

**APRENDIZAGEM EM AÇÃO, COMPETÊNCIAS E A RELAÇÃO COM A
APRENDIZAGEM GERENCIAL***ACTION LEARNING, COMPETENCIES AND MANAGERIAL LEARNING***Jeter Lang***

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Professor do Instituto Federal Catarinense (IFC) no Campus Ibirama
Ibirama, SC, Brasil
jeter.lang@ibirama.ifc.edu.br

Sidnei Vieira Marinho

Professor do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)
Biguaçu, SC, Brasil
sidnei@univali.br

Marines Lucia Boff

Professora da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) no Campus Ibirama
Ibirama, SC, Brasil
marines.boff@udesc.br

RESUMO

O propósito do presente estudo – ensaio teórico – é discutir o desenvolvimento das competências do Administrador nas IES por meio da aprendizagem em ação e a relação com a aprendizagem gerencial. Considera-se que a efetividade na atuação profissional envolve reflexo para responder e agir em lapsos de oportunidade, recorrendo a conhecimentos ou experiências já assimiladas. Neste processo, identificou-se as IES como responsáveis por desenvolverem em suas funções atitudes e hábitos consistentes aos novos pré-requisitos impingidos pelos novos tempos, as quais devem apresentar propostas educativas voltadas para a proximidade do mundo corporativo, de forma a conectar teoria e prática, superando o ensino restrito apenas aos conteúdos disciplinares. Emerge como ponto de ligação entre aprendizagem gerencial, aprendizagem em ação e competências, o efetivo envolvimento da prática, e estudar esta dinâmica contribui para novas interpretações e possibilita potencializar a educação.

Palavras-chave: Competências. Aprendizagem em ação. Aprendizagem gerencial. Ensino em Administração.

ABSTRACT

The purpose of this study - theoretical essay - is to discuss the development of the competencies of the Administrator in HEIs through action learning in relation to managerial learning. It is considered that the effectiveness of professional practice involves reflection to respond and act in lapses of opportunity, using the knowledge and experience already assimilated. In this process, we identified HEIs accountable for their roles in developing attitudes and habits consistent with new prerequisites foisted by new times, which should have the educational proposals geared to the proximity of the corporate world in order to connect theory and practice surpassing teaching restricted to subject content. Emerges as a point of connection between managerial learning, action learning and competencies, the effective involvement of practice and study contributes to this dynamic new interpretations and allows boost education.

Keywords: Competencies. Action learning. Managerial learning. Education in Administration.

Data de submissão: 30 junho 2013.

Data de aprovação: 2 junho 2014.

*Beneficiário de auxílio financeiro da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), por intermédio da CAPES, no projeto intitulado Sistema de Aprendizagem-em-Ação: Metodologia de Casos no Ensino para Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Administração (Edital PROADM)".

INTRODUÇÃO

Parte das críticas em torno do processo de formação profissional ocorre pela existência restrita de sistemas de aprendizagem capazes de levar o estudante a se confrontar “com situações próximas daquelas que ele encontrará no trabalho e construir saberes a partir dessas situações, que ressaltam ao mesmo tempo a pertinência e a falta de alguns recursos” (PERRENOUD, 2002, p. 22). Também decorrente desta situação se posiciona a aprendizagem gerencial, a qual busca diminuir o lapso entre a teoria e a prática gerencial, ou a aproximação do contexto tradicional identificado pela educação formal que se dá em sala de aula com a aprendizagem informal, do dia a dia do executivo. Porém, o propósito que pode ser identificado nestas aprendizagens ao se considerar a formação profissional é o desenvolvimento de competências, a qual “ênfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados”, e revela-se na prática, isto é, a competência será ajustada mediante as peculiaridades das situações (DIAS, 2010, p. 74).

Contudo, existe certa pluralidade no entendimento de competências, pois pode ser vista como a capacidade de responder a requisitos ou para executar uma tarefa com sucesso, e inclui as dimensões cognitiva e não-cognitiva (DESECO, p. 8, 2002). Fleury e Fleury (2001) entendem no sentido de aplicar adequadamente o conhecimento de acordo com o contexto, “a competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know how* específico”, ou seja, “os conhecimentos e o *know how* não adquirem *status* de competência a não ser que sejam comunicados e utilizados” (FLEURY; FLEURY, 2001). Conexo a esta interpretação, Zarifian (2001) aborda a experiência e a sua transformação quando da aplicação, ou seja, a competência é pautada em conhecimentos que se possui e revela-se na aplicabilidade em forma de inteligência prática em determinada situação.

O elemento que permeia as variadas conceituações de competência é a individualidade, ou seja, a capacidade de aprender e a inclinação da pessoa em aplicar seus conhecimentos em determinada situação (FLEURY; FLEURY, 2001; YEO, 2003; CAMPOS *et al.*, 2009,). Observa-se a importância em desenvolver competências ajustadas as situações profissionais, e, considerando especificamente a formação do profissional Administrador, Fleury e Vasconcellos (2009, p. 2) apontam que o cenário (competitividade, mudanças, novas exigências...) “gera um impacto nas instituições de ensino responsáveis pela formação do administrador, que precisam preparar um profissional para atuar em uma nova realidade organizacional”. Diante deste contexto fica evidente a necessidade de preparação profissional de forma que o egresso tenha condições de agregar a sociedade. As pessoas que irão gerir as organizações precisam estar preparadas para responder as novas demandas apresentadas e a competência dos profissionais que integram as organizações representam o seu diferencial.

Ao observar esta responsabilidade social das IES, entendidas como veículo de disseminação de conhecimentos, habilidades e atitudes, destaca-se o estudo de Schön (1983), que tratou da relação entre os tipos de conhecimento abordados na universidade e os tipos de competências valorizados no campo profissional. Identificou o que denominou de racionalidade técnica, a qual seria a grande inclinação das instituições, sendo que o exercício profissional requeria nova epistemologia da prática, ou seja, orientação para a interdisciplinaridade, elaboração de soluções diferenciadas para as complexidades impostas. Kinsella (2006) salienta a necessidade de prática baseada na ação, sendo possível visualizar o interesse e

propriamente a oportunidade na investigação do produto apresentado via ensino universitário e as demandas pronunciadas pelo campo profissional.

As abordagens de aprendizagem para viabilizar o desenvolvimento das competências empregadas nas IES podem ser identificadas como a tradicional ou a ativa. Na aprendizagem tradicional a ênfase está no professor, o qual irá discorrer sobre o conteúdo, utilizando sua capacidade de comunicação e domínio de sala de aula, apontando referências, fazendo analogias, buscando integrar o aluno ao desenvolvimento do pensamento em questão e aplicando exercícios. No método ativo ou aprendizagem em ação o foco é o aluno, o qual é estimulado a discutir e resolver questões, oportunizando espaço para reflexão de ideias e, principalmente, assumir responsabilidades pelo seu aprendizado, se tornando mais autônomo. “A aprendizagem em ação tem evoluído como uma ferramenta eficiente para a aprendizagem e desenvolvimento que se concentra em trazer a mudança nas ações e pensamento simultaneamente” (MUGHAL, 2012). Como esta abordagem possui características de ensino mais dinâmico, com maior integração entre as pessoas e proximidade com situações da realidade, demonstra ser adequada ao processo de formação profissional da atualidade.

