no contexto das atividades realizadas em uma IC, assim, tais habilidades envolvem, dentre outras, as seguintes capacidades: aplicação do conhecimento, compreensão e tradução de dados empíricos, sintetização de informações e realização de julgamentos com base em argumentos teóricos. Assim, por meio da figura 15 é possível identificar as habilidades necessárias para um pesquisador desenvolver a competência cognitiva em ação (COLLIS, HUSSEY; 2003).

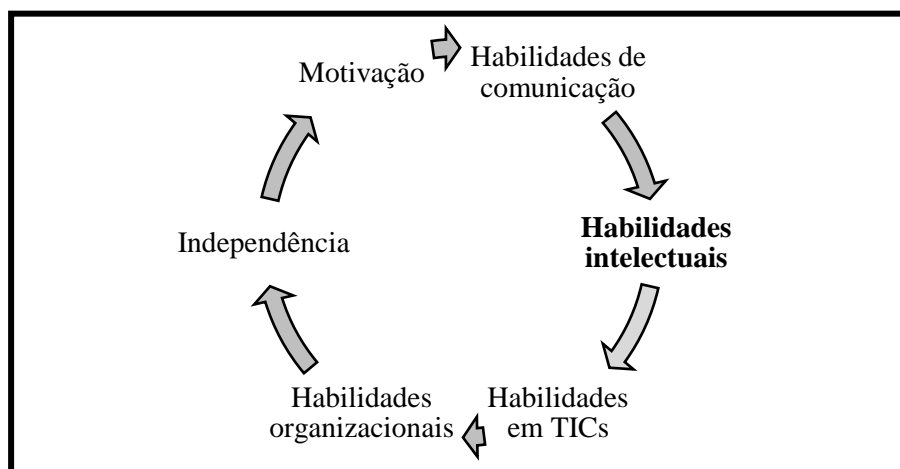


Figura 13 – Habilidades do pesquisador científico

Fonte: Adaptada de Collis e Hussey (2003).

Por fim, apresenta-se um comparativo entre todas as as competências esperadas do aluno egresso em administração, descritas na resolução n.º 01 da CNE (2004, p. 2), e aquelas aprendidas nos programas extracurriculares EJ, IC e Pet (tabela 9).

Competências esperadas do egresso	Competências aprendidas nos programas
I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;	Competência de solução de problemas pode ser compreendida como a capacidade de propor soluções em diferentes processos, o qual habilita o indivíduo à tomada de decisão (CARNEIRO, 2004).
II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;	Competência de comunicação é considerada uma meta competência, a qual, habilita o profissional ao desenvolvimento de competências chave (Cheetham e Chivers, 1996); Comunicação é uma competência básica e geradora de outras competências: social, de solução de problemas e técnico-profissional (GODOY et al.; 2009).
III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;	Competências Cognitivas pode ser compreendida como um conjunto de capacidades denominadas habilidades intelectuais, tais habilidades envolvem, dentre outras, as seguintes capacidades: aplicação do conhecimento, compreensão e tradução de dados empíricos, sintetização de informações e realização de julgamentos com base em argumentos teóricos (COLLIS, HUSSEY; 2003).
IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;	
V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;	Competência social pode ser compreendida a partir das de 3 aspectos, quais sejam: 1) Os indivíduos precisam conhecer e dominar o uso das recursos físicos para o trabalho, bem como adaptá-los para seus propósitos; 2) Ser capaz de assumir responsabilidades na condução dos seus atos no contexto social e saber agir de forma autônoma; e 3) Ser capaz de se relacionar com os outros de forma heterogênea, dada a grande diversidade de origens e estilos de cada pessoa.(RYCHEN; SALGANIK, 2005).
VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;	
VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;	Competências técnico-profissionais pode ser entendida como espaço para aprimoramento do desempenho, onde o indivíduo deve assumir responsabilidades profissionais quanto ao cumprimento de prazos, controle dos processos produtivos e conseqüentemente o alcance de um desempenho de qualidade (ZARIFIAN, 2011)
VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.	Competências de gestão envolvem os saberes teóricos que possibilitam compreender os processos e o contexto de gestão de uma organização como um todo, tais conhecimentos são considerados saberes de inteligibilidade (LE BOTERF, 2003). Assim, ao combinar tais saberes com um agir responsável que implica mobilização, integração e transferência de conhecimentos, recursos e expertises (FLEURY, FLEURY, 2001), possibilita que esses estudantes desenvolvam as competências de gestão.

Quadro 10 – Competências esperadas x Competências aprendidas

Fonte: CNE (2004, p. 2); Dados primários.

5 DISCUSSÃO

A discussão retoma o problema de pesquisa do presente estudo, qual seja: como os programas extracurriculares (EJ-IC-Pet) podem contribuir para o desenvolvimento de competências dos estudantes de graduação em administração da UFES?.

Posto isso, é apresentada uma visão holística dos quatro códigos e suas respectivas categorias temáticas analisadas no capítulo anterior, considerando também uma perspectiva concatenada dos elementos constitutivos dos códigos e com foco em responder ao referido problema de pesquisa. Assim, evidencia-se que os códigos **razões para ingresso** nos programas e **atividades desenvolvidas** apresentaram poucos pontos em comum, fato que pode ser considerado natural, uma vez que devem ser consideradas as especificidades de cada programa. Entretanto, as **fontes de aprendizagem** e as **competências** identificadas apresentaram diversas semelhanças.

