

## **Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências**

**Claudia Simone Antonello**

**Resumo:** O estudo teve por objetivo identificar e analisar os processos de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento de competências requeridas ao administrador no atual ambiente de negócios a partir da percepção de estudantes universitários que estavam trabalhando e cursando a etapa final do curso de administração. Os resultados revelaram: a importância do contexto em que os indivíduos estão inseridos na construção de significados para o processo de aprendizagem; como as situações que surgem no cotidiano podem tornar-se veículo neste processo; e por fim, permitem dizer que, para instalar uma cultura de aprendizagem que possibilite o desenvolvimento de competências, é necessária compreensão clara das novas diretrizes de uma tarefa educativa voltada para aprendizagem.

**Palavras-chave:** aprendizagem na ação, desenvolvimento de competências, aprendizagem informal.

### **Learning in action revisited and its role in the competences development**

**Abstract:** This study had as its objective to identify and to analyze the learning processes that contribute to the development of competences requested the management in the actual scenario of businesses, through the perception, of university students that were working, and attending their last year of a business administration program. The results revealed: the importance of the context in which individuals are inserted to the construction of meanings in the learning process; how situations that one encounters in everyday life can become a leverage in this process; and that it's possible to state that, in order, to install a learning culture that allows the development of competences, it is necessary to have a clear understanding of the new directives of an educational method aimed at learning.

**Key words:** Learning in action, competence development, informal learning.

---

### **Introdução**

A compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento gerencial envolve e exige a interlocução de diferentes áreas de conhecimento. Atualmente identificam-se duas problemáticas, ou melhor, duas lacunas entre as expectativas geradas pelas iniciativas de formação e o que efetivamente é desenvolvido em termos de competências: (a) os impactos (restritos) dos programas de treinamento e formação convencionais sobre o desenvolvimento de competências; e (b) as dificuldades enfrentadas pelos participantes destes cursos para compartilhar, no âmbito da organização, as competências desenvolvidas com pares de trabalho ou grupos específicos.

A importância de se iniciar uma discussão com o objetivo de examinar estas duas problemáticas é o que justifica o presente estudo. Para isto, partiu-se do seguinte

pressuposto: as situações que surgem no cotidiano podem tornar-se veículo para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem. Isto porque, propiciam o desenvolvimento da capacidade dos gerentes identificarem e responderem rapidamente aos problemas emergentes em sua realidade de trabalho (Le Boterf, 1999). Também, levam o gestor ao desenvolvimento de novas competências e a geração de novas atitudes em relação ao seu trabalho.

Evidencia-se, então, a importância de clarificar algumas abordagens e processos relacionados com a aprendizagem na ação. Assim, estabeleceu-se como objetivo principal deste estudo, identificar e analisar os processos de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento de competências requeridas ao administrador no atual ambiente de negócios, a partir da percepção de estudantes universitários que estavam trabalhando e cursando a etapa final do curso de administração.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente é apresentada uma revisão teórica que aborda aprendizagem experiencial, informal e situada; a noção de competência adotada no estudo; e algumas pesquisas realizadas no Brasil sobre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Em seguida, a apresentação e discussão dos resultados e a teoria substantiva, considerando-se que o método utilizado para análise dos dados foi a *grounded theory*. Conclui-se propondo um quadro de referências relativamente integrado para a definição e o papel da aprendizagem na ação no desenvolvimento de competências.

### **Referencial teórico**

Diante da diversidade de definições que podem ser identificadas na literatura que trata dos temas aprendizagem e competências, nesta seção apresenta-se aspectos alguns tipos de aprendizagem (experiencial, informal, incidental e situada) e propõe-se uma definição para competências.

#### *Aprendizagem experiencial*

Os modelos de aprendizado experiencial se baseiam, principalmente, nos trabalhos de Dewey, Lewin e Piaget. Segundo estes autores, o aprendizado é, por natureza, um processo de tensão e conflito, que ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão, que geram uma permanente revisão dos conceitos aprendidos, ou seja, o aprendizado é um processo e não um produto. A noção de ciclo de aprendizagem foi definida por vários pesquisadores, mas a origem do ciclo é atribuída freqüentemente a John Dewey (1966). O conceito mais importante em seu estudo sobre aprendizagem é a noção de experiência. O autor define aprendizagem como uma contínua reorganização e reconstrução da experiência, que ocorre todo o tempo e em todas as situações em que as pessoas agem e interagem, refletem e pensam. Conforme Dewey, a aprendizagem nasce de uma situação que a pessoa está confusa ou em dúvida, ou seja, confrontada com um problema que a faz parar e pensar, estabelecendo-se um fluxo: situação-problema-indagação-reflexão-nova situação. Isto implica num

entendimento não dualista do fazer e do conhecer, ação e pensamento. A separação dualista é substituída por uma continuidade de agir e conhecer. A aprendizagem envolve tanto ações como cognição, pois ações sem cognição são de pouco valor em termos de aprendizagem. Refletir e pensar são esforços intencionais que possibilitam o estabelecimento de conexões específicas entre nossas ações e conseqüências resultantes, de modo que os dois elementos tornam-se contínuos e permitem a reorganização e reconstrução da experiência vivenciada. Isso conduz à definição de experiência e o que significa aprender com base na experiência:

A experiência não deriva da mera atividade, mero fazer, e não está baseada em qualquer mudança que implique reflexão sobre ações anteriores com o fim de antecipar conseqüências futuras. A simples participação na prática, na ação, não cria aprendizagem. Uma pessoa está aprendendo somente quando é capaz de refletir sobre suas ações e reorganizar, assim como reconstruir a experiência, por meio de um processo contínuo de reflexão — pensamento — como meio de atuação. A idéia de aprendizagem como reorganização e reconstrução da experiência não é uma questão de argumentar a favor ou contra a cognição. (Elkjaer, 2000, p. 113)

Pode-se identificar na literatura várias definições para aprendizagem experiencial, que apresentam diferentes ênfases, entre elas: na resolução de conflitos; na avaliação para desenvolvimento; no treinamento de habilidades; em modelos teóricos; no crescimento pessoal; e no desenvolvimento e treinamento no local de trabalho. Tudo termina sendo apresentado e categorizado como fazendo parte da “família” da aprendizagem experiencial..

O que é então Aprendizagem Experiencial? Para alguns autores é tudo que envolve a educação, para outros é restrita a uma prática específica ou um modelo de currículo. A vasta ordem de atividades educacionais que utilizam o termo aprendizagem experiencial pode ser encontrada no trabalho de Henry (1989). Esta pesquisadora apresenta uma classificação onde são vistos como métodos de aprendizagem experiencial: resolução de problemas; aprendizagem independente; desenvolvimento pessoal; mudança social; aprendizagem não-tradicional; baseada na atividade; projeto de trabalho; trabalho e colocação na sociedade; aprendizagem anterior. Além desta classificação, também existem na literatura outras definições de aprendizagens consideradas experienciais e vinculadas à ação, sejam elas: (a) Aprendizagem Fortuita: por exemplo, reuniões; interações informais; em sala de aula no intercâmbio com colegas e professores; (b) Aprendizagem da Vida: atividades e papéis além do ambiente de trabalho que auxiliam na vida profissional: tais como, membro de um conselho escolar; cantor; iatista, voluntário de um programa na comunidade; pintor; papel de pai na família,; (c) Aprendizagem com os Outros: por exemplo., em equipe; em fusões e alianças de empresas; (d) Aprendizagem na Ação: na resolução de problemas; nas atividades desenvolvidas no trabalho; desenvolvimento de projetos; (e) Aprendizagem Autodirigida/ Autodesenvolvimento: o próprio indivíduo identifica, planeja e desenvolve suas

necessidades de aprendizagem (formação e desenvolvimento); (f) Aprendizagem Formal: embora geralmente recorra a atividades de aprendizagem intencionalmente construídas e normalmente consideradas pertencentes ao domínio de Desenvolvimento de Recursos Humanos, apresenta em algumas situações um caráter experiencial. Ações de desenvolvimento formal constituem-se em educação continuada, treinamento e educação básica, cursos de graduação, pós-graduação, seminários e *workshops*; (g) Aprendizagem Baseada no trabalho: baseia-se na simples idéia que aprendizagem pode ser adquirida por meio da prática. Raelin (1997) propõe que sejam fundidas deliberadamente a teoria com prática e reconhece a interseção de formas explícitas e tácitas de saber, atribuindo importância ao nível coletivo na aprendizagem individual.