Dentre as características da aprendizagem em ação estão o envolvimento em atividades de discussão, desenvolvimento de habilidades e ênfase na exploração de atitudes e valores, bem como o envolvimento em análise, síntese e avaliação (BONWELL; EISON, 1991). O indivíduo, parte inicial do processo da aprendizagem organizacional, ao ser exposto a esta metodologia de ensino, terá contato com dinâmicas que resultam em situações como as elencadas anteriormente (interação entre as pessoas e práticas vivenciais) e seus reflexos para a dinâmica da aprendizagem organizacional surgem como realidades a serem elucidadas.

O propósito do presente estudo – ensaio teórico – é discutir o desenvolvimento das competências do Administrador nas IES, observando o uso da aprendizagem em ação como metodologia ajustada para a contemporaneidade educacional e a sua relação com a aprendizagem gerencial. Isto por considerar que o ensino na atualidade necessita de metodologias com as características da aprendizagem em ação. Observa-se que o contexto de dinamicidade e incertezas requer profissionais com formação para assimilar este cenário, impactando na empregabilidade e, propriamente nas soluções para a sociedade. Em decorrência disto, são apresentados para as IES novos propósitos que indicam a relevância do desenvolvimento de competências àqueles profissionais solicitados pelo mercado e, inserido neste contexto está a aprendizagem gerencial com atuação mais estreita com a realidade do mercado, que divide a responsabilidade de compor a aprendizagem pertinente, a qual deveria aproximar os elementos acadêmicos com a realidade profissional e organizacional. Tal intento possui possível solução por intermédio da aprendizagem em ação, abordagem que lhe são atribuídas peculiaridades adequadas à solução do aprendizado delineado atualmente.

Após esta introdução, apresenta-se o aporte teórico bibliográfico acerca dos conceitos de competências, com destaque para metacompetências, competências profissionais, competências educacionais, aprendizagem gerencial e aprendizagem em ação. Posteriormente são apresentadas a discussão e as considerações finais.

COMPETÊNCIAS

Ao estudar competência é possível encontrar diversificado propósito em discutir o tema, e para definir seu conceito existe um distanciamento e proximidade de ideias que levam, por vezes, a complexidade ao termo. Um bom começo para tratar de competência é lembrado por Gil-Estallo *et al.* (2010) ao indicarem que, infelizmente, objetivos não são sempre alcançados e às vezes ocorre desistência em atingi-los ou, também podem ficar aquém das expectativas, ser mais caro, ou em tempo inadequado. Fica implícita a ideia em vincular competência à consecução de algo que foi proposto, que se criou expectativa de ser realizado.

A distinção entre habilidades e competências é outra forma interessante para elucidar o conceito de competência, pois podem existir interpretações que aproximem habilidades de competências, ou até as utilizem como sinônimos, contudo, habilidade se refere “a capacidade de executar com facilidade e precisão movimentos motores ou cognitivos complexos e adaptar às condições de mudança” e, de forma mais abrangente, competência é “um sistema complexo de ação que abrange as habilidades intelectuais, de atitudes e outras não cognitivas” (DESECO, p. 7, 2002).

A competência também é conceituada como um conjunto de características identificáveis, observáveis e avaliáveis de conhecimentos, atitudes, aptidões, habilidades, valores, motivação e comportamentos relacionados com os resultados obtidos por estudantes universitários (GIL-ESTALLO *et al.*, 2010). Após analisar as várias conceituações de competência, Fernandes (2004, p. 41) chama atenção para dois aspectos intrínsecos à competência: “algo que o indivíduo necessita ter para um desempenho competente – ‘suficiente conhecimento, julgamento, habilidade ou força’ – e a efetiva aplicação destas capacidades para ‘resolver qualquer assunto’”.

Os tipos de competências, com suas peculiaridades podem ser relacionados às capacidades que indivíduos devem agregar ou possuir para desempenhar satisfatoriamente a sua vida profissional, e assim potencializar sua empregabilidade, a qual parte da relação entre o aprendizado e o campo de trabalho, ou seja, ensino superior e o mercado de trabalho “corresponde a um perfil de ampla competência, incluindo competências transversais, habilidades genéricas ou competências-chave” (SCHAEPER, 2009, p. 679). Os termos competências-chave e metacompetência se revelam sinônimos e surgem como fundamentais para a empregabilidade e, portanto, merecem atenção especial do ensino superior.

A noção de metacompetência é usada para descrever as habilidades que permitam aos indivíduos participar efetivamente em múltiplos contextos ou campos sociais e contribuir para o sucesso de suas vidas em geral e sobre o funcionamento da sociedade (ou seja, de descobertas que levem a benefícios individuais e sociais desejados) (DESECO, 2002, p. 10). A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em seu relatório Definição e Seleção de Competências - DESECO, descreve três categorias fundamentais de competência (Quadro 1) que formam a base conceitual da metacompetência: agir de forma autônoma, utilizar ferramentas de forma interativa e atuar em grupos socialmente heterogêneos.

Quadro 1: Metacompetências para o sucesso na vida e adequada atuação na sociedade.

Pensamento crítico e abordagem holística e integrada	Agir de forma autônoma
	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de defender e afirmar os seus direitos, interesses, responsabilidades, suas limitações e necessidades. - Capacidade de fazer e realizar planos de vida e de projetos pessoais. - Capacidade de agir em toda a situação/contexto maior.
	Utilizar ferramentas de forma interativa
	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de usar linguagem, símbolos e textos de forma interativa. - Capacidade de usar o conhecimento e as informações de forma interativa. - Capacidade de utilizar a tecnologia (nova) de forma interativa.
	Atuar em grupos socialmente heterogêneos
	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de ter boas relações com os outros. - Capacidade de cooperar. - Capacidade de gerenciar e resolver conflitos.

Fonte: Adaptado de Deseco (2002, p. 13).

O agir de forma autônoma considera o desenvolvimento de identidade pessoal e de independência, no sentido de decidir e agir de acordo com a situação. Refere-se a capacitar os indivíduos para desenvolverem e se expressarem, ter senso de si; que possam exercer os seus direitos e assumir responsabilidade nas diversas esferas da vida. O desenvolvimento dessa independência requer orientação para o futuro de maneira que o indivíduo tenha consciência de seu ambiente e sua participação nele, não significa isolamento social, mas, gerenciamento ativo da sua própria vida e seu trabalho. Permite aos indivíduos se situarem como pessoa, com capacidade de escolhas, como cidadão, membro de família, trabalhador, consumidor, etc. Possibilita definir e realizar objetivos que fazem sentido em suas vidas e que estão de acordo com os seus valores; fomenta o entendimento do contexto geral e a sua participação, os desafios e as consequências derivadas dela, bem como a reflexão disto quando estiver atuando (DESECO, 2002, p. 12).

