

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA  
CURSO DE MESTRADO**

**PEDRO VICTOR RODRIGUES LINHARES**

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR-GESTOR: INTERAÇÃO  
DOS ASPECTOS FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM E  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS**

**CAXIAS DO SUL  
2022**

**PEDRO VICTOR RODRIGUES LINHARES**

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR-GESTOR: INTERAÇÃO  
DOS ASPECTOS FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM E  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo colegiado do Mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Inovação e Competitividade.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Larentis.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

L755p Linhares, Pedro Victor Rodrigues

O processo de aprendizagem do professor-gestor [recurso eletrônico] :  
interação dos aspectos formais e informais de aprendizagem e  
desenvolvimento de competências gerenciais / Pedro Victor Rodrigues  
Linhares. – 2022.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de  
Pós-Graduação em Administração, 2022.

Orientação: Fabiano Larentis.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Professores universitários. 2. Competências essenciais. 3. Ensino  
superior - Administração. 4. Aprendizagem organizacional. I. Larentis,  
Fabiano, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.091.113:005.336.2

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

**PEDRO VICTOR RODRIGUES LINHARES**

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR-GESTOR: INTERAÇÃO  
DOS ASPECTOS FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM E  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo colegiado do Mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Administração.

**Aprovado em 29/09/2022**

**Banca Examinadora.**

---

Prof. Dr. Fabiano Larentis.  
Universidade de Caxias do Sul – UCS.

---

Prof. Dr. Alex Eckert  
Universidade de Caxias do Sul – UCS.

---

Prof. Dr. Mateus Panizzon.  
Universidade de Caxias do Sul – UCS.

---

Profa. Dra. Tatiane P Cislighi  
Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS.

Dedico esta dissertação ao meu pai, Alexandre Ponte Linhares, que sempre acreditou, incentivou e me apoiou para a realização deste sonho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Universidade de Caxias do Sul pela oportunidade de cursar o Mestrado em Administração, em nome de todos os professores e coordenadores que contribuíram para minha formação acadêmica, profissional e humana. Agradeço a minha família, em especial à minha mãe América Fernandes Rodrigues e meu irmão Thales Cavalcante Linhares, que trilharam esse caminho ao meu lado, compartilhando os desafios dessa etapa acadêmica desde o início até o momento de sua finalização.

Ao meu orientador Prof. Dr. Fabiano Larentis pela dedicação e disponibilidade demonstrada em cada etapa da dissertação, assim como pela compreensão nos momentos de dificuldade. Agradeço a Oscar Spíndola Rodrigues Júnior e Moses Haendel Melo Rodrigues, pelas oportunidades concedidas ao longo desse período, e aos exemplos de esforço, dedicação e empatia.

“A mudança não virá se esperarmos por outra pessoa ou outros tempos. Nós somos aqueles por quem estávamos esperando. Nós somos a mudança que procuramos. ”

*Barack Obama*

## RESUMO

O oferecimento de cursos superiores e programas de pós-graduação têm sido destaque no cenário econômico e social brasileiro nas últimas décadas. Cada vez mais estudantes buscam ingressar em cursos de Instituições de Ensino Superior (IES), atitude intensificada pela necessidade de qualificação pessoal dos profissionais e concorrência no mercado de trabalho. Nesse contexto, as estratégias de gestão universitária são primordiais para o acompanhamento das demandas crescentes da rede de ensino, pressionando a qualificação e aprimoramento de habilidades dos profissionais gestores. Este estudo tem por objetivo analisar como ocorre a formação do processo de aprendizagem do professor-gestor nas Instituições de Ensino Superior, considerando as interações entre os processos formais e informais de aprendizagem, e como estes contribuem para o desenvolvimento de competências gerenciais. Para isto, foi conduzida uma pesquisa de estudo qualitativo genérico por meio de entrevista semiestruturada em Instituições de Ensino Superior localizadas no estado do Ceará, entrevistando profissionais que além de atuarem na docência, ocupam cargos de chefia e coordenação em diversos setores das organizações. Desse modo, realizam-se 20 entrevistas com coordenadores e gestores, na finalidade de obter saturação teórica. Em sequência, os dados obtidos a partir da análise identificaram quatro categorias relacionadas ao aprendizado formal: cursos e treinamentos, encontros pedagógicos, palestras e workshops; e quatro categorias que se relacionam com o aprendizado informal: aprendizagem autodirigida, aprender por meio da prática, aprender com os erros e aprender com os colegas. Sobre a interação entre os modelos de aprendizagem, surgiram duas categorias: contribuições da aprendizagem formal às práticas informais e contribuições da aprendizagem informal às práticas formais. A partir das entrevistas, foi possível observar a importância dada a inter-relação entre as duas modalidades de aprendizagem, dado que cada abordagem consegue contribuir de maneiras complementares para o aprendizado. O presente estudo propõe que as Instituições de Ensino promovam eventos que busquem complementar aspectos formais e informais de aprendizagem, com o intuito de unir a teoria e a prática em prol do desenvolvimento de competências gerenciais.

**Palavras-chave:** Gestão Universitária. Instituições de Ensino Superior. Professor-Gestor. Competência Gerencial. Aprendizagem Formal. Aprendizagem Informal.

## ABSTRACT

The offer of higher education courses and graduate programs have been highlighted in the Brazilian economic and social scenario in recent decades. More and more students seek to enter courses at Higher Education Institutions (HEIs), an attitude intensified by the need for personal qualification of professionals and competition in the job market. In this context, university management strategies are essential for monitoring the growing demands of the teaching network, putting pressure on the qualification and improvement of skills of professional managers. This study aims to analyze how the formation of the teacher-manager learning process occurs in Higher Education Institutions, considering the interactions between formal and informal learning processes, and how they contribute to the development of managerial competences. For this, a generic qualitative study research was conducted through semi-structured interviews in Higher Education Institutions located in the state of Ceará, interviewing professionals who, in addition to working in teaching, occupy leadership and coordination positions in various sectors of organizations. Thus, 20 interviews are carried out with coordinators and managers, in order to obtain theoretical saturation. In sequence, the data obtained from the analysis identified four categories related to formal learning: courses and training, pedagogical meetings, lectures and workshops; and four categories that relate to informal learning: self-directed learning, learning through practice, learning from mistakes, and learning from peers. Regarding the interaction between the learning models, two categories emerged: contributions of formal learning to informal practices and contributions of informal learning to formal practices. From the interviews, it was possible to observe the importance given to the interrelation between the two learning modalities, since each approach manages to contribute in complementary ways to the learning process. The present study proposes that Educational Institutions promote events that seek to complement formal and informal aspects of learning, in order to unite theory and practice in favor of the development of managerial competences.

**Keywords:** University Management. Higher education institutions. Teacher-Manager. Managerial Competence. Formal Learning. Informal Learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – MAPA MENTAL - Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior.....	55
Figura 02 – Processo de análise e coleta de dados.....	67
Figura 03 – Esquema Conceitual Proposto.....	111

## **LISTA DE QUADROS.**

Quadro 01 – Roteiro de Entrevista.....	60
Quadro 02 – Participantes do Estudo.....	63
Quadro 03 – Processo de Categorização dos dados.....	69
Quadro 04 – Resumo – Práticas Formais e Informais de Aprendizagem.....	104
Quadro 05 – Resumo – Interação entre as práticas formais e informais.....	106
Quadro 06 – Resumo – Competências do Professor-Gestor.....	108

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1. DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2. OBJETIVOS DO TRABALHO.....</b>	<b>24</b>
<b>1.2.1. OBJETIVO GERAL.....</b>	<b>25</b>
<b>1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....</b>	<b>25</b>
<b>1.3. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA.....</b>	<b>25</b>
<b>1.4. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....</b>	<b>28</b>
<b>1.5. ADERÊNCIA A LINHA DE PESQUISA.....</b>	<b>29</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>35</b>
<b>2.2.1. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM FORMAL.....</b>	<b>37</b>
<b>2.2.2. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM INFORMAL.....</b>	<b>39</b>
<b>2.3. INTERAÇÕES ENTRE PRÁTICAS FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>41</b>
<b>2.4. APRENDIZAGEM GERENCIAL E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS.....</b>	<b>43</b>
<b>2.5. LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>46</b>
<b>2.6. O PAPEL DO PROFESSOR-GESTOR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS.....</b>	<b>49</b>
<b>2.7. COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO PROFESSOR-GESTOR.....</b>	<b>51</b>
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA.....</b>	<b>56</b>

<b>3.2. OBJETO DA PESQUISA E PARTICIPANTES DO ESTUDO.....</b>	<b>58</b>
<b>3.3. PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....</b>	<b>59</b>
<b>3.3.1. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>59</b>
<b>3.4. PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>67</b>
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>73</b>
<b>4.1. ASPECTOS FORMAIS DE APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>73</b>
<b>4.1.1. CURSOS E TREINAMENTOS.....</b>	<b>74</b>
<b>4.1.2. ENCONTROS PEDAGÓGICOS, PALESTRAS E WORKSHOPS.....</b>	<b>77</b>
<b>4.2. ASPECTOS INFORMAIS DE APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>79</b>
<b>4.2.1. APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA.....</b>	<b>80</b>
<b>4.2.2. APRENDER POR MEIO DA PRÁTICA.....</b>	<b>83</b>
<b>4.2.3. APRENDER COM ERROS.....</b>	<b>86</b>
<b>4.2.4. APRENDER COM COLEGAS.....</b>	<b>87</b>
<b>4.3. INTERAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM FORMAL E INFORMAL.....</b>	<b>89</b>
<b>4.3.1. CONTRIBUIÇÃO DA APRENDIZAGEM INFORMAL ÀS PRÁTICAS FORMAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>4.3.2. CONTRIBUIÇÃO DA APRENDIZAGEM FORMAL ÀS PRÁTICAS INFORMAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>4.4. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO PROFESSOR-GESTOR.....</b>	<b>95</b>
<b>4.5. DISCUSSÃO.....</b>	<b>103</b>
<b>4.6. ESQUEMA CONCEITUAL PROPOSTO.....</b>	<b>110</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>5.1. CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA E PESQUISA.....</b>	<b>112</b>
<b>5.1.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), o governo brasileiro determinou diversas diretrizes que objetivaram superar as desigualdades educacionais da população, com ênfase na promoção da cidadania e ampliação na oferta do ensino superior (BRASIL, 2015). A criação do Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 1999) conseguiu oportunizar discentes de diversas localidades a competirem por vagas em universidades sediadas em todos os estados da federação, o que em primeiro momento conseguiu capilarizar ainda mais a oportunidade de ensino.

Em segundo momento, com o desenvolvimento mercadológico do setor educacional, foram criados programas governamentais de financiamento de estudos em instituições privadas, a exemplo do FIES e do PROUNI. As medidas também visavam aumentar consideravelmente o número de jovens em Instituições de Ensino Superior, facilitando o acesso à graduação.

Com o advento das tecnologias da informação, passou a ser possível oferecer modalidades de graduação e pós-graduação à distância, medida que contribuiu para a ampliação de oferecimento de serviços de ensino, aliadas à facilidade de acesso dos indivíduos (COLOMBO, 2014).

O desenvolvimento de políticas educacionais, associadas à evolução de tecnologias da informação, bem como o incentivo de programas governamentais ao acesso às universidades, vem suscitando diversos mecanismos a inovar as estratégias gerenciais utilizadas nas Instituições de Ensino Superior (IES). Apesar do cenário econômico e sanitário dos últimos anos, os dados do Censo da Educação Superior realizado em 2020 mostram que as Instituições de Ensino continuaram em crescimento, com destaque na modalidade de educação à distância, compreendendo pela primeira vez quantitativo superior de alunos em comparação ao ensino presencial (INEP, 2020). Ademais, cada vez mais estudantes buscam ingressar em cursos de graduação nas IES, atitude intensificada pela necessidade de qualificação pessoal dos profissionais e concorrência no mercado de trabalho (ÉSTHER, 2011; CORDEIRO, 2020).

Desse modo, universidades públicas e privadas passaram a receber demandas cada vez maiores, necessitando, conseqüentemente, de mudanças nas estratégias de gestão que operavam o seu funcionamento. Com o crescimento exponencial de novos matriculados na rede de ensino, foi preciso desenvolver novas metodologias que atendessem as necessidades da sociedade moderna (COLOMBO, 2014; CORDEIRO 2020).

Portanto, os indivíduos que ocupavam os cargos de gestão nas IES passaram a se deparar com elevado nível de exigência do desempenho gerencial, sendo compelidos a se adaptarem e evoluírem continuamente em suas funções (BOEIRA; LARENTIS, 2019). Resultado disso se demonstra pela importância que o estudo de competências gerenciais vem recebendo na comunidade acadêmica ao longo dos anos, além do protagonismo do professor-gestor nas estratégias operacionais (COLOMBO, 2014; ÉSTHER, 2011; CORDEIRO, 2020).

A figura do professor-gestor se apresenta como aquela que atua na gerência administrativa das IES, cumulando funções com a atividade tríplice da docência, isto é, as áreas de pesquisa, ensino e extensão. (ÉSTHER, 2011). O professor-gestor (*academic manager*) é aquele que atua na gerência administrativa da IES, de forma temporária ou permanente, mas que acumula esse papel com suas atividades docentes (ÉSTHER, 2011). Para Mendonça et al. (2012), a função do professor se desenvolveu consideravelmente nas últimas décadas, estendendo sua atuação para a administração e orientação acadêmica nas universidades, ganhando maior destaque e importância nessas organizações multiprofissionais.

O maior desafio nessa ampliação de atuações trata da preparação do profissional de ensino que antes, atuava apenas em atividades pedagógicas, e passa a ocupar uma função gerencial em uma empresa interdisciplinar (BOEIRA; LARENTIS, 2019; MENDONÇA, 2012). Dessa forma, o professor-gestor se depara com a necessidade de desenvolver novas capacidades e aptidões, isto é, aperfeiçoar melhores práticas na docência e adquirir competências gerenciais (ÉSTHER, 2011).

A aprendizagem do professor em sua nova função gestora acontece espontaneamente, conforme se observa em pesquisas que abordam o tema. O professor-gestor utiliza da tentativa, experiência e do improviso para se adaptar às novas funções gerenciais, possuindo certa dificuldade em seu desempenho pela ausência de treinamento prévio ou processo de profissionalização para ocupar seu novo cargo (ESTHER, 2011; MENDONÇA; 2012; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015; BITENCOURT, 2010).

