

Aprendizagem de Competências Além da Sala de Aula: O Papel dos Programas Extracurriculares

<http://dx.doi.org/10.21527/2237-6453.2020.52.249-266>

Recebido em: 19/6/2019

Aceito em: 28/2/2020

Roberto Rodrigues de Souza Júnior,¹ Rubens de Araújo Amaro²

RESUMO

O objetivo desta pesquisa qualitativa foi identificar e analisar as semelhanças e diferenças nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de competências de estudantes, participantes nos programas extracurriculares Empresa Júnior (EJ), Iniciação Científica (IC) e Programa de Educação Tutorial (PET). A investigação foi realizada com 15 estudantes dos cursos de Graduação em Administração, matutino e noturno, da Universidade Federal do Espírito Santo. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados seguindo o protocolo de análise qualitativa proposto por Gibbs (2009). Os achados sugerem que os processos de aprendizagem, vistos sob as lentes das aprendizagens situadas, social, informal e incidental, contribuíram com o desenvolvimento de competências sociais, de gestão, de resolução de problemas, de comunicação e de investigação científica. Esta pesquisa destaca a importância dos programas extracurriculares como recursos que potencializam o desenvolvimento de competências dos estudantes. Isso ocorre, em grande medida, porque esses programas proporcionam a possibilidade de os acadêmicos realizarem a aproximação entre teoria e prática, contribuindo para o preenchimento das lacunas de formação existentes no modelo tradicional de ensino/aprendizagem universitário, baseada na transmissão/reprodução de conteúdo.

Palavras-chave: Aprendizagem organizacional. Competências profissionais. Ensino em Administração. Programas extracurriculares.

LEARNING COMPETENCES BEYOND THE CLASSROOM: THE ROLE OF EXTRACURRICULAR PROGRAMS

ABSTRACT

This qualitative research aims to identify and analyze the similarities and differences both in learning processes and competencies development of students participating on Junior Enterprise, Scientific Initiation and Tutorial Education programs. The research was conducted with 15 business students from Federal University of Espírito Santo. Data was collected using semi-structured interviews and analyzed using the qualitative analysis protocol suggested by Gibbs (2009). The findings suggest that learning processes, viewed through the lens of situated, social, informal and incidental learning, contributed to the development of diverse competencies (social, managerial, problem solving, communication and scientific research). This research highlights the importance of extracurricular programs as resources that enhance student's skills development. This is largely because these programs provide the possibility for academics to bring together theory and practice, contributing to fill the gaps in the traditional teaching/learning model based on the transmission/reproduction of content.

Keywords: Organizational learning. Professional competence. Teaching in Administration; Extracurricular programs.

¹ Mestre em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor de Ensino Profissional e Tecnológico do curso de Administração no Centro Estadual de Ensino Técnico Talmu Luiz Silva, de João Neiva-ES. Tutor EaD na área de negócios – Universidade Vila-Velha – ES. <http://lattes.cnpq.br/7084427483450855>. <https://orcid.org/0000-0002-8133-2992>. robertjrmt@gmail.com

² Doutor em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). <http://lattes.cnpq.br/7808207241810280>. <https://orcid.org/0000-0003-4183-3562>. amaroeduc@yahoo.com.br

Nas últimas décadas diversas mudanças sociais têm transformado o contexto organizacional. A introdução de novas tecnologias, a competitividade e a valorização do conhecimento são fenômenos que transformaram a maneira de as pessoas trabalharem. No contexto educacional, essas transformações têm colocado em xeque o ensino tradicional e induzido diversas inovações metodológicas. Nesse sentido, alguns autores têm ressaltado o papel importante que deve ser desempenhado pelas universidades na preparação dos jovens para o mercado de trabalho (CALOTA; ILIE, 2013).

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 este 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 de educação. Também reanimou o velho debate: As universidades devem formar cabeças bem cheias ou cabeças benfeitas? Colocado de outra forma, as instituições de ensino deveriam desenvolver competências ou limitarem-se à transmissão de conhecimentos? Os currículos deveriam percorrer um campo o 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 instituição. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e especificamente por meio do Parecer n. 776/97, o Conselho Nacional de Educação deu início ao processo de discussão que criou as novas diretrizes para um novo currículo para os cursos de Graduação no Brasil (NICOLINI, 2003). As mudanças instituídas pelos marcos legais no Brasil, portanto, buscaram, entre outros aspectos, criar um ensino superior em Administração baseado em competências.