Também há uma categorização útil no campo da Aprendizagem Experiencial desenvolvida pelos trabalhos da I Conferência Internacional em Aprendizagem Experiencial em Londres (Henry, 1989, p. 17). “Aprendizagem experiencial refere-se a um espectro de significados, práticas e ideologias as quais emergem do mundo do trabalho e de compromissos de políticos, pedagogos, treinadores, agentes de mudança e das pessoas em geral.” A aprendizagem experiencial é entendida a partir de significados diferentes, tais como os referentes aos desafios que os indivíduos enfrentam: em suas vidas, na educação, nas instituições, organizações, em comunidades e na sociedade como um todo. Porém, podem-se discernir quatro ênfases para aprendizagem experiencial. Cada ênfase dá base para um agrupamento relacionado a idéias e preocupações, sejam elas, aprendizagem experiencial: (a) Como a base para provocar mudança nas estruturas, propósitos e currículos na educação, (b) Como base para elevação da consciência de grupo, ação de comunidade e mudança social; (c) A pessoa está particularmente preocupada em avaliar e credenciar a aprendizagem da vida e a experiência de trabalho como bases para criar novas rotas em sua educação, emprego, oportunidades de treinamento e organizações profissionais; e (d) Relacionada ao crescimento pessoal, desenvolvimento e ampliação da autoconsciência e efetividade do grupo.

Baseando-se, então, nos modelos cognitivistas e experienciais é que se desenvolvem alguns dos principais trabalhos relacionados ao aprendizado individual no contexto organizacional. Entre outros estudos, o mais difundido é o de Kolb (1984), inspirado nos modelos de aprendizagem experiencial e influenciado pelas idéias de Dewey. A aprendizagem é apresentada por Kolb (1984, p. 41) como “o processo por meio do qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência”, a partir de seis suposições: 1) aprendizagem é um processo, não um resultado; 2) deriva da experiência; 3) exige que um indivíduo solucione demandas dialeticamente opostas; 4) é sistêmico e integrativo; 5) requer interação entre uma pessoa e o ambiente; e 6) resulta em criação de conhecimento. Kolb propõe o ciclo de aprendizagem vivencial, onde concebe a aprendizagem como um ciclo quadrifásico que pode ser visualizado na figura 1.

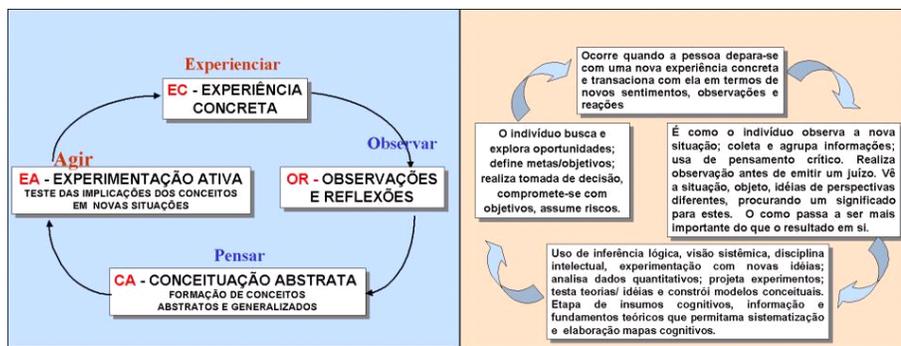


Figura 1 – Ciclo da Aprendizagem Experiencial (Kolb, 1984).

O modelo proposto por Kolb influenciou diversos estudos em administração. Entre eles a interação pessoa-trabalho (Sims, 1983), pesquisa e desenvolvimento de equipes (Carlsson, Keane & Martin, 1976), sistemas organizacionais (Dixon, 1994), desenvolvimento de estratégia (Van Der Heijden, 1996), desenho de educação em administração (Lengnick-Hall & Sanders, 1997) e aconselhamento no trabalho (Hunt, 1987). Miettinen (1998) sugere a razão para tal influência: este modelo combina espontaneidade, sentimentos e *insights* profundos dos indivíduos com a possibilidade de pensamento racional e reflexão. Mantém a crença humanista na capacidade de todo indivíduo crescer e aprender, tão importante para o conceito de aprendizagem contínua e para educação de adultos. Em termos de aprendizagem, a experiencial pode ser descrita como um processo pelo qual o indivíduo reflete sobre sua experiência e, disto, emergem *insights* ou novas aprendizagens. Ela pode ser definida, então, como um processo que inicia com a experiência seguida pela reflexão, discussão, análise e avaliação da experiência. A suposição é que raramente aprendemos da experiência, a menos que avaliemos a experiência, concebamos nosso próprio significado em termos de nossas próprias metas, objetivos, ambições e expectativas. Destes processos surgem os *insights*, as descobertas e o entendimento. As partes assumem seus lugares e a experiência toma significado e forma, somando em relação a outras experiências. Isso é então conceituado, sintetizado e integrado ao sistema de construção do indivíduo, que lhe impõe o mundo pelo qual ele vê, percebe, categoriza, avalia e busca experiência.

Stacey (1993), por sua vez, reforça a importância da interação social. O autor acredita que os indivíduos, por meio de sua interação, criam e recriam continuamente a organização e esta, por sua vez, influencia os grupos e o seu contínuo processo de recriação. Desde que a aprendizagem passou a despertar crescente interesse dos estudiosos da teoria das organizações, evidencia-se a preocupação em não negligenciar o contexto social no qual o indivíduo está inserido. Esta preocupação visa romper a tradição de separar o conhecimento da ação (Raelin, 1997). Para Richter (1998, p. 301), esta tradição tem sido desafiada por uma “[...] visão construtivista de que a aprendizagem e o conhecimento podem estar situados no íntimo da criação social e mútua das relações entre os profissionais”.

### *Aprendizagem situada, informal e incidental*

O tipo de aprendizagem informal acontece naturalmente como parte do trabalho diário. Usualmente os eventos de treinamento são considerados espaços típicos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. No campo da aprendizagem na ação uma das abordagens mais ricas é a que trata da aprendizagem informal e das comunidades de prática por meio aprendizagem situada. Os benefícios mais sustentáveis em termos de necessidades individuais e organizacionais tendem a ser o resultado da “ação” ou da “*aprendizagem situada*”, que é informal e resulta diretamente de atividades relacionadas com o trabalho (Lave & Wenger, 1991). Esta é a aprendizagem que se dá em espaços e interstícios de vida organizacional.

Lave e Wenger (1991) argumentam que o aprendizado sempre ocorre em função da atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa. Para os autores esta proposição contrasta com a maioria das atividades em sala de aula, que envolvem conhecimentos abstratos, totalmente descontextualizados de situações concretas. *A interação social* é um componente crítico da aprendizagem situada; nela, os aprendizes ficam envolvidos em “Comunidades de Prática”, que portam certas convicções e definem comportamentos a serem adquiridos. Brown e Duguid (1992) descrevem este tipo de local de trabalho como um processo de aprendizagem que acontece por “teias de participação”. Wenger e Lave (1998), caracterizaram estas *teias de aprendizagem informais* como Comunidades de Prática e Boland e Tenkasi (1995) as denominam comunidades de saber. Ao invés de representar aprendizagem como o que acontece dentro de sistemas formais, por exemplo, pelo treinamento em aula ou uso de banco de dados, esta abordagem volta-se a para aprendizagem que acontece pela participação no trabalho. O aprendizado ocorre de maneira não intencional, não deliberada. A transferência de conhecimento e aprendizagem mais integrados é facilitada por meio da autêntica interação social. Aprendizagem situada coloca pensamento e ação num lugar e tempo específicos. Situar significa envolver indivíduos, o ambiente e as atividades para criar significado. Situar significa localizar num *setting* particular os processos de pensar e fazer utilizados pelos *experts* para criar conhecimento e habilidades para as atividades.