Assim, compreende-se que os processos de aprendizagem social (BRANDI; ELKAER, 2011) e aprendizagem em contextos: situado (LAVE; WANGER, 1991), experiencial (KOLB, 1984), relacionado com a prática (GHERARDI, 2014) e por meio de situações informais e incidentais (MARSICK; WATINKS, 1990), podem ser identificados de modo concomitante nos programas, dado à iniciativa de cada estudante em se engajar nas ações, gerando assim processos de aprendizagem (figura 14). Portanto, o engajamento nesses processos, independentemente da razão de ingresso ou especificidades das atividades realizadas, é fundamental para o desenvolvimento das competências profissionais desses estudantes.

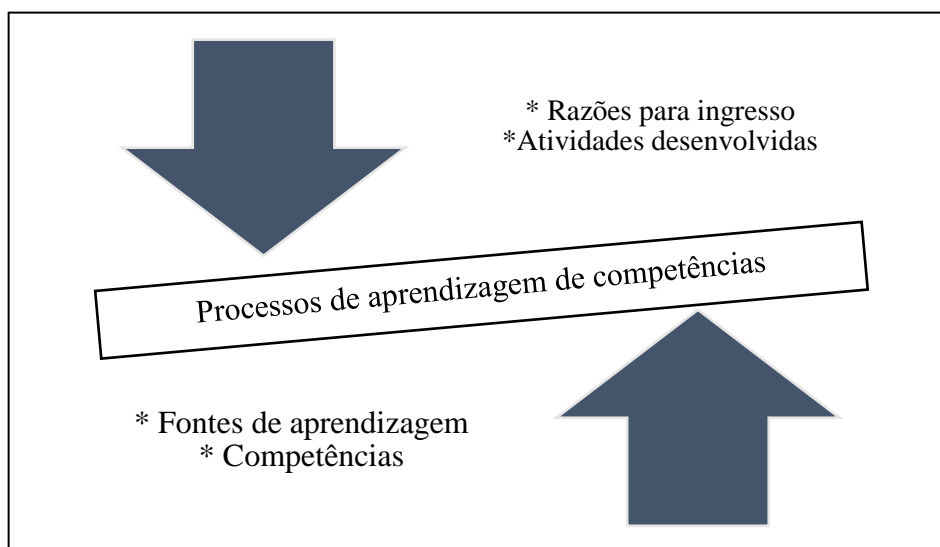


Figura 14 – Processos de aprendizagem de competências

Fonte: Elaborada pelo autor.

Esse engajamento tem relação com o conceito de *sensemaking* (fazer sentido). O qual, a partir do momento em que esses estudantes fazem a imersão nas atividades, logo, eles passam a descrever suas experiências, principalmente no contexto organizacional, como o retrato dos conhecimentos adquiridos até ali. Em outras palavras, pode-se afirmar que, sutilmente, esses estudantes estão capturando o essência do conceito de *sensemaking*, que é desenvolver a aprendizagem de competências no contexto de ações pequenas, mas que possuem consequências significativas (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005).

Nessa perspectiva, observa-se que os alunos dos programas extracurriculares percebem que na formação comum (graduação em administração), todos passam por ela, ou seja, realizam as mesmas disciplinas, são submetidos às mesmas metodologias de ensino, recebem os mesmos conteúdos e realizam as mesmas atividades em sala de aula. Assim, concluí-se que os estudantes que não se contentam com esse processo comum, buscam nos programas extracurriculares uma experiência que irá proporcionar uma aprendizagem com base em ações práticas, ou seja, o “colocar a mão na massa” para desenvolvimento de competências para além do espaço de sala de aula.

Além disso, eles percebem logo cedo, que o fato de buscarem essa experiência “extraclasse” é uma forma de se diferenciarem dos alunos que estão fazendo o processo de formação todo igual. Assim, isso representa uma maneira de ser visto de forma diferenciada, lá na frente, por quem irão avaliá-los. Portanto, os programas podem contribuir para a aprendizagem de competências desses estudantes, uma vez que possibilitar oferecer para eles uma alternativa efetiva para incrementar sua formação, se auto-desenvolver e obter bons resultados, tanto para formação acadêmica, quanto para carreira profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar os processos de aprendizagem de competências em programas extracurriculares desenvolvidos por estudantes do curso de graduação em administração da UFES. Para atingir tal objetivo e também responder ao problema de pesquisa, foi necessário mapear o “estado da arte”, ou seja, o “corpo de conhecimento” produzido na literatura atual sobre os temas chave: aprendizagem nas organizações, competências profissionais e programas extracurriculares. Além disso, foram resgatados estudos clássicos sobre os construtos teóricos citados.

Assim posto, considerou como um dos principais argumentos deste estudo, o fato de que o desenvolvimento de competências de estudantes de administração, assim como ocorre nas empresas, não devem ser estritos a um espaço determinado, uma sala de reuniões ou uma sala de aula, por exemplo. Em outras palavras, este desenvolvimento deve ir além desse ambiente de transmissão de modelos preterminados e considerar a ação como elemento essencial para que os participantes desse processo possam “aprender a aprender” e desenvolverem o *sensemaking* (fazer sentido) para o desenvolvimento de aprendizagem de competências na ação (MINTZBERG; GOSLING, 2003; WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005).

Nesse perspectiva, este estudo apresentou o construto teórico aprendizagem nas organizações, considerando as abordagens da aprendizagem social (BRANDI; ELKAER, 2011) e aprendizagem em contextos: situado (LAVE; WANGER, 1991), experiencial (KOLB, 1984), relacionado com a prática (GHERARDI, 2014) e por meio de situações informais e incidentais (MARSICK; WATINKS, 1990). Tais processos de aprendizagem foram discutidos concatenados com o construto competências, considerando que competências são constituídas por conjuntos de saberes e mobilização de recursos (LE BOTERF, 1995; PERRENOUD, 1999; ZARIFIAN, 2011) que emergem em situações de trabalho e que compreendem os aspectos do contexto da ação, onde ocorre o desenvolvimento de competências essenciais para o trabalho (CHEETHAM; CHIVERS, 1996).