Nesse caso, o processo de aprendizagem acontece inicialmente de maneira individual (por meio da reflexão do professor-gestor), impactando posteriormente no conhecimento compartilhado dos demais integrantes da organização, a nível coletivo. O colaborador é compelido a desenvolver novas competências e habilidades para exercer seu novo cargo, ao mesmo passo que a instituição é compelida a patrocinar treinamentos aos demais profissionais (COLOMBO, 2014).

A aprendizagem organizacional ocorre de maneira habitual no cotidiano das instituições, quando qualquer colaborador alcança habilidades que possam inovar os processos gerenciais e procedimentos internos da empresa (LARENTIS; FOLETTTO, 2018; BOEIRA; LARENTIS, 2019). Nesse sentido, é importante compreender o contexto em que se empregam os atributos formais e informais de aprendizagem, bem como de que maneira o professor-gestor se desenvolve em suas competências gerenciais.

Segundo Gondim, Bastos e Loiola (2004), a aprendizagem promove competências que capacitam as empresas a processar novas informações e aplicar e forma eficaz o conhecimento adquirido, sendo avaliada como indicador positivo no mercado competitivo. Por conseguinte, Oderich (2004) formula que as empresas passaram a exigir um novo conjunto de competências aos profissionais gestores, sendo estes provocados a se adaptarem periodicamente às constantes mudanças e inovações da contemporaneidade.

Portanto, o estudo da relação entre a aprendizagem organizacional e o papel do professor-gestor podem proporcionar vantagens competitivas para as Instituições de Ensino, de forma a evidenciar a necessidade de cursos preparatórios ou mecanismos que influenciem positivamente o desenvolvimento de perfil do profissional que ocupa cargos gerenciais (ESTHER, 2011; BARBOSA, 2018). Em meio ao cenário instável e complexo decorrente do modelo de produção capitalista, as empresas passam a exigir um novo conjunto de competências aos profissionais gestores, sendo estes compelidos a se adaptarem periodicamente às constantes mudanças inerentes ao mercado competitivo (ODERICH, 2004).

A temática desta dissertação integra a área de concentração de estratégia e inovação, na linha de pesquisa de inovação e competitividade, abordando sobre o processo de aprendizagem do professor-gestor no desenvolvimento de suas competência gerenciais, baseando-se na interação entre os aspectos formais e informais de aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior. Inicialmente, apresenta-se no primeiro capítulo a delimitação do tema e definição do problema de pesquisa, segmentado em subtópico da introdução. Em seguida, se apontam os objetivos gerais e específicos do presente trabalho, assim como a justificativa e a relevância do estudo.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, abordando os principais conceitos e definições de diferentes autores sobre o assunto, trazendo noções gerais sobre aprendizagem organizacional e os processos de aprendizagem formal e informal da competência gerencial do professor-gestor. O terceiro capítulo aponta os procedimentos metodológicos utilizados na

presente pesquisa, detalhando sobre as entrevistas semiestruturadas aos participantes do estudo e as etapas de coleta e análise de dados.

Por fim, o quarto capítulo vai expor a análise e discussão dos resultados esperados, desenvolvendo as considerações finais sobre o estudo. Ao final da dissertação, serão apontadas ainda as referências que deram embasamento teórico ao exposto.

### 1.1. DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

As transformações sociais e políticas decorrentes da globalização têm exigido que as Instituições Superiores de Ensino adotassem novos modelos de gestão operacional, em decorrência da tendência mercadológica neoliberal no atual contexto internacional (TENÓRIO, 2009; ARAGÃO, 2017). Nesse sentido, é necessário identificar novos métodos e estratégias eficazes para acompanhar o mercado competitivo capitalista.

Segundo Folleto et al. (2018), as Instituições devem buscar através de estratégias de Aprendizagem Organizacional (AO), capacitar os profissionais que ocupam os cargos gestores nos demais setores operacionais, contando com estratégias emergentes e inovadoras para acompanhar a competitividade do mercado (SCORSOLINI-COMIN; INOCENTE; MIURA, 2011).

O estudo sobre aprendizagem organizacional passou a ser notoriamente reconhecido a partir da década de 90, justificado pela necessidade de pormenorizar os processos que favoreciam positivamente as mudanças organizacionais, isto é, compreender como as organizações estruturavam modelos de aprendizagem comportamental coletivo (ANTONELLO; GODOY, 2011). Portanto, o foco de aprendizado à nível organizacional nas empresas passou a se preocupar com a aquisição contínua de novas competências de mercado, para tentar acompanhar a competitividade mercadológica (AUGUSTO, 2010).

Frise-se que essa conceituação surge a partir de um contexto competitivo de mercado, na qual a inovação em estratégias torna-se requisito para a sobrevivência das organizações (SOUZA, 2004). É possível analisar a importância da relação entre a aprendizagem organizacional e o aprimoramento dos agentes gestores, assim como as razões que os tornam necessários, em suas gêneses.

A inerente concorrência mercadológica estimula as organizações a estarem em constante aprimoramento na qualidade de prestação de serviço, e assim, as IES buscam novos perfis profissionais mais exigentes periodicamente. (LARENTIS; BOEIRA, 2019).

Por conseguinte, a preparação dos agentes que atuam na administração universitária é crucial para a readaptação das estratégias operacionais e manutenção da qualidade de ensino, tendo em vista que estes exercem papel essencial para o funcionamento da IES. Nesse contexto, apontam-se desafios padrões que essas instituições enfrentam, a exemplo da ausência de preparação específica dos professores para cargos gestores e o acúmulo de atividades do docente que ocupa função de gestão (BARBOSA, 2018; BARBOSA; MENDONÇA, 2016).

Sobre o primeiro ponto, percebe-se que as Instituições de Ensino Superior promovem geralmente aos cargos de gestão aqueles que compõem o quadro de professores, isto é, que atuam estritamente em atividades pedagógicas da universidade. Por esta razão, verifica-se o primeiro obstáculo do professor-gestor: exercer funções diversas de sua área de atuação (BARBOSA, 2018; BARBOSA; MENDONÇA, 2016).

Sobre o segundo ponto, a problemática se baseia na necessidade de muitos professores-gestores precisarem acumular a atividade tríplice da docência, ou seja, as atribuições das áreas de ensino, pesquisa e extensão, com as funções gerenciais no setor de sua competência. Em função disso, o profissional enfrenta uma sobrecarga de trabalho que pode causar transtornos pessoais e profissionais em suas tarefas do dia a dia, desde problemas pela imprevisibilidade da agenda de atividades até a ausência de tempo para descanso de sua jornada laboral (SILVA, 2012).

De toda forma, o papel do professor-gestor se demonstra fundamental para o desenvolvimento da Instituição de Ensino, proporcionando a possibilidade de alcançar melhores ou piores metas e objetivos organizacionais, de acordo com suas competências gerenciais e bem-estar laboral (ÉSTHER, 2011). Para Mendonça et al. (2012), a função do professor se desenvolveu consideravelmente nas últimas décadas, estendendo sua atuação para a administração e orientação acadêmica nas universidades.

Diante do exposto, a Aprendizagem Organizacional se apresenta como fenômeno que deve ser considerado para definição e execução de mudanças organizacionais nas Instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, a AO pode ser usada para formular estratégias em que professores-gestores assimilem informações de forma sistemática, convertendo conhecimentos adquiridos a partir de experiências do dia a dia em técnicas que colaborem com melhores desempenhos de gestão (BITENCOURT, 2010). Outro enfoque trata da aprendizagem a partir do envolvimento de professores em atividades sociais, utilizando da socialização de códigos culturais específicos para facilitar o processo de aprendizado e ensino (ODELIUS, NOGUEIRA, 2015).

No mesmo ponto de vista, Prange (2001) afirma que, inseridos no contexto da Aprendizagem Organizacional, os colaboradores buscam melhor desempenho nas tomadas de decisões, capacidade de adaptação, redução de problemas de insegurança e ansiedade, atenuação de erros operacionais e aumento de eficácia nas ações. Destarte, a AO pode se apresentar por meio de uma perspectiva sociocultural, onde a aprendizagem e o conhecimento derivam das participações dos docentes em práticas sociais. Sendo assim, instituições sociais estimulam a aprendizagem por meio de objetos da cultura, onde os aspectos situacionais ganham o papel central (ODELIUS; NOGUEIRA, 2015; ANTONELLO; GODOY, 2010).

Ressalte-se ainda que a AO pode se manifestar em diferentes níveis, tal como, para que ocorra a aprendizagem organizacional coletiva, é necessário que antes algum integrante da organização realize aprendizagem individual. Em outros termos, a aprendizagem coletiva depende da difusão de conhecimento de algum indivíduo isolado no processo de aprendizagem (ANTONELLO; GODOY, 2009).

A aprendizagem isolada ou individual se manifesta quando algum indivíduo adquire um conhecimento novo que proporcione mudanças em suas interpretações cognitivas e assim, modifique seu comportamento. A partir dessas modificações pessoais, a aprendizagem organizacional amplia as transformações comportamentais ao nível coletivo e para isto, é necessária a interação entre os integrantes da organização (LARENTIS, BOEIRA, 2019; LIPSHITZ, 2004; PROBST; BUCHEL, 1997).

Para Maier, Prange e Rosentiel (2001), o acúmulo de informações coletivas sobrepõe o armazenamento de conhecimentos individuais, vez que o aprendizado conjunto é resultado da somatória de todas as informações compartilhadas pelos integrantes da empresa. Em síntese, a aprendizagem organizacional se desenvolve a partir das interações sociais entre indivíduos, podendo advir do conhecimento individual, sendo este partilhado com outros colaboradores e então difundido pela organização, ou através de métodos de aprendizagem coletiva, onde os indivíduos adquirem novas habilidades de forma conjunta.

Realizadas as considerações acerca dos principais aspectos referentes à Aprendizagem Organizacional e sobre os níveis organizacionais, é importante discorrer sobre as práticas formais e informais de aprendizagem. Com o advento das inovações tecnológicas e mudanças radicais no comércio internacional, o mundo globalizado proporciona aos indivíduos novas formas de aprendizagem, isto é, estratégias modernas para assimilar, entender e se organizar de maneira mais rápida. No âmbito das organizações, as capacitações formais se mostraram insuficientes para alcançar desempenhos de aprendizagem continuada

e, portanto, novas formas de aprendizagem informal foram desenvolvidas (LARENTIS, FOLLETO, 2018; ANTONELLO; GODOY, 2011).

Na mesma linha de pensamento, Junior e Borges-Andrade (2008) abordam que é necessário criar interações entre os mecanismos de aprendizagem formal e informal nas organizações para que se alcancem aparatos de aprendizagem contínua. Segundo Svensson et al. (2004), a composição de aspectos formais e informais é pressuposto para obter desempenhos melhores na seara empresarial.

A aprendizagem formal se define como aquela que acontece através de instituições formais. Nesta modalidade, educadores transmitem conhecimentos mediante grades curriculares pré-estabelecidas e projetos pedagógicos de curso. Ao final da capacitação, são fornecidos certificados ou diplomas de reconhecimento de aptidão aos educandos e assim, finalizados os processos (ANTONELLO; GODOY, 2011; FLEURY; OLIVEIRA JR, 2008; ELKJAER; PEDERSEN; HØYRUP, 2007; LANRENTIS, FOLLETO; 2018).

Por outro lado, a aprendizagem informal se conceitua pelas atividades desempenhadas no cotidiano que atingem novas habilidades, aptidões ou conhecimentos através do próprio ato em si, ou seja, por meio da experiência. Para tanto, essas informações podem ser utilizadas para aprimorar práticas no ambiente de trabalho (ANTONELLO; GODOY, 2011; ENOS; KEHRHAHN; BELL, 2003). Nesse sentido, o educando adquire novas informações de forma não obrigatoriamente planejada ou estruturada (não consciente), mas a partir da confecção de alguma atividade de seu dia a dia.

Para Cross (2007), em âmbito organizacional, o conhecimento adquirido por meios informais representa 80% das informações consideradas necessárias pelos colaboradores na execução de suas atividades. Ou seja, para o autor, os indivíduos aprendem informalmente na maior parte do tempo, sendo as informações assimiladas pela experiência as maiores responsáveis pelo desenvolvimento do desempenho laboral.

Contudo, Antonello e Godoy (2011) chamam atenção sobre o caráter indissolúvel entre o aprendizado formal e informal, isto é, a maneira como os aspectos de aprendizagem se relacionam entre si. Para as autoras, ambas as modalidades são inter-relacionadas, de forma que: há aspectos de aprendizagem informal em circunstâncias formais e aspectos de aprendizagem formal em circunstâncias informais.

Sendo assim, é notável que a aprendizagem informal possa ocorrer na maior parte do tempo em organizações e empresas (CROSS, 2007), vez que a mesma acontece de maneira natural no exercício de atividades laborais. Porém, a natureza de inter-relação entre ambas demonstra a presença de aspectos formais no método de aprendizagem informal e vice-versa

e, portanto, conclui-se que as duas modalidades se conectam de maneira próxima aos contextos organizacionais, sociais, econômicos, históricos e políticos, nos quais a aprendizagem acontece (ANTONELLO; GODOY, 2011; LARENTIS; BOEIRA, 2019).

As Instituições de Ensino Superior trabalham estritamente no oferecimento de aprendizagem formal como sua principal atividade econômica. Sendo assim, é perceptível a presença de estrutura e potencial necessários para promover treinamentos e qualificações dos profissionais em diversas áreas multidisciplinares. Apesar disso, diversos estudos apontam que os professores-gestores das IES desenvolvem suas habilidades gerenciais através de práticas de aprendizagem informal, utilizando da experiência, do imediatismo e do imprevisto para exercerem suas novas funções (SILVA, 2012; ÉSTHER, 2011; OSMAILDA, 2013; SANTOS; BRONNEMAN, 2012; COLOMBO, 2014).