Para Lankard (2000), aprende-se em contextos que refletem como o conhecimento será devidamente usado em situações da vida real. A estratégia está baseada na premissa de que conhecimento não é independente, mas fundamentalmente situado, sendo em parte um produto da atividade, contexto e cultura nos quais é desenvolvido (Brown & Duguid, 1992). Orey e Nelson (1994, p.623) elaboram uma explicação: “aprendizagem requer mais que só pensamento e ação, ou uma situação física ou social particular, ou de receber um corpo de conhecimento; também requer participação nas atuais práticas da cultura”. Assim, a aprendizagem situada é o autêntico contexto social no qual a aprendizagem acontece, fornecendo ao indivíduo o benefício do conhecimento ampliado e o potencial para aplicar este conhecimento de novas formas em novas situações. Na teoria da aprendizagem situada o “conhecimento é visto como co-produzido pelas pessoas e a situação; compromisso e o engajamento do indivíduo são críticos na situação” (Damarin, 1993, p. 28).

Quanto à *aprendizagem informal*, Livingstone (1999) sugere que seja alguma atividade que envolva a busca de entendimento, conhecimento ou habilidade que acontece fora dos currículos que constituem cursos e programas educacionais. Outra definição é oferecida por Watkins e Marsick (1992) em que a aprendizagem informal e a incidental podem ocorrer a partir de uma experiência formalmente estruturada, com base em atividades específicas para este fim. Estas autoras afirmam que aprendizagem informal pode se encontrar em processos formais de ensino, pode ser planejada ou não planejada, mas normalmente envolve algum grau de consciência que a pessoa está aprendendo.

*Aprendizagem incidental* é aprendizagem não intencional ou não planejada que resulta de outras atividades. Acontece frequentemente no local de trabalho no processo de realização das tarefas (Cahoon, 1995). Ocorre de muitas formas: por observação, repetição, interação social e resolução de problema (Rogers, 1997); provem de significados implícitos em sala de aula, políticas ou expectativas do local de trabalho (Leroux, & Lafleur, 1995); por “assistir” ou falar com colegas ou *experts* sobre tarefas (Rogers, 1997); provem de erros, suposições, convicções e atribuições (Cseh, Watkins & Marsick, 1999); ou de ser forçado aceitar ou adaptar-se a situações (English, 1999). Este modo “natural” de aprender (Rogers, 1997) tem características que o torna muito efetivo em situações de aprendizagem formais: é situado, contextual e social. Ross-Gordon e Dowling (1995, p. 315) definem: “Aprendizagem incidental é uma ação ou transação espontânea, a intenção na realização de uma tarefa, que na descoberta ao acaso aumenta conhecimento e habilidades específicas. Inclui como aprender com erros, aprender fazendo, aprender pela transmissão em rede, aprender de uma série experiências interpessoais”.

A *aprendizagem incidental* pode resultar em competência melhorada, mudança de atitudes, incremento de habilidades interpessoais, autoconfiança e autoconsciência (McFerrin, 1999; Ross-Gordon & Dowling, 1995). Porém, nem toda aprendizagem não planejada é efetiva. Mealman (1993) explica como criar um clima que nutre aprendizagem incidental e auxiliar as pessoas a obterem bons resultados deste tipo de aprendizagem: a consciência da oportunidade e o valor de tal aprendizagem podem ser expostos à atenção dos aprendizes, enfatizando que eles podem antecipar resultados pela aprendizagem incidental e, isto repercute no incremento da competência; em maior autoconhecimento; habilidades aperfeiçoadas e desenvolvimento de autoconfiança. Outras sugestões incluem oportunidades para trocas sociais (Lawrence, 2000); arranjo do local de trabalho (Brown & Duguid, 2000); desenvolvimento de habilidades de reflexão crítica (Cseh, Watkins & Marsick, 1999).

A *aprendizagem situada*, como a *aprendizagem experiencial*, enfatiza que é mais provável que a mudança de comportamento aconteça como resultado da reflexão em experiência. Já a *aprendizagem incidental* difere porque envolve pouca ou nenhuma reflexão. A dificuldade de validar a aprendizagem incidental como uma estratégia de aprendizagem efetiva é que se trata de uma aprendizagem que não é antecipada, tão pouco consciente, então, não é tão facilmente avaliada. A intenção primária da atividade é realizar a tarefa e não aprender. Quando a aprendizagem incidental acontece, é uma surpresa – um subproduto de outra atividade. O indivíduo descobre algo durante o processo de fazer.

Por outro lado, na abordagem das questões de identificação e avaliação da *aprendizagem informal* é crucial não esquecer a sua natureza contextual. Quando adquiridas em ambientes sociais e concretos, as competências são em grande parte os resultados da participação em Comunidades de Prática. Esta perspectiva implica em valorizar não apenas o lado relacional (o papel do indivíduo dentro de um grupo social), mas também a qualidade da aprendizagem. Aprender, em termos individuais, significa adquirir competências de desempenho por envolvimento num processo contínuo de aprendizagem. Como tal, a aprendizagem não é apenas reprodução, mas também reformulação e renovação do conhecimento ou das competências.

Conforme Elkjaer (2000, p.114), considerar a aprendizagem como uma parte inerente da prática social, como algo interpretado, baseado no mundo em que vivemos, “[...] pode também ser chamado de uma abordagem construtivista social sobre aprendizagem – e organizações”. Esta abordagem tem desenvolvido conceitos, tais como, o de aprender enquanto se trabalha. As práticas de trabalho são vistas como construções sociais. De acordo com Jacobson (1996, p. 23), “as relações sociais são centrais para a aprendizagem em determinado ambiente; aprender é significativo não somente pelas competências e processos que são adquiridos, mas pelas mudanças das relações sociais a que isto leva”. De forma similar, Lave e Wenger (1991, p. 52) afirmam que “a aprendizagem implica não somente em relações com atividades específicas, mas em relações com comunidades sociais”, as denominadas comunidades de prática, ou seja, a aprendizagem implica no indivíduo tornar-se apto para envolver-se em novas atividades e funções e para adquirir novos conhecimentos.

Por fim, a aprendizagem no ambiente de trabalho é distinguida, na literatura, em termos de seu *locus* de controle. Atividades de aprendizagem formal são conceituadas como organizacionalmente mediadas e envolvem muito menos autodireção quando comparadas a atividades informais e incidentais que são consideradas altamente autodirigidas, cujo controle está dentro da esfera da aprendizagem individual (Eraut, 2000). Nesta estrutura social complexa de atores, cada indivíduo possui seus interesses específicos.

