

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

ROBERTO RODRIGUES DE SOUZA JR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)

RUBENS DE ARAUJO AMARO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)

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

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), 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?

No contexto brasileiro, as mudanças sobre a perspectiva da educação por competências passaram 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.

Sendo assim, o argumento deste estudo pode ser comparado com a perspectiva adotada por Mintzberg e Gosling (2003), que ao pesquisarem sobre competências gerenciais em um programa de educação de gestores, constataram que a educação para o desenvolvimento de competências gerenciais deve ocorrer em um ambiente onde os indivíduos possam refletir sobre suas experiências e, também, onde o ensino e a aprendizagem devam ir além de uma perspectiva de estudos sobre globalização e saberes estritos das funções gerenciais. Portanto, fazendo um *link*, entende-se que o desenvolvimento de competências, assim como ocorre nas empresas, não devem ser estritos à sala de aula, ou seja, devem ir para além desse ambiente transmissão de conteúdos e compreender também a perspectiva da ação prática do processo de aprendizagem para o desenvolvimento de competências.

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 Santo (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 contribuem para o desenvolvimento de competências dos estudantes de graduação em administração da UFES?**

A partir do problema proposto, busca-se responder tal questão tendo como proposta de **objetivo geral** o desenvolvimento da análise dos processos de aprendizagem de competências em programas extracurriculares do curso de graduação em administração da UFES.

Para isso, propõe-se quatro **objetivos específicos**, a saber: 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 e iv) analisar quais pontos se assemelham e quais se diferenciam no desenvolvimento das competências aprendidas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 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.

Brandi e Elkjaer (2011) afirmam que, embora os estudos de aprendizagem tenham circunscrito, durante muitos anos, este fenômeno a processos cognitivos individuais, recentemente, 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.

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.

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). Neste contexto, a aprendizagem informal se apresenta com o foco em ressaltar o papel da experiência fora dos ambientes formais e estruturados de ensino, tais como as escolas e universidades. Assim, a 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 (1990), 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. 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.).

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.

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.

Ao propor o conceito de aprendizagem situada, Lave e Wenger (1991) afirmam que tal aprendizagem ocorre por meio de um processo que se situa em um contexto onde os indivíduos realizam ações por meio da participação. Quanto à participação voltada para a aprendizagem está sempre nos contornos da ação dos indivíduos. Nesse aspecto, a participação periférica remete ao entendimento de um espaço 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.

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.

2.2 Competências profissionais

Segundo Le Boterf (2003), 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.

Quanto a escola inglesa de estudos de competências, a partir das discussões sobre competências a necessidade de uma nova perspectiva de competências de gestão, Cheatham e Chivers (1996) propõem o modelo de competência profissional, o qual consideram como fundamento epistemológico a abordagem da prática reflexiva na ação, proposta por Schon (1983), para compreender as competências essenciais ou competências chave.

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 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/transfêrencia 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 estruturou 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.

Posto isso, 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 (1999) 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.

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”.

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. Com isso, Cheetham e Chivers (1996) propõem um novo modelo compreendido como competências essenciais para o trabalho 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.

Portanto, embora a corrente americana seja considerada a abordagem pioneira sobre o construto competências, compreende-se que as correntes francesa e britânica surgiram como formas de se contraporem e explicarem o desenvolvimentos de competências profissionais, em alguns pontos, com maior nível de detalhamento. Assim, o presente estudo adota-se essas últimas duas correntes sobre competências ao relacioná-la com o construto aprendizagem na análise e discussão dos dados.

3 METODOLOGIA

A abordagem adotada neste estudo é a qualitativa. Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa pode ser classificada como descritiva e exploratória. Descritiva, pois busca observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos com a finalidade de proporcionar maiores informações sobre o assunto (CERVO; BERVIAN, 2004) e exploratório pois busca explorar um tema que não acumula conhecimentos e análises sistemáticas no mundo científico (VERGARA, 2004).

Ressalta-se que quanto aos temas: aprendizagem, competências, programas extracurriculares e/ou IC, EJ e Pet, foi realizado uma revisão de literatura tendo como critérios 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.

Por meio desse processo foram localizados 131 artigos. Sendo 92 sobre aprendizagem, 36 sobre competências, 3 relacionando aprendizagem e competências e apenas 2 tratando sobre o programa EJ. Contudo, em todos artigos localizados, nenhum deles relacionam especificamente a aprendizagem ou desenvolvimentos de competências nos programas extracurriculares adotados neste estudo.