Face ao exposto, considera-se paradoxal que uma organização que ofereça serviços de ensino não consiga promover de forma integral a capacitação do seu próprio corpo de colaboradores, dentre eles, seus professores-gestores. Na visão de Colombo (2011), as universidades têm o papel social de formar e desenvolver profissionais habilitados e preparados para atuação em diversos campos e áreas do conhecimento. Sendo assim, é necessário dispor de quadros de professores adequadamente capacitados para lecionar conteúdos aos profissionais em formação.

Bednall e Sanders (2017) ressaltam que as duas modalidades de educação (formal e informal) são relevantes para construção de experiências laborais que desempenhem o aprendizado organizacional. Os aspectos informais e formais de aprendizagem devem ser complementares entre si, vez que a interação entre ambas as modalidades de aprendizado propiciam a aquisição permanente de conhecimento.

Segundo Çömlek et al. (2012), as Instituições necessitam realizar treinamentos sobre aprendizagem com seus colaboradores, não devendo estes serem considerados uma despesa, e sim uma espécie de investimento para buscar desenvolver novas práticas organizacionais. Para o autor, as organizações devem estimular conhecimento em suas práticas laborais, para que inovações sejam formuladas de maneira habitual. Segundo Coelho e Mourão (2011), os aspectos informais de aprendizagem organizacional estão presentes no cotidiano do ambiente de trabalho, desenvolvendo-se a partir de novas demandas ou obrigações não programadas previamente.

Nesse aspecto, considera-se competência gerencial como a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimento, habilidades e formas de atuar (OBERICH, 2004). Para o autor, a liderança é considerada premissa fundamental para a prática da atividade

gestora, sendo conceituada pela “capacidade de manter a eficiência e criar processo contínuo de mudança organizacional” (OBERICH, p. 91, 2004).

Para Closs e Antonello (2014), a formação de competências gerenciais se apresenta como deficiência para a maioria das organizações, sendo considerado o maior desafio para o agente-gestor desenvolver habilidades referentes ao próprio indivíduo. Em outras palavras, a transmissão de segurança, sensibilidade e intuição aos outros colaboradores, com a finalidade de que estes possam aperfeiçoar suas tomadas de decisão, têm sido uma tarefa complexa no contexto organizacional.

Entre as soluções apontadas no campo da aprendizagem organizacional, pesquisas apontam que o desenvolvimento de competências gerenciais pode ser construído a partir de abordagens formais, a exemplo de palestras, oficinas e cursos de formação (CROSS, 2007). Contudo, Antonello e Godoy (2011) acreditam que não existe fórmula isolada para produzir competências gerenciais, tendo em vista que os aspectos formais e informais são indissolúveis, indicando a experiência como elo entre as modalidades.

Nesse sentido, é importante o reconhecimento explícito das contribuições dos aspectos informais na aprendizagem organizacional e no desenvolvimento de competências gerenciais. Por conseguinte, é necessário que programas de aprendizagem formais sistematizem práticas informais para conectar a interdisciplinaridade dos métodos e assim, oferecer ao gestor ampla pluralidade de ensinamentos, de forma estruturada e planejada (BOEIRA; LARENTIS, 2019; ANTONELLO; GODOY, 2011).

Para Santos e Bronnemann (2013), as IES são organizações complexas que exigem competências específicas sobre diferentes áreas do conhecimento, e, portanto, para que o profissional-gestor possa gerir determinado setor ou coordenação, este precisa de formação equivalente ao seu campo de conhecimento. Nesse contexto, professores assumem funções gerenciais que necessitam de elevado desempenho para manter a instituição competitiva, e assim, enfrentam dificuldades pela ausência de qualificação complementar na área de gestão.

Nas últimas décadas, o profissional-docente teve suas funções ampliadas para além da sala de aula, passando a ocupar papel central na administração e orientação acadêmica das universidades. Para tanto, as atividades do magistério não foram deixadas de lado, sendo necessário que o agente acumule dupla-função (administrativa e pedagógica), ao mesmo tempo em que desenvolve competências para realizar suas novas atribuições (MENDONÇA et al., 2012; SILVA, 2012; ANTONELLO; GODOY, 2011).

Para Ésther (2011), o processo de aprendizagem do professor-gestor geralmente acontece de maneira natural, isto é, utilizando-se do improvisado, da experiência e do

imediatismo, os agentes desenvolvem novas habilidades para solucionar ditames relacionados às suas funções gerenciais. Nada obstante, a ausência de formação específica na área de gestão dificulta o desempenho do docente em suas atividades administrativo-gerenciais, conforme se verifica em estudos sobre o tema (ANTONELLO; GODOY, 2011; SILVA, 2012; ODELIUS; NOGUEIRA, 2015; BARBOSA, 2018; SANTOS; BRONNEMAN, 2013).

Este estudo busca abordar o processo de aprendizagem do professor-gestor nas Instituições de Ensino Superior, analisando nesse ponto a interação entre os aspectos formais e informais de aprendizado organizacional. Além disso, pretende-se avaliar as dificuldades enfrentadas pelo acúmulo de práticas docentes e administrativas, e de que maneira o profissional desenvolve suas competências gerenciais. Desta forma, a pesquisa apresenta a seguinte questão central: Como a interação das práticas formais e informais de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências gerenciais de professores-gestores nas Instituições de Ensino Superior?

## 1.2. OBJETIVOS DO TRABALHO

Com o intuito de obter respostas para o problema de pesquisa, são apresentados, na sequência os objetivos deste estudo.

### 1.2.1 Objetivo geral

Analisar a contribuição da interação das práticas formais e informais de aprendizagem para o desenvolvimento de competências gerenciais de professores-gestores nas Instituições de Ensino Superior.

### 1.2.2 Objetivos específicos

Para atingir o objetivo geral deste estudo, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar os aspectos formais de aprendizagem em Instituições de Ensino Superior;
- b) Analisar os aspectos informais de aprendizagem em Instituições de Ensino Superior;
- c) Analisar a interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem;

- d) Descrever e analisar o desenvolvimento de competências gerenciais dos professores-gestores que exercem cargos de chefia em uma Instituição de Ensino.
- e) Elaborar esquema conceitual relacionado ao desenvolvimento de competências gerenciais a partir da interação entre práticas formais e informais de aprendizagem.

### 1.3. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

O tema definido para esta dissertação é a análise dos processos de aprendizagem do professor-gestor em uma Instituição de Ensino Superior. A definição do tema justifica-se pela relevância do assunto perante a seara acadêmica e ao contexto organizacional, conforme se expõe a seguir.

Na seara acadêmica, este estudo justifica-se pelas considerações propostas por Antonello e Godoy (2011). As autoras destacam a importância do estudo da aprendizagem organizacional como solução às dificuldades enfrentadas pelo carecimento de desenvolvimento de competências comportamentais de gestores. O primeiro assunto que necessita de maior aprofundamento trata dos métodos de aprendizagem formal e informal no âmbito das Instituições de Ensino.

As IES oferecem serviços de aprendizagem formal como sua principal atividade econômica. Partindo desse pressuposto, é possível constatar a presença de estrutura potencial para treinamentos e qualificações formais dos colaboradores dessas organizações. Apesar disso, os estudos de Ésther (2011) apontam que os professores-gestores desenvolvem competências gerenciais através de práticas de aprendizagem informais, utilizando-se da experiência, do imediatismo e do improviso para exercerem suas novas funções (SILVA, 2012).

Para Cheetham e Chivers (2001) os aspectos formais e informais de aprendizagem se complementam para o aperfeiçoamento de competências gerenciais. Nesse sentido, a abordagem formal demonstra maior aplicabilidade na fundamentação básica do conhecimento (parte teórica especializada e habilidade profissional básica). Por sua vez, a abordagem informal desenvolve conhecimentos adquiridos por meio da atuação profissional, superando desafios ou reorganizando capacidades no cotidiano.

Por conseguinte, é necessário estudar a interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem, vez que cada modalidade contribui de diferentes maneiras para o aprendizado. Segundo Antonello e Godoy (2011), os aspectos formais e não formais são

indissolúveis entre si, havendo elementos significativos de aprendizagem formal em situações informais, e elementos de aprendizagem informal em situações formais.

Nesse sentido, este estudo investigará de forma empírica, através de uma análise qualitativa, sobre a interação entre as práticas de aprendizagem formal e informal dos professores-gestores em uma Instituição de Ensino. Por conseguinte, é necessário identificar inicialmente as práticas formais e informais de aprendizagem utilizadas na organização e posteriormente, como estas contribuem para o desenvolvimento de competências gerenciais.

Em relação aos níveis de aprendizagens individuais e coletivas, destaque-se a importância do desenvolvimento de um estudo empírico para analisar o desenvolvimento de competências gerenciais adquiridas a partir das interações de aspectos formais e informais (LARENTIS; BOEIRA, 2018).

Em outras obras trazidas referentes ao tema, as pesquisas apontam dificuldades similares, que devem ser investigadas a fim de dar maior aprofundamento sobre o assunto. Para Osmilda (2013), Ésther (2011), Santos e Bronneman (2012), os professores que são nomeados gestores não possuem habilidades prévias ou capacitação técnica específica para as atividades de gerenciamento, sendo transferidos geralmente do quadro de professores para atuar em posições administrativas na empresa. Para Barbosa (2018), Silva (2012), Mendonça (2016) a conciliação entre as atividades docentes e administrativas apresenta um desafio ao professor-gestor, o que compreende ter que gerir ao mesmo tempo as demandas gerenciais e acadêmicas.

Nos estudos de Barbosa (2018), são elencadas algumas possibilidades de pesquisas futuras, tais como: estudos de natureza qualitativa para ouvir professores, seus pares e outros atores institucionais acerca do papel esperado e percebido do professor-gestor e respectivas competências gerenciais. Essa análise busca proporcionar uma visão mais ampla sobre as atividades, papéis, desafios e tarefas do profissional-docente que ocupa cargos de gestão em Instituições de Ensino. A investigação sobre o professor-gestor e suas respectivas competências gerenciais emerge da necessidade de compreender de maneira mais detalhada o papel do docente, que hoje realiza atividades além do ensino, pesquisa e extensão, ocupando protagonismo no desempenho empresarial das organizações do campo educacional (MUSSELIN, 2011).

Para Nogueira e Odélius (2015), existem 05 desafios identificados de caráter teórico, conceitual e metodológico sobre a aprendizagem organizacional. Para o autor, o primeiro deles trata da inexistência de dados uniformizados sobre o tema, vez que várias teorias abordam a aprendizagem organizacional, de forma complexa e multifacetada. O segundo faz

referência à análise multinível dos níveis de aprendizagem organizacional, em nível individual e coletivo. A terceira dificuldade trata da interdisciplinaridade do tema, vez que este se associa com diversas outras ciências. A quarta premissa aborda a multiplicidade de conceitos e constructos de pesquisa e por fim, o quinto cita as análises metodologias qualitativas e quantitativas pouco exploradas.

A análise desses desafios busca elucidar o campo multifacetado da aprendizagem organizacional, abordando conceitos teóricos e abstratos deste fenômeno para desenvolver mudanças organizacionais concretas nas Instituições de Ensino Superior (ODELIUS, NOGUEIRA, 2015; ANTONELLO; GODOY 2011) A escassa bibliografia nacional sobre o tema prejudica sua aplicabilidade no ambiente das empresas, sendo necessários novos estudos que busquem desmistificar o fenômeno da AO e suas vantagens organizacionais.

Para Rodrigues e Villardi (2017), a ausência de programas de aprendizagem com capacitações específicas impacta de forma negativa no desempenho dos professores, que acumulam as atividades de planejamento e operacionalização. Da mesma forma, Reatto e Brunstein (2018), relatam que a ausência de políticas de formação gerencial aos professores implicam na falta de consciência dos mesmos sobre sua atuação gerencial. Por conseguinte, a sobrecarga de trabalho e as cobranças por resultados acadêmicos também dificultam seu desempenho enquanto gestor, vez que não é possível conciliar suas atividades de forma integral.

Ambos os estudos sugerem pesquisas futuras que busquem abordar novos processos de aprendizagem com o fito de inovar a capacitação docente-gestora. Para Lara (2019), a prática da docência representa o eixo central para alcançar a capacitação docente, e, nessa linha de pensamento, cursos práticos sobre gestão são necessários para a preparação gerencial. Ademais, uma qualificação que permita a reflexão sobre a prática se torna parte do cotidiano do trabalho, isto é, um processo de educação permanente.

Dessa forma, é preciso identificar as contribuições da interação entre os aspectos formais e informais de aprendizagem no desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor, evidenciando a necessidade de aprimorar estratégias de desenvolvimentos e capacitações a partir da aprendizagem organizacional (RODRIGUES; VILLARDI, 2017; ÉSTHER, 2011; ANTONELLO; GODOY, 2011).

O estudo da aprendizagem organizacional ganha relevância no atual cenário político-econômico, vez que busca encontrar soluções para enfrentar diversas variantes de volatilidade dos mercados e das mudanças organizacionais. Para Antonello e Godoy (2010), as divisões de trabalho e os vínculos de poder, ambiente, cultura e linguagem proporcionam aos indivíduos a

percepção da aprendizagem organizacional como um processo contínuo. Contudo, são necessárias novas análises sobre o tema, uma vez que as organizações estão em constantes mudanças, bem como o caráter complexo de Instituições de Educação Superior. Para Nogueira (2015), é necessário executar projetos com arcabouço teórico-metodológico multidisciplinar, a fim de superar as dificuldades que permeiam esse modelo de organização.

No próximo capítulo, serão abordados os conceitos elencados em referencial teórico do trabalho: aprendizagem organizacional, aspectos formais e informais de aprendizagem, papel do professor-gestor nas Instituições de Ensino Superior e desenvolvimento de competências gerenciais.

#### 1.4. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Nos últimos 20 anos, o estudo de conhecimento e aprendizagem organizacional ganha força no cenário internacional. Segundo Antonello e Godoy (2011), a nova ordem econômica foi definida como informacional e global, tendo em vista que a produtividade e a competitividade das unidades econômicas necessitavam processar e aplicar de forma eficaz a informação baseada no conhecimento.

Por sua vez, a aprendizagem engloba aspectos formais e informais para transmissão de conhecimentos. Antonello e Godoy (2011) afirmam que há uma relação de indissolubilidade entre os aspectos formais e informais na aprendizagem organizacional, haja vista a presença de elementos informais nas situações de aprendizagem formal e elementos formais nas situações de aprendizagem informal. Dessa forma, as interações entre as duas modalidades serão abordadas neste trabalho.