Utilizar ferramentas de forma interativa representa ter o domínio dela em si e a consciência do seu reflexo ao utilizá-la, inclui instrumentos empregados na solução de demandas da vida cotidiana e do trabalho na sociedade moderna, como uso efetivo da linguagem e símbolos, comunicar com os outros, adquirir conhecimentos e desenvolver seu potencial, e elementos físicos como máquinas e computadores. “Encontramos o nosso mundo por meio de nossas ferramentas cognitivas, sociais e físicas” e isto repercute em nossa compreensão do mundo e viabiliza a nossa competência. Permite ao indivíduo participar de diálogos e interagir eficazmente com o seu ambiente; compreender as suas opções, emitir opiniões, tomar decisões e agir e interagir; além de permitir o uso de tecnologias, possibilita novas formas de interação e viabilidade de adaptação de suas características a sua atuação no ambiente (DESECO, 2002, p. 13).

Atuar em grupos socialmente heterogêneos possui foco na socialização, “está na interação com o ‘outro’, o diferente dos outros”. A atuação, sobrevivência, identidade do indivíduo está relacionada com os outros, e inclui fazer parte de grupos socialmente heterogêneos, manter laços sociais e de convivência com pessoas que não falam a mesma língua ou não compartilham das mesmas recordações e a mesma história. A boa articulação destes elementos se mostra relevante para a criação de capital social. As metacompetências relativas a esta categoria, permitem que os indivíduos estabeleçam, mantenham e gerenciem relacionamentos pessoais; trabalhem em conjunto para um objetivo comum; implica em

considerar o conflito como algo natural no relacionamento entre os indivíduos e adotar uma forma construtivista para dirimi-los (DESECO, 2002, p. 14).

Quanto a aquisição ou desenvolvimento de metacompetências, Barth *et al.* (2007) apresenta três aspectos importantes: processos de reflexão; autoconfiança e auto-orientação; e múltiplos contextos. Contudo, destaque que o êxito na aquisição de competência é atrelado à responsabilidade do aluno com o processo de aprendizagem, pois somente até um certo grau ela é controlável, o máximo depende da ação individual do aluno (BARTH *et al.*, p. 427, 2007).

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

O emprego de recursos, desenvolvimento de condições favoráveis para a realização de atividades e a própria transposição de condições adversas envolve o conceito de competência profissional. Com a inclusão de tomada de iniciativa e a inclinação em assumir responsabilidade, Miranda (2006, p. 107) se refere à competência profissional, pontuando que são “recursos que possuímos ou adquirimos e que sabemos como colocar em ação em uma situação prática”.

O parecer 16/99 do CNE - Conselho Nacional de Educação/CNB - Câmara de Educação Básica expressa à noção competência profissional como “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p.33).

A Organização Internacional do Trabalho – OIT (2011, p. 2), aborda da seguinte forma: “o termo ‘competências’ abrange os conhecimentos, as aptidões profissionais e o saber-fazer que se dominam e aplicam em um contexto específico”.

É em dada operacionalização de atividade que se dá o exercício da competência, e esta enseja determinado nível de qualificação para a sua consecução (ARAUJO, 2003). A qualificação pode ser considerada um estado para estar apto ao exercício, e a competência o efetivo uso, e de forma individual, dos atributos pensados para ser considerado qualificado.

Tratar de competências envolve considerar vários posicionamentos e, no caso das profissionais, é potencializada a dificuldade de estabelecer parâmetros. Isto por abranger diversas ocupações, as quais possuem suas especificidades, complexidades pertinentes ao contexto de suas atuações e demandam, portanto, saberes e ações para o seu ambiente. Para esclarecer este intrincado universo da competência profissional, McLagan (1997) mapeou seis abordagens para desenvolver modelos de competência: tarefas do trabalho; resultados de esforços de trabalho; resultados (outputs); conhecimento, habilidades e atitude (CHA); qualidades de desempenhos superiores; e pacotes de atributos. Estas abordagens estão resumidas no conceito de competência dado por Parry (1996) em que é ressaltada a correlação com a performance, bem como a existência de parâmetros bem aceitos e a possibilidade de melhorias mediante treinamentos.

Talvez para superar as especificidades das profissões Burgoyne (1989) apresentou competências de gestão, nomeando por competências *overarching*. Estas competências abrangentes seriam: aprender, mudar, adaptar, prever, antecipar e criar mudança, as quais interpreta como capazes de servir de embasamento para diferenciados contextos gerenciais. Próxima a esta ideia de abrangência situa-se a ideia holística, de Cheetham e Chivers (1996), que propõem um modelo híbrido para as competências

profissionais, objetivando alinhar as várias abordagens inerentes à competência. O modelo inclui quatro componentes: competência de conhecimento/cognitiva; competência funcional; competência comportamental ou pessoal; e competência de valores/ética.

Fleury e Fleury (2001) delinearão um quadro de competências para o profissional, que integra: saber agir, saber mobilizar recursos, saber comunicar, saber aprender, saber engajar-se e comprometer-se, saber assumir responsabilidades e ter visão estratégica. Gomes *et al.* (2010) apontam oito dimensões da competência médica: geral, técnica, social, administrativa, pesquisa, ensino, cognitiva, conhecimento/conteúdo. De maneira semelhante, Zarifian (2001) propõe que a competência profissional inclua conhecimentos, saber fazer, experiências e comportamentos exercidos em contexto preciso.

Ao observar o referencial inerente a competência profissional, elencado anteriormente, nota-se um crescente conceitual; inicia relacionando competência profissional à própria pessoa ou que esta adquire ao praticar uma ação; posteriormente agrega eficiência e eficácia; insere a necessidade de qualificação e os atributos para tal; soma a trilogia CHA, pacotes de atributos e desempenhos superiores; posteriormente é inserido o termo “abrangente”, assim agregando componentes gerais de conhecimento/cognição, função, comportamento e valores/ética; acrescenta-se visão estratégica e comportamentos específicos a determinado contexto. Entre algumas inovações e sinônimos nota-se na leitura de Fleury e Fleury (2001) a aglutinação de grande parte dos termos indicados pelos demais pesquisadores.

COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Primariamente as universidades tencionavam preparar novas gerações de acadêmicos, sob a lógica da pesquisa disciplinar, mas a pretensão dos diplomados derivou crescentemente para a carreira profissional, na busca de oportunidades de emprego nas organizações, declinando da carreira acadêmica (SCHAEFER, 2009). “A noção de ‘competência’ foi introduzida na educação em conexão com a formação de professores durante os anos 1990 e influenciou as reformas educacionais em vários países europeus (COE, 2009).