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 no qual 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. Entende-se que o desenvolvimento de competências, assim como ocorre nas empresas, não deve ser restrito à sala de aula. Deve ir além de um ambiente de transmissão de conteúdos e compreender também a perspectiva da ação prática dos processos de aprendizagem para o desenvolvimento de competências.

Os problemas de aprendizagem e adaptação profissional têm levado à necessidade de uma educação acadêmica que permita desenvolver profissionais por meio de um processo de aprendizagem continuada. No contexto do ensino em Administração no Brasil, inúmeras críticas são realizadas em relação aos métodos de ensino pelos quais os estudantes assumem uma postura passiva em aulas predominantemente expositivas (DIAS; SAUAIA; YOSHIZAKI, 2013). Segundo Aili e Nilsson (2015), as universidades deveriam apostar em programas orientados para a prática, bem como ajudar os alunos

a desenvolverem aquilo que chamam de governança da profissão. Essa governança caracteriza-se pela capacidade de dirigir suas próprias carreiras, identificando as necessidades de aprendizagem.

Posto isso, o objetivo deste estudo foi investigar os processos de aprendizagem de competências de alunos de Administração da Universidade Federal do Espírito Santo em programas extracurriculares – Iniciação Científica (IC), Empresa Júnior (EJ) e Programa de Educação Tutorial (PET). Para atingi-lo, buscou responder à seguinte questão de pesquisa: Quais competências são desenvolvidas por alunos de Administração a partir de sua participação em programas extracurriculares?

Este artigo está dividido em quatro tópicos além desta introdução. No referencial teórico são discutidos os temas aprendizagem e desenvolvimento de competências de estudantes de curso superior em Administração. Em seguida, é apresentado o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. Por fim, são apresentadas a análise dos resultados e as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Aprendizagem nas Organizações e no Local de Trabalho

Embora os estudos sobre aprendizagem tenham sido circunscritos, durante muitos anos, aos fenômenos e processos cognitivos individuais, recentemente especial atenção tem sido dada à aprendizagem que ocorre nas organizações por meio de interações sociais. Nesse contexto, a aprendizagem vista de um ponto de vista social pode ser entendida também como uma perspectiva pragmática, pois a ênfase incide no modo como se dá a aquisição de conhecimentos por meio da experiência e da investigação, e também como ocorre o desenvolvimento de identidades (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Nas organizações, a aprendizagem 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 esses sujeitos sejam capacitados a atuarem ativamente em uma complexa rede de atividades e de relacionamentos (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). A abordagem de aprendizagem nas organizações relaciona-se intimamente com a ideia de processo, pois compreende que, para que ocorra aprendizagem, são necessárias a participação e interação dos indivíduos com o ambiente, a troca de conhecimentos com os pares e a socialização. Assim, os processos de interação e participação podem ser entendidos como pano de fundo para a ocorrência da aprendizagem nas organizações, em que a linguagem pode ser também entendida como o fio que tece esse pano (FERREIRA; GODOY, 2015).

Além disso, a aprendizagem no local de trabalho apresenta-se como um espaço de engajamento produtivo e de oportunidades em um extenso conjunto de processos. O ato de trabalhar próximo ao colega por determinado tempo possibilita que ocorra a aprendizagem, uma vez que nessa relação fazem perguntas, recebem respostas e compartilham experiências sobre “como, quando e por que” certas atividades e ações ocorrem (ERAUT, 2011). Assim, o fato de colegas aprenderem entre si possibilita a criação de um espaço que atua como meio para o desenvolvimento da aprendizagem, chamado de

espaço de intervenções no local de trabalho. Tais intervenções podem ser entendidas como alianças políticas, discursos e uso de tecnologias. Em muitos casos, a intervenção é direcionada para determinados comportamentos, modos de comunicar e atitudes, os quais são desencadeados por meio da reflexão. Assim sendo, o êxito na intervenção passa a depender das habilidades dos indivíduos em aprender, refletir e mudar (ELK-JAER; NICKELSEN, 2016).

Compreende-se que as abordagens que focam a aprendizagem nas organizações e no local de trabalho consideram o papel do indivíduo como parte essencial desse processo, porém, além da importância do protagonismo do indivíduo, o tipo de organização, a cultura hierárquica e os efeitos da *adhocracia* são fatores também importantes (PALOS; STANCOVICI, 2016). Neste contexto, a aprendizagem informal apresenta-se com o objetivo de ressaltar o papel da experiência fora dos ambientes formais e estruturados de ensino. Abre-se espaço para os aspectos informais e incidentais, que ocorrem como resultados da construção de significados que os indivíduos fazem de sua experiência cotidiana (ENOS; KEHRHAHN, BELL, 2003).