Em relação à competência gerencial do profissional-docente, Mendonça et al. (2012) aponta que a função desse profissional se desenvolveu consideravelmente nas últimas décadas, ampliando sua atuação para a administração e orientação acadêmica nas universidades, e assim, ganhando maior destaque e protagonismo nas organizações multiprofissionais.

Nesse contexto, indicam-se dificuldades que as IES enfrentam, a exemplo da ausência de treinamento ou preparação específica dos professores para cargos gestores e a conciliação de atividades do docente que ocupa função de gestão (BARBOSA, 2018; MENDONÇA, 2016).

Considerando o exposto, o presente estudo pretende analisar a interação entre os aspectos formais e informações de aprendizagem organizacional do professor-gestor,

verificando as contribuições destas para o desenvolvimento de suas competências gerenciais. É necessário frisar que outros aspectos relacionados à gestão por competências como: planejamento, captação, e avaliação de desempenho por competências, não fazem parte do cerne deste estudo.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo tem como foco a análise dos processos de aprendizagem organizacional do professor-gestor em uma Instituição de Ensino Superior. Desse modo, o referencial teórico apresenta os conceitos gerais sobre aprendizagem organizacional, contemplando os aspectos formais e informais, níveis de aprendizagem, papel do professor-gestor nas universidades e competências gerenciais.

Inicialmente, são formuladas definições e características sobre aprendizagem organizacional, prosseguindo-se pela abordagem formal e informal de mecanismos pedagógicos. Em seguida, aborda-se sobre o papel do professor-gestor e as práticas que este desempenha, a exemplo da atividade tríplice docente de pesquisa, ensino e extensão. Por fim, apontam-se aspectos sobre o desenvolvimento de competências gerenciais do profissional-docente.

### 2.1. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Os conceitos gerais de Aprendizagem Organizacional englobam diversas abordagens teóricas e metodológicas, a associação entre as duas palavras-chaves: aprendizagem e organização fazem surgir inúmeras possibilidades teóricas em múltiplas áreas do conhecimento. Ademais, ambos os temas são independentes entre si, tendo sido estudados de maneira isolada durante décadas (ANTONELLO; GODOY, 2011).

Apesar disso, as noções de conhecimento e organização são indissolúveis em sua gênese, uma vez que a organização produz conhecimento a fim de gerar inovações (LOASBY, 2007). Nesse sentido, diferenciam-se ainda os conceitos de informação e conhecimento, uma vez que o primeiro é considerado algo descontínuo e efêmero, à medida que o segundo pressupõe a formação de uma estrutura classificada (ANTONELLO; GODOY, 2011).

Para Loasby (2007), a informação trata de dados que fazem parte do conhecimento, com o poder de modificar toda a estrutura e suas ligações, ou podendo apenas ser compreendida ou desconsiderada de forma integral ou isolada. Para Bierly et al. (2000), informação trata do simples fluxo de mensagens significativas e úteis, que podem ser transferidas e comunicadas.

O conhecimento engloba as informações úteis em pensamentos estruturados, que podem ser utilizadas de forma relevante em diferentes contextos. Por conseguinte, dispor de

conhecimento se relaciona com a capacidade de resolver problemas, enquanto as informações nem sempre são úteis a depender do contexto empregado (WERTHEIN, 2000).

A aprendizagem, por sua vez, se define quando o indivíduo tem a faculdade de evidenciar experiências de forma contínua, descobrindo conceitos determinados pela cultura (WEICK; WESTLEY, 2004). Nesse sentido, existem posturas que podem estimular ou prejudicar a cultura de aprendizagem no âmbito organizacional, os primeiros que estimulam são referentes aos interesses da organização em disponibilizar recursos e ambientes que facilitem a comunicação entre todos os componentes, assim como o interesse dos integrantes em se engajarem no processo pedagógico. Entre os fatores prejudiciais, podem ser citados bloqueios de comunicação, rotinas defensivas ou pressões por resoluções em um curto período de tempo (ANTONELLO, GODOY, 2011).

A aprendizagem organizacional acontece na situação em que qualquer indivíduo da organização adquire um conhecimento que possa ser utilizado para aperfeiçoar uma aptidão ou resolver um problema, ainda quando nem todos os integrantes alcancem essa nova habilidade (HUBER, 1991). Para Dodgson (1993), AO se define como o modo que as organizações elaboram, complementam e organizam o conhecimento no âmbito de sua cultura, ao tempo que desenvolvem melhores resultados em suas operações, adaptando-se com novas estratégias na prática de atividades laborais.

No campo da aprendizagem organizacional, os aspectos sociais e culturais são inerentes ao processo de aprendizado, vez que o conhecimento e informações adquiridas pelos educandos derivam das participações dos docentes em práticas sociais, partindo de uma perspectiva sociocultural. Sendo assim, instituições sociais estimulam a aprendizagem por meio de objetos da cultura, onde os aspectos situacionais ganham o papel central (ODELIUS; NOGUEIRA, 2015; ANTONELLO; GODOY, 2010). Ainda nessa linha de pensamento, a aprendizagem organizacional se relaciona com o processo de aprendizagem a nível individual e coletivo, com os integrantes que participam das organizações e entre estas (PRANGE, 1999).

Para abordar os conceitos gerais sobre aprendizagem organizacional, é necessário antes analisar os diversos campos teóricos que a disciplina se relaciona na literatura, sendo estes: psicológico, sociológico, antropológico, histórico, das ciências políticas, econômico da administração (ANTONELLO; GODOY, 2011; EASTERBY-SMITH, 1997; CHIVA; ALEGRE, 2005; ARGOTE, 2013). A seguir, discriminam-se as diferentes abordagens, aplicações e práticas.

A primeira delas trata da abordagem psicológica, que se divide em duas perspectivas que tratam sobre a relação entre aprendizagem na psicologia e a AO. A primeira perspectiva preceitua que o conhecimento sobre os processos de aprendizagem individual (AI) pode ser usado para compreender o processo de aprendizagem organizacional, tornando-as análogas entre si (ANTONELLO; GODOY, 2011; WALSH; UNGSON, 1991).

Na segunda perspectiva, a AI é considerada base para a AO, sendo assim, o incremento do conhecimento organizacional se baseia na aquisição de conhecimentos individuais. Em outras palavras, a aquisição de conhecimentos individuais proporcionam aprendizagens organizacionais. (DUNCAN; WEISS, 1979; ANTONELLO, GODOY, 2011).

Para Maier, Prange e Von Rosentiel (2001), a abordagem psicológica ainda engloba três visões teóricas: a) comportamental/processamento de informações, b) construção social e c) psicologia aplicada. A primeira delas focaliza nas atitudes e experiências individuais dos integrantes das organizações, ponderando-se pela noção psicodinâmica de que toda escolha no passado influencia de alguma forma a aprendizagem. Nessa visão, os antecedentes e as alterações que acontecem na rotina de sistematização interna das organizações são os fatores mais relevantes para a construção da AO.

Para a segunda visão, de construção social, a interação entre integrantes das organizações nas situações concretas constroem socialmente a aprendizagem. Nesse sentido, os aspectos situacionais ocupam papel fulcral, enquanto as cognições sociais e individuais são vistos como fatores de menor importância, justificando-se pela teoria da psicologia sociocultural (ANTONELLO, GODOY, 2011). A terceira visão da abordagem psicológica, definida por psicologia aplicada, aborda que a AO se fundamenta pela experiência direta dos integrantes da organização. Nessa linha de pensamento, o aprendizado advém da interação entre o questionamento programado e espontâneo do indivíduo, levando em consideração seus próprios atos. (ANTONELLO, GODOY, 2011).

Definidas as considerações sobre a abordagem psicológica da aprendizagem organizacional, passa-se a analisar a abordagem sociológica da matéria. Para os sociólogos, a aprendizagem é resultado e reprodução das interações sociais dos integrantes da sociedade, não sendo algo formado no íntimo psicológico do indivíduo. Para tanto, utilizam-se principalmente as ferramentas informais para constituir conhecimento, a partir da ativa participação e da prática, sendo a aprendizagem algo estritamente presente no cotidiano e nos hábitos sociais dos indivíduos (CHIVA; ALEGRE, 2005).

Para a abordagem sociológica, toda participação ativa nas situações cotidianas dos integrantes da organização são oportunidades para estes aprenderem novos conhecimentos, e,

portanto, a teoria afirma que ocasiões informais são tão relevantes quanto situações formais para o processo de AO (ANTONELLO, GODOY, 2011). Baseada na cooperação entre indivíduos, a definição socióloga se justifica pelo emprego de conhecimento tácito, compreensão estética e conhecimento em ação (GHERARDI, 2001).

Em ato contínuo, pretende-se apontar as principais características da abordagem antropológica da AO. Para a antropologia, a aprendizagem organizacional trata dos novos conhecimentos adquiridos pelo indivíduo em contexto de estruturas sociais. Em outras palavras, baseia-se em entender como acontece o processo de aprendizagem do indivíduo nas estruturas sociais coletivas, levando em consideração diferentes culturas e cenários diversos (EASTERBY-SMITH, 1997).

O principal fundamento defendido por essa disciplina foi dar mais atenção aos aspectos coletivos (ações, interações, objetos e linguagem nas interações pessoais), tratando a organização como um processo, deixando de lado a ideia de estrutura (LARENTIS; FOLLETO, 2018). As contribuições da abordagem antropológica foram: a) frisar a importância dos valores e convicções, b) demonstrar que a cultura interfere no processo e natureza da AO e c) verificar a resistência no diálogo de informações entre as culturas (ANTONELLO, GODOY, 2011).

Sobre a abordagem da ciência política, consideram-se três pilares essenciais para compreender a AO, sendo estes: a natureza, a posse e o exercício do poder. Nesse sentido, a aprendizagem é vista como um processo político em que vários indivíduos disputam entre si, com o fito de desenvolver níveis de influência, coalizões internas e modelos mentais compartilhados aceitos pela maioria (LAPALOMBARA, 2001).

Para a abordagem histórica, a AO é resultado da aprendizagem coletiva dos integrantes da organização ao decorrer do tempo, e dessa forma, os modos empregados pelas instituições no passado se incorporam para serem reutilizados e readaptados no futuro. Sob essa ótica, a identidade de uma organização se constrói por meio de elementos de aprendizagem acumulados pelos indivíduos e grupos ao longo dos anos (LARENTIS, FOLLETO, 2018). Um alerta que chama a atenção nesta disciplina trata do risco de obsolescência dos processos, vez que as inovações são colocadas em segundo plano na perspectiva histórica (ANTONELLO, GODOY, 2011).

A abordagem econômica define aprendizagem como aquisição ou uso de conhecimento para incrementar lucros e melhores desempenhos econômicos nas organizações, abordando dois campos relevantes: a economia da inovação e a economia da firma (ANTONELLO; GODOY, 2009). Para os economistas, a AO guarda estrita relação

com a inovação, estudando maneiras para produção de novos conhecimentos, novos produtos ou novas estratégias estruturais (ANTONELLO; GODOY, 2011; LARENTIS; FOLLETO, 2018).

Em conclusão, a abordagem segundo a ciência da administração preceitua uma sistematização criada por Pawlowsky (2001), que classifica a AO em cinco perspectivas teóricas, a) Perspectiva Cognitiva e do Conhecimento, b) Perspectiva da Tomada de Decisão Organizacional e Adaptação, c) Perspectiva da Teoria de Sistemas, d) Perspectiva Cultural e e) Perspectiva da Aprendizagem na Ação.

Para a primeira perspectiva teórica, considera-se que a Aprendizagem Organizacional tem uma base cognitiva, em que o conhecimento é adquirido de forma proposital. Ou seja, o indivíduo acumula conhecimento através de processos de assimilação das informações recebidas ao dia a dia, por meio da atenção, aprendizagem, memória, linguagem, raciocínio, etc. (ANTONELLO; GODOY, 2009; PAWLOWSKY, 2001).

A base da teoria cognitiva pressupõe que os integrantes das organizações interpretam as informações adquiridas por meio da experiência, desenvolvendo novos conhecimentos de acordo com as especificidades de seus sistemas cognitivos, isto é, convertendo dados remanescentes em novas estratégias (ANTONELLO; GODOY, 2011; PAWLOWSKY, 2001).

A perspectiva cognitiva se divide em duas categorias que ganharam notório reconhecimento científico: a primeira tem caráter estrutural, também conceituada “representacionismo”, que considera que o processamento de informações depende de atributos específicos do sistema cognitivo individual (HUBER, 1991). Em contraponto, a segunda modalidade acredita em uma abordagem epistemológica, denominando que a construção cognitiva de realidade e o processo de interpretação são os pilares essenciais para a aprendizagem (ANTONELLO; GODOY; PAWLOWSKY, 2001).

A segunda perspectiva teórica se apresenta pela Tomada de Decisão Organizacional e Adaptação, isto é, acredita-se que as organizações manifestam de forma coletiva hábitos adaptáveis ao longo do tempo. Nesse contexto, os integrantes desenvolvem AO por meio de suas rotinas, incorporando hábitos e regras coletivas que passam a incrementar procedimentos internos mais eficazes para determinada operação (LEVITT, MARCH, 1988).

Sobre a terceira perspectiva, propõe-se um sistema de atividades propositalmente coordenadas. A Perspectiva da Teoria dos Sistemas preconiza que a aprendizagem organizacional acontece de maneira indutiva, ou seja, parte da compreensão particular de todos os fatores que constituem determinado sistema, e progressivamente o conhecimento

adquirido pode ser usado para interpretar redes de sistemas mais complexos (ANTONELLO; GODOY, 2011; PAWLOWSKY, 2001).

A quarta perspectiva preceitua sobre abordagem cultural da aprendizagem. De forma geral, acredita-se que a cultura é uma espécie de aprendizagem comum compartilhada entre os indivíduos de determinada população. Nesse escopo, as regras e normas existentes nas instituições utilizam a cultura como mecanismo de defesa, que se desenvolve a partir dos conhecimentos coletivos da organização (ANTONELLO; GODOY, 2011; PAWLOWSKY, 2001).