### *A noção de competência*

Neste estudo adotou-se a idéia de que a competência permite a ação e/ou resolver problemas profissionais de maneira satisfatória dentro de um contexto particular ao mobilizar diversas capacidades de maneira integrada. Esta proposta de definição foi construída a partir das idéias de Le Boterf (1999), Sandberg (2000) e Zarifian (2001). Está presente a questão processual e contextual em que a articulação e interação são aspectos fundamentais para o indivíduo, organização e sociedade. Trata-se de uma abordagem dinâmica que privilegia a análise de competências a partir da definição de noção e seleção de atributos<sup>1</sup> de competência, desenvolvimento e formação que se

---

<sup>1</sup> Le Boterf sugere uma classificação para recursos/atributos de competências: a) conhecimentos: gerais e teóricos, operacionais e do ambiente; b) habilidades: operacional, experiencial, relacional cognitivo; c) atitudes: atributos pessoais e relacionais d) recursos fisiológicos: energia, disposição; e) recursos do ambiente: sistemas de informação, bancos de dados. Estes recursos podem ser desdobrados em outros.

optou por denominar de “competência em processo”. Verificou-se que diferentes autores utilizam diferentes definições, com freqüentes contradições e superposições conceituais. Para fins do estudo entende-se que mais do que definir o que constitui competências é necessário também compreender como são desenvolvidas e, portanto, cabe considerar os seguintes aspectos elaborados a partir dos autores acima mencionados: (a) conexão existente entre a competência e a ação: a competência permite o agir e é ela que adapta este agir. Ela não existe por si, independentemente da atividade, do problema a resolver, do uso que dela é feito; (b) contextualidade: a competência está vinculada a uma dada situação profissional e corresponde conseqüentemente a um contexto; (c) as categorias constitutivas da competência: competência é constituída pela mobilização de recursos de competências: conhecimentos, habilidades e atitudes (Le Boterf, 1999); (d) a competência adiciona valor às atividades da organização e valor social ao indivíduo: à organização em termos de desempenho e ao indivíduo na forma de auto-realização, sentimento ou experiência pessoal de ser competente. Aqui se insere a idéia de autodesenvolvimento e motivos no sentido de que o indivíduo também é responsável pelo desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de suas competências; (e) interação e rede do trabalho: as competências se desenvolvem por interação entre as pessoas, no ambiente de trabalho, formal ou informalmente. A noção de construção de competência inclui a interação do indivíduo com seu grupo profissional, grupos sociais do ambiente que vive. Considera-se também acesso a banco de dados livros, manuais, dentre outros; (f) as práticas de trabalho: a competência pode ser compreendida com base nas práticas organizacionais focalizando sua análise no enriquecimento de experiências e vivências. O desenvolvimento de competências envolve mudança na estrutura e no significado das práticas do trabalho. Neste sentido um aspecto fundamental refere-se à apropriação do saber em ações no trabalho (saber agir). O conhecimento é construído e, ao mesmo tempo, incorporado às atitudes, manifestando-se por meio de ações e práticas no trabalho.

Tais considerações convergem para construção da definição de competência adotada no estudo: é a que ocorre em função capacidade de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes (recursos de competência) pelo indivíduo frente a uma situação, atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa. Trata-se da capacidade do indivíduo pensar e agir dentro de um ambiente particular, supondo a capacidade de aprender e de se adaptar a diferentes situações, a partir da interação com outras pessoas. O indivíduo também é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento), tendo em vista o aperfeiçoamento de sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização e a si próprio (auto-realização).

Cabe ressaltar alguns estudos desenvolvidos no Brasil que abordam os processos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Entre eles, o estudo de Leite, Godoy e Antonello (2006) cujo objetivo foi o de compreender como os gerentes de banco aprendem o exercício da função gerencial por meio de sua experiência. Como principais resultados, as pesquisadoras identificaram que os gerentes desenvolvem competências gerenciais a partir das experiências que vivenciam, não somente aquelas que por algum motivo foram marcantes, mas também por meio de atividades corriqueiras.

Neste processo de desenvolvimento de competências, várias formas de aprender pela experiência foram mencionadas, recebendo maior ênfase a observação e a aprendizagem por tentativa e erro.

Antonello (2004) identificou e analisou como ocorre o processo de intercâmbio entre as práticas informais e formais de aprendizagem no processo de desenvolvimento de competências junto a gerentes que participam de programas de especialização e mestrado profissional em administração. Os resultados deste estudo apontaram uma diversidade de modos a partir dos quais os indivíduos podem desenvolver as suas competências, destacando a importância da aprendizagem informal neste processo. Além da construção de uma taxonomia de doze formas de aprendizagem<sup>2</sup> que contribuem para o desenvolvimento de competências gerenciais, a autora ressalta a necessidade de se reconhecer a contribuição da aprendizagem informal pelas práticas de trabalho na aquisição e desenvolvimento de competências gerenciais, delineando algumas proposições para gestores e profissionais que atuam na área de desenvolvimento e formação gerencial. Em estudo posterior, Antonello (2005) analisa estratégias empregadas para o desenvolvimento de competências gerenciais no âmbito organizacional. Os resultados desta investigação indicam que o processo de aprendizagem gerencial associado ao desenvolvimento de competências é complexo e dinâmico, transcendendo o domínio individual. Dentre outros achados, destaca-se a importância da aprendizagem na ação e o compartilhar de modelos mentais no desenvolvimento de competências gerenciais. Conforme Antonello (2005), a aprendizagem gerencial no desenvolvimento de competências pode ser compreendida como um processo contínuo de responder as diversas demandas pessoais e ambientais, organizacionais e sociais, que surgem da interação entre experiência, conceitualização, reflexão e ação. A autora ressalta que a alternativa de atividades acadêmicas conjuntas às organizações pode ser uma excelente oportunidade, um espaço para experimentação de novas idéias, modelos e práticas voltadas para a realidade das empresas brasileiras.

Por fim, salienta-se que se uma competência é um *saber-mobilizar*, ela não se trata de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos – conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Não basta, portanto, [...] enriquecer a gama de recursos do gestor para que as competências se vejam automaticamente ampliadas, pois seu desenvolvimento passa pela integração e pela aplicação sinérgica desses recursos nas situações, e isso precisa ser aprendido” (Antonello, 2005, p. 36). Desta forma, evidencia-se a necessidade de se compreender quais processos de aprendizagem estão presentes no desenvolvimento de competências.

---

<sup>2</sup> As doze formas de aprendizagem identificadas foram: experiência anterior e transferência extraprofissional; experienciar; reflexão; auto-análise (autoconhecimento); observação (modelos); *feedback*; mudança de perspectiva; mentoria e tutoria (ser assistido por ou exercer o papel de mentor ou tutor); interação e colaboração (em grupo); treinamentos; aprendizagem informal (no trabalho – baseada na prática e/ou durante cursos formais); aprendizagem pela articulação entre teoria e prática.

## Método

### *Participantes*

Esta pesquisa envolveu 75 alunos cursando o último semestre do curso noturno em administração de duas universidades privadas. Justifica-se a escolha pelo curso noturno por ampliar a possibilidade de pesquisar alunos que estivessem trabalhando. A limitação do estudo pode estar no fato de não terem sido investigados alunos de universidade pública e do turno diurno para o estabelecimento de estudo comparativo. Embora não fosse este o objetivo da presente pesquisa, já fica a sugestão para estudos futuros. Os sujeitos pesquisados foram selecionados a partir de critérios que garantissem uma maior compreensão e proveito do fenômeno em questão. Assim, se definiu como atributos essenciais que guiaram a escolha da unidade de análise: (a) alunos cursando último semestre do curso de administração (b) alunos que estivessem trabalhando.

### *Instrumentos e procedimentos*

A estratégia empregada para coleta de dados foi a de entrevista em profundidade. O roteiro semi-estruturado para realização da entrevista foi formulado de acordo com a teoria apresentada nas seções anteriores, de modo a garantir a característica indutiva da pesquisa qualitativa. O conjunto de perguntas realizadas aos alunos pesquisados derivou do que é tecnicamente conhecido como estrutura teórica do estudo (Merriam, 1998). De acordo com Richter (1998), pesquisas interessadas em compreender o processo de aprendizagem devem preocupar-se em compreender o processo de construção de significados que o sujeito realiza. Isto porque, as perguntas sobre aprendizagem tendem a ser respondidas conforme aquilo que os sujeitos assumem como aprendizagem.