A aprendizagem informal pode ocorrer em instituições de ensino, mas delas independe. 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 incidental, ou seja, ocorre como uma espécie de efeito colateral de uma atividade. Diferentemente da aprendizagem formal, quando as regras e normas são altamente estruturadas pela organização, na aprendizagem informal o que ocorre é um processo pouco estruturado. É um processo que se torna um subproduto de outras atividades – as tarefas rotineiras, interação, experimentar por meio de tentativa e erro (MARSICK; WATKINS, 1990).

Nessa linha, um estudo analisou a interação de 44 alunos em um curso de gramática inglesa utilizando o sistema de *Clickers* (dispositivos utilizados pelo estudante para escolha de opção de resposta sobre questão apresentada em sala de aula). Foi constatado que, ao responderem às questões, os resultados escolhidos eram mais assertivos quando os estudantes discutiam previamente as questões para respondê-las de modo colaborativo e compartilhado (MCDONOUGH; FOOTE, 2015). Observa-se assim como o formal e informal alinham-se em um contexto de aprendizagem individual e compartilhada ao mesmo tempo.

Além disso, a relação entre aprendizagem informal e incidental também é mútua, pois a aquisição de conhecimentos codificados ou formalizados é um processo complexo de aprendizagem. Por outro lado, o contexto informal influenciado pela organização cria um ambiente propício para a prática da aprendizagem informal, gerando interações e conseqüentemente a aprendizagem incidental. Nota-se, portanto, a relação intrínseca dessas abordagens com a perspectiva da aprendizagem situada, pois a aprendizagem gerada em um contexto informal também está situada em um contexto social e histórico determinado.

Sobre essa abordagem, ao propor o conceito de aprendizagem situada, Lave e Wenger (1991) afirmam que tal aprendizagem ocorre por meio de um processo de participação em comunidades de prática. O caminho da aprendizagem nessas comunidades se dá em um percurso de legitimação que vai da periferia ao centro.

Nessa linha, a aprendizagem baseada em práticas envolve a cooperação dos indivíduos com objetivo mútuo de compreender as mudanças contínuas e o significado das atividades situadas em uma comunidade de prática (ROVIO-JOHANSSON, 2018), na qual o “saber” e o “fazer” se conectam ao termo “prática”. Compreende-se o conceito de materialidade, fabricação manual, artesanato e conclui-se que o conhecimento é produzido por meio das práticas que são aprendidas em um contexto situado (GHERARDI; STRATI, 2014). Assim, é possível visualizar a fronteira e a relação entre todos esses processos de aprendizagem na ação (na organização, no local de trabalho, informal/incidental, colaborativa, situada) com a abordagem teórica de competências.

Competências profissionais

Competência pode ser compreendida por meio de, pelo menos, três diferentes abordagens. A primeira sustenta que a competência é um conjunto de atributos detidos pelas pessoas e que tem relação com desempenhos superiores. A competência assume características de um recurso, ou *commodity* (BOYATZIS, 1982; FLEURY; FLEURY, 2001). Nessa abordagem opera-se uma separação entre o indivíduo, que detém um conjunto de competências, e o contexto de trabalho. Em sentido oposto, a segunda abordagem define as competências como um conjunto de requisitos ligados às atividades. Em vez de atributos individuais, as descrições das competências derivam das ocupações profissionais (CHEETHAM; CHIVERS, 1996). Embora definam as competências de maneira diferente, essas abordagens compartilham a visão dicotômica do fenômeno da competência: o indivíduo e o contexto são duas unidades de análise distintas. A terceira abordagem caracteriza a competência como a mobilização de um conjunto de recursos individuais e coletivos para lidar com situações em contextos específicos de trabalho. Em vez de um conjunto de atributos, a competência é descrita como um saber agir (LE BOTERF, 2003). Fundamentada no construtivismo francês, a competência assume uma ontologia relacional, quando indivíduo e contexto formam uma única unidade de análise.

Nessa terceira abordagem destacam-se os estudos de Le Boterf (1999). Este autor afirma que a competência não é um estado de ser ou uma posição estabelecida, pois possuir um conjunto de conhecimentos não significa necessariamente que o indivíduo seja competente. A competência é definida como um conjunto integrado de saberes, tais como: saber (*savoir*), saber fazer (*savoir-faire*) e saber agir (*savoir-agir*). Esses saberes, no entanto, precisam ser mobilizados pelos indivíduos em situações práticas para que efetivamente possam ser considerados competentes.