Este processo tornou evidente a pressão sobre as IES para melhor preparar seus alunos para o mundo do trabalho, promovendo a “empregabilidade” (SCHAEFER, 2009), a importância da educação superior se eleva de tal forma a aglutinar esforços transnacionais e seus reflexos se voltam para as IES, em especial com os cursos de administração, pois possuem o desafio de compatibilizar a educação e o desenvolvimento do profissional administrador, propiciando o aprendizado das competências necessárias para enfrentar os desafios que encontrará em sua prática profissional (SILVA, 2008).

O entendimento das competências educacionais, entendida por aquelas promovidas pelas instituições de ensino, inicia pela ciência da Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999). No caso do curso de graduação em Administração, são sete parágrafos onde estão descritas as habilidades e competências que devem ser agregadas a formação profissional, para o MEC, são competências a serem incluídas ao currículo profissional do Administrador. Contudo “a definição de currículos baseados em competência requer uma opção conceitual em relação ao entendimento da competência como resultante da relação entre o mundo de aprendizagem e o mundo do trabalho” (AGUIAR; RIBEIRO, 2010, p. 374). Assim,

as IES devem cumprir o preconizado nas diretrizes e, também, se alinharem as competências requeridas pelas organizações.

O propósito do profissional é realizar eficazmente o trabalho e, para isto, Katz (1974) relaciona três tipos de competências necessárias: as técnicas, as humanas, e as conceituais. Estas competências ensejam habilidades que podem ser desenvolvidas, ou seja, não precisam ser inatas. Em referência a formação do Administrador, o autor ressalta a necessidade de viabilizar a ação efetiva desse profissional em diversificados contextos.

Alinhado ao exposto, Pestana (2006) expressa que “a educação profissional visa ao desenvolvimento de uma formação integral e ampliada onde haja articulação entre a dimensão profissional e a dimensão sociopolítica”. Discorrendo sobre a noção de competência no campo educacional, a mesma autora apresenta três conjuntos em que é possível identificar a composição da competência: conjunto de tarefas (saber fazer); conjunto de atributos (saber, saber fazer e saber ser) e; conjunto estruturado holístico e integrado (experiências, conhecimentos, atitudes, valores e habilidades).

Situando tal noção na esfera educacional, Zabala e Arnau (2010) resumem os componentes das competências em três domínios relacionados aos campos do saber (conhecimento), do saber-fazer (habilidade) e do saber-ser (atitude). De forma semelhante, Fernandes *et al.* (2005) identificam na proposta pedagógica para o curso de enfermagem o aprender a aprender, o qual envolve o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser, ou seja, os pilares da educação.

A competência está associada à noção de aprendizagem e resulta da aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos pelo indivíduo em processo de aprendizagem (FREITAS; BRANDÃO, 2005). O papel das IES frente às demandas por desenvolver competências é estabelecido no novo design para o ensino, no qual a aprendizagem nas profissões exige prática baseada na ação (KINSELLA, 2006). Assim, são oportunas metodologias de ensino que tornem o aluno mais comprometido, responsável pelo seu aprendizado, como também o aproxime da realidade de atuação em que ele deverá aplicar as competências desenvolvidas.

APRENDIZAGEM EM AÇÃO

Embora a aprendizagem passiva tenha sido o método de ensino dominante, muitos educadores afirmam que os alunos precisam de mais do que uma mera transferência de conhecimento (MICHEL, CATER III, VARELA, 2009). É atribuída a aprendizagem passiva, predominante na abordagem tradicional de ensino, uso expressivo de palestras e restritas oportunidades de participação dos alunos em discussões ou exercícios vivenciais; na aprendizagem ativa os alunos são responsáveis pela sua própria aprendizagem e chamados a participar, sendo estimulados a fazer as coisas e pensar sobre o que estão fazendo, em sala de aula (CUI, 2013).

Dada à importância da necessidade de melhorar os métodos de ensino, não é surpreendente que muitos diferentes métodos de ensino têm sido desenvolvidos nos últimos 30 anos. Pesquisadores e educadores são livres para usar uma infinidade de atividades que se qualificam como uma aprendizagem ativa, dentre as quais é possível citar: aprendizagem experiencial (KOLB, 1984); aprendizagem baseada em problemas (ALBANESE; MITCHELL, 1993; MILLER, 2004); aprendizagem participativa (MILLS-JONES,

1999); aprendizagem cooperativa (JOHNSON *et al.*, 1991). “A aquisição de competências não é apenas com base em processos individuais” (BARTH *et al.*, p. 422, 2007), parte deste processo envolve a integração social com vistas a replicar o contexto em que se dará a aplicação das competências, e isto requer abordagens que viabilizem o contato e oportunizem aos indivíduos expor suas variadas interpretações e se direcionar para o desenvolvimento de ideias, engajando suas competências rumo a solução dos problemas. Portanto, observa-se o alinhamento com as práticas de ensino ativas.

Ao envolver os alunos no processo de aprendizagem, com a resolução de problemas, exercícios informais, simulações, estudos de casos, a aprendizagem ativa enfatiza a aplicação da teoria e conceitos, remetendo o aluno em fazer e pensar sobre o que estão fazendo, assim desenvolvendo não só o conhecimento, mas também as suas competências e habilidades necessárias para se destacar dentro de ambientes de negócios (BONWELL; EISON, 1991; MEYERS; JONES, 1993; AUSTER; WYLIE, 2006). A efetividade na atuação profissional envolve reflexo para responder e agir em lapsos de oportunidade, recorrendo a conhecimentos ou experiências já assimiladas, o que são características da aprendizagem em ação. Ao aglutinar o conhecimento prévio com o novo, visando formular novas interpretações para a solução de problemas os alunos estão aprendendo, expandindo suas habilidades de pensamento (MEYERS; JONES, 1993).

Aprendizagem ativa é um termo amplamente inclusivo, usado para descrever vários modelos de ensino que mantêm alunos responsáveis pela sua própria aprendizagem. (MICHEL, CATER III, VARELA, 2009). Agregado a este *empowerment*, em que o aluno é chamado a exercer de forma mais intensa e abrangente sua trajetória de aprendizagem, pode-se somar a melhoria do próprio ambiente que envolve o contexto educacional em que se potencializa a interatividade e permite aos alunos construir o seu aprendizado e melhorar o desempenho (WESTHUIZEN; NEL; RICHTER, 2012).

Algumas técnicas caracterizam a flexibilidade e dinamicidade atribuídas à aprendizagem ativa, como oportunizar determinado tempo para que o aluno reflita sobre as questões em andamento na aula, inserção intercalada de exercícios, experimentos de laboratório, viagens de estudos, debates, jogos e dramatizações. Estas técnicas promovem o envolvimento dos alunos em leituras, discussão e escrita, permitindo maior motivação bem como a inserção em pensamento mais elevado, ensejando profundidade de análise, síntese e avaliação, visto que o *feedback* é imediato (MICHEL, CATER III, VARELA, 2009). A dinamicidade agregada à diversidade de elementos empregados no processo ativo como falar, ouvir, ler e escrever potencializa o aprendizado ao se aproximar de indivíduos com modos preferenciais de aprendizagem, como auditiva, visual ou sinestésico, demonstrando superioridade comparativamente ao formato tradicional, o qual prioriza o aspecto auditivo (MEYERS; JONES, 1993).