Ainda sobre competências, embora o próprio MEC sugira que, ao final de um curso de administração, os estudantes devam deter competências mais voltadas para o mercado de trabalho (LOMBARDI et al., 2011), salienta-se que o recorte teórico adotado neste estudo, visualiza a competência ligada ao contexto, o qual não permite tal extrapolação. Portanto, não

se pode assegurar que o que se aprende em contexto educacional seja diretamente aplicável ao que se espera em uma atuação profissional na esfera organizacional.

Além disso, teóricos sobre essa abordagem asseguram que competências desenvolvidas em contextos de formação, são consideradas competências de fundo, ou seja, são recursos de competências para aplicação em situações reais de trabalho. Assim, as competências em situações reais, não se aplicam para programas extracurriculares, como deste estudo, porém, não quer dizer que estes estudantes não desenvolvem a capacidade de mobilização dos recursos das competências (ZARIFIAN, 2011; GODOY, ANTONELLO; 2009).

Posto isso, por meio deste estudo conclui-se que os programas extracurriculares possibilitam, de forma efetiva, aplicar na prática os conhecimentos, tanto de sala de aula, quanto aqueles aprendidos no próprio programa (há relatos de estudantes afirmando que aprenderam mais nos programas do que em sala de aula sobre diversos conteúdos de administração). Assim, as habilidades são aprimoradas por meio vivência social, possibilitando o desenvolvimento de atitudes e de mobilização de recursos, os quais representam a essência do desenvolvimento de competências

Entretanto, observo por meio deste estudo um descompasso entre o processo de aprendizagem em sala de aula com o desenvolvimento das atividades nos programas extracurriculares. Em outras palavras, nota-se a necessidade de que os cursos de graduação em administração da instituição pesquisada proponha métodos de ensino que possibilitem uma maior conexão com a vivência organizacional, para que o ensino de sala de aula se alinhe de modo mais profícuo com a prática.

Assim, retomando os questionamentos de Perrenoud (1999), citados na introdução deste estudo, fica a reflexão: as universidades devem buscar formar egressos cabeças bem cheias ou cabeças bem-feitas? Colocado de outra forma, as instituições de ensino deveriam desenvolver competências ou limitarem-se à transmissão de conhecimentos? Os currículos deveriam percorrer um campo mais amplo possível de transmissão de conhecimentos ou limitar esse espectro abrindo espaço para situações práticas que estimulassem sua mobilização?

Possíveis alternativas para transposição desses desafios seria o desenvolvimento de métodos e formas didáticas de ensino que aproxime o ensino de sala de aula com as ações que são efetivamente desenvolvidas por um administrador, pesquisador ou professor de administração, assim como os programas extracurriculares EJ, IC e Pet fazem. Em outras palavras, as

atividades desenvolvidas nesses programas deveriam subsidiar o processo de aprendizagem de competências desenvolvidos em sala de aula e não o inverso, como se observa.

Portanto, este estudo demonstra a importância do engajamento dos estudantes de administração nos programas extracurriculares como potencializador do desenvolvimento de processos de aprendizagem de competências e, atrelado a isso, o seu desenvolvimento acadêmico e profissional, uma vez que o ganho em aprendizagem que os estudantes afirmam adquirir ao participarem dos programas, resultam para eles, na percepção de um diferencial em seus currículos.

Quanto às limitações, o presente estudo foi realizado apenas com estudantes dos cursos de administração da Ufes. Assim, uma possível abrangência que viesse investigar aprendizagem de competências em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, poderiam apresentar novos dados, análises e interpretações. Entretanto, justifica-se a escolha da Ufes, pelo fato de que as faculdades particulares não desenvolvem programas como Pet e IC. Contudo, a EJ é considerada um “movimento”, o qual, além de ser realizado em universidades e faculdades de todo Brasil, ele é também um movimento mundial, uma vez que ele foi criado na França.

Assim, como sugestões para estudos futuros, cita-se estudos sobre aprendizagem de competências em programas EJ nos contextos de IES públicas e privadas, justamente pelas questões apresentadas no parágrafo anterior. Outra sugestão é relacionada aos programas Pet e IC, os quais fornecem bolsas de estudos para os participantes. Diante disso, sugere-se investigar/comparar o nível ou capacidade de aprendizagem de competências entre programas extracurriculares que recebem bolsa (Pet e IC) com programas que não recebem (EJ e IC voluntária).

Ressalta-se que o presente estudo apresenta uma nova forma de visualizar aprendizagem de competências para além de um modelo focado apenas na transmissão de conteúdo. Assim, a relevância desse estudo também consiste em contribuir com a instituição estudada, fornecendo análises empíricas de implicações práticas sobre a realidade desses processos de aprendizagem de competências. Tais contribuições consistem em descrever os processos de aprendizagem e suas implicações no desenvolvimento das competências; apontamento de possíveis intervenções e o compartilhamento da compreensão desses conhecimentos e práticas no campo científico.

Por fim, compreende-se que a conotação “aprendizagem de competências para além da sala de aula” visa justamente quebrar esse paradigma, ou seja, levantar essa discussão por meio de novos estudos para que possam haver novas reflexões, debates e proposições. Nesse sentido, o presente estudo busca contribuir com o enriquecimento desse debate e expandir essa discussão.