A *grounded theory* foi adotada como estratégia para análise dos dados. Esta abordagem visa à construção de teorias em pesquisa qualitativa e é “[...] um método de pesquisa qualitativo que usa um sistemático conjunto de procedimentos para desenvolver indutivamente uma ‘teoria’ sustentada sobre o fenômeno. O levantamento da pesquisa constitui uma formulação teórica da realidade sob investigação” (Strauss & Corbin, 1990, p. 24). Para Carson e Coviello (1996) a *grounded theory* provê uma abordagem mais aberta à análise de dados. Ao invés de se forçar os dados dentro de suposições e categorias obtidas através de deduções lógicas, os achados de campo são empregados para gerar uma teoria substantiva derivada dos conceitos e categorias usados pelos próprios agentes sociais para interpretar e organizar seus mundos. Strauss e Corbin (1990) e Carson e Coviello (1996) comentam que a interpretação de dados pode ser guiada por literatura e teoria existente. Isto é um processo altamente recursivo entre teoria que é construída e a teoria existente (Wolfgramm, Boal & Hunt, 1998). Nesta metodologia o pesquisador inicia com um construto minimalista *a priori*, investiga profundamente comportamentos e eventos e, gradualmente, elabora uma teoria fundamentada, substantiva (Strauss e Corbin, 1990). Saliencia-se que na *grounded theory*:

[...] sua força está na possibilidade de compreender as experiências dos indivíduos por meio de um método flexível e aberto às descobertas e que [...] recontar e explicar essas experiências por meio de uma teoria: um conjunto integrado de proposições que explicam a variação da ocorrência de um fenômeno social subjacente ao comportamento de um grupo ou à interação entre grupos. [...] não é uma teoria formal, [...] mas uma teoria substantiva, específica para determinado grupo ou situação e não visa generalizar além de sua área substantiva. (Bandeira-De-Mello; Cunha, 2006, p. 247-248)

Esse método propõe desenvolver proposições ao invés de testar hipóteses, permitindo a descoberta de processos que podem gerar uma teoria substantiva, baseada no estudo do que os atores “fazem” e em “como” eles interpretam essas ações (Creswell, 1998). “Antes de testar os relacionamentos entre variáveis, nós queremos descobrir categorias relevantes e os relacionamentos entre elas” (Strauss & Corbin, 1990, p.49).

Assim, foram utilizados métodos de comparação constante e de codificação de termos para captar a essência do fenômeno estudado dando sentido aos dados (Strauss & Corbin, 1990). Trata-se de um procedimento que, já no levantamento, admite passos de construção de conceitos – principalmente indutivos – e teorias. De acordo com Mayring (2002), a *grounded theory* parte da suposição de que o pesquisador, já durante a coleta de dados, desenvolve, aprimora e interliga conceitos teóricos, construtos e suposições, de tal maneira que levantamento e análise se superpõem. No decorrer do levantamento de dados cristaliza-se um referencial teórico, que está sendo modificado e completado passo a passo.

## **Resultados**

A faixa etária dos pesquisados variou de 25 a 35 anos, sexo feminino (43%) e masculino (57%), sendo que 62% exerciam cargo gerencial ou de supervisão, com um tempo médio de experiência no trabalho de 10 anos. Procurou-se investigar com a utilização de um roteiro de entrevistas basicamente dois eixos principais: o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Da análise das entrevistas emergiram as categorias de conteúdo, que são apresentadas a seguir (tabela 1).

**Tabela 1 – Categorias identificadas no estudo.**

<b>Categorias gerais</b>	<b>Roteiro de entrevista</b>	<b>Microcategorias identificadas</b>	<b>Descrição da microcategoria</b>
<b>Processo de aprendizagem</b>	I. Aprende-se mais:	Prática	Quando coloca-se em prática algo.
		Observação	Pela observação de demonstrações sobre o que se quer aprender.
		Interação	Pela discussão e troca idéias com outros colegas de trabalho.
	II. Aprender significa:	Leitura	Pela leitura de artigos e livros.
		Contexto interação	A aprendizagem das pessoas e seu desenvolvimento se produzem em contextos ou situações sociais, de interação grupal, facilitando que as pessoas possam conhecer pontos de vista diferentes e desenvolver suas próprias idéias.
<b>Barreiras</b>	III Quanto a Preferência por atividades de formação	Desenvolvimento pessoal para autonomia.	A aprendizagem é um processo de desenvolvimento e crescimento pessoal e afetivo que permite que as pessoas conquistem sua autonomia. Exigem um investimento e dedicação intensivos no autoconhecimento.
		Ação e experienciar.	A aprendizagem ocorre pela ação e por aquilo que se experiencia. •O que se aprende fica evidenciado no que se faz (forma de agir).
		Processo cognitivo	A aprendizagem é principalmente uma atividade interna e tem a ver com mudança dos processos e estruturas mentais das pessoas.
		Reflexão	Que propiciam a reflexão dos participantes, mediante sua observação, com objeto de conhecer, analisar e avaliar a própria prática, de conhecer a si mesmo.
<b>Ambiente</b>	IV. Quanto ao ambiente das atividades de formação	Simulação	Que utilizam a simulação como atividade principal.
		Interação	Que utilizam a aprendizagem entre colegas como estratégia relevante para o desenvolvimento profissional.
		Orientação/acompanhamento	Que incorporam orientação/acompanhamento na aquisição de habilidades profissionais.
		Interesse do aprendiz	Para obter um bom ambiente de aprendizagem é necessário que os participantes se dediquem com interesse à atividade.
<b>Planejamento</b>	V. Planejamento das atividades De formação:	Orientação/acompanhamento	Manter equilibrados os níveis de orientação/acompanhamento na atividade de formação melhora as relações e o ambiente da mesma.
		Atividades inovadoras.	O que cria um bom ambiente é a realização de atividades inovadoras.
		Resultados percebidos	Perceber como produtivas as tarefas da atividade de formação ajuda a criar um bom ambiente.
<b>Formador</b>	VI. A principal característica de um bom formador deve ser	Associar teoria à prática.	Deve promover a possibilidade de associar-se teoria à prática.
		Resolução de problemas.	Deve se realizar sobre a base dos problemas reais diagnosticados pelas empresas.
		Colaboração	Deve ser uma tarefa colaborativa com implicação dos alunos na mesma.
<b>Competências</b>	VII. Competências Gerenciais necessárias para o bom desempenho em sua profissão	Conteúdo	Domínio do conteúdo
		Motivar	Capacidade de motivar
		Clareza	Clareza ao expor o tema
		Propiciar a reflexão	Capacidade para propiciar a reflexão
		Competências referenciadas como prioritárias	Capacidade de Gerenciar pessoas Conhecimentos – Competência Técnica Capacidade de estabelecer relacionamento Interpessoal Capacidade de Trabalhar em Equipe
Competências secundárias	Planejamento estratégico – Agilidade e Flexibilidade – Responsabilidade – Atenção voltada para o cliente – Liderança		

## Discussão

Tendo em vista os pressupostos metodológicos adotados neste estudo, o propósito desta seção é apresentar a teoria substantiva gerada a partir dos sujeitos pesquisados e que, entende-se, contribui para a compreensão do fenômeno estudado. Sinteticamente pode-se dizer que a partir da percepção dos pesquisados identifica-se algumas questões abordadas na literatura sobre aprendizagem e desenvolvimento de competências. Pelos relatos, a noção do significado de aprendizagem pode ser identificada em quatro dimensões: (1) interação; (2) desenvolvimento pessoal e autonomia; (3) ação/experienciar e (4) processos e estruturas mentais. A importância de “colocar em prática” e “aprender pela experiência e pela ação” são formas preferidas pelos entrevistados, facilitando o seu processo de aprendizagem, também identificadas nos estudos desenvolvidos por Leite, Godoy e Antonello (2006) e por Antonello (2004, 2005).

