COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL E GESTÃO, 2006, VOL. 12, N.º 2, 199-220

Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência

Claudia Simone Antonello

Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo. Este artigo tem como propósito abordar, discutir e propor, a partir de cuidadosa revisão da literatura e resultados de estudo exploratório, uma concepção que procura estabelecer conexões entre as diferentes definições sobre a aprendizagem experiencial e seu papel no desenvolvimento de competências no contexto organizacional. O estudo desenvolvido investigou os aspectos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências na percepção de universitários que estavam trabalhando e cursando a etapa final do curso de administração. Os resultados revelam: a importância do contexto em que os indivíduos estão inseridos na construção de significados para o processo de aprendizagem; como as situações que surgem no cotidiano podem tornar-se veículo neste processo; e permitem dizer que, para instalar uma cultura de aprendizagem que possibilite o desenvolvimento de competências, é necessária compreensão clara das novas diretrizes de uma tarefa educativa voltada para aprendizagem. Na perspectiva de trazer alguma contribuição o estudo conclui propondo um quadro de referências relativamente integrado para a definição e o papel da aprendizagem na ação no desenvolvimento de competências.

Palavras-chave: Aprendizagem na ação, formação profissional, desenvolvimento de competências, aprendizagem situada, aprendizagem informal.

1. Introdução: contextualizando

No contexto atual as organizações são compelidas a adaptarem-se e a evoluírem continuamente. Estas mudanças na vida organizacional têm elevado o nível de exigência do desempenho gerencial e, conseqüentemente, alterado o perfil exigido. Para acompanhar estas mudanças os gerentes precisam desenvolver novas competências – o que por um lado pode ser uma fonte de vantagem

Endereço: Avenida Higienópolis, n.º 15, apt. 134-O, Bairro Higienópolis, São Paulo – SP, Brasil, CEP: 0128-001. E-mail: claudiah.simone@terra.com.br

competitiva. Esta vantagem repousa não na singularidade do perfil de competências, mas no fato de ser tão difícil de obtê-las. A dificuldade ocorre, em parte, por uma mudança fundamental na forma dos gerentes contribuírem neste processo. Seu papel deixa de ser principalmente o de controlar recursos e agir como um canal de informação, e passa a ser o de criar um contexto habilitado para um bom desempenho. Porém, o gestor precisa fazer isto num ambiente organizacional que não é simples, lógico ou controlável.

A compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento gerencial envolve e exige a interlocução de diferentes áreas de conhecimento. Atualmente identifica-se duas problemáticas, ou melhor, dois *gaps* entre as expectativas geradas nas iniciativas de formação e o que efetivamente é desenvolvido em termos de competências: 1) "os impactos (restritos) dos programas de treinamento e formação convencionais sobre o desenvolvimento de competências" e 2) "as dificuldades enfrentadas pelos participantes destes cursos de compartilhar, no âmbito da organização" (Ruas, 2001, p. 254), as competências desenvolvidas com pares de trabalho ou grupos específicos.

Entende-se que as situações que surgem no cotidiano podem tornar-se veículo para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem. Isto porque, propiciam o desenvolvimento da capacidade dos gerentes identificarem e responderem rapidamente aos problemas emergentes em sua realidade de trabalho (Boterf, 1999). Também, levam o gestor ao desenvolvimento de novas competências e a geração de novas atitudes em relação ao seu trabalho. Evidencia-se, assim, a importância de clarificar alguns processos e abordagens relativos a aprendizagem, sem a pretensão de esgotar a discussão, pois há vasta literatura e uma diversidade de compreensões podem ser estabelecidas sobre esta questão.

Desta forma, o presente artigo realiza inicialmente uma revisão bibliográfica sobre o tema aprendizagem abordando aprendizagem experiencial, informal e situada; e a noção adotada no estudo para competência. Em seguida apresenta estudo realizado junto a estudantes universitários de administração com o objetivo de identificar suas percepções sobre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Na perspectiva de trazer alguma contribuição conclui-se propondo um quadro de referências relativamente integrado para a definição e o papel da aprendizagem na ação no desenvolvimento de competências.

2. Entre a Esfera Individual e a Coletiva: *Aprendizagem pela Reorganização e Reconstrução da Experiência*

A dimensão individual da aprendizagem é analisada através de vários modelos, relativamente distintos, que foram desenvolvidos, ao longo do tempo, para tentar explicar o processo de aprendizagem. Segundo Terra (2000) embora existam vários modelos sobre aprendizagem individual, os mais relavantes são: o Modelo *Behaviorista*, o Cognitivo e o de Aprendizagem Experiencial, sendo este último de maior interesse no presente estudo.

As abordagens cognitivistas e experienciais vêem o fenômeno da aprendizagem como o estudo das formas em que as cognições – percepções, atitudes e crenças – são modificadas pela experiência e afetam o comportamento dos indivíduos. O modelo cognitivo tenta explicar o aprendizado de fenômenos

mais complexos e se identifica com a teoria Gestalt, que diz que o aprendizado ocorre a partir de *insights* e da compreensão das relações lógicas entre meios e fins e entre causa e efeito. Estes modelos levam em consideração as crenças e percepções dos indivíduos e o processo de formulação de mapas cognitivos que lhe possibilitam compreender melhor a realidade.

Os modelos de aprendizado experiencial se baseiam, principalmente, nos trabalhos de Dewey, Lewin e Piaget. Segundo estes autores, o aprendizado é, por natureza, um processo de tensão e conflito, que ocorre através da interação entre o indivíduo e o ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão, que geram uma permanente revisão dos conceitos aprendidos, ou seja, o aprendizado é um processo e não um produto.

A ação do ciclo de aprendizagem foi definida por uma ampla variedade de pesquisadores e de consultores, mas a origem do ciclo é atribuída freqüentemente a John Dewey (1966). O conceito mais interessante em seu estudo sobre aprendizagem é a noção de experiência. Ele define-a como uma contínua reorganização e reconstrução da experiência. A aprendizagem ocorre todo o tempo e em todas as situações em que as pessoas agem e interagem, refletem e pensam. A noção sobre a aprendizagem, ou melhor, a experiência reflexiva, nasce de uma situação que a pessoa está confusa ou em dúvida, ou seja, confrontada com um problema que a faz parar e pensar. Esta teoria de aprendizagem pode ser descrita como no fluxo: situação-problema-indagação-reflexão-nova situação. Assim, a noção de aprendizagem implica num entendimento não dualista do fazer e do conhecer, ação e pensamento. A separação dualista é substituída por uma continuidade de agir e conhecer.

De acordo com Dewey, a aprendizagem resulta de um processo de crescimento, ou seja, um processo contínuo como parte do desenvolvimento na vida do indivíduo. Embora ela ocorra em situações sociais, é o indivíduo quem aprende, e o faz por meio da reorganização e reconstrução de sua experiência. A aprendizagem, envolve tanto ações como cognição, pois ações sem cognição são de pouco valor em termos de aprendizagem. Refletir e pensar são esforços intencionais que buscam descobrir conexões específicas entre nossas ações e conseqüências resultantes, de modo que os dois elementos tornam-se contínuos. Esse processo permite a uma pessoa agir com um objetivo em vista, de maneira proposital.

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

Aprendizagem experiencial como um campo de prática é vasto. Ao pesquisar o tema, identifica-se uma gama diversa de definições voltadas para resolução de conflitos; avaliação para desenvolvimento; treinamento de habilidades; modelos teóricos; crescimento pessoal; e o desenvolvimento e treinamento no local de trabalho. Tudo termina sendo apresentado e categorizado como fazendo parte da "família" da aprendizagem experiencial.