REFERÊNCIAS

- AILI, C.; NILSSON, L-E. Dual learning—a challenge for higher education in the new landscape of governance. **Tertiary Education and Management**, v. 21, n. 4, p. 277-292, 2015.
- ANTONACOPOULOU, E. Learning, Working and Living: An Introduction. In: ANTONACOPOULOU, E. et al. (Org.). **Learning, working and living: Mapping the Terrain of Working Life Learning**. New York: Palgrave Macmillan, 1st edition, 2005.
- ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Repensando os Referenciais Analíticos em Aprendizagem Organizacional. **RAC**, v. 7, n. 3, pp. 203-212, 2003.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF; L. H. (Org.). **Aprendizagem organizacional e competências: Os novos horizontes da gestão**. Porto Alegre: Bookman, p. 12-33, 2005.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento organizacional e gestão**, v. 12, n. 2, p. 199-220, 2006.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão paradigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 2, p. 310-332, 2010.
- AMÉRICO, B. L.; TAKAHASHI, A. R. W. Estudos organizacionais de aprendizagem e conhecimento à luz das abordagens situada e da tecnociência. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 11, n. 4, 2013.
- ARAÚJO, B. C.; SALERNO, M. S. Technological strategies and learning-by-exporting: The case of Brazilian manufacturing firms, 2006–2008. **International Business Review**, v. 24, n. 5, p. 725-738, 2015.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning: A theory of action perspective**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.
- AVENI, A.; DEL FIACO, R. M; DE GOIS, T. C. Empresas Junior: suas características com base as pesquisas nacionais da Brasil Júnior e em Brasília no Distrito Federal. **Universitas: Gestão e TI**, v. 6, n. 1, 2016.
- BARBOSA, F. L. S. et al. Empresa júnior e formação empreendedora de discentes do curso de administração. **TPA-Teoria e Prática em Administração**, v. 5, n. 2, p. 167-189, 2016.
- BEDNALL, T. C.; SANDERS, K.; RUNHAAR, P. Stimulating informal learning activities through perceptions of performance appraisal quality and human resource management system strength: A two-wave study. **Academy of Management Learning & Education**, v. 13, n. 1, p. 45-61, 2014.
- BENN, S.; MARTIN, A. Learning and change for sustainability reconsidered: A role for boundary objects. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 3, p. 397-412, 2010.
- BICALHO, R. A.; PAES DE PAULA, A. P. Empresa Júnior e a reprodução da ideologia da Administração. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 10, n. 4, p. 894-910, 2012.

_____. Do assédio moral à violência interpessoal: Relatos sobre uma Empresa Júnior. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 11, n. 3, p. 340-355, 2013.

BIRD, A. Comments on the Interview: Cross-Cultural Differences As a Source of Synergy, Learning, and Innovation. **Academy of Management Learning & Education**, v. 12, n. 3, p. 503-505, 2013.

BISPO, M. S.; GODOY, A. S. A etnometodologia enquanto caminho teórico-metodológico para investigação da aprendizagem nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea-RAC**, v. 16, n. 5, 2012.

BITENCOURT, C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional—a experiência de três empresas australianas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 3, n. 1, 2008.

BOYATZIS, R.E. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: Wiley, 1982.

BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational Learning Viewed from a Social Learning Perspective. In: EASTERBY-SMITH, M; LYLES, M. A. (Org.). **Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. 2nd ed., p. 23–37, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. **RN-005/1993**. Brasília, 3 de maio de 1993. Disponível em: < http://cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/81223> Acesso em: 28 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Manual de Orientações Básicas – PET**. Brasília:2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PETmanual.pdf> >. Acesso em: 28 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 24 de Abril de 2013**. Altera dispositivos da Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial - PET. DOU de 25/04/2013 (nº 79, Seção 1, pág. 24). Brasília: 2013. Disponível em: < https://inf.ufes.br/~petufes/Arquivos/port_343_2013.pdf> Acesso em: 21 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 4/2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26.

_____. **Lei 11.180 de 23 de setembro de 2005**. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de setembro de 2005, Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Brasília, 2009.

_____. **Lei nº 13.267, de 6 de abril de 2016.** Disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, 7 abr. 2016

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. **O CNPq.** 2017. Disponível em: < http://cnpq.br/apresentacao_institucional/ >. Acesso em: 28 fev. 2017.

BRASIL JUNIOR. Confederação Brasileira de Empresas Juniores. **Conceito nacional de Empresa Júnior.** 2016. Disponível em:< <http://brasiljunior.org.br/uploads/institucional/file/file/5/CNEJ.pdf> >. Acesso em: 26 de fev. 2017.

_____. Confederação Brasileira de Empresas Juniores. **Conheça o MEJ.** 2016. Disponível em: < <http://brasiljunior.org.br/conheca-o-mej> >. Acesso em: 26 de fev. 2017.

_____. Confederação Brasileira de Empresas Juniores. **Conhecendo o MEJ - Livro I.** 2015. Disponível em: < <http://coluccijr.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DNAJ%C3%BAAnior-Livro-I-Conhecendo-o-MEJ.pdf> >. Acesso em: 26 de fev. 2017.

CALOTA, G.; ILIE, G. " The lost generation". An analysis on the employability of higher education graduates in europe. case study: Romania. **Internal Auditing & Risk Management**, v. 8, n. 2, 2013.

CAPECE, G.; BAZZICA, P. A practical proposal for a “competence plan fulfillment” key performance indicator. **Knowledge and Process management**, v. 20, n. 1, p. 40-49, 2013.

CARDOSO, A. B.; SOUSA, R. R.; MONTEIRO, D. F. B. Estudo Qualitativo Dos Principais Atributos que Determinam a Percepção de Qualidade de um Programa de Rádio Educativo Universitário Conduzido por Alunos do Programa de Educação Tutorial do curso de Administração. **Revista Multiface Online**, v. 3, p. 4-18, 2016.