Para os entrevistados o objetivo da aprendizagem é provocar alguma mudança na própria eficácia, mudar valores e atitudes ou ter experiências que sejam aproveitadas no futuro. Assim, a aprendizagem é o processo pelo qual eles criam conhecimento por meio da transformação da experiência. Uma experiência de aprendizagem não é considerada uma consequência completa enquanto não tenha tido uma aplicação em uma situação de trabalho concreta e, na qual, de acordo com os entrevistados, possam avaliar sua eficácia. Este aspecto reporta-se a noção de competência: um dos pontos-chaves é a transformação da experiência em conhecimento e em ação, a competência se expressa na ação (Le Boterf, 1999).

Alguns dos resultados obtidos são similares a uma idéia já apresentada por Watkins e Marsick (1992, p. 294-297) de que as condições que aumentam a aprendizagem são: (a) Proatividade: na qual o aprendiz toma para si e dirige sua aprendizagem – semelhante às condições de autonomia e empowerment; (b) Reflexão Crítica: na qual os aprendizes identificam e tornam explícitas normas, valores e suposições que estão escondidas de sua consciência e desafia o modo como as coisas são feitas ao seu redor; (c) Criatividade: que permite as pessoas pensarem e perceberem as situações a partir de perspectivas diferentes.

Já a aprendizagem incidental não é reconhecida ou classificada frequentemente como aprendizagem pelos pesquisados, confirmando assim, outros estudos de que é difícil mensurá-la. Porém, “as consequências não intencionais de uma situação de aprendizagem são frequentemente mais importantes para o aprendiz que os objetivos originais” (Mcferrin, 1999, p.1). Aprendizes não distinguem frequentemente aprendizagem formal e incidentalmente adquirida (Mealman, 1993) ou se preferem oportunidades de aprendizagem incidental no lugar da formal, embora alguns estudos demonstrem que reter a aprendizagem incidental era pessoalmente significativo para os indivíduos (Woods, 1998).

A necessidade da aproximação da teoria da prática apontada pelos entrevistados, evidencia que o resgate da bagagem de conhecimentos/experiências do indivíduo em seu cotidiano e no ambiente de formação, possibilita-lhe apropriar-se desta bagagem e, ao mesmo tempo, contribui para o seu autodesenvolvimento. Além disso, os

pesquisados salientam a importância do facilitador ter a capacidade de propiciar a reflexão em ambiente de formação. Estes aspectos permitem-lhes ampliar seu repertório de respostas às situações que se apresentam em seu dia-a-dia. No re-apropriar de sua experiência profissional/pessoal, esperam poder redimensionar situações com as quais se deparam a partir de uma perspectiva diferente, questões também apontadas em estudo de Antonello (2004). Trata-se da aplicação da dinâmica da relação entre ação-reflexão e aprendizagem. Desta forma, pode-se dizer que a aprendizagem designa o processo pelo qual o indivíduo constrói, assimila e aperfeiçoa conhecimentos e novas competências, por intermédio do qual suas representações, seus comportamentos e suas capacidades de ação são modificados.

Na percepção dos pesquisados as competências consideradas imprescindíveis para seu desempenho profissional como administrador numa função gerencial, além do conhecimento, situadas no campo das competências sociais, são a capacidade de: gerenciar pessoas; de relacionamento interpessoal e de trabalhar em equipe. Na literatura, reconhece-se que a principal meta da formação gerencial é ajudar os gestores a desenvolverem-se como profissionais reflexivos, que possam refletir criticamente sobre sua própria prática profissional. Os gestores no atual contexto de negócios precisam ser capazes de analisar a informação; resolver de problemas; comunicar-se; relacionar-se e trabalhar em equipe; e refletir sobre seu próprio papel no processo de aprendizagem (Schön, 2000).

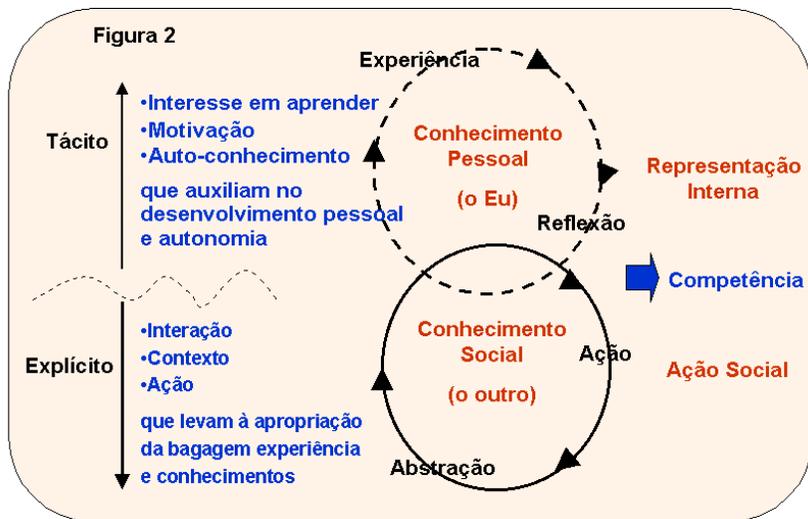
Observa-se que os pesquisados sinalizam que aprendem reconhecendo e respondendo a um jogo diverso de demandas ambientais e pessoais. A aprendizagem envolveria a interação entre duas dimensões interdependentes de conhecimento: *aquisição* e *transformação*. Cada dimensão exige que um indivíduo solucione uma dialética ou um jogo de aprender por meio das tensões.

Assim, tomando as micro-categorias identificadas no estudo para a categoria “aprender significa” – contexto, interação, reflexão e desenvolvimento pessoal – pode-se dizer que a dimensão de aquisição de conhecimento exige que um indivíduo solucione a tensão entre *apreensão* (experiência concreta) e a *compreensão* (conceituação abstrata). Apreensão exige que um indivíduo aceite um novo conhecimento por percepção sensorial e experiência direta com o mundo (sentimentos). Em contraste, a compreensão acontece quando um indivíduo une conhecimento por intermédio de conceitos abstratos e representações simbólicas. A compreensão acontece quando o indivíduo desconstrói e separa a experiência em eventos significativos e os coloca dentro de um sistema simbólico da cultura e da sociedade. O conhecimento adquirido por apreensão ou compreensão interagiria prontamente com a segunda dimensão de aprendizagem, aqui denominada de: *transformação de conhecimento*.

A dimensão de transformação da aprendizagem também é caracterizada por uma tensão dialética: *intenção de conhecimento* (observação-reflexiva) versus *extensão do conhecimento* (experimentação-ativa). No processo de aprender pela intenção, o indivíduo move-se internamente para refletir sobre o conhecimento previamente adquirido. Em contraste, aprendizagem por meio da extensão exige que ele se mova, além de si mesmo, para interagir com um ambiente externo e os outros indivíduos.

Os relatos analisados revelaram a noção de aprendizagem na ação e autogerenciada, onde o desenvolvimento de competências exige uma escolha e transformação interna do indivíduo a partir das interações sociais. Evidenciou-se ainda, a importância atribuída pelos entrevistados ao papel da autonomia e da motivação no processo de aprendizagem, atuando como capacitadores no seu contínuo desenvolvimento, bem como, da relevância do papel do facilitador para estimular a motivação por meio da orientação e do acompanhamento.

A forma como os entrevistados relataram que solucionam estas tensões dialéticas, revelou como delineiam sua trajetória em torno do processo ciclo de aprendizagem. Vista enquanto um todo, a aprendizagem por eles descrita, trata-se de um processo contínuo de responder às diversas demandas pessoais e ambientais destes indivíduos, que surgem da interação entre experiência, conceitualização, reflexão e ação constituindo um ciclo – embora não necessariamente fechado, ordenado e seqüencial – mas melhor expresso pela noção de espiral, acompanhado pelo desenvolvimento de uma competência. Assim, a análise dos relatos oportuniza elaborar a configuração que se apresenta na figura. 2.