Essa capacidade de mobilizar recursos é totalmente dependente do contexto, uma vez que “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” (PERRENOUD, 1999, p. 21).

Embora se constate a polissemia conceitual em torno da competência (RUAS, 2001; GODOY; ANTONELLO, 2009; DUTRA, 2010), uma das definições mais utilizadas é a que apresenta a competência como um saber agir com responsabilidade, que implica integração/transferência de conhecimentos, recursos e expertises que possam contribuir para geração de valores, em termos econômicos para a organização, e sociais para os indivíduos (FLEURY; FLEURY, 2001).

Clarke (2018) mostrou que universidades têm adotado modelos de ensino que privilegiam a formação de estudantes, baseando-se em competências técnicas (conhecimentos e habilidades) para fomentar a empregabilidade dos egressos. Seu estudo apresenta um modelo que considera relevante a análise de competências baseadas em aspectos tais como personalidade, atitudes e comportamentos voltados à carreira profissional. Esta autora afirma que seu modelo de análise multidisciplinar auxilia a identificação de responsabilidades individuais (para estudantes e egressos), além de contribuir para a análise desses aspectos no contexto de outros países, sobretudo no campo de estudos sobre empregabilidade abordados na Administração e carreira profissional discutidos em Psicologia.

No contexto do Ensino Superior de Administração, a abordagem de competências de fundo surge como uma forma de explicar como os estudantes realizam atividades que não representam situações reais de trabalho e também não envolvem a relação salarial (ZARIFIAN, 2011; GODOY; ANTONELLO; 2009). A chave para o êxito na inserção no mercado de trabalho desses estudantes tem relação com a capacidade de mobilizar experiências que caracterizam e se ajustam ao perfil de competências que os empregadores realmente buscam (GRIBBLE; BLACKMORE; RAHIMI, 2015). Em outras palavras, os processos de aprendizagem na ação atuam como elementos que mobilizam o processo de formação de competências de fundo desses estudantes, uma vez que ao iniciarem suas carreiras profissionais essas competências se materializam em competências reais.

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 exploratória, 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 realizada uma revisão de literatura tendo como critérios a seleção de artigos publicados entre os anos de 2010 e 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 133 artigos, 92 deles 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 relaciona especificamente a aprendizagem ou desenvolvimentos de competências em programas extracurriculares.

Sobre o *locus* de pesquisa, os programas extracurriculares são espaços privilegiados para estudar a temática do desenvolvimento de competências. Primeiro, situam-se na interseção entre a academia e a prática profissional. Em segundo lugar, esses espaços possibilitam uma aproximação entre docentes e discentes, revelando-se uma importante iniciativa para a construção do conhecimento mútuo (XAVIER; GOULART, 2008).

O programa EJ é regulamentado pela lei 13.267/2016, que define que pode ser considerada EJ a entidade organizada como associação civil, administrada por estudantes que estejam frequentando cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior (IESs), 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).

O programa de IC é fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), responsável pelo fomento e incentivo à pesquisa científica, com o objetivo de formar pesquisadores brasileiros (BRASIL, 2017). O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) exerce um papel importante na formação de estudantes como novos pesquisadores.

O PET foi instituído oficialmente pela 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 intermédio de bolsas de estudos, seguindo o modelo de distribuição aplicado pelo Pibic (BRASIL, 2005).

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Para Laville e Dionne (1999), essa técnica de entrevista é adequada às pesquisas qualitativas, pois permite certa flexibilidade. Embora as perguntas sejam elaboradas com antecedência, o entrevistador conduz sem precisar seguir uma ordem, podendo retirar algumas perguntas caso considere pertinente ou até mesmo adequá-las. As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise.

No Quadro 1 são apresentadas algumas informações que permitem a caracterização dos sujeitos de pesquisa. As entrevistas foram realizadas entre outubro e novembro de 2017. Os 15 entrevistados foram selecionados considerando suas participações nos programas extracurriculares entre os anos de 2015 e 2017.

Quadro 1 – Sujeitos de pesquisa

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

Fonte: Elaboração própria.