O que é então Aprendizagem Experiencial? Para alguns autores é tudo que envolve a educação, para outros é restrita a uma prática específica ou modelo de currículo. A vasta ordem de atividades educacionais que usam o termo aprendizagem experiencial pode ser vista no trabalho de Henry (1989). Esta pesquisadora apresenta uma classificação onde são vistos como métodos de aprendizagem experiencial: resolução de problemas; aprendizagem independente; desenvolvimento pessoal; mudança social; aprendizagem não-tradicional; baseada na atividade; projeto de trabalho; trabalho e colocação na sociedade; aprendizagem anterior. Além desta classificação, também se identifica na literatura outras definições de aprendizagens consideradas experienciais e vinculadas a ação:

(a) **Aprendizagem Fortuita**: por exemplo reuniões; interações informais; em sala de aula no intercâmbio com colegas e professores.
(b) **Aprendizagem da Vida**: atividades e papéis além do ambiente de trabalho que auxiliam na vida profissional: membro de um conselho escolar; cantor, iatista, voluntário de um programa na comunidade; pintor, papel de pai na família, etc.
(c) **Aprendizagem com os Outros**: por ex. em Equipe; em Fusões e Alianças de empresas.
(d) **Aprendizagem na Ação**: por ex. na resolução de problemas; nas atividades desenvolvidas no trabalho; desenvolvimento de projetos.
(e) **Aprendizagem Auto-Dirigida/Autodesenvolvimento**: o próprio indivíduo identifica e planeja e desenvolve suas necessidades de aprendizagem (formação e desenvolvimento).
(f) **Aprendizagem Formal**: embora geralmente recorra a atividades de aprendizagem intencionalmente construídas e normalmente consideradas pertencentes ao domínio de Desenvolvimento de Recursos Humanos, apresenta em algumas situações um caráter experiencial. Ações de desenvolvimento formal constituem-se em educação continuada, treinamento e educação básica (Dutra, 2001). Além destes, cursos de Especialização e Mestrado Profissional, seminários e *workshops*.
(g) **Aprendizagem Baseada no trabalho**: baseia-se na simples idéia que aprendizagem pode ser adquirida por meio da prática. Raelin (1997) propõe que sejam fundidas deliberadamente a teoria com prática e reconhece a interseção de formas explícitas e tácitas de saber, atribuindo importância ao nível coletivo na aprendizagem individual.

Também há uma categorização útil no campo da Aprendizagem Experiencial desenvolvida pelos trabalhos da I Conferência Internacional em Aprendizagem Experiencial em Londres (Henry, 1989). "Aprendizagem experiencial refere-se a um espectro de significados, práticas e ideologias as quais emergem do mundo do trabalho e de compromissos de políticos, pedagogos, treinadores, agentes de mudança e das pessoas em geral." A aprendizagem experiencial é entendida a partir de significados diferentes, tais como os referentes aos desafios que os indivíduos enfrentam: em suas vidas, na educação, nas instituições, na indústria e serviços, em comunidades e na sociedade como um todo. Porém por tal diversidade, pode-se discernir quatro ênfases para aprendizagem experiencial. Cada ênfase dá base para um agrupamento relacionado a idéias e preocupações. Identificam-se assim grupos onde:

(a) A pessoa está particularmente preocupada com avaliar e credenciar aprendizagem da

vida e experiência de trabalho como a base para criar novas rotas em sua educação, emprego, oportunidades de treinamento e organizações profissionais.

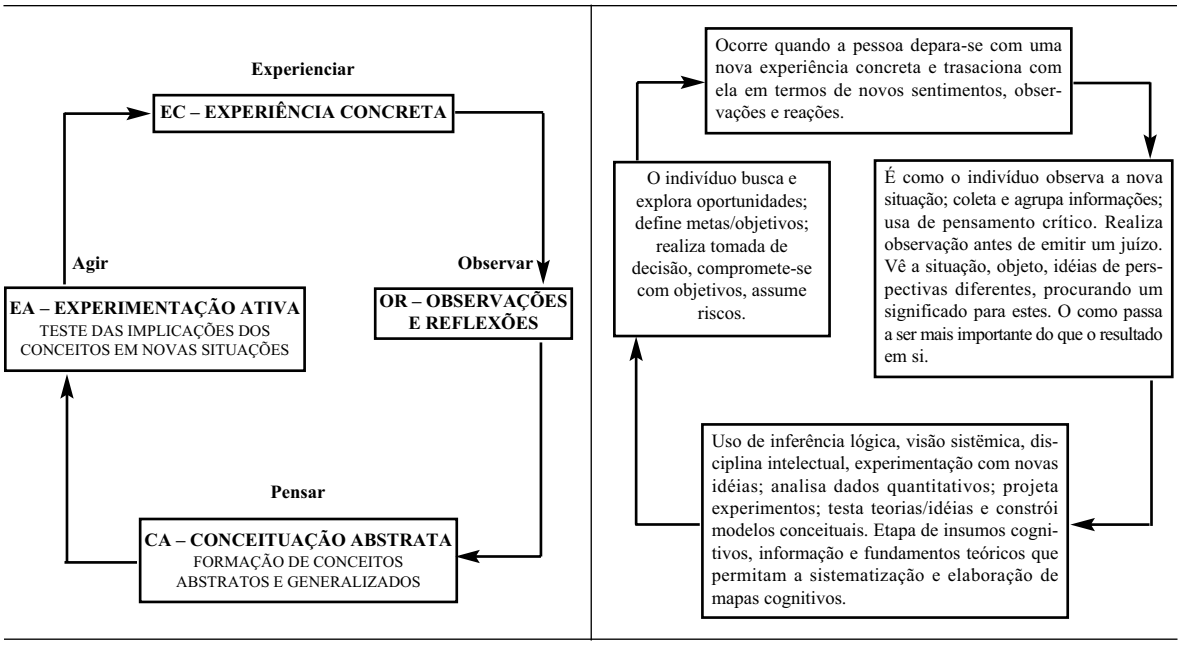
(b) O foco em aprendizagem experiencial como a base para provocar mudança nas estruturas, propósitos e currículos na educação.

(c) Enfatiza a aprendizagem experiencial como a base para elevação da consciência de grupo, ação de comunidade e mudança social.

(d) Está relacionada ao crescimento pessoal, desenvolvimento e abordagens de aprendizagem experiencial que aumentam a autoconsciência e efetividade do grupo.

Baseando-se, então, nos modelos cognitivistas e experienciais é que se desenvolvem, pois, alguns dos principais trabalhos relacionados ao aprendizado individual no contexto organizacional. Entre outros estudos, o mais difundido é o de Kolb (1984), inspirado nos modelos de aprendizagem experiencial e influenciado pelas idéias de Dewey. Aprendizagem é apresentada por Kolb como "o processo por meio do qual conhecimento é criado pela transformação de experiência" (1984, p. 41), a partir de seis suposições: "1) Aprendizagem é um processo, não um resultado; 2) deriva da experiência; 3) exige que um indivíduo solucione demandas dialeticamente opostas; 4) é holístico e integrativo; 5) requer interação entre uma pessoa e ambiente; e 6) resulta em criação de conhecimento" (op. cit., pp. 25-38). Kolb propõe o ciclo de aprendizagem vivencial, onde concebe a aprendizagem como um ciclo quadrifásico que pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1. Ciclo da Aprendizagem Experiencial de Kolb



Fonte: Adaptado pela autora a partir de Kolb (1984).