Além destas considerações, alguns autores apontam determinados questionamentos em relação ao método tradicional comparativamente ao ensino com método ativo, como Van Eynde e Spencer (1988) ao indicarem que os estudantes não conseguem reter o conteúdo tanto quanto fosse disposto em um ambiente ativo. A falta de atenção é apontada por Dorestani (2005). Sinais da monotonia são revelados por alunos sonolentos, conversas paralelas e uso de equipamentos para distração ou envio de mensagens. Os métodos ativos de ensino são utilizados para evitar este quadro (MICHEL, CATER III, VARELA, 2009).

No comparativo entre a aprendizagem passiva e ativa apresentado na pesquisa de Michel, Cater III e Varela (2009) também se observa a análise de 15 artigos com o mesmo propósito, sendo 8 qualitativos e

7 quantitativos. A aprendizagem ativa é julgada melhor por todos os artigos qualitativos. Já os quantitativos apresentaram pluralidade em seus resultados, dois são peremptórios em indicar a aprendizagem ativa como melhor, quatro artigos citam a aprendizagem ativa como superior em alguns casos e, uma pesquisa aponta neutralidade, não identificando diferença entre os dois tipos de aprendizagem. Os resultados da pesquisa destes autores sugerem que os alunos da turma em que se utilizou aprendizagem ativa obtiveram superioridade de memorização do conteúdo abordado, e de forma mais destacada assimilaram assuntos específicos. Os autores sugerem o uso da aprendizagem ativa para projetar treinamentos em que se deseja abordar assuntos mais pontuais, assim reconhecendo que a aprendizagem desenvolvida por meios ativos pode permanecer compartimentada nas mentes dos participantes.

A conexão positiva entre a abordagem ativa e a aprendizagem de competências no ensino superior é uma das conclusões do estudo desenvolvido por Schaeper (2009), sob o título “desenvolvimento de competências e arranjos de ensino-aprendizagem no ensino superior: resultados da Alemanha”, em que o autor parte dos pressupostos do Tratado de Bolonha para avaliar as competências desenvolvidas pelo processo indicado pelo tratado e pelo formato convencional. Ao descrever o vínculo do tratado com a empregabilidade e a necessidade de desenvolver metacompetências, bem como as características contemporâneas das organizações, Schaeper (2009) indica a eficácia das abordagens ativas centradas no aluno. Aponta que as abordagens tradicionais também apresentam resultados satisfatórios, contudo, menos eficazes que abordagens integradas.

APRENDIZAGEM GERENCIAL

O questionamento da efetividade da prática proporcionada pelos programas de educação e desenvolvimento instigou o estudo sobre a aprendizagem gerencial, a dúvida é se “os programas de fato ensinam o que os gerentes precisam saber” (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004, p. 8). Somado a isto, ela também busca diminuir o lapso entre a teoria e a prática gerencial, ou a aproximação do contexto tradicional identificado pela educação formal que se dá em sala de aula com a aprendizagem informal, do dia a dia do executivo.

A aprendizagem gerencial não é apenas um produto, decorrente da transferência do conhecimento em ocasiões planejadas e isoladas. Aprendizagem gerencial é um processo que ocorre ao longo da trajetória profissional, que deriva e depende de um contexto social particular (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004, p. 17).

Identifica-se o caráter dinâmico e também plural da aprendizagem gerencial, ela permeia o contexto organizacional e social e, o formal e informal do ambiente no qual se encontram os indivíduos (ANTONELLO, 2004). Pois, sendo o tipo de aprendizagem atrelada ao indivíduo, este não aprende somente em determinado momento e local, mas de forma constante e nos diversos ambientes; ela é inerente ao indivíduo e se constitui das circunstâncias vivenciadas em sua vida (BITENCOURT, 2005).

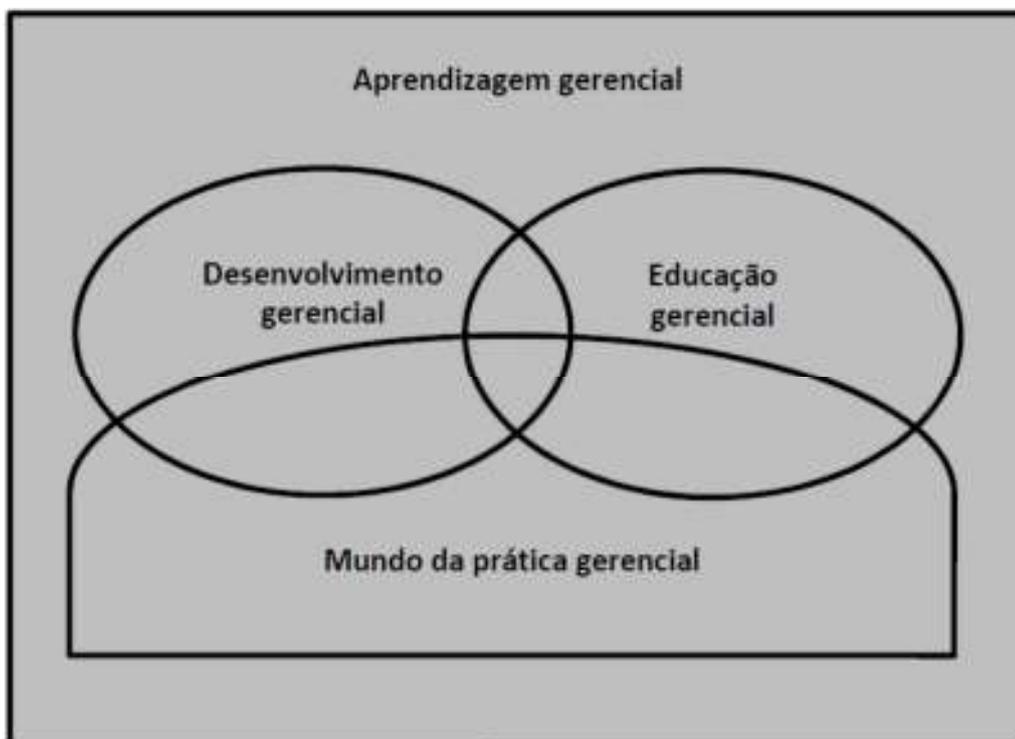
Além de corroborar com este entendimento, de que a aprendizagem gerencial se dá no cotidiano, em situações práticas devido às atividades próprias do trabalho, Reis (2007) indica a importância da aprendizagem informal via experiência e a relevância atribuída pelos gerentes ao momento de reflexão que se dá concomitantemente ou após a ação.