A análise dos dados seguiu o protocolo de análise qualitativa dos dados proposto por Gibbs (2009). As análises foram realizadas com o auxílio do *software* NVivo versão 11. As análises levaram à construção dos seguintes códigos: 1 – Fontes de aprendizagem; 2 – Competências. Cada código foi analisado relacionando-os com cada programa extracurricular e com suas respectivas categorias temáticas, apresentando-se, primeiramente, os pontos comuns e depois passando para a análise das questões específicas (categorias) de cada programa.

Ressalta-se que os entrevistados estão identificados com siglas que vão de E1 até E15, seguido da sigla do programa extracurricular (Ex.: Entrevistado 7 do programa Iniciação Científica, E7-IC).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse tópico são apresentadas as categorias temáticas que emergiram das análises, vinculadas aos códigos Fontes de Aprendizagem e Competências. Essas categorias estão expostas separadamente, atreladas à Empresa Junior, Iniciação Científica ou Programa de Educação Tutorial, e são discutidas buscando suas similaridades e diferenças.

Fontes de Aprendizagem

Discutir as fontes de aprendizagem é, literalmente, abrir uma “caixa preta”, uma vez que as pessoas podem desenvolver variadas formas de construir conhecimento. No Quadro 2 são apresentadas as principais fontes de aprendizagem identificadas pelos entrevistados.

Quadro 2 – Categorias temáticas do código fontes de aprendizagem

EJ	IC	PET
Pesquisas na Internet	Os professores	Disciplinas do curso
Os professores	Aprender fazendo	Videoaulas do YouTube
Os pares	Sites	Convívio com o tutor
Aprender fazendo		O fazer pesquisa
Experiências anteriores		
Feedback		

Fonte: Elaboração própria.

Foram identificadas entre os entrevistados dos três programas as categorias: *pesquisas na Internet*, *sites* e *videoaulas do YouTube*. O uso da *Internet* como fonte de aprendizagem é um ponto comum entre os participantes, por proporcionar acesso às informações (textos, dados, imagens, vídeos e resumos), podendo gerar menor dependência dos professores. Ao utilizar tais informações, porém, os alunos devem superar dificuldades ligadas à confiabilidade das informações. Além disso, acesso a muita informação não significa necessariamente aprendizagem (MORAN, 2006).

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) 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 a iniciativa para assumir responsabilidades, a aptidão para refletir criticamente e a capacidade de pensar criativamente. Na aprendizagem informal também são consideradas as experiências vivenciadas como elemento central do desenvolvi-

mento da educação de adultos (MARSICK; WATKINS, 1990). Esse processo de aprendizagem informal 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. Ressalta-se que há diferentes papéis do professor na interpretação dessas categorias, pois este aparece como um orientador em problemas específicos em alguns momentos e, em outros casos, como o facilitador de acesso ao conhecimento. Nessa linha, o E3-EJ afirma que “quando há dúvidas, e essas dúvidas são consideradas críticas para o sucesso de um projeto, recorremos aos professores”. Já para a E6-IC, os professores atuaram como fontes de aprendizagem antes mesmo de sua participação na IC, conforme relata: “Os professores que conheci antes da minha orientadora da IC já haviam me orientado a respeito de como fazer uma pesquisa científica, como procurar artigos na Internet, nas bases de dados e isso foi minha principal base para realização da IC [...]”.

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 medida, 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. Nesse contexto, o aprender fazendo passa pela ideia de aprender e se tornar autônomo na execução de uma tarefa ou atividade, processo que favorece o desenvolvimento de competências desses estudantes. 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).

Para os participantes do PET, *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. É necessário, porém, fazer uma observação. Usar tecnologias e ferramentas não significa dizer que o conhecimento seja aplicado a situações reais. Para Schön (1983), 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 em que as fontes de aprendizagem se diferenciaram entre os programas, na EJ, foram identificadas as seguintes categorias: *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 em que as pessoas constroem pressupostos, valores e conhecimentos baseados na vivência de suas experiências.

Sobre as *experiências anteriores*, tal fonte tem importante relevância nos processos de aprendizagem. 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 o desenvolvimento das competências atuais, mas cabe ao indivíduo adquirir a capacidade de mobilizá-los em situações reais (FLEURY; FLEURY, 2004; ZARIFIAN, 2011). 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 de comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991), quando os participantes mais novos se moviam da periferia dessas comunidades para o centro.

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 discutir seus pontos fortes e a desenvolver. A avaliação sistemática é levada a sério na EJ, que procura utilizar muitas ferramentas de gestão de pessoas no processo.