Embora a teoria da aprendizagem de Kolb não seja o único modelo que empregue esta abordagem dialética (p. ex. Kegan, 2001; Torbert, 1972), ele propõe um dos poucos compreensivos e generalizados modelos. Ele influenciou uma gama diversa de temas em administração, entre elas a interação pessoa-trabalho (Sims, 1983), pesquisa e desenvolvimento de equipes (Carlsson, Keane & Martin, 1976), sistemas organizacionais (Dixon, 1994), desenvolvimento de estratégia (Van der Heijden, 1996), desenho de educação em administração (Lengnick-Hall & Sanders, 1997) e aconselhamento no trabalho (Hunt, 1987). Miettinen (1998) sugere a razão para tal influência: este modelo combina espontaneidade, sentimentos e *insights* profundos dos indivíduos com a possibilidade de pensamento racional e reflexão. Mantém a crença humanista na capacidade de todo indivíduo crescer e aprender, tão importante para o conceito de aprendizagem contínua e para educação de adultos.

Em termos de aprendizagem, a experiencial pode ser descrita como um processo pelo qual a experiência do indivíduo é refletida e disto, emergem *insights* ou novas aprendizagens. Ela pode ser definida então, como um processo que inicia com a experiência seguida pela reflexão, discussão, análise e avaliação da experiência. A suposição é que raramente aprendemos da experiência, a menos que avaliemos a experiência, concebamos nosso próprio significado em termos de nossas próprias metas, objetivos, ambições e expectativas. Destes processos surgem os insights, as descobertas e o entendimento. As partes assumem seus lugares e a experiência toma significado e forma, somando em relação a outras experiências. Isso é então conceituado, sintetizado e integrado no sistema de construção do indivíduo, que lhe impõe o mundo pelo qual ele vê, percebe, categoriza, avalia e busca experiência.

Stacey (1993), por sua vez, reforça a importância da interação social com o ambiente para no processo de aprendizagem. Baseando-se nas teorias sobre sistemas adaptativos complexos, o autor propõem integrar a estes, os sistemas humanos e conclui que a melhor maneira de entendê-los é através de uma abordagem que se denomina construtivista social. O autor acredita que os indivíduos, através de sua interação, criam e recriam continuamente a organização e esta, por sua vez, influencia os grupos e o seu contínuo processo de recriação. Desde que a aprendizagem passou a despertar crescente interesse dos estudiosos da teoria das organizações, evidencia-se a preocupação em não negligenciar o contexto social da aprendizagem na qual os indivíduos estão inseridos. Esta preocupação visa romper a tradição de separar o conhecimento da ação (Richter, 1998; Raelin, 1997). Segundo Richter (1998, p. 301), esta tradição tem sido desafiada por uma "visão construtivista de que a aprendizagem e o conhecimento podem estar situados no íntimo da criação social e mútua das relações entre os profissionais". A importância desta abordagem justifica introduzir a próxima seção.

3. *Aprendizagem Situada*, Informal e Incidental

O tipo de aprendizagem informal acontece naturalmente como parte de trabalho diário. Usualmente os eventos de treinamento são considerados espaços típicos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. No campo da aprendizagem na ação uma das abordagens mais ricas é a que trata da aprendizagem informal e das comunidades de prática através da aprendizagem situada. Os benefícios mais sustentáveis em termos de necessidades individuais e organizacionais (Lave & Wenger, 1991),

tendem a ser o resultado da "ação" ou a "*aprendizagem situada*", que é informal e resulta diretamente de atividades relacionadas com o trabalho. Esta é a aprendizagem que se dá em espaços e interstícios de vida organizacional.

A teoria da ***aprendizagem situada*** é uma idéia proposta por Lave e Wenger. Estes autores argumentam que o aprendizado sempre ocorre em função da atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa. Para os autores esta proposição contrasta com a maioria das atividades em sala de aula, que envolvem conhecimentos abstratos, totalmente descontextualizados de situações concretas. A *interação social* é um componente crítico da aprendizagem situada; nela, os aprendizes ficam envolvidos em "*Comunidades de Prática*", que portam certas convicções e definem comportamentos a serem adquiridos.

Brown e Duguid (1992) descrevem este tipo de local de trabalho que aprende como um processo que acontece por "teias de participação". Wenger e Lave (1998), caracterizaram estas teias de aprendizagem informais como Comunidades de Prática e Boland e Tenkasi (1995) as denominam como comunidades de saber. Ao invés de representar aprendizagem como o que acontece dentro de sistemas formais, por exemplo, pelo treinamento em aula ou uso de banco de dados, esta abordagem volta-se para a aprendizagem que acontece através da participação no trabalho. Na medida em que os novatos se movem da periferia destas comunidades para o centro, eles se tornam mais ativos e engajados na construção da cultura destas e, então, assumem o papel de *experts*. Nesse sentido, o aprendizado ocorre de maneira não intencional, não deliberada. A transferência de conhecimento e aprendizagem mais integrados são facilitadas através da autêntica interação social.

Aprendizagem situada pretende colocar pensamento e ação num lugar e tempo específicos. Situar significa envolver indivíduos, o ambiente e as atividades para criar significado. Situar significa localizar num *setting* particular os processos de pensar e fazer utilizados pelos *experts* para criar conhecimento e habilidades para as atividades. O conhecimento é obtido pelos processos descritos como "*way in*" e prática. "*Way in*" é um período de observação na qual um aprendiz assiste um *expert*/mestre e faz uma primeira tentativa de resolver um problema. Na prática está o refinamento e aperfeiçoamento do uso do conhecimento adquirido.

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

Quanto à ***aprendizagem informal***, Livingstone (1999, pp. 3-4) sugere que seja alguma atividade

que envolva a busca de entendimento, conhecimento ou habilidade que acontece fora dos currículos que constituem cursos e programas educacionais. Outra definição é oferecida por Watkins e Marsick (1992, p. 288) onde a aprendizagem informal e a incidental podem ocorrer a partir de uma experiência formalmente estruturada, com base em atividades específicas para este fim. A aprendizagem informal pode ser planejada ou não planejada, mas normalmente envolve algum grau de consciência que a pessoa está aprendendo. Por outro lado, aprendizagem incidental é amplamente não intencional. Estes autores afirmam que aprendizagem informal pode se encontrar em processos formais de ensino.

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

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

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

Por outro lado, na abordagem das questões de identificação e avaliação da ***aprendizagem informal***, é crucial não esquecer a sua natureza contextual. Quando adquiridos em ambientes sociais e concretos, os conhecimentos e as competências são em grande parte o resultado da participação em *Comunidades*

de Prática. Esta perspectiva implica em valorizar não apenas o lado relacional (o papel do indivíduo dentro de um grupo social), mas também à qualidade da aprendizagem. Aprender, em termos individuais, significa adquirir competências de desempenho por envolvimento num processo contínuo de aprendizagem. Como tal, a aprendizagem não é apenas reprodução, mas também reformulação e renovação do conhecimento e das competências.

Conforme Elkjaer (2000, p. 114) considerar a aprendizagem como uma parte inerente da prática social, como algo interpretado, baseado no mundo em que vivemos, "pode também ser chamado de uma abordagem construtivista social sobre aprendizagem – e organizações". Esta abordagem tem desenvolvido conceitos, tais como o de aprender enquanto se trabalha, em que a aprendizagem é uma parte inevitável do trabalho (é coletiva) em ambientes sociais. Práticas de trabalho são vistas como construções sociais, ou seja, como construídas por meio da narração e o contar histórias.

De acordo com Jacobson (1996, p. 23), numa linha de pensamento próxima a de Daft e Weick (1984), "as relações sociais são centrais para a aprendizagem em determinado ambiente; aprender é significativo não somente pelas competências e processos que são adquiridos mas pelas mudanças das relações sociais a que isto leva". De forma similar, Lave e Wanger (1991, p. 52) afirmam que "a aprendizagem implica não somente relações com atividades específicas, mas relações com comunidades sociais", as denominadas comunidades de prática. Ou seja, a aprendizagem implica tornar-se apto para envolver-se em novas atividades e funções e para dominar novos conhecimentos.