A Perspectiva da Aprendizagem na Ação (quinta perspectiva) dispõe que a aprendizagem ocorre a partir da ação comissiva de determinado indivíduo, e a experiência proveniente desse experimento é refletiva enquanto ocorre o ato. O *framework* “aprender fazendo” é a justificativa dessa modalidade, sendo o conhecimento tácito um elemento fundamental para este processo (ANTONELLO; GODOY, 2011; PAWLOWSKY, 2001).

Por fim, a literatura aborda a emergência de uma sexta perspectiva sobre a aprendizagem organizacional segundo a ciência da administração, conceituada como: estratégia ou gerencial. Segundo essa teoria, a aprendizagem é vista como estímulo à competição entre organizações, vez que cria uma heterogeneidade de estratégias gerenciais que as empresas possam optar para alcançar metas e resultados.

Dessa forma, analisaram-se as principais definições e conceitos gerais sobre as abordagens e perspectivas da aprendizagem organizacional. O presente estudo foi norteado pela abordagem segundo a ciência da administração, uma vez que melhor se adequa à linha de pesquisa do presente trabalho, além de abordar elementos de ambos os modelos de aprendizagem: formal e informal, e conseqüentemente, permitir uma análise sobre a interação entre estas. No próximo tópico, serão pormenorizados os aspectos que constituem o processo de aprendizagem no contexto organizacional, estudando a interação entre os aspectos formais e informais de aprendizado.

## 2.2. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Para Jacobs e Park (2009), a aprendizagem no ambiente de trabalho pode ser conceituada pelas “múltiplas maneiras pelas quais os funcionários aprendem nas organizações” (JACOBS; PARK, 2009, p. 134). Por conseguinte, essa multiplicidade de modelos pedagógicos integram os campos da aprendizagem formal e informal.

As teorias propectas sobre processos de aprendizagem determinavam que os indivíduos devessem aprender em momentos e locais específicos, utilizando da concentração para adquirir conhecimentos pré-definidos, a exemplo da escolaridade e graduação, ambas realizadas em sala de aula. Nessa linha de raciocínio, a educação deveria ocorrer de modo isolado a qualquer outra atividade, sendo praticada de maneira formal (ANTONELLO; GODOY, 2011).

Com o passar dos anos, verificou-se que o profissional competente desenvolvia suas habilidades por meio da experiência e tentativa, isto é, exercendo atividades a fim de aperfeiçoar melhores práticas no trabalho e adquirir competências laborais. Sendo assim, os aspectos informais de aprendizagem ganharam espaço no contexto organizacional, uma vez que guardavam relação próxima com a prática (RUAS, 2001).

Por conseguinte, o estudo sobre processos de aprendizagem e seus benefícios ganham destaque no ambiente laboral, colaborando na construção da disciplina de aprendizagem organizacional, área crescente perante a sociedade acadêmica e empresarial (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004). Nesse contexto, essa matéria se apresenta como a possibilidade de aprendizado contínuo e evolução permanente de competências gerenciais, utilizando das interações sociais informais e formais para desenvolver interpretações cognitivas distintas sobre os indivíduos, a empresa e o local de trabalho (FLEURY; FLEURY, 2000; KOLB, 1984; SWIERINGA; WIERDSMA, 1995).

O processo de aprendizagem desenvolve capacidades e aptidões aos integrantes das organizações, construindo uma sistematização e estimulando mudanças de estratégias empresariais, requisitos essenciais para manutenção da competitividade de mercado. Além disso, a educação contínua promove uma metodologia permanente de evolução e desenvolvimento de competências, fundamentada na aquisição de novos conhecimentos voltados para a criação de aptidões cognitivas individuais e coletivas (LARENTIS; BOEIRA, 2019).

Esse quadro de evolução permanente se demonstrou necessário na atualidade empresarial, vez que a aprendizagem organizacional tornou-se ferramenta para manutenção da competitividade no mercado. Em outras palavras, as organizações precisam aprender de maneira mais rápida para acompanhar o ritmo mercadológico, utilizando-se da educação, readaptação e inovações tecnológicas para aperfeiçoar seus processos organizacionais. Por essa razão, o processo de aprendizagem é cada vez mais inquirido no âmbito acadêmico e organizacional, desenvolvendo-se por meio de interações entre aspectos formais e informais de aprendizagem nas organizações globalizadas (BOEIRA, 2019; BASTOS; GONDIM;

LOIOLA, 2004; ANTONELLO; GODOY, 2011; MOZZATO; BITENCOURT, 2013; JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008).

Por conseguinte, o oferecimento de cursos, qualificações e exercícios profissionais em âmbito organizacional devem estimular a evolução permanente dos integrantes das IES, representando ainda requisito essencial para a manutenção da competitividade do mercado. (BOEIRA; LARENTIS, 2019; ÉSTHER, 2011; NOGUEIRA; ODELIUS, 2015).

Dessa forma, serão abordados a seguir os aspectos formais e informais de aprendizagem, assim como a interação entre estes. A intenção no referido tópico trata de delinear conceitos gerais de cada modalidade de prática educacional, discriminando e exemplificando-os no contexto das organizações de trabalho, apontando ainda as vantagens e benefícios da aprendizagem para o desenvolvimento de competências gerenciais.

### 2.2.1. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM FORMAL

A aprendizagem formal se refere às atividades oferecidas institucionalmente, isto é, ofertadas através de estruturas organizadas de ensino. Também conceituada de aprendizagem induzida, essa modalidade facilita os processos de aquisição, retenção e generalização de diversos conhecimentos, utilizando-se da figura do professor para transmiti-los (MARSICK; WATKINS, 1997; ANTONELLO; GODOY, 2011). De acordo com Antonello e Godoy (2011), o aprendizado formal é individual, a transmissão de conhecimento acontece de maneira vertical e intencional e o ambiente em que ocorre é próprio para o ensino.

Na aprendizagem formal, os indivíduos buscam conhecimento de forma explícita, a meta é conquistar novas aptidões através de cursos e treinamentos, institucionalmente patrocinados e ministrados no ambiente de sala de aula. Dessa maneira, as organizações de ensino direcionam conteúdos específicos que servirão para melhoria de desempenho e estratégias operacionais dos colaboradores em seu ramo de atuação (JUNIOR, BORGES-ANDRADE, 2008; VERSIANI; ORIBE; REZENDE, 2013; LARENTIS, BOEIRA, 2019).

As práticas formais de aprendizagem relacionadas ao ambiente de trabalho englobam os treinamentos e qualificações instituídos pela empresa para profissionalização de seus colaboradores, oferecendo-lhes suporte na obtenção de capacidades e informações importantes para suas atividades laborais (VERSIANI; ORIBE; REZENDE, 2013; RITCHER et al. 2011). Através desse método, os funcionários passam por atividades planejadas e estruturadas que visam repassar conteúdo relevante para suas tarefas laborais e para isto,

utilizam-se de elementos indutivos e propositais (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004; ANTONELLO; GODOY, 2011).

Nesse sentido, a abordagem formal se apresenta por meio de atividades propositalmente elaboradas, podendo ou não abranger situações experimentais, mas com a finalidade explícita de aprendizagem. Ao final desses processos, são emitidos certificados e diplomas aos estudantes a fim de formalizar as qualificações adquiridas. Em exemplos práticos dessa modalidade estão os cursos de graduação e pós-graduação, seminários, treinamentos, capacitações técnicas e ensino básico e médio (ELKJAER; PEDERSEN; HØYRUP, 2007; FOLLETO, 2018).

Dessa forma, verifica-se que a maioria dos treinamentos e cursos oferecidos por instituições se enquadram nessa modalidade, sendo a única forma de aprendizagem amplamente reconhecida no contexto tradicional das organizações (RITCHER et al., 2011; BOEIRA, 2019). Para Dutra (2001), as conceituadas ações de desenvolvimento formal integram a educação básica, a educação continuada, cursos de especialização, mestrado profissional, seminários e workshops (ANTONELLO; GODOY, 2011).

No contexto geral, os aspectos formais de aprendizagem exercem funções importantes no desenvolvimento das capacidades laborais dos indivíduos, e conseqüentemente, na eficiência de setores, equipes e organizações como um todo (DALEY, 2002; AGUINIS; KRAIGER, 2009). Para mais, os investimentos em treinamentos formais de educação podem ser considerados sinais de compromisso da organização com seus funcionários, vez que a capacitação técnica de colaboradores sinaliza a intenção da empresa em mantê-los por maior período de tempo, refletindo aos colaboradores o sentimento de pertencimento à equipe (BEDNALL; SANDERS, 2017).

Para Grohmann (2004), entre as principais conseqüências dos processos induzidos de aprendizado, ou seja, a modalidade formal de aprendizagem, elencam-se: o aumento das habilidades dos colaboradores, a identificação de novas aptidões, a conquista de novos conhecimentos e a ressignificação de informações. Na mesma linha de pensamento, Versiane, Oribe e Rezende (2013), aduzem que técnicas formais de aprendizado estimulam mudanças organizacionais no ambiente de trabalho, estimulando o aprimoramento profissional contínuo dos colaboradores no desempenho de suas funções cotidianas, e conseqüentemente, oportunizando novas técnicas para aplicação de conhecimento e engajamento nos diversos processos de aprendizagem (ANTONELLO; GODOY, 2011; BENDNALL; SANDERS, 2017).

## 2.2.2. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM INFORMAL

A aprendizagem informal deriva da experiência, ou seja, da prática laboral. Essa modalidade pode ser oferecida através de instituições, contudo, geralmente é alcançada mediante a prática de atividades do dia a dia. Também denominada aprendizagem incidental, se realiza por meio de exercícios do cotidiano ou treinamentos fora de uma sala de aula. O aprendizado informal (diferentemente do formal), não é estruturado com finalidade única de repassar conhecimento, sendo um produto secundário de outro exercício específico (MARSICK; WATKINS, 1997). De acordo com Antonello e Godoy (2011), o aprendizado informal pode ser realizado de forma individual ou coletiva, a transmissão do conhecimento acontece de maneira horizontal e o ambiente em que ocorre não é específico para o ensino.

A modalidade informal de aprendizado pode ou não ser planejada, porém, geralmente envolve algum grau de consciência do indivíduo que está aprendendo (ANTONELLO; GODOY, 2011; MARSICK; WALKINS, 1997). Para Livingstone (1999), a aprendizagem informal trata de algum exercício estranho às grades curriculares que compõem cursos formais, mas que tem o objetivo de adquirir compreensões, informações ou habilidades que auxiliem em suas capacidades.

Nesse sentido, a abordagem informal se apresenta por meio de atividades não estruturadas ou institucionalizadas, abrangendo situações experimentais e transmitindo-se pela relação entre os indivíduos ou meios de comunicação. Em exemplos práticos dessa modalidade estão os principais aspectos culturais da sociedade, como o idioma, princípios, costumes e condutas. (ANTONELLO; GODOY, 2011; NONAKA; TAKEUCHI, 2008).

Na aprendizagem informal, a transmissão de conhecimentos ocorre de maneira natural, por meio da experiência pessoal ou compartilhada entre os indivíduos, embora exista normalmente algum grau de consciência sobre o aprendizado (ANTONELLO; GODOY, 2011; WATKINS; MARSICK, 1992). A aprendizagem informal não é sistematizada e, portanto, depende da experiência individual de cada colaborador para que alcance a aprendizagem organizacional de forma coletiva, ou seja, dificulta-se o progresso do nível pedagógico e padronização de desempenhos dos perfis profissionais (MAIER; PRANGE; ROSENTIEL, 2001). Por outro lado, Tannenbaum et al.(2010) entende que os ambientes informais de aprendizagem estimulam o envolvimento do educando no processo de aprendizado, oportunizando o desenvolvimento de novas habilidades no ambiente organizacional.

No contexto organizacional, a aprendizagem informal utiliza habilidades e competências adquiridas fora do ambiente formal de ensino para aprimorar atividades de ofício (COELHO; MOURÃO, 2011). Nesse sentido, os integrantes das organizações reproduzem as suas experiências pessoais no trabalho, ajustando conhecimentos adquiridos no cotidiano em novas estratégias laborais (MARSICK; WATKINS, 1997).

Nessa linha de pensamento, Tannenbaum et al.(2010) aduz que o aprendizado informal é originado pelo educando, estimulado por suas necessidades e compelido pela motivação de aprimoramento. Além disso, o autor afirma que o ambiente menos formal proporciona o envolvimento do indivíduo no processo de aprendizagem, oportunizando o desenvolvimento de novas habilidades.

Para Antonello e Godoy (2011), a aprendizagem formal propicia ao educando um processo contínuo de aprendizado, vez que a aprendizagem não se trata de apenas reproduzir conhecimentos, mas reformular e renovar informações e capacidades. Para Coelho e Mourão (2011), os aspectos informais de aprendizagem organizacional surgem a partir de alguma demanda ou obrigação referente ao trabalho, buscando novas estratégias ou competências de forma não programada previamente pelo indivíduo.

Dessa forma, a aprendizagem informal se apresenta em momentos adequados, onde se há a necessidade de desenvolver uma nova habilidade e assim, é considerada relevante pertinente naquele exato momento (HOFFMAN, 2005). Nesse sentido, as ferramentas informais de ensino superam limitações da aprendizagem formal, vez que esta não consegue prever todas as possibilidades concretas de forma prévia (THURLINGS et al., 2015).

Em outro sentido, Runhaar et al. (2010) acredita que a aprendizagem informal demanda tempo, vez que depende do desenvolvimento de novas habilidades e experiências, afastando os colaboradores de suas atividades principais, que necessitam apenas do conhecimento generalista formal. Portanto, o indivíduo pode apresentar baixa produtividade em curto prazo e assim, algumas organizações desestimulam o processo de aprendizagem informal.

Dessa forma, a educação informal acontece de maneira natural, como algo corriqueiro no dia a dia do indivíduo. Em consequência, o educando adquire novas competências práticas, estranhas à grade curricular de capacitações técnicas formais, mas úteis no desempenho laboral (BOEIRA; LARENTIS, 2019). A aprendizagem informal pode representar até 75% da aprendizagem nas organizações, podendo se originar por meio de processos formais de aprendizado (WATKINS; MARSICK, 1997). No próximo subtópico,

serão abordadas as interações entre práticas formais e informais do processo de aprendizagem.