Entre os petianos, a categoria *disciplinas do curso* foi a fonte de aprendizagem identificada apenas neste programa. Essa constatação destoa 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. Tal constatação pode apontar para duas direções distintas. A primeira delas guarda relação com a organização do próprio ensino em Administração, que separa momentos específicos

para a teoria (sala de aula) e para a prática (estágio e os programas extracurriculares estudados aqui). Schön (1983) mostrou a inadequação desse hiato entre a teoria e a prática. A segunda pode ser uma forma de crítica velada à instituição, cujos conteúdos estão distantes da realidade daquilo que é demandado dos alunos nos programas de IC e EJ. Na iniciação científica é até compreensível, pois os acadêmicos fazem apenas uma disciplina de projetos de pesquisa, que é oferecida no final do curso, e a maior participação nesse programa é de alunos cursando até o quinto período.

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 têm levado à falta de interdisciplinaridade no processo de aprendizagem dos estudantes. É necessária 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 e que instiguem o senso crítico dos estudantes (CEZARINO; CORRÊA, 2015).

É preciso, contudo, 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 conceitualização de problemas como forma de se aproximar da realizada organizacional. Diante de teorias, os alunos dizem querer mais prática, criando uma dicotomia artificial (ROESCH, 2015).

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).

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. Assim, conforme disposto no Quadro 3, apresenta-se as categorias identificadas.

Quadro 3 – Categorias temáticas do código competências

EJ	IC	PET
Competência social	Competência social	Competência social
Competência de gestão	Competência acadêmica	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

Fonte: Elaboração própria.

É importante ressaltar que estudos que buscam descrever e analisar competências aprendidas por estudantes em processo de formação refletem opiniões baseadas na compreensão daqueles 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).

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 a competência comportamental.

Adota-se nesta análise, no entanto, a classificação de competência social, que 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 estar apto a 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 estabelecer bom relacionamento pessoal. 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, em que 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). 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 aparecem atividades voltadas ao atendimento a clientes, relacionamento pessoal, interação entre os pares e trabalho em equipe. 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 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 tenham sido identificadas outras competências comuns, a *competência social* foi a única que apareceu nos três programas EJ, IC e PET. 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).

A *competência de gestão* foi comum aos programas PET e EJ. Ao questionar sobre competências aprendidas, os respondentes do PET apresentam questões voltadas à gestão de projetos, como mostra a fala do E14-PET: “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 aprendizagem está muito presente nisso e aparece também nas nossas avaliações de desempenho [...]”.

Observa-se que competência de gestão, na forma de gestão de projetos, é vivenciada de forma muito intensa pelos participantes do PET, uma vez que cada estudante fica responsável por um. Essa responsabilização é um aspecto importante da metodologia do PET, pois é fundamental que as organizações ofereçam “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). Ressalta-se que formação, direito à experimentação e direito ao erro são condições essenciais dos programas extracurriculares aqui investigados, sobretudo o PET. Nessa perspectiva, portanto, o desenvolvimento das *competências de gestão* envolve tanto a capacidade do indivíduo de se envolver, se engajar, bem como as condições a ele oferecidas para que tais competências sejam desenvolvidas.

Outra questão comum aos programas PET e EJ foi a identificação das *competências de solução de problemas*. 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, e nesse sentido a E2-EJ também expõe: “[...] 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 [...]”.

Quando, portanto, 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. Isso reforça as conclusões de Perrenoud (1999), que 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. Essa competência é essencial ao contexto organizacional, de modo que Zarifian (2011, p. 45) chega a afirmar que “trabalhar é, em parte pelo menos, comunicar-se”. Segundo este mesmo autor, isso se deve ao fato de que a qualidade do processo de comunicação mostra-se fundamental para o desempenho organizacional.

Ainda sobre competências comum, a competência de *investigação científica* foi identificada nos programas de IC e PET. 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 expor: “a questão do artigo, acho que hoje eu já saberia fazer mais ou menos um artigo sem tanta ajuda de um professor”. 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 [...]”.

Observa-se que ao retratar a pesquisa 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 artigos 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.

Ressalta-se, entretanto, 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. Nesse sentido, o contexto acadêmico de pesquisa, no qual 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, identificou-se também as competências específicas de cada programa. O entrevistado E4-EJ afirma: “na verdade, é muita coisa técnica, a parte técnica ela é muito extensa [...]”. A competência técnica compreende os saberes procedimentais do “como deve ser feito” e “como proceder para”. Diferentemente dos saberes teóricos, que são abstratos e, portanto, desvinculados da ação imediata, na competência *técnico-profissional* o indivíduo e o contexto são inseparáveis. Os saberes de como funciona e como fazer funcionar são colocados em jogo no contexto da ação profissional (LE BOTERF, 2003).