Sobre o *locus* de pesquisa, verifica-se que os programas extracurriculares possibilitam uma aproximação entre docentes e discentes, a qual pode ser considerada uma importante iniciativa para a construção do conhecimento, especialmente para o graduando, embora essa construção de conhecimentos seja mútua (XAVIER, GOULART; 2008).

Posto isso, o programa EJ é conceituado a partir da lei 13.267/2016. A qual, 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).

Sobre o programa de IC, o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) 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). Neste contexto, o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) exerce um papel importante na formação de estudantes que desenvolvem IC com foco em se tornarem pesquisadores.

Sobre o Pet, o mesmo foi 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).

Sobre a coleta dos dados do presente estudo, esta se deu por meio da aplicação de entrevistas com base em um roteiro de perguntas. Para Lavige e Dione (1999) essa técnica de entrevista é denominada “parcialmente estruturada”. Nela, as perguntas são preparadas com antecedência e o entrevistador conduz sem precisar seguir uma ordem, podendo retirar algumas perguntas caso considere pertinente ou até mesmo adequar ou improvisar novas perguntas.

Posto isso, na tabela 1, são apresentadas as informações relacionadas aos sujeitos de pesquisa. 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.

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

Tabela 1 – Sujeitos de pesquisa

Fonte: Elaborada pelo autor.

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, no período em que as entrevistas foram realizadas, eles ainda atuavam em causas que envolviam 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.

Quanto à análise e discussão dos dados, foi aplicado o método **análise qualitativa dos dados** (GIBS, 2009). Com base nos processos de codificação e categorização dos dados, empreendeu-se o uso dessas técnicas 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.

Portanto, a partir do tratamento dos dados extraídos das transcrições das entrevistas, foram construídos os seguintes códigos: **1- Fontes de aprendizagem e 2- Competências**. Cada código foi analisado relacionando-os com cada programa extracurricular e com suas respectivas categorias temáticas, apresentando primeiramente os pontos comuns e depois passando para a análise das questões específicas (categorias) de cada programa, ou seja, o que torna esses programas diferentes uns dos outros.

Ressalta-se que as respostas dos entrevistados estão identificadas com siglas que vão de E1 até E15, seguido da sigla do programa extracurricular (Ex.: Entrevistado 7 do programa iniciação científica, E7-IC). Conforme também é discriminado na tabela 1 (página 6).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Fontes de aprendizagem

Discutir sobre 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. Assim, analisa-se neste tópico quais são as principais fontes de aprendizagem identificadas nos programas (tabela 2).

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

Tabela 2 – Categorias temáticas do código fontes de aprendizagem

Fonte: Elaborada pelo autor.

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).

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, recorreremos 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.

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 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; YOSHIKAWA, 2013).

Para os petianos, **fazer pesquisa** também é considerada uma fonte de 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, a aprendizagem é construída a partir da reflexão.

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 a 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.

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. Com isso, é possível identificar na EJ que 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, 2011).

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.

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.

Entre os petianos, a categoria **disciplinas do curso** foi a fonte de aprendizagem identificada apenas neste programa, desse modo essa constatação é interessante porque disto 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 nas empresas atendidas pelo Pet.

Por outro lado, nos outros dois programas (IC e EJ) os participantes foram enfáticos em afirmar que as disciplinas quase não contribuíam para a aprendizagem ou, em outros casos, não citavam-as como fontes. Tal constatação 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 constatação. 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).

4.2 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 apreendidas 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

Tabela 8 – Categorias temáticas do código competências

Fonte: Elaborada 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).

Posto isso, nas análises das competências, identificou-se nos três 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 dos aspectos que relacionam a capacidade dos indivíduos em conhecer e dominar o uso dos recursos físicos para o trabalho, de ser capaz de assumir responsabilidades e de ser capaz de se relacionar com os outros de forma heterogênea (RYCHEN; SALGANIK, 2005).

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).

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 (1999) 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. (SOUZA; 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. Assim, 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.

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 [...]”.

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.

No Pet e EJ, identificou-se 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. Nesse contexto, é possível 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 constatação se deve ao fato de que a qualidade do processo de comunicação se mostra fundamental para o desempenho organizacional.

Ainda sobre competências comum , a **competência de investigação científica** foi identificada nos programas de IC e Pet. Assim, quando questionados, a E6-IC descreve que 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 [...]”.