**Figura 2** – Processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências conforme sujeitos pesquisados.

Na figura 2 se evidencia a idéia de que a aprendizagem dos pesquisados é um processo de natureza social, emancipatória, tácita que envolve a representação interna do indivíduo (autoconhecimento; interesse e motivação em aprender) e sua ação social (conhecimento do outro) viabilizando o desenvolvimento de suas competências. Quando os entrevistados falam em aprendizagem, estão falando de um conceito que inclui ambos, o explícito e o tácito. Inclui o que é dito e o que é não dito; o que é representado e o que é assumido. Inclui a linguagem, as ferramentas, os documentos,

as imagens, os símbolos, os papéis definidos, os critérios especificados, os procedimentos, os regulamentos e os contratos que várias práticas fazem explícitas para uma variedade de propósitos. Inclui também, todas as relações implícitas, convenções tácitas, sugestões sutis, regras não declaradas, as intuições, as percepções, a sensibilidade, compreensões incorporadas, suposições subjacentes, as visões de mundo compartilhadas que nunca puderam ser articuladas.

Assim, a transposição dos saberes para a prática não comporta apenas uma dimensão técnica, implicando num trabalho pessoal de reconstrução das representações e das atitudes, de reinvenção quotidiana de estratégias de ação, oportunizando o desenvolvimento pessoal e a autonomia. A contribuição mais significativa da aprendizagem na ação no desenvolvimento de competências reside, talvez, na ruptura com um modo de pensamento essencialmente prescritivo e justificativo, que exige a inversão da relação entre a “teoria” e a realidade observada, a partir da interação com *o outro* e do contexto em que está inserido o sujeito.

Iniciou-se o artigo abordando as dificuldades de se estabelecer uma definição para aprendizagem experiencial. A diversidade de nomenclaturas e abordagens do tema pode confundir o leitor que esteja buscando compreender o processo de aprendizagem e sua contribuição no desenvolvimento de competências. Além disso, por algum tempo, houve uma tendência de se abordar a questão do desenvolvimento de competências descolada dos processos de aprendizagem que permeiam este fenômeno. Desta forma, conclui-se esta seção propondo um quadro de referências relativamente integrado para a definição e o papel da aprendizagem na ação no desenvolvimento de competências. A idéia não é unificar, mas estabelecer interlocuções entre algumas definições e abordagens. A partir da revisão teórica e da reflexão acerca do estudo exploratório desenvolvido, percebe-se conexões relativas ao conceito de aprendizagem que se denomina experiencial ou na ação em contextos organizacionais e de formação: (a) *processo*: ênfase no *como*, em termos de continuidade e idéia de espiral; (b) *transformação*: baseado na possibilidade de mudança de atitude; (c) *grupo*: enfatizando o coletivo; (d) *criação e reflexão*: sob a ótica da conscientização e inovação; (e) *ação*: a apropriação e disseminação do conhecimento, experienciar e compartilhar por interações; (f) *situada*: o aprendizado ocorre em função da atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa, sendo carregado de significado.

Assim, considerando: (i). as conexões acima obtidas pela incursão nas formas, definições, abordagens e processos de aprendizagem apresentados na literatura e; (ii). o estudo exploratório aqui apresentado e a teoria substantiva gerada; propõe-se que: a aprendizagem, independente de sua forma ou processo, frequência, intensidade e constância, designa ao indivíduo e aos grupos a oportunidade de vivenciar ou experimentar algum tipo de situação ou problema e isto pode implicar numa ação. Esta ação poderá estar envolvida por reflexão antes, durante ou depois do que se vivencia, oportunizando o desenvolvimento de competências.

Identifica-se, também, a possibilidade do ciclo de aprendizagem experiencial contribuir para o desenvolvimento de competências, considerando-se os tipos de aprendizagem, vide figura 3.



Figura 3 – O papel da aprendizagem na ação no desenvolvimento de competências.

A noção de aprendizagem como um conceito tem evoluído marcadamente em termos de significado. Em sua forma tradicional tende a ser conceituada como a preocupação com a aquisição de habilidades que são ampliadas pela experiência no trabalho. Concepções mais contemporâneas tendem a enfatizar menos a informação ou aquisição de habilidades e transferem o seu olhar para o desenvolvimento de novos e modernos processos cognitivos junto à aquisição e desenvolvimento de competências. A aprendizagem na ação é muito mais do que um simples acumular de experiências. Para quem experiência é a interação de uma pessoa ou coletivo com a situação de trabalho, nem toda a experiência permite diretamente uma aprendizagem. A transformação que a experiência quase sempre promove nos indivíduos pode ser o resultado de uma “repetição” ou “impregnação” e significar muito pouco no plano da formação. Para que tal aconteça, é necessário que exista intencionalidade da parte dos atores no ambiente de aprendizagem formal ou nas práticas de trabalho como ficou evidenciado nos resultados do estudo. Para potencializar formativamente os ambientes organizacionais e de formação com o objetivo desenvolver competências é necessário que a interação com essas situações faça sentido para os que nela estão envolvidos.

A possibilidade de agir com um determinado sentido sobre a situação é uma das componentes fundamentais da aprendizagem experiencial: reforça o contato direto, a relação sujeito-objeto e favorece o ambiente de reflexividade e de releitura da experiência. Neste contexto torna-se pertinente à realização de um empreendimento, uma ação, um projeto, a

aposta no compartilhar de experiências e vivências, no confronto de processos e de resultados, instituindo espaços de aprendizagem coletiva. Trata-se de induzir um retorno à experiência que visa a sua transformação em saber formalizado, onde a presença dos pares se converte em mediação social, essencial para fazer evoluir o saber da experiência, tornando-o menos precário e menos pragmático e oportunizando o desenvolvimento de competências.

### **Conclusão**

Os resultados do estudo realizado permitem dizer que o desenvolvimento de uma competência específica não é um mero produto de processos e formas de aprendizagem particulares. Tal qual o processo de aprendizagem, o de desenvolvimento de competências é dinâmico e complexo e, ambos estão totalmente inter-relacionados. A complexidade da combinação de diferentes ambientes e formas de aprendizagem, contexto e possibilidades permitem em maior ou menor grau o desenvolvimento de competências ao indivíduo. Tentar um descolamento para compreendê-los isolada e separadamente seria, no mínimo, imprudente.

O contexto é uma complexa trama de referências (intercâmbio de informações, idéias, dentre outros) que, em longo prazo, pode auxiliar a configurar o saber dos indivíduos e, em igual tempo, determinar uma arquitetura social para este saber. Compreendido deste modo, o contexto onde ocorre a aprendizagem pode ou não criar equilíbrio dinâmico entre o saber/teoria e saber-fazer/prática. É através desta estreita interdependência ou co-produção de conhecimento teórico-prático que as competências podem ser desenvolvidas. Aprender significa desenvolver competências por envolvimento num processo contínuo de aprendizagem. Como tal, a aprendizagem não é apenas reprodução, mas também reformulação e renovação do conhecimento e das competências.

As situações de trabalho e de formação comportam uma multiplicidade de efeitos oriundos da aprendizagem, ou seja, mudanças duráveis no comportamento dos indivíduos e dos grupos. Estes são fruto da capitalização das experiências individuais e coletivas e da aquisição de conhecimentos na ação, produzindo-se de modo não necessariamente consciente. Correspondem a uma formação difusa, residual ou latente, mesmo quando a situação não tenha fins explicitamente de formação. São considerados como co-produtos da atividade principal e constituem aquilo que se designa por aprendizagem informal. Diversos contextos instigam o indivíduo a analisar situações, a identificar problemas, a estabelecer prioridades, a perspectivar soluções, a gerar e gerir recursos. Em suma, a aprendizagem na ação pode apresentar-se como um processo a ser empregado na geração e desenvolvimento de competências, capacitando os administradores a fazer frente às novas exigências.