CARNEIRO, A. Teaching management and management educators: some considerations. **Management Decision**, Bingley, v. 42, n. 3-4, p. 430-438, 2004.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

CEZARINO, L. O.; CORRÊA, H. Interdisciplinaridade no ensino em Administração: visão de especialistas e coordenadores de cursos de graduação. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 16, n. 4, p. 751-784, 2015.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European industrial training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

_____. How professionals learn in practice: an investigation of informal learning amongst people working in professions. **Journal of European industrial training**, v. 25, n. 5, p. 247-292, 2001.

CHEONG, R. KF; TSUI, E. From Skills and Competencies to Outcome-based Collaborative Work: Tracking a Decade's Development of Personal Knowledge Management (PKM) Models. **Knowledge and Process Management**, v. 18, n. 3, p. 175-193, 2011.

CIVELLI, F. F. New competences, new organizations in a developing world. **Industrial and commercial training**, v. 29, n. 7, p. 226-229, 1997.

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. Pgs.: 224 e 225. 2011.

COELHO JUNIOR, F. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. **Paidéia**, 18(40), 221-234. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000200002>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

COFFEY, A. Analysing Documents. In: FLICK, U. (Org.). **The SAGE handbook of qualitative data analysis**. Sage publications, 2014.

COLIN, T.; GRASSER, B. Das competências individuais à competência coletiva: Contribuições da aprendizagem em um serviço de emergência hospitalar. In: RETOUR, D. *et al.* (Orgs.). **Competências coletivas: no limiar da estratégia**. Porto Alegre: Bookman, p. 1-21, 2011.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. Business research: A practical guide for undergraduate and postgraduate students. **Palgrave macmillan**, Second edition, 2003.

COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E. G. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista FAE**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 49-58, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. **Bolsas e Taxas no País**. Disponível em: <<http://cnpq.br/no-pais>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 1 de 2 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de raduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências. Relator: Éfrem de Aguiar Maranhão. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 43, seção 1, p. 11, 4 mar. 2004.

CORALLO, A. *et al.* Optimizing competence management processes: A case study in the aerospace industry. **Business Process Management Journal**, v. 16, n. 2, p. 297-314, 2010.

COSTIGAN, Robert D.; BRINK, Kyle E. Another perspective on MBA program alignment: An investigation of learning goals. **Academy of Management Learning & Education**, v. 14, n. 2, p. 260-276, 2015.

CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An organizational learning framework: From intuition to institution. **Academy of management review**, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.

CRUZ, A. T. O estágio supervisionado e a aprendizagem de competências profissionais de estudantes de administração. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) - **Universidade Federal do Espírito Santo**. 2014.

CURCINO, G. M.; LEMES, S. Percepção dos alunos de Ciências Contábeis sobre as atividades desenvolvidas pelo Programa de Educação Tutorial em Administração, Direito e Economia. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 9, n. 17, 2012.

DALE, M. **Developing Management Skills. Techniques For improving Learning and Performance**. London: Kogan Page Limited. 1993.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: Entering the field of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.; YVONNA, S. (Orgs) **The landscape of qualitative research: Theories and issues**. Sage Publications, 1998.

DEVLIN, M. Effective university leadership and management of learning and teaching in a widening participation context: Findings from two national Australian studies. **Tertiary Education and Management**, v. 19, n. 3, p. 233-245, 2013.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York, NY: Collier, 1936.

DIAS, G. P. P.; SAUAIA, A. C. A.; YOSHIZAKI, H. T. Y. Estilos de aprendizagem Felder-Silverman eo aprendizado com jogos de empresa. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 5, p. 469-484, 2013.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. **Competências: conceitos, métodos e experiências**. – São Paulo: Atlas, 2010.

EASTERBY-SMITH, M.; CROSSAN, M.; NICOLINI, D. Organizational learning: debates past, present and future. **Journal of Management Studies**, v. 37, n. 6, p. 783-796, sep. 2000.

EISENBERG, J. et al. Can business schools make students culturally competent? Effects of cross-cultural management courses on cultural intelligence. **Academy of Management Learning & Education**, v. 12, n. 4, p. 603-621, 2013.

EISENBERG, J.; HÄRTEL, C. EJ; STAHL, G. K. From the guest editors: Cross-cultural management learning and education—Exploring multiple aims, approaches, and impacts. **Academy of Management Learning & Education**, v. 12, n. 3, p. 323-329, 2013.

ELKJAER, B.; NICKELSEN, N. C. M. Intervention as workplace learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 28, n. 5, p. 266-279, 2016.

ENOS, M. D.; KEHRHAHN, M. T.; BELL, A. Informal learning and the transfer of learning: How managers develop proficiency. **Human Resource Development Quarterly**, v. 14, n. 4, p. 369-387, 2003.

ERAUT, M. Informal learning in the workplace: evidence on the real value of work-based learning (WBL). **Development and Learning in Organizations: An International Journal**, v. 25, n. 5, p. 8-12, 2011.

_____. **Developing professional knowledge and competence**. Psychology Press, 1994.

ÉSTHER, A. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos EBAPE. BR**, p. 648-667, 2011.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 73-77, 2000.

FERREIRA, J. F.; GODOY, Arilda Schmidt. Processos de aprendizagem: um estudo em três restaurantes de um clube étnico alemão de negócios, gastronomia e cultura. **Revista de Administração Mackenzie**. v. 16, n. 2, p. 15, 2015.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. Improvisation and learning processes in organizations: a metaphor applying the brazilian rhythm choro. **Organizações & Sociedade**, v. 18, n. 59, p. 681-699, 2011.

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

_____. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**. São Paulo, Edição Especial, p. 183-196, 2001.

_____. Alinhando estratégia e competências. **Revista de administração de empresas**, v. 44, n. 1, p. 44-57, 2004.

FLICK, U. **Designing qualitative research**. Sage publications, 2007.