### 2.3. INTERAÇÕES ENTRE PRÁTICAS FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM.

Apesar da diferenciação para fins didáticos, os aspectos formais e não formais são indissolúveis entre si, havendo elementos significativos de aprendizagem formal em situações informais e vice-versa. Para Antonello e Godoy (2011), a inter-relação entre ambas as modalidades é um ajustamento importante para o desenvolvimento de competências gerenciais, vez que cada abordagem contribui de diferentes maneiras para o aprendizado.

Na mesma linha de raciocínio, Cheetham e Chivers (2001) afirmam que as abordagens formais e informais de aprendizagem se relacionam para o desenvolvimento de competências gerenciais. Para os autores, a modalidade formal demonstra maior aplicabilidade na fundamentação básica do conhecimento (parte teórica especializada e habilidade profissional básica). Por sua vez, a modalidade não formal desenvolve conhecimentos adquiridos por meio da atuação profissional, superando desafios ou reorganizando capacidades no cotidiano.

Em resumo, os aspectos formais de aprendizagem se apresentavam como soluções tradicionais aos educandos que buscavam adquirir conhecimentos, todavia, percebeu-se no âmbito organizacional a necessidade de criar interações com as ferramentas informais de aprendizagem para desenvolver uma espécie de educação continuada. (WATKINS; MARSICK, 1992). Portanto, conclui-se que, para que a aprendizagem formal alcance eficácia no desenvolvimento de competências gerenciais, é preciso comunicar-se com atividades informais. (ELLSTRÖM, 2001).

Da mesma forma, a aprendizagem informal apresenta limitação quanto à aquisição de competências teóricas sobre determinadas atividades específicas, necessitando da educação formal para desenvolver certas habilidades intelectuais, a exemplo da identificação e resolução de imprevistos laborais. Para Svensson et al. (2004), a aprendizagem formal estimula a capacidade de interpretação e assimilação do indivíduo, aperfeiçoando a interação deste com os aspectos informais de aprendizagem.

Nesse contexto, Bednall e Sanders (2017) frisam que as duas modalidades de educação (formal e informal) são relevantes para construção de experiências laborais que desempenhem o aprendizado organizacional. Para os autores, as oportunidades formais de

aprendizagem no ambiente de trabalho acumuladas ao fortalecimento do sistema de gestão de recursos humanos propiciam um estímulo ao estudo informal, inter-relacionando as duas abordagens para a criação de capacidades, habilidades e inovações (LARENTIS; BOEIRA, 2019).

Os aspectos informais e formais de aprendizagem devem ser complementares entre si, vez que a interação entre ambas as modalidades de aprendizado representam a união entre a teoria e a prática, o cotidiano e a estrutura, a experiência e a disseminação. A aprendizagem formal propicia melhores condições para assimilação da aprendizagem informal, proporcionando aprimoramento na capacidade de inovação e desenvolvimento no ambiente de trabalho (SVENSSON; ELLSTRÖM; ABERG, 2004).

A articulação entre dimensões formais e informais de aprendizagem, principalmente a inter-relação entre treinamentos (formal) e reflexão da ação (informal), permitem a apropriação e formação de novos conhecimentos, tanto em nível individual quanto coletivo. Destaque-se que ambas as categorias de aprendizagens possuem o mesmo grau de importância, associando-se muitas das vezes nas situações de aprendizagem organizacional. Para identificá-las, é necessário considerar aspectos do contexto em que ocorrem (PANOSSO, 2017). Para a aprendizagem interorganizacional, aspectos de aprendizado formal e informal demonstram comportamentos positivos, devendo ambas as definições serem consideradas complementares, pois se fortalecem simultaneamente (ANDREIS, 2014).

Ainda nessa linha de pensamento, Bednall e Sanders (2017) deduzem que a aprendizagem informal é estimulada pelas atividades formais de aprendizado por meio de três situações. A primeira ocorre quando a organização incentiva exercícios formais de aprendizagem, oportunizando também espaço e instrumentos para a prática informal. A segunda trata do pressuposto teórico que a aprendizagem formal fornece aos colaboradores que participam de exercícios informais de acompanhamento, isto é, o aprendizado formal pode instigar os integrantes da organização a se aprofundarem através da autorreflexão, desenvolvendo novas competências e inovando de forma contínua suas práticas laborais. A terceira acontece quando as instituições patrocinam de forma significativa qualificações e treinamentos formais de aprendizagem, sinalizando interesse em profissionalizar cada vez mais os colaboradores e assim, impulsionar os aspectos informais em suas práticas. Sendo assim, os investimentos educacionais realizados pelas organizações podem ser interpretados positivamente por seus integrantes, sinalizando uma preocupação da empresa com o desempenho individual de cada colaborador, e, portanto, incentivando-os a se esforçar para construção de uma carreira junto à instituição.

Ressalte-se que não existe fórmula perfeita para que os indivíduos adquiram conhecimentos, sendo a preferência pelas ferramentas naturais ou induzidas uma questão subjetiva que parte da individualidade e particularidade de cada pessoa. Nesse sentido, diversos estudos apontam que além das duas modalidades pedagógicas (informal e formal), os profissionais-gestores se desenvolvem através da observação, do relacionamento interpessoal, dos desafios do trabalho e por diversos outros fatores (ANTONELLO, GODOY, 2011).

#### 2.4. APRENDIZAGEM GERENCIAL E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS.

O contexto mercadológico contemporâneo exige cada vez mais adaptações e mudanças organizacionais em instituições de diversas áreas para manutenção da competitividade empresarial. Dessa forma, a dinamicidade do mercado obriga o corpo gestor das organizações a aprender rapidamente, adequando-se as adversidades inesperadas e buscando soluções inovadoras para problemas do cotidiano (LARENTIS; BOEIRA, 2019; ANTONELLO; GODOY, 2011; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004).

Para isto, é importante salientar a conceituação de competência, formada pela comunicação da literatura americana e europeia (principalmente francesa), esclarecendo sua definição acerca dos diversos níveis de compreensão. Neste trabalho, identifica-se o conceito de competência gerencial relacionando-a com a estratégia e com os processos de aprendizagem, no qual a define pela perspectiva americana como uma característica subjacente a determinado indivíduo, que é casualmente associada com o desempenho que aquele apresenta no momento de realizar determinada tarefa (FLEURY, 2000).

Para o presente estudo, é importante compreender o significado de competência no âmbito acadêmico, sendo certo que diversas pesquisas apontam diferentes conceitos e percepções próprias de acordo com o ponto de vista de análise, apresentando-se, portanto, uma breve síntese sobre o tema. Para Zarifian (2001), a competência é mais abrangente do que a simples qualificação, trata da capacidade do indivíduo em assumir iniciativas, ser proativo além de suas funções, compreender e se adaptar em situações inusitadas, e ganhar destaque e reconhecimento pelas pessoas em sua volta. Para o autor, a competência decorre de três aspectos: a natureza contingencial do mundo moderno, o teor participativo da comunicação intra-organizacional e seus impactos na visão de serviços dentro e fora das organizações.

Para Le Boterf (2003), a competência se relaciona com aspectos da aprendizagem, sendo considerada ponto de intercessão entre o indivíduo, sua formação educacional e sua experiência profissional. Para Resende (2000), a competência se conceitua pela “transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesse, vontade em resultados práticos” (p. 32). Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) desenvolvem um conceito de competência profissional associada ao contexto organizacional de trabalho e ambiente laboral, utilizando quatro competências centrais: cognitiva, funcional, comportamental e ética. No modelo teórico, busca-se avaliar macrorresultados das atividades profissionais desenvolvidas por organizações, microresultados de atividades específicas e resultados parciais de certa atividade específica isolada. São levados em consideração aspectos pessoais e coletivos, padrões profissionais, conhecimento acadêmico-profissional e o desenvolvimento e mediação de outras competências.

Segundo Ruas (2005), as competências gerenciais fazem parte das competências individuais, retratando o nível de aptidão dos gerentes em adaptar-se em diferentes situações do ambiente laboral, solucionando problemas, necessidades e desafios que oportunizem o uso de estratégias organizacionais. Nessa linha de pensamento, Paiva e Melo (2008) desenvolvem a noção de competência profissional utilizada como referência para o presente estudo, sendo a “mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas)” (p.3), que produzem resultados individuais (pessoal), coletivos (profissional), econômicos (organização) e sociais (sociedade).

Para Bündchen, Rossetto e Silva (2011), as competências gerenciais vêm ganhando destaque na atividade gerencial, despertando diferentes perspectivas no estudo das competências e desenvolvendo novas estratégias de atuação dos gerentes no âmbito das organizações. Ruas (2005) aduz que a competência se concretiza através de ações que viabilizem capacidades, habilidades e atitudes profissionais, com a finalidade de alcançar certo objetivo em determinada situação.

Por conseguinte, o nível de exigência do desempenho gerencial dos colaboradores que elaboram as estratégias de gestão também se aperfeiçoa, induzido pela necessidade de aprimoramento de novos modelos organizacionais (FREITAS, BRANDÃO, 2006). Essas inovações, por sua vez, requerem que os dirigentes assumam posturas de aprendizado contínuo, dado que o processo de aprendizagem permanente possibilita a identificação de novas capacidades cognitivas ao indivíduo e desenvolve competências e habilidades que

auxiliam nas tomadas de decisão. Sendo assim, o perfil do profissional-gestor contempla cada vez mais requisitos, necessitando que o mesmo esteja disposto a adquirir novos conhecimentos e desenvolver novas capacidades gerenciais para competir no mercado de trabalho (LARENTIS; BOEIRA, 2019; ANTONELLO; GODOY, 2011; BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004).

Nesse escopo, os processos de aprendizagem nas organizações ganham destaque no meio empresarial, representando uma fonte de vantagem competitiva para as empresas que atuam no mercado de ensino (ANTONELLO; GODOY, 2011). Então, para assegurar a eficácia de resultados nas instituições de ensino superior, produziram-se diversos estudos sobre aprendizagem, que tinham o intuito de compreender os processos de aprendizado nas organizações e como estes poderiam ser melhor gerenciados. No mesmo contexto, a aprendizagem gerencial surge na década de 90, englobando inicialmente dois campos de estudo isolados: os estudos gerenciais e a educação de adultos. (EDMONDSON, 2002; LARENTIS; BOEIRA, 2019; BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004; JUNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008).

Na visão de Antonello e Godoy (2011), a aprendizagem gerencial no desenvolvimento de competências se fundamenta pela formação sucessiva de soluções às diligências geradas pelos colaboradores e pelo ambiente de trabalho, de caráter organizacional e social. Em consequência, são criadas estratégias resolutivas a partir da experiência, ação, conceituação e reflexão dos integrantes das organizações. Para Damanpour e Aravind (2012), a aprendizagem gerencial se apresenta pela aquisição de conhecimentos referentes a sistemas administrativos, práticas de gestão e estruturas organizacionais. Para Botelho et al. (2014), as ideias centrais do estudo de aprendizagem gerencial devem focar na compreensão do conteúdo que é repassado nas organizações, analisando a maneira como ocorre esse aprendizado e a razão pela qual se transmite esse conteúdo. Em outras palavras, percebe-se que os processos de aprendizagem gerencial se importam com a temática, o formato e o motivo do aprendizado no ambiente de trabalho.

Desse modo, esses processos possibilitam novos avanços em programas de formação gerencial de dirigentes e assim, aumentam a capacidade de adaptação da empresa no contexto inovador de mercado (LARENTIS; BOEIRA, 2019). Com o acúmulo de novas competências, os gestores conseguem ainda aperfeiçoar suas atividades operacionais, impactando positivamente nos desempenhos das organizações.

## 2.5. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) modernizou o sistema nacional de educação, trazendo diversas normativas que estabelecem parâmetros a serem seguidos pelas Instituições de Ensino Superior. Por conseguinte, para o acompanhamento de procedimentos administrativos, surgiu-se cada vez mais necessidade das empresas contratarem profissionais que fossem especializados na área da legislação educacional.

Com o advento da Lei 9394/96, foi possível estabelecer um comparativo entre resultados e quesitos de determinadas Instituições, de forma a numerar perfis, rankings, e estabelecer indicativos que determinassem os pontos fortes e fracos das Instituições de Ensino Superior (PLANALTO, 1996). Essa medida incentivou a competição entre as Universidades Públicas e Privadas, uma vez que a regulamentação foi promulgada a fim de promover a igualdade de condições de acesso à educação, asseverando o padrão de qualidade das IES e impulsionando a coexistência e comparativo de concepções pedagógicas entre estas (MEC, 2017).

Para mais, a criação de programas de iniciativa do Governo Federal através de projetos como Fies, Prouni e Pronatec possibilitaram maior facilidade de acesso dos estudantes às Instituições de Ensino e conseqüentemente, a ampliação de vagas e cursos superiores (SILVA, 2012). Dessa forma, a gestão universitária vem evoluindo neste novo cenário, exigindo-se novas estratégias de gestão para que se alcance resultados mais efetivos, articulando eficiência e eficácia que devem ser direcionadas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional da IES (COLOMBO, 2014).

Em definição preceituada pelo Ministério da Educação, (MEC, 2017) o Plano de Desenvolvimento Institucional representa o planejamento de gestão estratégica da Instituição para um período de cinco anos. Neste documento, destacam-se os seguintes elementos: a missão, objetivos e metas da instituição; o projeto pedagógico, contendo as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão; a organização didático-pedagógica e a organização administrativa da instituição, orientando as políticas de gestão.

Esses procedimentos vêm sendo sancionados e institucionalizados pelo Ministério da Educação nas últimas décadas, levantando diversas discussões acerca da adequação das políticas educacionais brasileiras, que antes buscavam maior ingerência do estado sobre a educação superior (JUNIOR; MUNIZ, 2004).