A seguir apresentamos um quadro síntese (Quadro 1) onde se procede numa tentativa de sistematizar alguns aspectos dos tipos de aprendizagem nesta seção abordados.

Quadro 1
Síntese dos Principais Aspectos da Aprendizagem Situada, Informal e Incidental

	Situada	**Informal**	**Incidental**
Definição	O aprendizado sempre ocorre em função da atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa. Requer participação nas práticas da cultura que o sujeito está inserido	Trata-se de alguma atividade que envolve a busca de entendimento, conhecimento ou habilidade. Ocorre fora dos currículos que constituem programas educacionais, cursos ou *workshops*.	É não intencional ou não planejada que resulta de atividades. Ocorre freqüentemente no local de trabalho no processo de realizar tarefas.
Ênfase	Assim como a aprendizagem na ação/experiencial, enfatiza que a mudança de comportamento é mais provável que aconteça como resultado da reflexão em experiência.	Esta perspectiva implica em valorizar não apenas o lado relacional (o papel do indivíduo dentro de um grupo Social), mas também à qualidade da aprendizagem. Normalmente envolve algum grau de consciência que a pessoa está	É amplamente não intencional. Pode se encontrar em processos formais de ensino. Difere das outras porque envolve pouca ou nenhuma reflexão. Como não está baseada em reflexão, está presente nas ações do indivíduo. Trata-se de uma aprendizagem que não é antecipada, tão pouco consciente.

(continua na página seguinte)

(continuação da página anterior)

Como ocorre	Colocar pensamento e ação num lugar e tempo específicos. Situar significa envolver indivíduos, o ambiente e as atividades para criar significado. Significa localizar num *setting* particular os processos de pensar e fazer utilizados pelos *experts* para criar conhecimento e habilidades para as atividades. Pode ocorrer em Comunidades de Prática.	Pode ocorrer a partir de uma experiência formalmente estruturada, com base em atividades específicas para este fim. Pode ser planejada ou não planejada. Pode ocorrer em Comunidades de Prática.	Ocorre de muitas formas: por observação, repetição, interacção social, e resolução de problemas; de significados implícitos em sala de aula ou políticas ou expectativas do local de trabalho; por "assistir" ou falar com colegas ou *experts* sobre tarefas; de erros, suposições, convicções, e atribuições; ou do indivíduo ser forçado aceitar ou adaptar-se a situações.
Resultado	Fornece ao indivíduo o benefício do conhecimento ampliado e o potencial para aplicar este conhecimento de novas formas em novas situações.	O indivíduo pode adquirir competências por envolvimento num processo contínuo de aprendizagem. A aprendizagem não é apenas reprodução, mas reformulação e renovação do conhecimento e das competências.	Pode resultar em competência melhorada, mudança de atitudes, aumento de habilidades interpessoais, maior auto-conhecimento; desenvolvimento de autoconfiança e ampliação de habilidades em geral.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da literatura.

Por fim, a aprendizagem no ambiente de trabalho é distinguida, na literatura, das atividades de aprendizagem em termos de seu *locus* de controle. Atividades de aprendizagem formais são conceituadas como organizacionalmente mediadas e envolvem muito menos auto-direção quando comparadas a atividades informais e incidentais que são consideradas altamente auto-dirigidas, cujo controle está dentro da esfera da aprendizagem individual (Eraut, 2000). Neste sistema ou estrutura social complexa de atores cada indivíduo possui seus interesses específicos. Spender (1996) comenta que ao invés de adotar conceitos simplistas e reducionistas do indivíduo, precisa-se de alguma teoria sobre a relação entre os níveis individuais e sociais de pensamento que não pressuponha que todos aspectos dos processos de conhecimento de um indivíduo possam estar separados de seu contexto social.

4. Em Construção: *a Noção de Competência*

Neste estudo adotou-se a idéia de que a competência permite a ação e/ou resolver problemas profissionais de maneira satisfatória dentro de um contexto particular ao mobilizar diversas capacidades de maneira integrada. Esta proposta de definição foi construída a partir das idéias de Boterf (1999), Sandberg (2000), Zarifian (2001) e Ruas (2001).

Está presente a questão processual e contextual em que a articulação e interação são aspectos fundamentais para o indivíduo, organização e sociedade. Trata-se de uma abordagem dinâmica que

privilegia a análise de competências a partir da definição de noção e seleção de atributos de competência, desenvolvimento e formação que se optou por denominar de "competência em processo". Verificou-se que diferentes autores utilizam diferentes definições, com freqüentes contradições e superposições conceituais. Para fins do estudo entende-se que mais do que definir o que constitui competências é necessário também compreender como são desenvolvidas e, portanto, cabe considerar os seguintes aspectos:

(a) **ligação existente entre a competência e a ação**: a competência permite o agir e é ela que adapta este agir. Ela não existe por si, independentemente da atividade, do problema a resolver, do uso que dela é feito.

(b) **contextualidade**: a competência está vinculada a uma dada situação profissional e corresponde conseqüentemente a um contexto.

(c) **as categorias constitutivas da competência**: competência é constituída pela mobilização de recursos de competências: conhecimentos, habilidades e atitudes (Boterf, 1999)[1].

(d) **a competência adiciona valor** às atividades da organização e valor social ao indivíduo: à organização em termos de desempenho e ao indivíduo na forma de auto-realização, sentimento ou experiência pessoal de ser competente. Aqui se insere a idéia de autodesenvolvimento e motivos no sentido de que o indivíduo também é responsável pelo desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de suas competências.

(e) **interação e rede do trabalho**: as competências se desenvolvem por interação entre as pessoas, no ambiente de trabalho, formal ou informalmente. A noção de construção de competência inclui a interação do indivíduo com seu grupo profissional, grupos sociais do ambiente que vive. Considera-se também acesso a banco de dados livros, manuais, etc.

(f) **as práticas de trabalho**: a competência pode ser compreendida com base nas práticas organizacionais focalizando sua análise no enriquecimento de experiências e vivências. O desenvolvimento de competências envolve mudança na estrutura e no significado das práticas do trabalho. Neste sentido um aspecto fundamental refere-se à apropriação do saber em ações no trabalho (saber agir). O conhecimento é construído e, ao mesmo tempo, incorporado às atitudes, manifestando-se por meio de ações e práticas no trabalho.

Tais considerações convergem para construção da definição de competência adotada no estudo: é a que ocorre em função capacidade de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes (recursos de competência) pelo indivíduo frente a uma situação, atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa. Trata-se da capacidade do indivíduo pensar e agir dentro de um ambiente particular, supondo a capacidade de aprender e de se adaptar a diferentes situações, a partir da interação com outras

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

pessoas. O indivíduo também é responsável pela construção e consolidação de suas competências (auto-desenvolvimento) tendo em vista o aperfeiçoamento de sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização e a si próprio (auto-realização).

5. Estudo Exploratório

Nesta seção apresenta-se o que constitui a fase mais experimental do artigo. Para realização deste estudo exploratório investigou-se e se analisou a questão da aprendizagem e das competências requeridas pelo ambiente de negócios na percepção de alunos de administração. O roteiro de entrevista utilizado em campo era constituído de sete questões abertas: 1) Aprende-se mais quando?; 2) O que significa aprender para você?; 3) O que pode dificultar seu processo de aprendizagem?; 4) Qual o melhor ambiente para aprendizagem?; 5) Na sua opinião como devem ser planejadas as atividades que envolvem aprendizagem (por. ex. aulas, cursos, etc)?; 6) Quais as principais características de um bom formador?; 7) Quais as competências necessárias para obter um bom desempenho como administrador (gerente)?.