A questão envolve o indivíduo e como ele aprende no mundo da prática gerencial, ou seja, na situação de trabalho. A aprendizagem gerencial é “o estudo do gerenciamento dos processos de aprendizagem, especialmente aqueles que contribuem para a prática do gerenciamento, incluindo a educação e o desenvolvimento gerenciais” (FOX, 1997, p. 34-35). Este processo “envolve o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, de natureza técnica, humana e conceitual, além de um maior conhecimento de si” (SILVA, 2008, p.35).

Vislumbra-se aqui a ligação com o desenvolvimento de competências profissionais, primeiro por identificar a semelhança com a tríade CHA, conhecimento, habilidade e atitude, a qual especifica o sentido de competências e, também, pela ênfase dada ao indivíduo, figura central de uma profissão. Este também é o entendimento de Bitencourt (2005) ao indicar que a aprendizagem gerencial configura-se em um processo pertinente ao indivíduo e congrega o conteúdo das várias esferas de sua vida.

A viabilização da aprendizagem gerencial no ambiente de trabalho (Figura 1) ocorre pela troca derivada da ação do indivíduo na situação de trabalho, o contexto como colegas, metas, organização do desenvolvimento das atividades, simulações e reflexão, entre outras, e o seu impacto na aprendizagem. Desta forma observa-se que no mundo da prática gerencial o dia a dia do trabalho também integra a aprendizagem gerencial, devendo ser vista como a conexão entre as três dimensões representadas na Figura 1, o indivíduo em seu cotidiano exercendo sua vida profissional e atuando com suas competências, nisto sendo refletido o aprendizado informal do desenvolvimento gerencial e o aprendizado formal via educação gerencial.

Figura 1: Escopo da aprendizagem gerencial.



Fonte: Fox (1997, p. 23).

Em termos de competência, é esperado que o processo de aprendizagem possibilite desenvolver um profissional que consiga agir e reagir de forma a cumprir com os propósitos traçados, e isto implica em empregar conhecimentos, combinar recursos e organizá-los para a melhor solução em determinado momento, o qual não havia sido vivenciado ou até projetado. Esta dinâmica pode levar a novos aprendizados, em que as competências são contextualizadas e passíveis de comunicação (GODOY; FORTE, 2007). A pesquisa da aprendizagem gerencial busca investigar uma grande variedade de métodos de ensino utilizados no desenvolvimento da gestão e defende que as escolas de Administração devem ampliar seus repertórios de métodos de ensino (FOX, 1997).

DISCUSSÃO

No contexto da educação, via aprendizagem em ação, desenvolvimento de competências profissionais e a aprendizagem gerencial, deve-se considerar as mudanças das necessidades da sociedade do “conhecimento”, onde se torna preponderante o pensamento abstrato, analítico e a criatividade, onde existe a demanda por produtos mais elaborados, que atendam a necessidades específicas e aceleradas adaptações. Isto exige processos e estruturas organizacionais dinâmicas e profissionais sintonizados a este contexto (SCHAEFER, 2009, p. 679), os quais precisam desenvolver as competências para tal, ou mais que simples competências, mas metacompetências, representadas por habilidades que permitam aos indivíduos participarem efetivamente em múltiplos contextos ou campos, que sejam capazes de aprender, mudar, adaptar, prever, antecipar e criar mudança (DESECO, 2002, p. 10; BURGOYNE, 1989).

Ensinar de forma a congrega pluralidade de conhecimentos, desenvolver habilidades diversificadas e atitudes para a solução de novos problemas é o tom do ensino de metacompetências, e isto requer metodologia que aproxime o aluno para soluções do cotidiano, representada por abordagem ativas de ensino. Cabe as IES internalizar esta realidade e conduzir a aprendizagem por meio apropriado a esta condição voltada para as metacompetências, em que se busca agir de forma autônoma, utilizar ferramentas de forma interativa e atuar em grupos socialmente heterogêneos (DESECO, 2002, p. 13). Revelando aderência a este quadro, com características para tal fim, a aprendizagem em ação possui a capacidade de envolver alunos no processo de aprendizagem por meio de resolução de problemas e exercícios informais, simulações, estudos de caso. A aprendizagem em ação enaltece a participação do aluno e promove a sua autonomia, como remete o aluno a assumir posicionamento com o seu aprendizado, sendo chamado a fazer e pensar sobre o que está fazendo, assim desenvolvendo não só o conhecimento, mas também as metacompetências.

Este propósito da aprendizagem em ação insere-se no contexto do aprendizado da administração, ela se propõe desenvolver habilidade do gerente, destina-se a buscar solução de problemas complexos que ainda não têm solução (SILVA, 2008, p. 24). É isto que enseja a capacitação dos profissionais para gerir organizações, “novos modelos e processos de ensino que provoquem a transformação do pensamento e possibilitem, concomitantemente, o tratamento das dimensões econômicas, éticas, políticas, sociais e ambientais” (CLOSS; ANTONELLO, 2012).

Pode-se observar que o ensino de competências requer repensar abordagens, a decisão por determinada metodologia de ensino pode envolver não somente a perspectiva de eficiência em aprendizagem ou melhoria para o desenvolvimento de determinada competência. A escolha da estratégia

de ensino pode ser influenciada por questões diversas, como as características dos alunos, ambiente de ensino, orientação da IES, contexto educacional. O entendimento da influência na escolha da estratégia de ensino em razão das características do professor (agência) e das disponibilidades do ambiente (estrutura do ambiente) pode ser observado no estudo de Gregory e Jones (2009, p. 776), ao destacaram “que certas condições ambientais são mais favoráveis a algumas estratégias que outras, e também que as escolhas sobre estratégias são afetadas por preferências pessoais”.

Possivelmente reside na formação por competências o grande desafio da aprendizagem, possibilitar ensino que promova competências a serem aplicadas em determinadas situações e especificidades de algumas atividades é o propósito da formação por competências (TANGUY, 2003). Para tanto são necessárias propostas voltadas para a proximidade do mundo corporativo, de forma a aproximar teoria e prática, superando o ensino restrito apenas aos conteúdos disciplinares (ARAUJO, 2001). Portanto, é importante destacar que o ensino de metacompetências se vincula a melhoria constante, em que as pessoas precisam desenvolver suas habilidades para continuar realizando o seu trabalho eficazmente, e isto se configura como um desafio para o setor universitário (GREGORY; JONES 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito do presente estudo – ensaio teórico – foi o de discutir o desenvolvimento das competências do Administrador nas IES por meio da aprendizagem em ação e a sua relação com a aprendizagem gerencial. Com a revisão teórica para suportar o objetivo, emergiu o conceito de metacompetência, encaminhamento aplicado na educação superior europeia e representado pelo Tratado de Bolonha, o qual pretendia desenvolver mudanças no ensino para absorver os novos desafios da sociedade e, também, proporcionar empregabilidade para os futuros profissionais.