Percebe-se, portanto, que com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Projeto de Desenvolvimento Institucional, as ferramentas de gestão universitária e organização administrativa foram ganhando destaque e importância, sendo sua análise e desenvolvimento analítico um diferencial indispensável para competir no mercado atual de oferta de ensino superior. Para Annor da Silva Junior e Reynaldo Maia Muniz (2004):

“A dimensão regulatória do MEC, acaba por preencher o espaço deixado pela paralisia e pela inércia gerencial das IES's, impondo, regulando e fiscalizando esses procedimentos, que deveriam ser endógenos à instituição. Assim, ao regular essas relações o instrumento imposto e obrigatório às IES's determinado PDI assume a condição de ser um instrumento com real significado para coesão desses elementos, já que desencadeia um processo contínuo que envolve planejamento, a avaliação e a constante busca pela melhoria da qualidade dos serviços educacionais prestados por uma IES.” (JÚNIOR, p. 16, 2004)

Diante disto, é necessária a adaptação das organizações perante a competitividade do mercado capitalista, que só cresce diante da tendência de privatização das Instituições de Ensino Superior. Neste ínterim, é necessário buscar aprimorar os procedimentos administrativos para produzir melhor, no menor tempo e menor custo possível (COLOMBO, 2014). Para Sonia Simões Colombo, sobre os desafios da gestão universitária, é necessário que:

“As estruturas modernas requerem mudanças nos paradigmas administrativos para estruturas mais flexíveis, caracterizadas por serem direcionadas aos clientes, focadas nos processos e gerenciadas por meio do envolvimento e da participação dos empregados. Nas estruturas organizacionais modernas, o papel do gestor está se modificando, exigindo dele a participação ativa como líder de equipe, responsável pela determinação dos rumos das organizações.” (COLOMBO, p. 105, 2014)

Percebe-se que, sob a ótica da comunidade discente, é cada vez mais comum a análise e comparação entre duas ou mais Instituições que ofertem os mesmos cursos, levando-se em consideração para preferência de escolha os indicativos que a universidade apresenta de acordo com os parâmetros estabelecidos por lei (SILVA, 2012).

As universidades, por outro lado, devem desenvolver estratégias de gestão em seus Projetos de Desenvolvimento Institucional e criar mecanismos para obterem bons indicativos. É importante salientar que mesmo Instituições da rede pública devem se preocupar com os parâmetros e notas estabelecidas pelo Ministério da Educação, uma vez que não se pode cair

ao descrédito por falta de qualidade no âmbito educacional (ÉSTHER, 2011). Nesse sentido, é necessário que os gestores tenham profissionais habilitados para a adaptação do mercado atual, valendo-se de agentes especializados na área acadêmica, com expertise em legislação educacional, bem como noções gerais de práticas de gestão (SILVA, 2012; ÉSTHER, 2011).

“As formas de se conceituar, organizar e promover a educação formal vem se transformando e exigindo novas respostas a antigos problemas. Com foco nas perspectivas político-institucionais, as Instituições não podem permanecer no pedestal de singularidade acadêmica” (COLOMBO, p. 104, 2014), e é assim que Sonia Simões Colombo trata acerca das mudanças de concepções relativas às políticas educacionais. As mudanças na área de estratégia operacional, na maneira de se conceituar, organizar e promover educação desenvolve-se na gestão universitária e trazem cada vez mais importância à área.

Equitativamente a qualquer empresa, as Instituições de Ensino Superior devem se preocupar com a evolução e competitividade do mercado, buscando desenvolver-se e buscar melhores resultados e indicativos em todos os âmbitos. Nas palavras de Annor da Silva Junior, “as IES’s privadas competem entre si apenas em seu local de atuação, ou seja, as instituições da cidade do Rio de Janeiro são concorrentes entre si.” (JUNIOR, MUNIZ, p. 3, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) preceitua orientações nas estruturas organizacionais e regulamentam de forma geral o ensino superior no Brasil, estabelecendo que:

“Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento” (BRASIL, 1996).

A LBA regulou os procedimentos administrativos para autorização e reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de IES, estabelecendo prazos e discriminando requisitos objetivos. Portanto, a gestão universitária nasceu a partir da regulamentação de procedimentos administrativos:

“[...] Pensar na gestão acadêmica nas IES requer trabalhar com os processos que configuram o modelo de gestão concebido pela Instituição. O Projeto Pedagógico

Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o corpo docente são macroprocessos que subsidiam a gestão acadêmica, visando o alinhamento das estratégias e políticas organizacionais da área acadêmico-administrativa da IES'' (COLOMBO, p. 105, 2014)

É possível perceber a necessidade de profissionais habilitados que tenham conhecimento sobre Projetos Institucionais, a exemplo do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para melhor eficácia da gestão universitária.

Dessa forma, verifica-se que as atividades desempenhadas pelas IES se tornaram cada vez mais complexas com o advento das previsões abordadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entre as modificações no sistema educacional brasileiro, a normativa designou atividade tríplex aos profissionais-docentes das organizações educacionais: as práticas de ensino, pesquisa e extensão. Para Mendonça et al. (2012), as atividades acadêmicas realizadas na IES ampliaram-se no campo de cinco áreas durante as últimas décadas: ensino, pesquisa, extensão, orientação e administração. O próximo tópico abordará a ampliação da atividade dos docentes do ensino superior, abordando os principais aspectos do professor-gestor.

## 2.6. O PAPEL DO PROFESSOR-GESTOR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS.

Conforme exposto nos tópicos anteriores, o perfil do profissional-docente passou por diversas transformações nas últimas décadas, assumindo funções estranhas à atividade central pedagógica, ao incorporar o papel de pesquisador, extensionista e gestor (MAGALHÃES, 2017; BARBOSA, 2015). Sendo assim, o docente que antes se limitava à atuação em sala de aula, passa a exercer funções de cunho administrativo e burocrático nas IES, necessitando desenvolver competências gerenciais para aperfeiçoar suas capacidades laborais (MENDONÇA et al., 2012).

No Brasil, o professor-gestor assume o protagonismo relacionado à gestão universitária nas Instituições de Ensino Superior, isto é, a responsabilidade da atividade tríplex: ensino, pesquisa e extensão são atribuídos aos docentes de carreira, acumulada com a direção administrativa das reitorias, pró-reitorias, coordenações e chefia dos demais departamentos que integram as organizações educacionais (ÉSTHER, 2011).

Nesse sentido, o acúmulo de atividades da docência e administração universitária integra o cerne característico da figura do professor-gestor. Destarte, o profissional não se

afasta de suas atividades pedagógicas, dividindo seu tempo entre as atividades de pesquisa, extensão e ensino, simultaneamente com o papel de educador, líder educacional, líder administrativo e coordenador-geral (CUNHA, 1999).

Dessa forma, o professor-gestor deve buscar realizar a formação integral de seus educandos, ponderando ainda sobre as missões e objetivos da organização educacional que dirige (CERVIGICELE; SOUZA, 2013). O ordenamento jurídico brasileiro prevê a gestão universitária no artigo 3º do Decreto nº 97.664, de 23 de julho de 1987, designando ao professor do ensino superior a reponsabilidade da tríade (ensino, pesquisa, extensão), bem como as atividades de chefia, assessoramento, coordenação e assistência na própria instituição (BRASIL, 1987).

A atuação do professor-gestor gira em torno do desenvolvimento organizacional da instituição, isso é, o gerenciamento de mecanismos que aperfeiçoem estratégias de gestão nos diversos departamentos que englobam a IES, assim como o fomento e operacionalização das atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão). Nesse sentido, os gestores universitários podem lidar com coordenação entre os pares (outros professores), expectativas internas e externas, demandas e regularização de conflitos (MARRA, 2006; BARBOSA, 2015).

Todavia, dentre as maiores dificuldades enfrentadas nessa missão, elenca-se o despreparo do profissional acadêmico que assume um cargo de gestão nas IES. De acordo com as pesquisas de Osmilda (2013), Esther (2011), Santos e Bronneman (2012), os professores que são nomeados gestores não possuem habilidades prévias ou capacitação técnica específica para as atividades de gerenciamento, sendo transferidos geralmente do quadro de professores para atuar em posições administrativas na empresa.

Sendo assim, o professor-gestor determina sua postura através da experiência, utilizando do imprevisto e do imediatismo no papel de sua nova função (SILVA, 2012). Outra dificuldade enfrentada pelo agente trata da acumulação de funções com sua atividade pedagógica, vez que o profissional-gerente não se afasta primordialmente de suas responsabilidades da docência.

Outro aspecto a ser analisado trata da temporalidade entre o exercício das funções gerenciais, vez que a transição entre cargos de gerência são situações comuns no contexto universitário. Por exemplo, um docente pode assumir ao longo de sua carreira um cargo de coordenador de curso, diretor de departamento, reitor ou pró-reitor de uma universidade. Por conseguinte, o mesmo profissional após determinado período pode deixar de ocupar seu cargo gestor, retornando apenas às suas atividades pedagógicas (SILVA; CUNHA, 2012; DOS SANTOS MAGALHÃES, 2017).

Dessa forma, a atividade do professor-gestor se caracteriza pelo contato com diferentes públicos, acúmulo de funções, provisoriedade em cargos exercidos e ausência de capacitação específica para atividades gerenciais, e, conseqüentemente, ao amadorismo (BOTOMÉ; KUBO, 2020; CRUZ, 2020; MARCON, 2008; ZABALZA, 2004). Ademais, a presença do docente em cargos de gestão em Instituições de Ensino Superior é fundamental na intermediação do caminho e ritmos de mudança (BROADBENT, 2011).

A rotina do professor-gestor se relaciona com a difícil tarefa de lidar com pressões no trabalho, conciliando papéis que necessitam de habilidades gestoras e políticas para gerenciar o interesse de diversos grupos. Geralmente os professores que ingressam nos quadros das Instituições de Ensino Superior se preparam para lecionar, isto é, para exercer seu papel em sala de aula, não possuindo obrigatoriamente preparo para lidar com tensões entre seus pares, por exemplo (BESSANT; MAVIN, 2016; MELO, 2020; BROADBENT, 2011).

Nesse sentido, é importante saber comunicar as responsabilidades acadêmicas inerentes ao papel do ensino com as responsabilidades gerenciais que advêm dos cargos que assumem na administração, reconhecendo e solucionando as pressões gerenciais de determinada coordenação, direção, setor ou departamento que atuam (MACHOVCOVÁ; ZÁBRODSKÁ; MUDRÁK, 2019). Desse modo, é necessário verificar as conseqüências das interações sociais entre os indivíduos coordenados e o gestor universitário, bem como a interpretação sobre o contentamento ou descontentamento do profissional que assume funções gerenciais.

## 2.7. COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO PROFESSOR-GESTOR

O estudo sobre competências gerenciais tem apresentado destaque no âmbito acadêmico e organizacional brasileiro nos últimos anos, ganhando relevância para o aperfeiçoamento de novas perspectivas de estratégias e gestão de pessoas (RUAS, 2005; MENDONÇA, 2014). Em razão disso, as Instituições de Ensino Superior, assim como outros setores empresariais, necessitam estimular o desenvolvimento de pesquisas e qualificações de seus colaboradores em noções sobre competências, intensificando a importância desta para o desempenho da instituição e do indivíduo (ÉSTHER, 2007; MENDONÇA, 2014; PAIVA, 2007).

Assim sendo, dadas as considerações conceituais sobre competências, busca identificar a relação entre o desenvolvimento destas e a efetividade do trabalho nas

organizações (PAIVA, 2007). No cenário das Instituições de Ensino Superior, o aperfeiçoamento das competências dos colaboradores administrativos e professores pode gerar um resultado positivo no nível de ensino da faculdade, criando um ambiente mais favorável à transmissão de conhecimentos. Dessa forma, considera-se que o atual perfil do professor universitário não trata apenas de consequências otimistas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, mas também no desenvolvimento de competências profissionais distintas, entre estas, a competência gerencial, para aprimorar a eficácia na gestão organizacional (BARBOSA; MENDONÇA, 2015).

Para Pereira e Silva (2011), as Instituições de Ensino Superior enfrentam atualmente um momento de transição, em decorrência da competitividade mercadológica, sendo as competências gerenciais consideradas como alternativa para o enfrentamento dos desafios contemporâneos. Para os autores, os modelos de competências gerenciais englobam diversas reflexões sobre a formação gerencial por meio da realidade individual e estratégia organizacional.

No contexto educacional, o profissional docente encarrega-se de diversos papéis sociais, cumulando muitas vezes as responsabilidades de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gerência (ÉSTHER, 2007; MUSSELIN, 2011; BARBOSA, 2018). Em cada papel social, são criadas diferentes expectativas sobre o comportamento do professor de ensino superior, sendo necessário que o mesmo se adapte a cada função, projetando performances específicas com condutas, posicionamentos, posturas e resultados próprios que constituem a percepção que o indivíduo possui sobre si mesmo e a interpretação daqueles que compartilham da mesma posição social (BURKE; STETS, 2009; BARBOSA, 2018).

Percebe-se, portanto, que as competências gerenciais esperadas do professor-gestor são diversas das competências profissionais demandadas pelo papel social de pesquisador, extensionista ou docente (BARBOSA, 2018). Dessa forma, é necessário que o profissional docente se mobilize para realizar papéis distintos, com atividades administrativas e burocráticas (função gestora) que não guardam relação direta com sua graduação e formação original (PAIVA; MELO 2009).

Nesse sentido, Paiva (2007) define que a competência gerencial trata de uma categoria de competência profissional, que “implica na mobilização de forma peculiar pelo sujeito na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de natureza diferenciada, gerando resultados reconhecidos individual, coletiva e socialmente” (p. 45). Portanto, é possível concluir que embora as competências relacionadas à atividade tríplice docente (ensino, pesquisa e extensão) possam contribuir para o desempenho dos dirigentes em Instituições de

Ensino Superior, é necessário uma qualificação específica na área da gestão para melhor desenvolver competências gerenciais, vez que tratam de competências profissionais de naturezas diversas, relacionando-se com diferentes papéis sociais. (PAIVA, 2007; BARBOSA, 2018).

Nesse contexto, o professor de ensino superior utiliza de competências diferentes para exercer diferentes papéis, sendo certo que não há uma competência única adequada a todos os âmbitos e atividades. A título exemplificativo, os atributos necessários para realizar projetos de pesquisa são diferentes das habilidades profissionais necessárias para assumir a coordenação de determinado curso de graduação, sendo necessário a adaptação e o aperfeiçoamento de novas competências para a execução de funções gerenciais (BARBOSA, 2018).