FREITAS, A. L. P. *et al.* Educação tutorial: do conhecimento à experiência vivenciada.. In: Secretaria de Educação Superior -MEC. (Org.). **Programa de Educação Tutorial: estratégia para o desenvolvimento da graduação**. BRASÍLIA: BRASIL TROPICAL, v. 1, p. 1-150. 2007.

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H.P. Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organização e Trabalho. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GARAVAN, T. N. Training, development, education and learning: different or the same? **Journal of European Industrial Training**. 21, (2) 39-50, 1997.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GHERARDI, S. Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations: an Introduction. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 211–223, p. 2000.

GHERARDI, S.; STRATI, A. Conhecimento situado e ação situada: o que os estudos baseados em prática prometem? In: GHERARDI, S.; STRATI, A. **Administração e aprendizagem na prática**. 1ª. Ed.. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, 29(3), 273-297, 1998.

GIBBS, G. R.; FRIESE, S.; MANGABEIRA, W. C. The use of new technology in qualitative research. Introduction to Issue 3 (2) of FQS. In: **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research**. 2002.

GIBBS, G. Análise de dados qualitativos. In: FLICK, U. **Coleção pesquisa qualitativa**. Artmed, 2009.

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. Competências individuais adquiridas durante os anos de graduação de alunos do Curso de Administração de Empresas. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 23, 2009.

GUDOLLE, L. S. ; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n. 1, 2012.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. J. *et al* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 128-142.

HOLMES, L.; JOYCE, P. Rescuing the useful concept of managerial competence: from outcomes back to process. **Personnel review**, v. 22, n. 6, p. 37-52, 1993.

HOOVER, J. D. et al. Assessing the effectiveness of whole person learning pedagogy in skill acquisition. **Academy of Management Learning & Education**, v. 9, n. 2, p. 192-203, 2010.

INKPEN, A. C.; CROSSAN, M. M. Believing is seeing: Joint ventures and organization learning. **Journal of management Studies**. v. 32, n. 5, p. 595-618, 1995.

IRVING, K. Leading learning and teaching: an exploration of 'local' leadership in academic departments in the UK. **Tertiary Education and Management**, v. 21, n. 3, p. 186-199, 2015.

JUNIOR, O. S. G.; ZOUAIN, D. M.; DE OLIVEIRA, G. Competências e habilidades relevantes para um chefe de unidade descentralizada de perícia da Polícia Federal. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 15, n. 4, 2014.

KELLE, U. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, p. 393-415, 2002.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. 1. Ed. NJ: Prentice Hall, 1984.

_____. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. 2. ed. - Upper Saddle River NJ: Pearson Education, 2015.

KOLB, D. A.; BOYATZIS, R. E.; MAINEMELIS C. Experiential learning theory: Previous research and new directions. In: STERNBERG, R. J.; ZHANG, LF. (Orgs.). **Perspective on thinking, learning, and cognitive styles**. New Work: Routledge Taylor & Francis Group, 2001.

KÜHL, M. R. et al. O valor das competências docentes no ensino da Administração. **Revista de Administração-RAUSP**, v. 48, n. 4, 2013.

LATOUR, B. Science in action: How to follow scientists and engineers through society. **Harvard university press**, 1987.

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

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE BOTERF, G. **L'ingénierie des compétences**. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1999.

_____. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. **Reflexão RH**, v. 1, n. 1, p. 60-3, 2006.

LEWINSKI, S. M. *et al.* Contribuição da Empresa Júnior para desenvolvimento das competências necessárias a formação de Engenheiros de Produção. **Simpósio de engenharia**

de produção. XVI SIMPEP. Ensino de engenharia de produção: desafios, tendências e perspectiva, 2009.

LI, M.; MOBLEY, W. H.; KELLY, A. When do global leaders learn best to develop cultural intelligence? An investigation of the moderating role of experiential learning style. **Academy of Management Learning & Education**, v. 12, n. 1, p. 32-50, 2013.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. .; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação, Campinas**, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

LJUNGQUIST, U. Going Practical on the Core Competence Concept: On Links, Levels, Time and Context. **Knowledge and Process Management**, v. 20, n. 4, p. 223-231, 2013

MANSFIELD, R.; MATHEWS, D. **Job Competence: A Description for Use in Vocational Education and Training.** Further Education College, Blagdon, 1985.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, v. 26, p. 149-158, 1991.

MARSHAL, C.; ROSSMAN, G. **Designing qualitative research.** – 2ª. Ed., Sage publications, 1994.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. **Informal and incidental learning in the Workplace,** Routledge, London. 1990.

_____. **Sculpting the learning organization.** Josey-Bass Publisher, San Francisco, 1993.

MARSICK, V. J.; FERNÁNDEZ-DE-ÁLAVA, M.; WATKINS, K. E. Valuing and Evaluating Informal Learning in Workplace Communities of Practice. In: RANTON, P.; MEJIUNI, O; TÁÍWÒ, O. (Orgs.). **Measuring and Analyzing Informal Learning in the Digital Age.** IGI Global, p. 215-232, 2015.

MARSICK, V. J.; NICOLAIDES, A.; WATKINS, K. E. Adult learning theory and application in HRD. In: CHALOFISKY, N. F. (Org.). **Handbook of Human Resource Development**, p. 40-61, 2014.

MOSAKOWSKI, E.; CALIC, G.; EARLEY, P. Cr. Cultures as learning laboratories: What makes some more effective than others?. **Academy of Management Learning & Education**, v. 12, n. 3, p. 512-526, 2013.

MATOS, F. **A empresa Júnior no Brasil e no mundo: O conceito, o funcionamento, a história e as tendências do movimento EJ.** São Paulo: Martin Claret, 1997.