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).

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, o conceito de competência técnica 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 consequentemente 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 lió [...]”. 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.

Infere-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 (COLLIS, HUSSEY; 2003).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo adotou-se as abordagens de aprendizagem com foco no papel social do indivíduo (BRANDI; ELKAER, 2011) em contextos: situado (LAVE; WANGER, 1991) e que envolvem situações informais no ambiente de trabalho (MARSICK; WATINKS, 1990) para o desenvolvimento de competências.

Sobre as competências desenvolvidas e pelas quais foram identificadas neste estudo, ressalta-se que elas são consideradas competências de fundo, ou seja, são recursos de competências para aplicação em situações reais de trabalho (ZARIFIAN, 2011), situações essas que estes estudantes irão vivenciar quando ingressarem no mercado de trabalho, seguirem uma carreira empreendedora ou no campo do ensino e pesquisa.

Na relação com a aprendizagem em sala de aula, é possível observar um descompasso envolvendo à importância das disciplinas cursadas com o desenvolvimento das atividades nos programas extracurriculares. Nota-se também a necessidade de que os cursos de graduação em administração da instituição pesquisada proponha métodos ensino mais inovadores; revejam suas grades curriculares e projetos pedagógicos; envolvam nas disciplinas questões práticas de ensino e, possibilitem, no desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas, uma maior conexão dos estudantes com a vivência no contexto organizacional.

Assim, retoma-se os questionamentos de Perrenoud (1999) com 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?

Quanto às limitações, cita-se o fato deste estudo ter sido realizado apenas junto aos estudantes da Ufes, assim, uma possível abertura em outras universidades/faculdades públicas e privadas, poderia ampliar a abrangência e os resultados do estudo. Entretanto, justifica-se a escolha da Ufes, pelo fato de apenas essas desenvolverem os programas Pet e IC.

Diante disso, é possível propor sugestões de novas pesquisas, tais como investigação da aprendizagem de competências em programas EJ nos contextos de IES públicas e privadas e pesquisar, por meio de estudo comparativo o nível ou capacidade de aprendizagem de competências entre programas extracurriculares que recebem bolsa (Pet e IC) com programas que não recebem (empresa júnior e iniciação científica voluntária).

Posto isso, a principal contribuição do presente estudo é a de demonstrar, para os atores envolvidos nesses processos (estudantes, professores, tutores e orientadores), a importância da participação 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. Outro ponto é o ganho em experiências que os estudantes adquirem. Uma vez que a participação nos programas proporciona um diferencial tanto em seu currículo acadêmico, quando profissional.

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 visa contribuir com o enriquecimento desse debate e expandir essa discussão, uma vez que, entende-se que o contexto atual das organizações exige cada vez mais dos indivíduos a capacidade de aprender e desenvolver novas competências. Dada essa dinâmica, o ensino superior em administração deve exercer um importante papel de formação desses profissionais, seja para formar profissionais para o mercado ou para carreira acadêmica.

6 REFERÊNCIAS

- 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.
- 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. **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
- 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.
- 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.
- CIVELLI, F. F. New competences, new organizations in a developing world. **Industrial and commercial training**, v. 29, n. 7, p. 226-229, 1997.
- 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.
- DALE, M. **Developing Management Skills. Techniques For improving Learning and Performance**. London: Kogan Page Limited. 1993.
- DIAS, G. P. P.; SAUAIA, A. C. A.; YOSHIKAZI, H. T. Y. Estilos de aprendizagem Felder-Silverman eo aprendido com jogos de empresa. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 5, p. 469-484, 2013.
- DUTRA, J. S. **Competências: conceitos, métodos e experiências**. – São Paulo: Atlas, 2010.
- 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.
- FERREIRA, J. F.; GODOY, A. S. 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.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Alinhando estratégia e competências. **Revista de administração de empresas**, v. 44, n. 1, p. 44-57, 2004.
- 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.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, 29(3), 273-297, 1998.
- 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.
- 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.
- 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.
- MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. **Informal and incidental learning in the Workplace**, Routledge, London. 1990.
- 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.
- 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.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 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.
- 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.
- SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. England: Ashgate, 1983.
- SILVA, A.B. **Como os Gerentes Aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.
- 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.
- 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.
- 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.
- WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. **Cambridge university press**, 1998.
- 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.