As respostas obtidas nas entrevistas foram analisadas pelo emprego da análise de conteúdo. Esta pesquisa envolveu 75 alunos cursando o último semestre do curso noturno em administração de duas universidades privadas. A limitação do estudo pode estar no fato de não terem sido investigados alunos de universidade pública e turno diurno para o estabelecimento de estudo comparativo. Embora não fosse este o objetivo da presente pesquisa, já fica a sugestão para estudos futuros. Justifica-se esta delimitação pelo curso noturno por ampliar a possibilidade de pesquisar alunos que estivessem trabalhando.

Procurou-se investigar através de roteiro de questões basicamente dois eixos principais: o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Da análise das entrevistas emergiram as categorias de conteúdo, que são apresentadas a seguir (Quadro 2).

A faixa etária dos pesquisados variou de 25 a 35 anos, sexo feminino (43%) e masculino (57%), sendo que 62% exerciam cargo gerencial ou de supervisão, com um tempo médio de experiência no trabalho de 10 anos.

Sinteticamente pode-se dizer que a partir da percepção dos pesquisados identifica-se algumas questões abordadas na literatura sobre aprendizagem e competências gerenciais. Pelos relatos, a noção do significado de aprendizagem pode ser identificada em quatro dimensões: 1) interação; 2) desenvolvimento pessoal e autonomia; 3) ação/experienciar; e 4) processos e estruturas mentais. A importância de "colocar em prática" e "aprender pela experiência e pela ação" são formas preferidas pelos entrevistados, facilitando o seu processo de aprendizagem. Para eles o objetivo da aprendizagem é provocar alguma mudança na própria eficácia, mudar valores e atitudes ou ter experiências que sejam aproveitadas no futuro. Assim, a aprendizagem é o processo pelo qual eles criam conhecimento através da transformação da experiência. Uma experiência de aprendizagem não é considerada uma conseqüência completa enquanto não tenha tido uma aplicação em uma situação de trabalho concreta e, na qual, de acordo com os entrevistados, possam avaliar sua eficácia. Este aspecto faz reporta-nos a noção de competência – um dos pontos chaves é a transformação da experiência em conhecimento e em ação, a competência expressa-se na ação.

Quadro 2
Categorias Identificadas no Estudo

I. Aprende-se mais:	**Categorias Identificadas**
- Quando coloca-se em prática algo.	***Prática***
- Pela observação de demonstrações sobre o que se quer aprender.	***Observação***
- Pela discussão e troca de idéias com outros colegas de trabalho.	***Interação***
- Pela leitura de artigos e livros.	***Leitura***
II. Aprender significa:	**Categorias Identificadas:**
- A aprendizagem das pessoas e seu desenvolvimento se produzem em contextos ou situações sociais, de interação grupal, facilitando que as pessoas possam conhecer pontos de vista diferentes e desenvolver suas próprias idéias.	***Contexto*** ***Interação***
- A aprendizagem é um processo de desenvolvimento e crescimento pessoal e afetivo que permite que as pessoas conquistem sua autonomia.	***Desenvolvimento pessoal para autonomia.***
- A aprendizagem ocorre pela ação e por aquilo que se experiencia. O que se aprende fica evidenciado no que se faz (forma de agir).	***Ação e experienciar.***
- A aprendizagem é principalmente uma atividade interna e tem a ver com mudança dos processos e estruturas mentais das pessoas.	***Processo Cognitivo***
III. Quanto a preferência por actividades de formação:	**Categorias Identificadas:**
- Que propiciam a reflexão dos participantes, mediante sua observação, com objeto de conhecer, analisar e avaliar a própria prática.	***Reflexão***
- Que utilizam a simulação como atividade principal.	***Simulação***
- Que utilizam a aprendizagem entre colegas como estratégia relevante para o desenvolvimento profissional.	***Interação***
- Que incorporam orientação/acompanhamento na aquisição de habilidades profissionais.	***Orientação/acompanhamento***
IV. Quanto ao ambiente das atividades de formação:	**Categorias Identificadas:**
- Para obter um bom ambiente de aprendizagem é necessário que os participantes se dediquem com interesse à atividade.	***Interesse do aprendiz***
- Manter equilibrados os níveis de orientação/acompanhamento na atividade de formação melhora as relações e o ambiente da mesma.	***Orientação/acompanhamento***
- O que cria um bom ambiente é a realização de atividades inovadoras.	***Atividades inovadoras***
- Perceber como produtivas as tarefas da atividade de formação ajuda a criar um bom ambiente.	***Resultados percebidos***
V. Quanto ao planejamento das atividades de formação:	**Categorias Identificadas:**
- Deve promover a possibilidade de associar-se teoria à prática.	***Associar teoria à prática.***
- Deve se realizar sobre a base dos problemas reais diagnosticados pelas empresas.	***Resolução de problemas.***
- Deve ser uma tarefa colaborativa com implicação dos alunos na mesma.	***Colaboração***
VI. A principal característica de um bom formador deve ser:	**Categorias Identificadas:**
- Domínio do conteúdo.	***Conteúdo***
- Capacidade de motivar.	***Motivar***
- Clareza ao expor o tema.	***Clareza***
- Capacidade para propiciar a reflexão.	***Propiciar a reflexão***

VII. Competências gerenciais necessárias para o bom desempenho em sua profissão:

Competências Mais Referenciadas – Prioritárias	**Outras Competências Referenciadas – Secundárias**
- Capacidade de Gerenciar pessoas.	- Planejamento estratégico.
- Conhecimentos – Competência Técnica	- Agilidade e Flexibilidade.
- Capacidade de estabelecer relacionamento interpessoal.	- Responsabilidade.
- Capacidade de Trabalhar em Equipe.	- Atenção voltada para o cliente.
	- Liderança.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados empíricos.

Os resultados analisados revelam a noção de aprendizagem na ação e auto-gerenciada, onde o desenvolvimento de competências exige uma escolha e transformação interna do indivíduo e um desempenho modificado. Evidenciou-se ainda, a importância atribuída pelos entrevistados ao papel da autonomia e da motivação no processo de aprendizagem, atuando como capacitadores no seu contínuo desenvolvimento, bem como, da relevância do papel do facilitador para estimular a motivação através da orientação e do acompanhamento.

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

A necessidade da aproximação da teoria da prática apontada pelos entrevistados, evidencia que o resgate da bagagem de conhecimentos/experiências do indivíduo em seu cotidiano e no ambiente de formação, possibilita-lhe apropriar-se desta bagagem e ao mesmo tempo contribui para o seu autodesenvolvimento. Além disso, os pesquisados salientam a importância do facilitador ter a capacidade de propiciar a reflexão em ambiente de formação. Estes aspectos permitem-lhes ampliar seu repertório de respostas às situações que se apresentam em seu dia-a-dia. No re-apropriar de sua experiência profissional/ /pessoal, esperam poder redimensionar situações com as quais se deparam a partir de uma perspectiva diferente. Trata-se da aplicação da dinâmica da relação entre ação-reflexão e aprendizagem. Desta forma, pode-se dizer que a aprendizagem designa o processo pelo qual o indivíduo constrói, assimila e aperfeiçoa conhecimentos e novas competências, através do qual suas representações, seus comportamentos e suas capacidades de ação são modificados.