MBENGUE, A.; SANÉ, S. Organizational learning capability: theoretical analysis and empirical study in the context of official development aid project teams. **Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration**, v. 30, n. 1, p. 26-39, 2013.

MCCLELLAND, D. C. Testing for Competence Rather Than for Intelligence. **American Psychologist**, January, 1973.

MENDENHALL, M. E. *et al.* Developing cross-cultural competencies in management education via cognitive-behavior therapy. **Academy of Management Learning & Education**, v. 12, n. 3, p. 436-451, 2013.

MICHAUX, V. Articular as competências individual, coletiva, organizacional e estratégica: esclarecendo a teoria dos recursos e do capital social. In: RETOUR, D. *et al.* (Orgs.). **Competências coletivas: no limiar da estratégia**. Porto Alegre: Bookman, p. 1-21, 2011.

MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. **RAE – Revistade Administração de Empresas**, Rio de Janeiro: FGV, v. 43, n. 2, abr./jun. 2003.

MORAES, R. C. C. Universidade hoje-Ensino, pesquisa, extensão. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 63, 1998.

MORAN J. M. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual**. 2006. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf> . Acesso em 06/06/2018.

MOSAKOWSKI, E.; CALIC, G.; EARLEY, P. Christopher. Cultures as Learning Laboratories: What Makes Some More Effective Than Others?. **Academy of Management Learning & Education**, v. 12, n. 3, p. 512-526, 2013.

MOTTA, G. S.; MELO, D. R. A.; PAIXÃO, R. B. O jogo de empresas no processo de aprendizagem em administração: o discurso coletivo de alunos. **Revista de Administração Contemporânea-RAC**, v. 16, n. 3, 2012.

NASCIMENTO, . Competências empreendedoras em comportamentos de dirigentes de êxito socialmente reconhecido. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 27, 2006. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

NEVES, M. C. D. **O processo PET: correspondência de uma guerra particular**. Maringá: Massoni/LCV Edições, 2003.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

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

ODELIUS, C. C. et al. Processos de aprendizagem, competências aprendidas, funcionamento, compartilhamento e armazenagem de conhecimentos em grupos de pesquisa. **Cadernos EBAP. BR**, v. 9, n. 1, p. 199-220, 2011.

OLSEN, T. H.; GLAD, T.; FILSTAD, C. Learning to learn differently. **Journal of Workplace Learning**. Vol. 30, No. 1, 2017.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Transmisión de conocimientos y competencias. In: BARNÉS, J. C; PERRENOUD, P. **El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria**. Barcelona: ICE y Octaedro, 2008.

- PICOLI, F. R.; TAKAHASHI, A. Capacidade de Absorção, Aprendizagem Organizacional e Mecanismos de Integração Social. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, v. 20, n. 1, 2016.
- POLANYI, M. The tacit dimension. **Doubleday and Co.**, Garden City, N.Y., 1966,
- RAMOS, M. N. A educação pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 3ª ed. – 9ª reimpr. – São Paulo: Atlas, 2015.
- ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.
- ROVIO-JOHANSSON, A. Experiences of practice-based learning in phenomenographic perspective. **Journal of Workplace Learning**, Vol. 30 No. 1, pp. 48-64, 2018.
- ROWBOTTOM, R. W.; BILLIS, D. **Organisational design: the work-levels approach**. Gower Publishing Company, 1987.
- RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. The definition and selection of key competencies: Executive summary. OECD. 2005. Disponível em: < <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> > Acesso em: 19 de jun. 2018.
- RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR, M. M. **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, p. 242-269, 2001.
- SCARBOROUGH, H. Path(ological) dependency? Core competencies from an organizational perspective. **British Journal of Management**, 9, pp. 219 – 232. 1998.
- SCHEIN, E. Career anchors revisited: implications for career development in the 21st century. **Academy of Management Executive**, v. 0, n. 0, p. 80-88, 1996.
- SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. England: Ashgate, 1983.
- SCHUGURENSKY, D. On Informal Learning, Informal Teaching, and Informal Education: Addressing Conceptual, Methodological, Institutional, and Pedagogical Issues. In: RANTON, P.; MEJUNI, O; TÁÍWÒ, O. (Orgs.). **Measuring and Analyzing Informal Learning in the Digital Age**. IGI Global, p. 18-36, 2015.
- SHARMA, G.; KOLB, D. A. The learning flexibility index: Assessing contextual flexibility in learning style. **Working Paper Series / Case Western Reserve University** , p. 60-77, 2010.
- SHINYASHIKI, G. O processo de socialização organizacional. In: FLEURY, M. T. L. (Org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, p. 165-184, 2002.
- SHIPTON, H; DEFILLIPPI, R. Psychological Perspectives in Organizational Learning: A Four-Quadrant Approach. In: EASTERBY-SMITH, M; LYLES, M. A. (Orgs.). **Blackwell**

handbook of organizational learning and knowledge management. 2nd ed., p. 67–81, 2011.

SHRIVASTAVA, P. A typology of organizational learning systems. **Journal of Management Studies**. New York University, 20, 1, 1983.

SILVA, A. B.; COSTA, V. P.; DIAS, S. O. M. Determinantes do processo de aprendizagem no Programa Trainee da Empresa Júnior de Administração (EJA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). **RACE-Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 15, n. 1, p. 275-298, 2016.

SILVA, A.B. **Como os Gerentes Aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

SOUZA JÚNIOR, R. R. O estágio supervisionado e a aprendizagem de competências profissionais de estudantes de administração: a contribuição da universidade e das empresas. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) - **Universidade Federal do Espírito Santo**. 2014.