As novas formas de organizar os processos de trabalho e a literatura que aponta para a necessidade de superação das formas de organização tayloristas, oportunizam questionar o modelo de racionalidade técnica da formação – caracterizado pelo seu caráter linear e cumulativo – mas que, na prática, ainda parece predominar nos programas de formação e desenvolvimento adotados pelas organizações. A necessidade de aprendizagem ao longo da vida na sociedade tem se intensificado, assim como se reconhece cada vez mais que o desenvolvimento

de competências não pode restringir-se à fase de educação inicial, deve ser um processo presente ao longo de toda a vida da pessoa. Além disso, somente os métodos tradicionais de ensino não se ajustam ou são suficientes à aprendizagem, mas também o pensamento reflexivo e crítico; a auto-avaliação; o autoconhecimento e a resolução de problemas (Dochy, & Moerkerke, 1997). O presente estudo permite dizer que, para se instalar uma cultura da aprendizagem que possibilite o desenvolvimento de competências, é necessária compreensão clara das novas diretrizes de uma tarefa educativa – seja no ambiente organizacional ou educacional – voltada não para o *ensino*, mas para *aprendizagem*.

Por fim, o fenômeno de forte mobilidade profissional e de multiplicação de tempos de formação, ao longo de toda a vida profissional, propicia o encadeamento interativo das situações de trabalho e de formação, associadas aos processos de enriquecimento profissional. Mas, algumas indagações permanecem na continuidade desta discussão, estudos e reflexões futuras: qual potencial formativo das situações de trabalho num quadro de mudança e de transformação? Como as áreas de Treinamento e Desenvolvimento têm se posicionado frente a estas transformações? Que efeitos de aprendizagem – residuais e latentes – são gerados no seu decurso? Qual a natureza das competências que são desenvolvidas nestes contextos?

### Referências

- Antonello, C. S. (2005). Desenvolvimento de projetos associado à formação profissional: Uma estratégia para a geração de conhecimento e desenvolvimento de competências. Em *Anais do 4th International Meeting of the Iberoamerican Academy Of Management*, Lisboa, Portugal.
- Antonello, C. S. (2004). As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. Em *Anais do XXVIII. Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração*. Curitiba, PR.
- Bandeira-De-Mello, R., & Cunha, C. J. (2006). Grounded Theory. Em C. K. Godoi, R. Bandeira-De-Mello, & A. B. da Silva (Orgs.), *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais* (pp. 241-266). São Paulo: Saraiva.
- Boland, R., & Tenkasi, R. (1995). Perspective making and perspective taking in communities of knowing, *Organization Science*, 4(6), 350-72.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1992). When change is constant, maybe we need to change our own eyeglasses. Em *Anais do Learning in Organizations Workshop* (pp. 21-23.). University of Western Ontario, Toronto, Canadá.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Boston: Press. Harvard Business School.
- Cahoon, B. (1995). Computer skill learning in the workplace: A comparative case study. Disponível: <<http://www.gactr.uga.edu/~cahoonb/dissertation.html>> Acessado: 17/06/2002.
- Carlsson B., Keane P., & Martin, B. (1976). R. & D. *Organizations as learning systems*. Sloan Management Review, 17(3), 1-15.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage Publications.

- Cseh, M., Watkins, K., & Marsick, V. (1999). Re-conceptualizing marsick and watkins' model of informal and incidental learning in the workplace. Em *Anais do Academy of Human Resource Development Conference Proceedings*, pp. 3-7. Kuchinke.
- Damarin, S. (1993). School and situated knowledge. *Educational Technology*, 33 (3), 27-32.
- Dewey, J. (2000). *Democracy and education*. New York: Macmillan. (Original publicado em 1966).
- Dixon, N. (1994). *The organizational learning cycle*. New York: McGraw-Hill.
- Dochy, F., & Moerkerke, G. (1997). The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. *International Journal of Educational Research*, 27 (5), 415-432.
- Elkjaer, B. (2000). Em busca de uma teoria de aprendizagem social. Em M. Easterby-Smith, J. Burgoyne J. & L. Araújo (Orgs.), *Aprendizagem organizacional e a organização de aprendizagem*. (pp. 100-116). São Paulo: Atlas.
- English, L. (1999). A study of informal and incidental learning at the parish level. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (5), 385-394.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-36.
- Henry, J. (1989). Meaning and practice in Experiential Learning, Em S. Weil & I. McGill (Orgs.), *Making Sense of experiential learning* (pp. 29-33). London: Open University Press.
- Hunt, D. (1987). *Beginning with ourselves: Practice, theory and humana affairs*. Cambridge: Brookline.
- Jacobson, W. (1996). Learning, culture, and learning culture. *Adult Education Quarterly*, 47(1), 15-28.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lankard, B.A. (2000). Clearinghouse on adult career and vocational education. Disponível: <<http://www.ed.gov/databases/ERICDigests>> Acessado: 17/06/2002.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lawrence, L. (2000). Transcending boundaries: Building community through residential adult learning. Disponível: <<http://www.nl.edu/ace/Resources/Documents>> Acessado: 17/06/2002.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Leite, I. B., Godoy, A. S., & Antonello, C. S. (2006). O aprendizado da função gerencial: Os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento. *Aletheia*, 23, 27-41.
- Lengnick-Hall, C. A., & Sanders, M. M. (1997). Designing effective learning systems for management education. *Academy of Management Journal*, 40(6), 1334-1368.
- Leroux, J., & Lafleur, S. (1995). Employability skills: the demands of the workplace. *Vocational Aspect of Education*, 47(2), 189-196.
- Livingstone, D. (1999). Exploring the icebergs of adult learning. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 3 (2), 49-72.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Studium.
- Mcferrin, K. (1999). Incidental learning in a higher education asynchronous online distance education course. Disponível: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>> Acessado: 17/06/2002.

- Mealman, C. (1993). Incidental learning by adults in nontraditional degree program. Em *Anais Proceedings of the 12th Annual Midwest Research-to-Practice Conference*, Disponível: <<http://www.nl.edu/ace/Resources/Documents/Incidental.html> > Acessado: 17/06/2002.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miettinen, R. (1998). About the legacy of experiential learning. *Lifelong Learning in Europe*, 4 (3), 165-171.
- Orey, M., & Nelson, W. (1994). Situated learning and the limits of applying the results of these data to the theories of cognitive apprenticeships. Em *Anais The National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, Washington, USA.
- Raelin, J.A. (1997). A model of work-based learning. *Organisational Science*, 8 (6), 563-578.
- Richter, I. (1998). Individual and organizational learning at the executive level. *Management Learning*, 29 (3), 299-316.
- Rogers, A. (1997). Learning: Can we change the discourse? *Adults Learning*, 8 (5), 116-117.
- Ross-Gordon, J., & Dowling, W. (1995). Adult learning in the context of African-American women's Voluntary Organizations. *International Journal of Lifelong Education*, 14 (4), 306-319.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43 (1), 9-17.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sims, R. R. (1983) Kolb's experiential learning theory: A framework for assessing person-job interaction. *Academy of Management Review*, 8 (3), 501-508.
- Stacey, R.D. (1993). *Strategic management and organisational dynamics*. London : Pitman.
- Van Der Heijden, K. (1996). *Scenarios: The art of strategic conversation*. New York : John Wiley.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. London : Sage.
- Wolffgramm, S., Boal, K., & Hunt, J. (1998). Organizational adaptation to institutional change: A comparative study of first-order change in prospector and defender banks. *Administrative Science Quarterly*, 43 (1), 87-127.
- Watkins, K., & Marsick, V. (1992). Toward a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education*, 11 (4), 287-300.
- Wenger, K., & Lave, J. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Woods, L. (1998). Effects of a tourism awareness program on the attitudes and knowledge of older adults. *Educational Gerontology*, 24 (1), 69-78.
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: Por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.

---

Recebido em janeiro de 2007

Aceito em julho de 2007

---

**Claudia Simone Antonello**: psicóloga; doutora em Administração (PPGA/UFRGS); professora do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência: [csantonello@ea.ufrgs.br](mailto:csantonello@ea.ufrgs.br)