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

Observa-se que os pesquisados sinalizam que aprendem reconhecendo e respondendo a um jogo diverso de demandas ambientais e pessoais. Aprendizagem envolveria a interação entre duas dimensões interdependentes de conhecimento: aquisição e transformação. Cada dimensão exige para um indivíduo que solucione uma dialética ou um jogo de aprender através das tensões. Kolb (1984, p. 105) escreve: "Apreensão da experiência é um processo subjetivo pessoal que não pode ser conhecido pelos outros exceto pela comunicação a eles das compreensões que usamos para descrever nossa experiência imediata. Por outro lado, compreensão é um processo objetivo, uma ferramenta de cultura. Disto resulta dois tipos de conhecimento: o pessoal (a combinação de minhas apreensões diretas de experiência e as compreensões socialmente adquiridas que eu uso para explicar esta experiência e

guiar minhas ações); e conhecimento social (independente, social e culturalmente transmitido por uma rede de palavras, símbolos e imagens que são somente baseados em compreensão)."

Quando se fala em aprendizagem, se está falando de um conceito que inclui ambos, o explícito e o tácito. Inclui o que é dito e o que é não dito; o que é representado e o que é assumido. Inclui a linguagem, as ferramentas, os documentos, as imagens, os símbolos, os papéis definidos, os critérios especificados, os procedimentos, os regulamentos e os contratos que várias práticas fazem explícitas para uma variedade de propósitos. Inclui também, todas as relações implícitas, convenções tácitas, sugestões sutis, regras não declaradas, as intuições, as percepções, a sensibilidade, compreensões incorporadas, suposições subjacentes, as visões de mundo compartilhadas que nunca puderam ser articuladas.

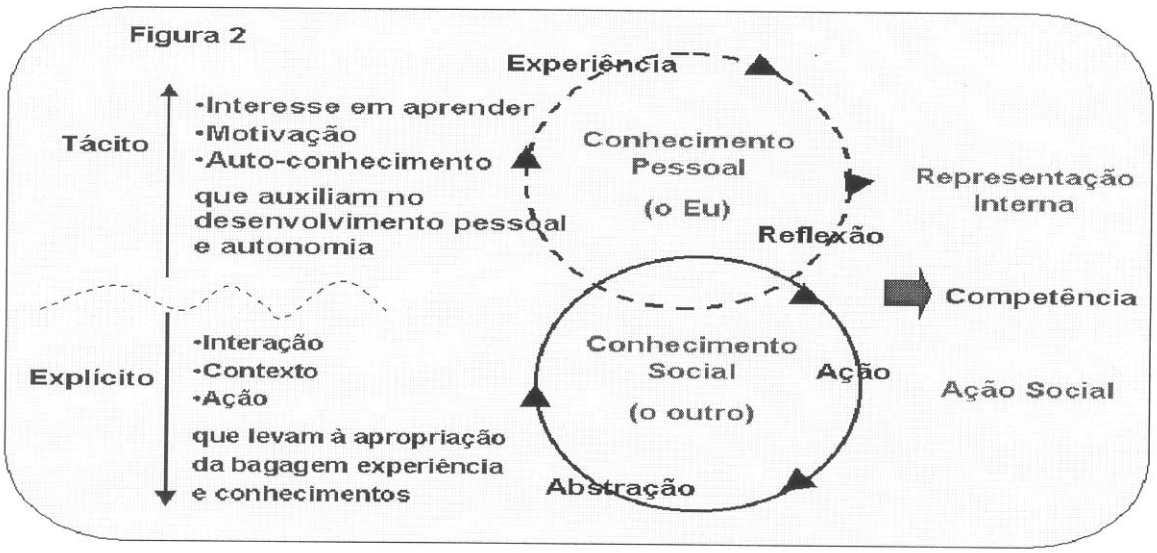
Tomando as categorias identificadas no estudo para "aprender significa" – ***contexto, interação, reflexão e desenvolvimento pessoal*** – pode-se dizer que a dimensão de aquisição de conhecimento exige que um indivíduo solucione a tensão entre *apreensão* (experiência concreta) e a *compreensão* (conceituação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

A dimensão de transformação da aprendizagem também é caracterizada por uma tensão dialética: *intenção de conhecimento* (observação-reflexiva) versus *extensão do conhecimento* (experimentação-ativa). No processo de aprender pela intenção, o indivíduo move-se internamente para refletir sobre o conhecimento previamente adquirido. Em contraste, aprendizagem através da extensão exige que ele se mova, além de si mesmo, para interagir com um ambiente externo e *o outro*. Na forma como os aprendizes solucionam estas tensões dialéticas, delineiam sua trajetória em torno do processo ciclo de aprendizagem como descrito na Figura 1. Então, se tomada emprestada a noção de ciclo de aprendizagem de Kolb para o mapeamento dos resultados obtidos neste estudo, se teria a seguinte configuração (Figura 2).

Vista enquanto um todo, a aprendizagem descreve um processo contínuo de responder as diversas demandas pessoais e ambientais que surgem da interação entre experiência, conceituação, reflexão e ação constituindo um ciclo – embora não necessariamente fechado, ordenado e seqüencial – melhor expresso pela noção de espiral.

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

Figura 2. Articulação dos Resultados de Pesquisa com Ciclo de Aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados empíricos.

A necessidade de aprendizagem ao longo da vida na sociedade aumentará (Sambell & McDowell, 1998), assim como se reconhece cada vez mais que o desenvolvimento de competências não pode restringir-se à fase de educação inicial; deve ser um processo presente ao longo de toda vida da pessoa. Além disso, somente os métodos tradicionais de ensino não se ajustam ou são suficientes às metas como aprendizagem ao longo e para vida – pensamento reflexivo e crítico; auto-avaliação; auto-conhecimento e resolução de problemas (Dochy & Moerkerke, 1997) – que são fundamentais para o desenvolvimento das competências apontadas pelos entrevistados como exigência para um bom desempenho de seu papel profissional.

O presente estudo permite dizer que, para instalar a cultura da aprendizagem que possibilite o desenvolvimento de competências, é necessária compreensão clara das novas diretrizes de uma tarefa educativa – seja no ambiente organizacional ou educacional – voltada não para o *ensino*, mas para *aprendizagem*. Entre outras diretrizes que poderiam acompanhar esse processo, de acordo com a análise das respostas, delineou-se as seguintes: ênfase mais no processo de aprender do que na aquisição de conteúdos fechados; valorização da experiência interior e da subjetividade, em lugar da supervalorização do contexto externo; harmonização do conhecimento abstrato e teórico à experiência, por meio de atividades vivenciais, com ênfase no "aprender fazendo" e na dialética permanente entre teoria e prática; educação para vida e não apenas por períodos específicos para o treino de habilidades; uso da tecnologia não dissociada de uma base centrada no relacionamento entre facilitadores e aprendizes; reconstrução do conhecimento com base em aprendizagem conjunta do aprendiz e facilitador; contextos, indagações estratégicas ao invés de setorização, respostas "corretas" e certezas limitadoras, incentivando a criatividade mediante a possibilidade do pensamento divergente.

6. Considerações Finais: *Buscando uma Interlocução na Babel das Definições*

Iniciou-se o artigo falando da dificuldade que é estabelecer ou balizar uma definição e da categorização dos tipos de aprendizagem. A diversidade de nomenclaturas, perspectivas e abordagens do tema em muitos momentos pode confundir. Na perspectiva de trazer alguma contribuição o estudo conclui propondo um quadro de referências relativamente integrado para a definição e o papel da aprendizagem na ação no desenvolvimento de competências. A idéia não é unificar, mas estabelecer interlocuções entre algumas definições e abordagens.

A partir da revisão teórica e de reflexão acerca do estudo exploratório desenvolvido, percebe-se conexões relativas ao conceito de aprendizagem que denomina-se experiencial ou na ação em contextos organizacionais e de formação:

a) ***processo*** – em termos de continuidade e idéia de "espiral", ênfase no *como*;
b) ***transformação*** – baseado na mudança de atitude;
c) ***grupo*** – enfatizando o coletivo;
d) ***criação e reflexão*** – sob a ótica da conscientização e inovação;
e) ***ação*** – a apropriação e disseminação do conhecimento, experienciar e compartilhar por interações;
f) ***"situada"*** – o aprendizado sempre ocorre em função da atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa sendo carregado de significado.