SOUZA, D. L.; ZAMBALDE, A. L. Desenvolvimento de competências e ambiente acadêmico: um estudo em cursos de Administração de Minas Gerais, Brasil. **Revista de Administração-RAUSP**, v. 50, n. 3, 2015.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. **Competence at Work: models for superior performance**. John Wiley & Sons, 1992.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Penso Editora, 2011.

STAHL, G. K.; BRANNEN, M. Y. Building cross-cultural leadership competence: An interview with Carlos Ghosn. **Academy of Management Learning & Education**, v. 12, n. 3, p. 494-502, 2013.

STAMP, G. **The individual, the organisation and the path to the mutual appreciation**. Personnel Management, July 1989.

VILLARDI, B. Q.; VERGARA, S. C. Implicações da aprendizagem experiencial e da reflexão pública para o ensino de pesquisa qualitativa e a formação de mestres em Administração. **Revista de Administração Contemporânea-RAC**, Curitiba, v. 15, n. 5, art. 1, pp. 794-814, Set./Out. 2011.

TEIXEIRA, E. B.; VITCEL, M. S., LAMPERT, A. L. Iniciação científica: Desenvolvendo competências e habilidades na formação do administrador. **Revista de Estudos de Administração**, 8(16), 115-144. 2008.

TOSTES, L. C. L. **5º Seminário de Iniciação Científica PIBIC/IEPA**. 2005. Disponível em: < <http://www.iepa.ap.gov.br/pibic/apresenta.htm> > Acesso em: 28 de fev. 2017.

TRIPP, D. Pesquisa ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez, 2005.

TSOUKAS, H. How should we understand tacit knowledge? A phenomenological view. **Handbook of organizational learning and knowledge management**, p. 453-476, 2011.

UFES. **Manual do aluno de administração noturno**. 2011. Disponível em: <http://www.administracao.ufes.br/sites/administracao.ufes.br/files/field/anexo/manual_do_aluno_de_adm_noturno.pdf> Acesso em: 26 de fev. 2017.

- VASCONCELOS, K. C. A.; MERHI, D. Q.; GOULART, V. M.; SILVA, A. R. L. A geração Y e suas âncoras de carreira. **Revista Gestão Organizacional**, v. 8, n. 2, p. 225-244, 2010.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. – 5ª. Ed. – São Paulo: Atlas, 2004.
- XAVIER, B. T. L.; GOULART, D. F. **Ensino, pesquisa e extensão consorciados: a fórmula do sucesso do Programa de Educação Tutorial/PET**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_texto_iii.pdf>. Acesso em: 26 de fev. 2017.
- WANG, D. et al. Unpacking the “skill–cross-cultural competence” mechanisms: Empirical evidence from Chinese expatriate managers. **International Business Review**, v. 23, n. 3, p. 530-541, 2014.
- WEICK, K. E.; SUTCLIFFE, K. M.; OBSTFELD, D. Organizing and the process of sensemaking. **Organization science**, v. 16, n. 4, p. 409-421, 2005.
- WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge university press, 1998.
- WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 225-246, 2000.
- WERNERFELT, B. A Resource-Based View of the Firm. **Strategic Management Journal**, Vol. 5, No. 2, pp. 171-180, 1984.
- WHITE, R. Motivation reconsidered: The concept of competence. **Psychological review**, v. 66, n. 5, p. 297, 1959.
- WINTERTON, J.; WINTERTON, R. **Developing managerial competence**. – London: Routledge, 1999.
- WOOD JR., T. Organizações de simbolismo intensivo. **Revista de Administração de Empresas**, v.40, n.1, p.20-28, 2000.
- ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: Trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. Tradução: Eric Roland René Heneault. – São Paulo: Editora Senac, 2ª ed., 2003.
- _____. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. Tradução Maria Helena C. V. Trylinski. – 1. Ed. – 4. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2011.
- ZHU, Y; BARGIELA-CHIAPPINI, F. Balancing emic and etic: Situated learning and ethnography of communication in cross-cultural management education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 12, n. 3, p. 380-395, 2013.
- ZILIOOTTO, D. M.; BERTI, A. R. A aprendizagem do aluno inserido em empresa júnior. **Revista Conexão UEPG**, v. 8, n. 2, p. 210-217, 2012.
- ZUKAS, M.; MALCOLM, J. Learning academic work practices in discipline, department and university. **Journal of Workplace Learning**, v. 29, n. 7/8, p. 512-523, 2017.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Por que você decidiu participar do (PET, EJ, Iniciação Científica)?
- 2) Poderia descrever as suas atividades aqui? (Pedir exemplos)
- 3) O que você aprendeu em experiências anteriores e utiliza atualmente nesse programa extracurricular?
- 4) Quais foram as dificuldades que você encontrou para desempenhar suas atividades? Como fez para superar?
- 5) Pensando nessas atividades, o que você precisou aprender para desempenhá-las?
- 6) Quando você está em dúvida para desempenhar uma atividade, como você faz para saná-la? (Pedir exemplos)
- 7) O que você aprendeu em sala de aula que te ajudou? Poderia me dar alguns exemplos?
- 8) Quais as principais fontes de aprendizagem você usou? (Pedir exemplos)
- 9) Poderia citar quais competências você aprendeu aqui?
- 10) Poderia dar exemplos de como são desenvolvidas as competências?
- 11) Como você compreende a relação entre o processo de aprendizagem das atividades com o desenvolvimento de competências?
- 12) Que dicas você daria para os novos integrantes para serem bem-sucedidos neste programa extracurricular?
- 13) Em sua opinião, o que é ser um bom participante desse programa extracurricular?
- 14) Você acredita que este programa extracurricular é um bom lugar para as estudantes aprenderem a serem bons profissionais? Por quê?