Delineado desta forma, este estudo buscou apresentar o contexto entre as metacompetências, em especial a do Administrador e compreender este novo processo. Assimilar metodologia de ensino capaz de permitir o desenvolvimento do aluno com formatos mais próximos da realidade que irá se deparar em seu futuro profissional. Assim, identificou-se na aprendizagem em ação elementos com potencialidade para conduzir os alunos a absorver responsabilidades e posicionamento quanto ao seu desenvolvimento acadêmico e melhorias no sentido de internalizar as expectativas de sua atuação como profissional.

A importância em se estudar a formação profissional do Administrador, a sua aprendizagem, e por consequência nas organizações e IES, como também as competências, é destacado por Campos *et al.* (2009, p. 1), “identificar as competências de cada indivíduo, bem como estimular o seu desenvolvimento e comprometimento é um desafio para realidade das organizações e das instituições de ensino”. No caso das IES, ao promover alinhamentos com as demandas de competências requeridas pelas organizações e desejadas pelos seus alunos, se estará cumprindo as expectativas de seus principais *stakeholders* e, ao cumprir com estes propósitos estarão agregando vantagem competitiva a si mesmas. “Em uma era de competitividade intensa entre escolas de negócios, membros do corpo docente estão enfrentando crescentes pressões para excelência no ensino” (AUSTER; WYLIE, 2006).

Estudar a aprendizagem em ação e seus alinhamentos com relação às competências desenvolvidas permite apoiar decisões de escolha de estratégia de ensino, demonstra a sua possibilidade de aplicação e

os seus reflexos para com as competências. Ela se propõe a desenvolver habilidade de administração, buscar solução de problemas complexos que ainda não têm solução (SILVA, 2008, p. 24).

A necessidade de gerar conhecimento para a sociedade enseja dispositivos com poder de consecução pela aprendizagem. A aprendizagem ativa abarca elementos diferenciados que refletem na melhoria do conhecimento. Pesquisar sobre esta dinâmica contribui para novas interpretações e possibilita potencializar a educação, ou seja, identificar as relações entre as competências desenvolvidas no campo educacional permite desenvolver ações de ensino mais apropriadas, visto que o processo de aprendizagem demanda recursos para ser desenvolvido, o que requer atenção das IES em promover assertividade em sua aplicação. Portanto, cabe as IES desenvolver suas próprias metacompetências para obter sucesso no ensino das metacompetências aos seus alunos.

Considerando os elementos citados anteriormente, aprendizagem gerencial, aprendizagem em ação e competências, emerge como ponto de ligação o efetivo envolvimento da prática, ou seja, na aprendizagem gerencial o indivíduo em suas ações cotidianas está em processo de aprendizagem informal; a aprendizagem em ação busca aproximar esta realidade do profissional para promover o ensino formal e; a competência ocorre no momento em que é exercida a atividade profissional. Ao vivenciar estes elementos o indivíduo estará agregando experiências, o que enseja reflexão, isto é, resgatar momentos passados e agregar nova perspectiva que permita exercer diferenciadamente suas possibilidades em ato presente ou em futuros momentos.

Em sua pesquisa com objetivo de analisar o contexto social na aprendizagem gerencial, Silva (2008, p. 38) relata que para os gerentes “as experiências mais significativas e ricas em aprendizagem foram aquelas em que houve a troca de experiências” e, o desenvolvimento e a aprendizagem serão mais potencializados “quanto mais reflexiva e focada na ação for a prática gerencial”. O pensamento reflexivo também foi considerado por Soares Neto e Silva (2012), e relaciona-o com a intenção de vislumbrar aquilo que não pareceu visível na ação; interpretações que agora emergem; soluções não percebidas anteriormente; “nuances que chamaram a atenção no momento da ação, e as não percebidas na ocasião, relacionando ação e reação”.

A formação proporcionada pelos cursos de graduação, combinada com a prática no exercício da profissão, possivelmente impactam no desenvolvimento das competências requeridas ao gerente (GODOY; D'AMELIO, 2012). O desafio é compatibilizar a educação e o desenvolvimento do gerente de forma que ocorra o desenvolvimento das competências ajustas aos seus propósitos profissionais (SILVA, 2008).

Considerando o conteúdo abordado, sugere-se estudos empíricos com o propósito de observar as competências demandadas aos profissionais Administradores, isto considerando a perspectiva das IES, dos alunos e dos gestores das organizações. Com estes dados verificar a oportunidade em aplicar a aprendizagem em ação para desenvolver tais competências e, diante deste contexto, verificar a relação com a aprendizagem gerencial.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. C.; RIBEIRO, E. C. O. Conceito e Avaliação de Habilidades e Competência na Educação Médica: Percepções Atuais de Especialistas. *Revista Brasileira de Educação Médica (Impresso)*, v. 34, p. 371-378, 2010.
- ALBANESE, M. A.; MITCHELL, S. Problem-based learning: A review of the literature on outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, v. 68, p. 52–81, 1993.
- ANTONELLO, C. Alternativas de Articulação Entre Programas de Formação Gerencial e as Práticas de Trabalho: uma contribuição no Desenvolvimento de Competências. 2004. 378f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- ARAUJO, R. M. de L. A articulação Teoria e Prática nas Políticas de Formação de Professores da Educação Básica. In: Encontro de pesquisa educacional do Norte e Nordeste, 26, 2003, Anais... São Cristóvão, v. 1, n. 1, 2003.
- ARAUJO, R. M. L. Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso. 2001. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2001. 192 p.
- AUSTER, E. R.; WYLIE, K. K. Creating active learning in the classroom: A systematic approach. *Journal of Management Education*, v. 30, p. 333–354, 2006.
- BARTH, M.; GODEMANN, J.; RIECKMANN, M.; STOLTENBERG, U. Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v. 8, n. 4, p. 416-430, 2007.
- BITENCOURT, C. C. A gestão de competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações: uma reflexão crítica baseada na percepção de um grupo de gestores. In: RUAS, R.; ANTONELLO C. S.; BOFF, L. H. (Org.). Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- BONWELL, C. C.; EISON, J. A. Active learning: Creating excitement in the classroom (ASHE–ERIC Higher Education Rep. No. 1). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development. 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 16, de 1999. Documento, Brasília, n.456, set.1999. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, 5 out.1999.
- BURGOYNE, J. Creating the management portfolio: building on competency approaches to management development. *Management Education and Development*, London, v.20, n.1, p.56-61, 1989.
- CAMPOS, S. A. P. de; ESTIVALETE, V. de F. B.; REIS, E. dos; LÖBLER, M. L. Conhecendo o estilo de aprendizagem e as competências mais valorizadas pelos futuros administradores: um estudo envolvendo alunos de graduação em administração de uma instituição federal de ensino. In: Encontro de ensino e pesquisa em Administração e Contabilidade, 2, 2009, Curitiba, Anais... Curitiba, 2009.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, Bradford, v.20, n.5, p.20-30, 1996.
- CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. História de vida: suas possibilidades para a investigação de processos de aprendizagem gerencial. *Gestão.Org*, v. 10, n. 1, p. 105-137, 2012.
- COE. Council of Europe. Policies and practices for teaching sociocultural diversity- a framework of teacher competences for engaging with diversity. Oslo, Norway, 26 – 28 out. 2009. Disponível em: < [http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/\\$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf](http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf)> Acesso em: 17 out. 2013.
- CUI, Y. An empirical study of learning outcomes based on active versus passive teaching styles, *IJEME*, v.3, n.1, p. 39-43, 2013.
- DEMO, P. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.
- DESECO. Definitions and selection des competences (DESECO): fondements theoriques et conceptuels. OCDE. 2002. Disponível em: < http://www.euskalcurriculum.net/data/documents/1/2/5/13/deseeco_doc_strategique.pdf> Acesso em: 15 jan 2013.
- DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, 2010.
- DORESTANI, A. Is interactive learning superior to traditional lecturing in economics courses? *Humanomics*, v. 21, p. 1–20. 2005.
- FERNANDES, B. H. R. Competências e performance organizacional: um estudo empírico. 2004. 249 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2004.