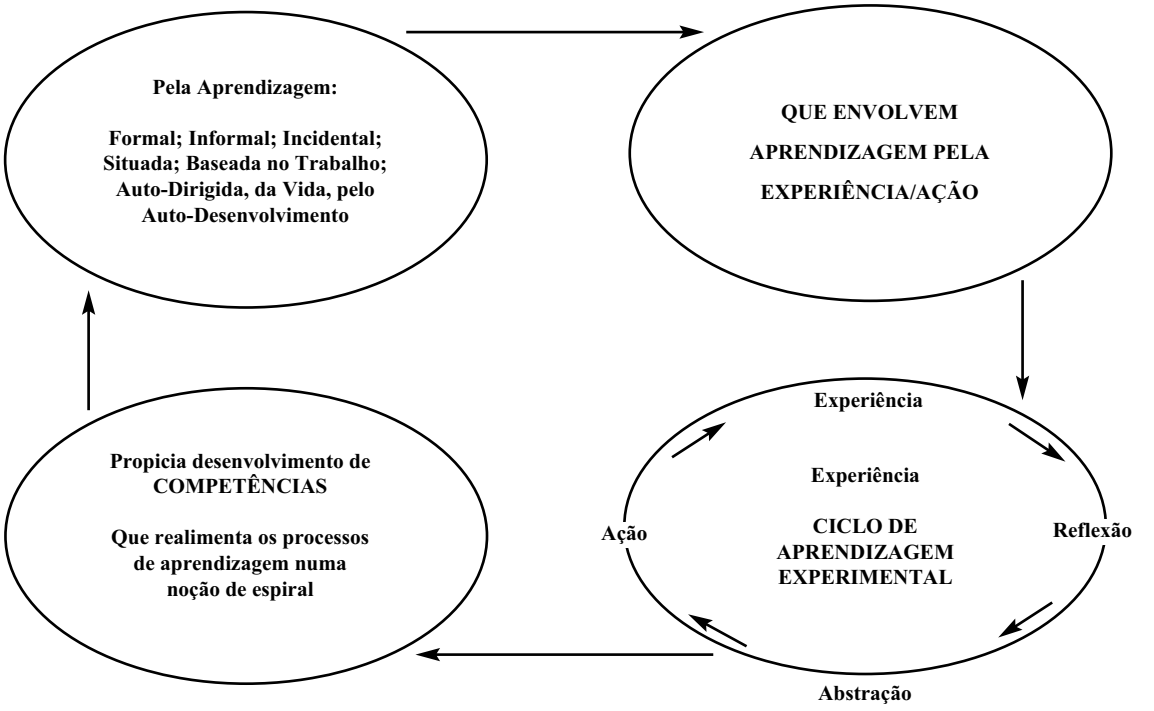
Assim, <u>*considerando*</u>:

1. as **conexões** acima obtidas pela incursão nas formas, definições, abordagens e processos de aprendizagem apresentados na literatura;
2. o **estudo exploratório** aqui apresentado e seus respectivos resultados e análise;
3. e a **sugestão** de que as nomenclaturas *aprendizagem experiencial e na ação* sejam consideradas como referindo-se à mesma definição, por apresentarem uma série de questões em comum, sejam elas:
   (a) O que é aprendido pelo experienciado evidencia-se no que se faz (forma de agir).
   (b) Aprendizagem ocorre também por meio da ação. Num modelo cíclico está orientada para a resolução de problemas, que são ao mesmo tempo o motivo e o veículo da aprendizagem.
   (c) O ciclo de aprendizagem é contínuo. Toda aprendizagem é reaprendizagem e toda educação é reeducação pela reflexão-ação, propiciando também o autoconhecimento.

<u>*Propõe-se que*</u>: A aprendizagem, independente de sua forma ou processo, freqüência, intensidade e constância designa ao indivíduo e aos grupos a oportunidade de vivenciar ou experimentar algum tipo de situação ou problema e, isto implica numa ação. Esta ação poderá estar envolvida por reflexão antes, durante ou depois do que se vivencia, reportando-se à noção do ciclo de aprendizagem e resultando no desenvolvimento de competências (Figura 3).

A noção de aprendizagem como um conceito tem evoluído marcantemente em termos de significado. Em sua forma tradicional tende a ser conceituada como a preocupação com a aquisição de habilidades

Figura 3. O Papel da Aprendizagem na Ação no Desenvolvimento de Competências



Fonte: Elaborado pela autora.

que são ampliadas pela experiência no trabalho. Concepções mais contemporâneas tendem a enfatizar menos a informação ou aquisição de habilidades e transferem o seu olhar para o desenvolvimento de novos e modernos processos cognitivos junto a aquisição de competências. A aprendizagem na ação é muito mais do que um simples acumular de experiências. Para quem experiência é a interação de uma pessoa ou coletivo com a situação de trabalho, nem toda a experiência permite diretamente uma aprendizagem. A transformação que a experiência quase sempre promove nos indivíduos pode ser o resultado de uma "repetição" ou "impregnação" e significar muito pouco no plano da formação.

Para que tal aconteça, é necessário que exista intencionalidade da parte dos atores no ambiente de aprendizagem formal ou nas práticas de trabalho. Para potencializar formativamente os ambientes organizacionais e de formação com o objetivo desenvolver competências é necessário que a interação com essas situações faça sentido para os que nela estão envolvidos.

A possibilidade de agir com um determinado sentido sobre a situação é uma das componentes fundamentais da aprendizagem experiencial: reforça o contato direto, a relação sujeito-objeto e favorece o ambiente de reflexividade e de releitura da experiência. Neste contexto torna-se pertinente à realização de um empreendimento, uma ação, um projeto, a aposta no compartilhar de experiências e vivências, no confronto de processos e de resultados, instituindo espaços de aprendizagem coletiva.

Trata-se de induzir um retorno à experiência que visa a sua transformação em saber formalizado, onde a presença dos pares se converte em mediação social, essencial para fazer evoluir o saber da experiência, tornando-o menos precário e menos pragmático.

As situações de trabalho e porque não de formação comportam uma multiplicidade de efeitos oriundos da aprendizagem, ou seja, mudanças duráveis no comportamento dos indivíduos e dos grupos. Estes são fruto da capitalização das experiências individuais e coletivas e da aquisição de conhecimentos na ação, produzindo-se de modo não necessariamente consciente. Correspondem a uma formação difusa, residual, ou latente, mesmo quando a situação não tenha fins explicitamente de formação. São considerados como co-produtos da atividade principal e constituem aquilo que se designa por aprendizagem informal. Diversos contextos instigam o indivíduo a analisar situações, a identificar problemas, a estabelecer prioridades, a perspectivar soluções, a gerar e gerir recursos. Algumas intervenções são, em vários níveis, geradoras desse tipo de efeitos, e muitas vezes são genericamente designadas como *auto-formação* e mudança sem se sentir, mas que existe (Amiguinho, Valente, Correia, & Mandeiro, 1997, p. 107). Em suma, a aprendizagem na ação pode apresentar-se como um processo a ser empregado na geração e desenvolvimento de competências gerenciais, capacitando os gerentes a fazer frente às novas exigências. Espera-se ter contribuído para integrar minimante este referencial.