O desenvolvimento de competências *técnico-profissionais* pode ser entendido como espaço para aprimoramento do desempenho, quando o indivíduo deve assumir responsabilidades profissionais quanto ao cumprimento de prazos, controle dos processos produtivos e consequentemente o alcance de um desempenho de qualidade (ZARIFIAN, 2011).

No contexto da IC também se identificou a *competência acadêmica*. Sobre tal competência os participantes citam habilidades relacionadas à escrita e leitura de textos acadêmicos, capacidade de interpretação e compreensão ao ler artigos científicos. O entrevistado 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 eu leio [...]”. Observa-se o processo de desenvolvimento da competência acadêmica na ação, pois o estudante reconhece que adquiriu um novo hábito (leitu-

ra) e passou a compreender melhor textos científicos e a organizar os conhecimentos neles contidos. A competência acadêmica aqui é compreendida como a capacidade de aplicação do conhecimento, compreensão e tradução de dados empíricos, sintetização de informações e realização de julgamentos com base em argumentos teóricos (COLLIS, HUSSEY; 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa qualitativa foi investigar os processos de aprendizagem e desenvolvimento de competências de estudantes participantes dos programas extracurriculares Empresa Júnior (EJ), Iniciação Científica (IC) e Programa de Educação Tutorial (PET), e foi orientada pela seguinte questão de pesquisa: Quais competências são desenvolvidas por alunos de Administração a partir de sua participação em programas extracurriculares?

Os resultados apontam para um descompasso entre a sala de aula e os programas extracurriculares. De modo quase unânime, os estudantes afirmam a insignificância dos conteúdos das disciplinas para aquilo que é demandado nos programas. Essa constatação merece uma reflexão. Vários autores têm feito críticas à ineficácia do ensino conteudista no que diz respeito ao desenvolvimento de competências (PERRENOUD, 1999; SCHÖN, 1983). Essas críticas mostram que o problema central está na epistemologia da prática adotada pelas instituições de ensino. Essa epistemologia baseia-se no pressuposto de que os indivíduos resolvem problemas práticos do mundo real aplicando conhecimentos científicos e tecnológicos. Isso leva as instituições de ensino a encherem a cabeça dos estudantes de conteúdo, para que, quando estiverem no mercado de trabalho, sejam capazes de aplicá-los. Os estudos baseados em prática têm demonstrado que o conhecimento é situado, ou seja, é criado e modificado na prática (GHERARDI; STRATI, 2014). Ao afirmarem a irrelevância dos conteúdos aprendidos nas disciplinas diante dos problemas práticos que enfrentam nos programas extracurriculares, os sujeitos de pesquisa corroboram as críticas desses autores.

A maior parte das fontes de aprendizagem mencionadas pelos participantes dessa pesquisa apontam para um maior protagonismo dos estudantes na busca de soluções para os problemas que enfrentam nos programas. Exceto no caso da Iniciação Científica, em que aparece uma maior dependência dos professores orientadores, nos demais programas as falas dos estudantes apontam para uma maior autonomia na busca de soluções para os problemas. Isso vai ao encontro da discussão proposta por Zarifian (2003, 2011) a respeito da competência. Para ele, tomar iniciativa e assumir responsabilidade são centrais para o desenvolvimento da competência profissional. Diante dos problemas que enfrentam, quando os estudantes buscam alternativas para solucioná-los, atuam ativamente para o desenvolvimento de suas competências.

Uma palavra deve ser dita a respeito da competência social, aquela que apareceu em todas as entrevistas. Um dos quatro pilares da educação proposto pela Unesco (1998), no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21, está “aprender a viver juntos”. A ideia é que à educação do século 21 não basta focalizar a aprendizagem de múltiplos saberes e saber-fazer, que são fundamentais à sociedade do conhecimento. Caberá à educação estimular os indivíduos a “participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas” (UNESCO, 1998, p. 90). Isso implica

o desenvolvimento de competências sociais, para que indivíduos superem os conflitos inerentes à participação em grupos e sejam capazes de atingir objetivos coletivos. De certa forma, a participação dos estudantes nos programas extracurriculares os estimula a desenvolverem tais competências.