- FERNANDES, J. D.; XAVIER, I.; CERIBELLI, M. I. P. F.; BIANCO, M. H. C.; MAEDA, D.; RODRIGUES, M. V. C. Diretrizes Curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. *Revista da Escola de Enfermagem da USP (Impresso)*, São Paulo, v. 39, n.4, p. 443-449, 2005.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. Construindo o Conceito de Competência. *RAC -Revista de Administração Contemporânea. Edição Especial*, p. 183-196, 2001.
- FLEURY, M. T. L.; VASCONCELLOS, L. A contribuição do e-learning no desenvolvimento de competências do administrador: considerando o estilo de aprendizagem do aluno de graduação. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, v. 1, n. 1, p.137-157, 2009.
- FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (Ed.). *Management learning: integrating perspectives in theory and practice*. London: Sage, 1997. p. 21-37. Disponível em: < <http://www.lums.lancs.ac.uk/files/3904.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2013.
- FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia para o desenvolvimento de competências. In: *Encontro Nacional dos Alunos de Pós-graduação em Administração*, 29, 2005, Brasília, Anais... Rio de Janeiro, 2005.
- GIL-ESTALLO, M.; GINER-DE-LA-FUENTE, F.; GRÍFUL-MIQUELA, C.; SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, Y. New Competences for Crisis Times. *International Advances in Economic Research*. v. 16, p. 190-202, 2010.
- GODOY, A. S.; D'AMELIO, M. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. *O&S*. v.19, n.63, p. 621-639, 2012.
- GODOY, A. S.; FORTE, D. Competências adquiridas durante os anos de graduação: um estudo de caso a partir das opiniões de alunos formandos de um curso de administração de empresas. *Gestão e Regionalidade*, v. 23, p. 56-69, 2007.
- GOMES, M. P. C.; RIBEIRO, V. M. B.; MONTEIRO, D. M.; LEHER, E. M. T.; LOUZADA, R. de C. R. O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde – avaliação dos estudantes. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010.
- GREGORY, J.; JONES, R. Maintaining competence: a grounded theory typology of approaches to teaching in higher education. *High Educ.* v. 57, p. 769–785, 2009.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company. 1991.
- KATZ, R. L. Skills of an effective Administrator. *Harvard Business Review*, v. 52, p. 90-102, 1974.
- KINSELLA, E. A. Constructivist underpinnings in Donald Schon's theory of reflective practice: echoes of Nelson Goodman. *Reflect. Pract.*, v.7, n.3, p.277-86, 2006.
- KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Nova Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- McLAGAN, P. Competencies: the next generation. *Training & Development, Alexandria*, v.51, n.5, p.40-47, 1997.
- MEYERS, C.; JONES, T. B. *Promoting active learning: strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey-Bass. 1993.
- MICHEL, N., CATER III, J. J.; VARELA, O. Active Versus Passive Teaching Styles: An Empirical Study of Student Learning Outcomes. *Small Business Institute® National Proceedings*. v. 33, n. 1, Winter, 2009.
- MILLER, J. S. Problem-based learning in organizational behavior class: Solving students' real problems. *Journal of Management Education*, v. 28, p. 578–590, 2004.
- MILLS-JONES, A. Active learning in IS education: Choosing effective strategies for teaching large classes in higher education. In: *Australasian Conference on Information Systems*, 10, Wellington, New Zealand, v. 8, n. 4, p. 622–633. 1999.
- MIRANDA, S. Como as necessidades de informação podem se relacionar com as competências informacionais. *Ci. Inf., Brasília*, v. 35, n. 3, p. 99-114, 2006.
- MUGHAL, F. Action learning in higher education: towards a conceptual-compatibility framework. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. vol. 1, n. 1, 2012.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. Sobre o desenvolvimento dos recursos humanos: educação, formação e aprendizagem permanente. *Recomendação 195*, 2011. Disponível em: <http://www.oit.org.br/content/sobre-o-desenvolvimento-dos-recursos-humanos-educa%C3%A7%C3%A3o-forma%C3%A7%C3%A3o-e-aprendizagem-permanente>. Acesso em: 17 dez 2012.
- PARRY, S. The quest for competencies. *Training*, p. 48-56, July, 1996.
- PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L. de; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. D. (Orgs.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PESTANA, M. I. G. de S. A polissemia da noção de competência: uma análise do discurso do conteúdo do discurso do setor público sobre gestão, avaliação e certificação de competências. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. 2006.

REIS, D. G. O papel da reflexão na aprendizagem gerencial. 2007. 260 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

RUDIO, F. V. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 1993.

RUIZ, J. Á. Metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SCHAEFER, H. Development of competencies and teaching—learning arrangements in higher education: findings from Germany. *Studies in Higher Education*, v. 34, n. 6, p. 677-697, 2009.

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books. 1983.

SILVA, A. B. O Contexto Social da Aprendizagem de Gerentes. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 9, p. 26-52, 2008.

SOARES NETO, A.; SILVA, A. B. da. Os estágios de aprendizagem de auditores fiscais no contexto da prática profissional. *Revista de Administração Pública (Impresso)*, v. 46, p. 841-863, 2012.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003.

VAN EYNDE, D. F.; SPENCER, R. W. Lecture versus experiential learning: Their different effects on long-term memory. *Organizational Behavior Teaching Review*, v. 12, p. 52–58. 1988.

WESTHUIZEN, C. P.; NEL, C.; RICHTER, B. W. An Analysis of Students' Academic Performance When Integrating DVD Technology in Geography Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*, v. 15, n. 3, p. 190-201. 2012.

YEO, R. The tangibles and intangibles of organizational performance. *Team Performance Management: An International Journal*, v. 9, n. 7/8, p. 199-204, 2003.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.