Por fim, as novas formas de organizar processos de trabalho e a superação de formas de organização tayloristas tende a questionar um modelo de racionalidade técnica da formação, caracterizado pelo seu caráter linear e cumulativo. O fenômeno de forte mobilidade profissional e de multiplicação de tempos de formação, ao longo de toda a vida profissional, propicia o encadeamento interativo das situações de trabalho e de formação, associadas a processos de enriquecimento profissional. Algumas indagações permanecem na continuidade desta discussão, estudos e reflexões futuras: qual potencial formativo das situações de trabalho num quadro de mudança e de transformação? Que efeitos de aprendizagem – residuais e latentes – são gerados no seu decurso? Qual a natureza das competências que são desenvolvidas nestes contextos?

Referências

Amiguinho, A., Valente, A., Correia, H., & Mandeiro, M. J. (1997). Formar-se no Projecto e Pelo Projecto. In Rui Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 101-116). Porto: Porto Editora.

Boland, R., & Tenkasi, R. (1995). Perspective making and perspective taking in communities of knowing. *Organization Science, 4* (6), 350-372.

Brown, J. S., & Duguid, P. (1992). When change is constant, maybe we need to change our own eyeglasses. In *Learning in Organizations Workshop*, London, Junho 21-23. Ontario: University of Western Ontario Business School.

Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). *The Social Life of Information*. Boston: Harvard Businesses School Press.

Boterf, G. L. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Les Editions d'Organisation.

Cahoon, B. (2002). *Computer Skill Learning in the Workplace: A Comparative Case Study*. Ph.D. diss. 1995, University of Georgia. Disponível em http//www.gactr.uga.edu/~cahoonb/dissertation.html. Acesso em Junho de 2002.

Carlsson, B., Keane, P., & Martin, B. (1976). R&D organizations as learning systems. *Sloan Management Review, 17* (3), 1-15.

Cseh, M., Watkins, K., & Marsick, V. (1999). Re-conceptualizing Marsick and Watkins' model of informal and incidental learning in the workplace. In *Academy of Human Resource Development Conference Proceedings*, Virginia, Março 3-7.

Damarin, S. (1993). School and situated knowledge: Travel or tourism?. *Educational Technology, 33* (3), 27-32.

Daft, R., & Weick, K. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy Management Review, 9* (2), 284-295.

Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 2000.

Dixon, N. (1994). *The organizational learning cycle*. New York: McGraw-Hill.

Dochy, F., & Moerkerke, G. (1997). The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. *International Journal of Educational Research, 27* (5), 415-432.

Dutra, J. S. (Org.) (2001). *Gestão por Competências*. São Paulo: Ed. Gente.

Elkjaer, B. (2000). Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In M. Easterby-Smith, J. Burgoyne, & L. Araújo (Orgs.), *Aprendizagem Organizacional e a Organização de Aprendizagem* (pp. 100-116). São Paulo: Atlas.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 113-136.

English, L. (1999). A study of informal and incidental learning at the parish level. *International Journal of Lifelong Education, 18* (5), 385-394.

Henry, J. (1989). Meaning and practice in experiential learning. In S. Weil, & I. Mcgill (Eds.), *Making Sense of Experiential Learning* (pp. 25-37). Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Hunt, D. (1987). Beginning with ourselves: In *Practice, Theory and Human Affairs*. Cambridge: Brookline Books.

Jacobson, W. (1996). Learning, culture, and learning culture. *Adult Education Quarterly, 47* (1), 15-28.

Kegan, R. (2001). *How the way we talk can change the way we work*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lankard, B. A. (2000). *Source: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education.* Columbus, OH: ERIC Digest, Disponível em http://www.ed.gov/databases/ERICDidests, n. 161. Acesso em Junho 2002.

Lawrence, L. (2000). *Transcending boundaries: Building community through residential adult learning*. Chicago: Louis University. Disponível em http://www.nl.edu/ace/Resources/Documents. Acesso em Junho 2002.

Lengnick-Hall, C. A., & Sanders, M. M. (1997). Designing effective learning systems for management education. *Academy of Management Journal, 40* (6), 1334-1368.

Leroux, J., & Lafleur, S. (1995). Employability skills: The demands of the workplace. *Vocational Aspect of Education, 47* (2), 189-196.

Livingstone, D. (1999). Exploring the icebergs of adult learning. *Canadian Journal for the Study of Adult Education,*

3 (2), 49-72.

McFerrin, K. (1999). Incidental learning in a higher education asynchronous online distance education course. In J. D. Price et al. (Eds.), *SITE 99: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Proceedings*. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Mealman, C. (1993). Incidental learning by adults in nontraditional degree program. In *Proceedings of the 12th Annual Midwest Research-to-Practice Conference*. Columbus, OH: Ohio State University. Disponível em http://www.nl.edu/ace/Resources/Documents/Incidental.html, Acesso em Junho 2002.

Miettinen, R. (1998). About the legacy of experiential learning. *Lifelong Learning in Europe, 4* (3), 165-171.

Orey, M., & Nelson, W. (1994). Situated learning and the limits of applying the results of these data to the theories of cognitive apprenticeships. In *The National Convention of The Association For Educational Communications And Technology*, Washington, Fevreiro.

Raelin, J. A. (1997). A model of work-based learning. *Organisational Science, 8* (6), 563-578.

Richter, I. (1998). Individual and organizational learning at the executive level. *Management Learning, 29* (3), 299-316.

Rogers, A. (1997). Learning: Can we change the discourse? *Adults Learning, 8* (5), 116-117.

Ross-Gordon, J., & Dowling, W. (1995). Adult learning in the context of African-American women's voluntary organizations. *International Journal of Lifelong Education, 14* (4), 306-319.

Ruas, R. (2001). Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da AO. In M. T. Fleury, & M. Oliveira (Eds.), *Gestão do Estratégica do Conhecimento*. São Paulo: Atlas.

Sambell, K., & Mcdowell, L. (1998). The value of self and peer assessment to the developing lifelong learner. In C. Rust (Org.), *Improving student learning – improving students as learners* (pp. 56-66). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.

Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal, 43* (1), 9-17.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sims, R. R. (1983). Kolb's experiential learning theory: A framework for assessing person-job interaction. *Academy of Management Review, 8* (3), 501-508.

Spender, J. C. (1996). Organizational knowledge, learning and memory. *Journal of Organizational Change Management, 9* (1), 63-78.

Stacey, R. D. (1993). *Strategic Management and Organisational Dynamics*. London: Pitman.

Van Der Heijden, K. (1996). *Scenarios: The art of strategic conversation*. New York: John Wiley.

Watkins, K., & Marsick, V. (1992). Toward a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education, 11* (4), 287-300.

Wenger, K., & Lave, J. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, L. (1998). Effects of a tourism awareness program on the attitudes and knowledge of older adults. *Educational Gerontology, 24* (1), 69-78.

Terra, J. C. C. (2000). *Gestão do Conhecimento*. São Paulo: Editora Negócio.

Torbert, W. R. (1992). *Learning from experience*. New York: Columbia University Press.

Zarifian, P. (2001). *Objetivo Competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.

Abstract. The purpose of this paper is to approach, discuss, and suggest – after a careful literature review and from the results of exploratory study –, a conception that tries to establish connections between the different definitions of experiential learning and its role in the development of competences in organizational context. The study investigated the aspects related to learning and to the development of competences, through the perception, of university students that were working, and attending their last year of a business administration program. The results revealed: the importance of the context in which individuals are inserted to the construction of meanings in the learning process; how situations that one encounters in everyday life can become a leverage in this process; and that it's possible to state that, in order, to install a learning culture that allows the development of competences, it is necessary to have a clear understanding of the new directives of an educational method aimed at learning. This study aims to bring some contribution, suggesting a relatively integrated reference framework to the definition of learning in action, and its role in the development of competences.
Key words: Learning in action, professional development, competence development, situated learning, informal learning.