Uma contribuição importante deste estudo é apontar aos atores envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem da instituição (estudantes, professores, tutores e orientadores) a importância da participação de todos na construção desses programas extracurriculares, considerando seu potencial para o desenvolvimento de competências e, atrelado a isso, o desenvolvimento acadêmico e profissional dos discentes. 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.

Compreende-se que a conotação “aprendizagem de competências para além da sala de aula” visa justamente a quebrar esse paradigma, ou seja, levantar essa discussão por meio de novos estudos para que possa haver novas reflexões, debates e proposições. Nesse sentido, o presente estudo visa a contribuir com o enriquecimento desse debate e expandir essa discussão, uma vez que se entende 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 para o mercado de trabalho ou para a carreira acadêmica.

Quanto às limitações, cita-se o fato de este estudo ter sido realizado apenas com estudantes da Ufes. Assim, uma possível abertura para outras universidades/faculdades públicas e privadas poderia ampliar a abrangência e os resultados do estudo.

Novas pesquisas podem ampliar a compreensão da contribuição destes e outros programas extracurriculares para o desenvolvimento de competências dos estudantes. Sugere-se estudos comparativos entre estudantes que participam e que não participam desses programas. Tais pesquisas podem fornecer dados que estimulem as instituições de ensino a investir mais recursos nestes programas, como uma alternativa viável e factível para minimizar o *gap* entre o que se ensina em sala de aula e aquilo que é demandado no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- AILI, C.; NILSSON, L-E. Dual learning: a challenge for higher education in the new landscape of governance. *Tertiary Education and Management*, v. 21, n. 4, p. 277-292, 2015.
- 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*. 2. ed., p. 23-37, 2011.
- BRASIL. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 set. 2005.
- BRASIL. Lei nº 13.267, de 6 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 abr. 2016.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). *Estratégia nacional de ciência, tecnologia e inovação 2016-2019*. 2017.

- CALOTA, G.; ILIE, G. "The lost generation". An analysis on the employability of higher education graduates in Europe. Case study: Romania. *Internal Auditing & Risk Management, Athenaeum University of Bucharest*, v. 30(1), p. 135-144, June. 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.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. 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.
- CLARKE, Marilyn. Rethinking graduate employability: The role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, v. 43, n. 11, p. 1.923-1.937, 2018.
- CNE. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 1 de 2 de fevereiro de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 43, seção 1, p. 11, 4 mar. 2004.
- COLLIS, J.; HUSSEY, R. *Business Research: A Practical Guide for Undergraduate and Postgraduate Students*, Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire. 2003.
- DALE, M. *Developing Management Skills*. Techniques for improving Learning and Performance. London: Kogan Page Limited, 1993.
- DIAS, G. P. P.; SAUAIA, A. C. A.; YOSHIZAKI, H. T. Y. Estilos de aprendizagem Felder-Silverman e o aprendizado 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, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *Revista de administração contemporânea*, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.
- 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, 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*. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.
- GIBBS, G. Análise de dados qualitativos. In: FLICK, U. *Coleção pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: 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.
- GRIBBLE, C.; BLACKMORE, J.; RAHIMI, M. Challenges to providing work integrated learning to international business students at Australian universities. *Higher education, skills and work-based learning*, v. 5, n. 4, p. 401-416, 2015.
- 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.

- LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. *Informal and incidental learning in the Workplace*. London: Routledge, 1990.
- MCDONOUGH, K.; FOOTE, J. A. The impact of individual and shared clicker use on students' collaborative learning. *Computers & Education*, v. 86, p. 236-249, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.08.009>. Acesso em: 6 jun. 2018.
- MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. *RAE – Revista de 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 tecnologia*. 2006. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/uber.pdf. Acesso em: 6 jun. 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.
- PALOS, R.; STANCOVICI, V. Learning in organization. *The Learning Organization*, v. 23, n. 1, p. 2-22, 2016.
- 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*. 3. 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/357367.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.
- ROVIO-JOHANSSON, A. Experiences of practice-based learning in phenomenographic perspective. *Journal of Workplace Learning*, v. 30, n. 1, p. 48-64, 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, 2001. p. 242-269.
- 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), p. 115-144. 2008.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez Editora: São Paulo, 1998.
- VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 5. 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 fev. 2017.
- WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ZARIFIAN, P. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. Tradução Eric Roland René Heneault. 1. ed. São Paulo: Editora Senac, 2003.
- ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. Tradução Maria Helena C. V. Trylinski. 1. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.