Além da necessidade do desenvolvimento de competências de gerência, os dirigentes enfrentam dificuldades relacionadas ao aspecto econômico, estrutural e de recursos humanos nas organizações (BARBOSA; MENDONÇA, 2015). Por conseguinte, as aptidões referentes à solução de problemas, interação com os pares e aproveitamento de oportunidades guardam estreita relação com o perfil adequado do professor gestor no âmbito das IES (BARBOSA, 2018; PEREIRA, SILVA, 2011). Esse perfil, por sua vez, delimita um modelo de competências gerenciais esperadas para o docente que assume cargos dirigentes em Instituições de Ensino (MENDONÇA ET AL., 2012).

Nesse escopo, Mendonça et al. (2012) desenvolveu o Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior, fundamentado nos papéis atribuídos aos professores na área da docência, da pesquisa, da extensão, da orientação e da administração, no âmbito das IES. Refere-se a um modelo analítico, que leva em consideração as particularidades da área da educação na definição de competências profissionais distintas. Em análise, o estudo desenvolveu conjuntos de conhecimentos específicos relevantes para o docente de nível superior, entre os quais:

- 1) Docência: domínio da cena na sala de aula (presencial e virtual); tradução dos conteúdos para a linguagem e o cotidiano dos alunos. Componentes principais: cognitivo e o funcional.
- 2) Pesquisa: domínio de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa; respeito ao objeto de pesquisa. Componentes principais: cognitivo, funcional, comportamental e ético.

3) Extensão: promoção da aproximação da instituição de ensino em relação à sociedade ou parte dela focalizada nas ações extensionistas; mobilização de sujeitos. Componentes principais: funcional, comportamental e ético.

4) De gestão: mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos grupais e organizacionais; domínio de processos administrativos e burocráticos em nível meso e macroorganizacional. Componentes principais: cognitivo, comportamental, ético e político.

5) Avaliativos: domínio de critérios e processos em nível micro, meso e macroorganizacional; capacidade analítica frente a informações; domínio de mecanismos de feedback. Componentes principais: cognitivo, funcional, ético e político;

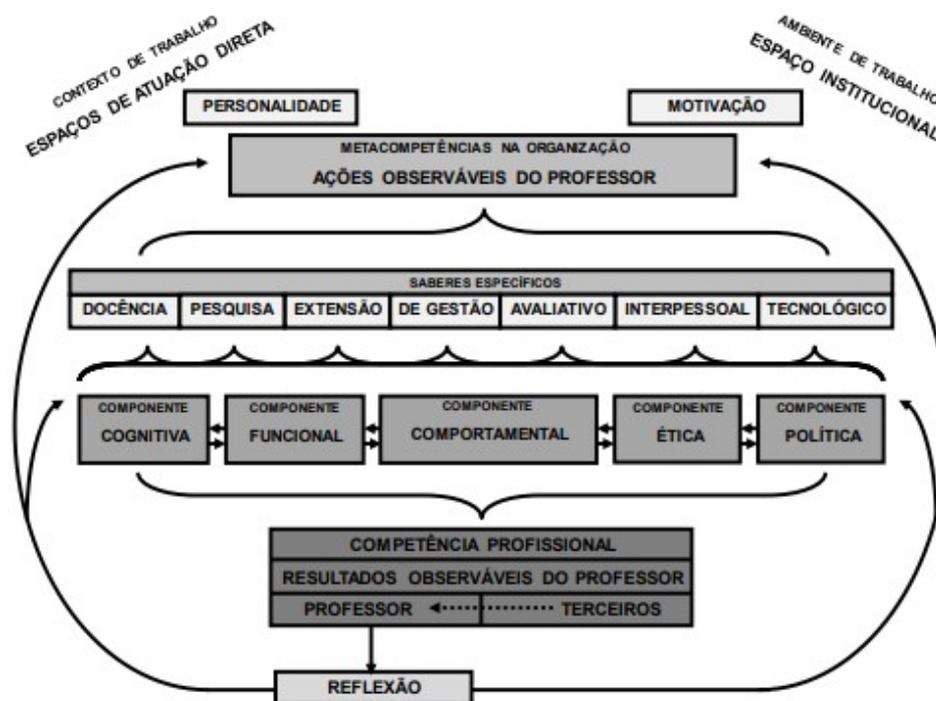
6) Interpessoais: trânsito nas relações em nível individual e grupal; capacidade de desenvolver e manter empatia. Componentes principais: comportamental, ético e político;

7) Tecnológicos: domínio das tecnologias disponíveis na organização; domínio de tecnologias de informação e comunicação (TIC). Componentes principais: cognitivo e funcional.

Dessa forma, Mendonça et al. (2012) estabeleceu em seu estudo os grupos: docência, pesquisa, extensão, de gestão, avaliativos, interpessoais e tecnológicos, associando-os aos componentes específicos do modelo de competências profissionais da pesquisa de Paiva (2007), sendo este último uma adequação ao modelo elaborado por Cheetham e Chivers (1996, 1999, 2000), que descrevia uma análise elaborada sobre contingências organizacionais.

Nesse modelo, Mendonça et al. (2012) considera a personalidade e a motivação do professor, verificando o processo de exteriorização, legitimação e autorreflexão do docente acerca de suas competências profissionais. Por conseguinte, conclui-se em sua análise que o trabalho do professor não se limita a sala de aula, ultrapassando o espaço físico da própria Instituição de Ensino Superior, a exemplo de algumas atividades que são realizadas pelo professor-gestor na organização de eventos (cursos, palestras e congressos) externos em outros espaços, bem como reuniões extraordinárias e planejamento de programas em convênio com outras organizações. A seguir, verifica-se o modelo criado por Mendonça et al. (2012) na figura 1.

**Figura 1 – MAPA MENTAL - Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior.**



Fonte: Mendonça et al. (2012)

Assim, a identificação do perfil de competências no estudo de Mendonça et al. (2012) serve para apontar tendências individuais de ação, podendo ser utilizado como indicador de programas de capacitação ou para auxiliar tomadas de decisões estratégicas. Isto posto, é imprescindível a qualificação de competências gerenciais aos dirigentes das universidades, vez que estes são sujeitos ativos no alcance de resultados positivos da qualidade de ensino.

Além da participação ativa do docente no processo de desenvolvimento de suas competências gerenciais, o contexto onde este profissional é inserido também influencia a formação de suas habilidades. É necessário criar nos ambientes organizacionais condições de aprendizado por meio de ferramentas formais e informais, evitando a formação gestora apenas pelo imprevisto e imediatismo no papel de suas funções (SILVA, 2012).

A interação entre práticas formais e informais de aprendizado suprime a limitação que ambos os modelos apresentam, uma vez que a aprendizagem formal propicia melhores condições para assimilação da aprendizagem informal, e vice-versa, proporcionando, assim, o desenvolvimento de competências para atuação nos cargos gestores (SVENSSON; ELLSTRÖM; ABERG, 2004).

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Oliveira (1997), o método trata do conjunto de procedimentos que proporcionam entender determinada realidade, produzir certo objeto ou desenvolver processos e comportamentos, por intermédio de processos e técnicas que legitimam o conhecimento produzido. Para Fachin (2001), a escolha do método científico acontece pela adequação dos procedimentos sistemáticos com as circunstâncias do estudo e pela natureza do objetivo pretendido.

Denzin (1989) aduz que a interpretação e a compreensão de certo fenômeno se realiza a partir de experiências, que desenvolvem conhecimentos subjetivos a partir da prática, investigação e observação. Martins e Bicudo (1989) definem o conceito de fenômeno para a pesquisa qualitativa. Em análise, enquanto a pesquisa quantitativa utiliza fatos que possam ser analisados de maneira objetiva e rigorosa pela ciência, a pesquisa qualitativa utiliza a palavra fenômeno para tudo que se manifesta.

Denzin e Lincoln (2005) aduzem que a pesquisa qualitativa tem viés interpretativo e cognitivo, analisando os fenômenos que ocorrem com determinado local e objeto. Nesse sentido, recomenda-se a utilização de abordagem qualitativa para interpretação de fenômenos de maneira empírica, a partir da observação e elaboração de desenvolvimento teórico (BULMER, 1977). Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa se preocupa com a descrição dos fenômenos, sendo uma faculdade dessa modalidade de abordagem.

A seguir, serão discriminados o delineamento deste trabalho, seu objetivo de pesquisa e os participantes do estudo, bem como o procedimento de coleta de dados e as técnicas de análise de dados.

#### 3.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA.

Este estudo tem por objetivo analisar a contribuição da interação das práticas formais e informais de aprendizagem para o desenvolvimento de competências gerenciais de professores-gestores nas Instituições de Ensino Superior. A pesquisa possui abordagem qualitativa, objetivos exploratórios e descritivos e como estratégia de pesquisa um estudo qualitativo genérico, através de entrevistas em profundidade com abordagem semiestruturada e observação participante.

A abordagem qualitativa procura adquirir dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, por meio do contato direto entre o pesquisador e a situação estudada.

Destaque-se a relação estreita entre o investigador e o objeto de estudo, levando em consideração as limitações situacionais. (DENZIN; LINCOLN, 2005). Para Gibbs (2009), a pesquisa qualitativa busca explicar os fenômenos sociais por meio das experiências individuais e do grupo, através de análise documental e da interação entre os autores sociais. Flick (2009) aduz que a pesquisa qualitativa pode ser usada para que o pesquisador entenda os fenômenos com o sentido que os envolvidos lhe atribuem, abrangendo com flexibilidade as maneiras de realização da pesquisa. No mesmo sentido, Godoy (1995) afirma que a abordagem qualitativa busca interpretar os fenômenos pela perspectiva dos sujeitos que fazem parte da situação analisada.

Para Merriam (2009), a abordagem qualitativa contém cinco aspectos comuns: (i) os pesquisadores qualitativos procuram interpretar o significado que os indivíduos constroem, ou seja, a compreensão da perspectiva do sujeito estudado e não a do pesquisador; (ii) na pesquisa qualitativa o pesquisador é o principal instrumento para a coleta e análise dos dados; (iii) as pesquisas e os estudos qualitativos, usualmente, envolvem trabalho de campo; (iv) é necessário ter uma estratégia de pesquisa indutiva; (v) como a pesquisa qualitativa é focada no processo, no significado e no entendimento, o resultado do estudo deve ser ricamente descritivo. Yin (2016) destaca cinco características da pesquisa qualitativa: (i) estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; (ii) representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo; (iii) abranger o contexto em que as pessoas vivem; (iv) contribuir com conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; (v) utilizar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Segundo Wildemuth (1993), a pesquisa qualitativa se relaciona com as modalidades de pesquisa exploratória e descritiva, proporcionando ao pesquisador relação mais próxima com o fenômeno. Churchill Jr. (1999) aduz que a pesquisa exploratória tem o objetivo de aprofundar conceitos preliminares, gerando novas ideias, hipóteses e proposições para realização de pesquisas futuras. Para Andrade (1999), a pesquisa descritiva utiliza da observação, análise, registro, classificação e interpretação de fenômenos específicos, sem interferência do pesquisador. Yin (2016) define as pesquisas exploratórias descritivas como fenômenos que não são satisfatoriamente conhecidos. O autor afirma que a pesquisa descritiva junto com a exploratória é utilizada por pesquisadores sociais que se preocupam com associações práticas e teóricas.

Merriam (2009) define que estudos qualitativos genéricos tratam daqueles que condensam as características da pesquisa qualitativa, buscando compreender e interpretar um

fenômeno ou um procedimento. Para o autor, o estudo qualitativo genérico busca compreender como os sujeitos interpretam, conceituam e significam os fenômenos e suas experiências. Segundo Godoy (2006), a abordagem qualitativa genérica busca relatar o significado que as pessoas atribuem a seus fenômenos, quando a situação não possui todos os requisitos para formar um estudo de caso ou outra modalidade qualitativa.

Percy, Kostere e Kostere (2015) conceituam a abordagem qualitativa genérica como uma análise de narrativas de sujeitos sobre suas opiniões subjetivas, atitudes, crenças ou reflexões sobre suas experiências. Nesse sentido, essa modalidade é adequada quando se trabalha com uma pesquisa totalmente qualitativa, considerando informações de pessoas que assumem o subjetivo dos acontecimentos externos, adequando-se a pesquisa qualitativa genérica como sua abordagem.

Nesta dissertação, pretende-se realizar entrevistas semiestruturadas (entrevista narrativa e da observação direta), tanto na dimensão individual como na organizacional. Os pesquisadores qualitativos genéricos devem ter cautela no momento da entrevista, refletindo sobre como eles influenciam e interpretam dados (sua reflexividade). Assim, devem-se considerar de perto os processos de amostragem e de análise, escolher métodos de coleta de dados, e incorporar processos a aplicar para estabelecer rigor na sua pesquisa (COOPER; ENDACOTT, 2007).

### 3.2. OBJETO DA PESQUISA E PARTICIPANTES DO ESTUDO.

O objeto de pesquisa desta dissertação trata das práticas formais e informais de aprendizagem do professor-gestor em Instituições de Ensino Superior, isto é, a identificação de interações entre as modalidades de aprendizagem e sua contribuição para a formação de competências gerenciais. O que se ressalta não é o estudo de diversas unidades de análise em um desses casos, mas o aprofundamento de um tema de interesse em diversos casos, por isso ele é um estudo qualitativo genérico.

Dessa forma, foram selecionados 20 professores-gestores de 10 Instituições de Ensino Superior para participar dessa pesquisa, com preferência de profissionais que tivessem experiência mínima de 05 anos em cargos de gestão. O período mínimo de atuação foi estabelecido pela necessidade do estudo em identificar o processo de desenvolvimento de competências gerenciais dos participantes, e, portanto, definiu-se a preferência por professores-gestores com tempo razoável de atuação no mercado. Entre as Instituições de Ensino Superior participantes, foram selecionadas 10 organizações localizadas no Estado do

Ceará, entre estas: 04 Faculdades, 03 Universidades e 02 Centros Universitários, com o objetivo de ampliar a análise do estudo, entrevistando colaboradores de diferentes perspectivas institucionais, em organizações com financiamentos públicos e privados.

Assim, foi possível identificar quais as contribuições dos processos de aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades gestoras ao longo das trajetórias profissionais dos entrevistados. Conforme exposto, foi utilizada uma amostragem intencional nesta dissertação, selecionando participantes que tivessem condições de responder as perguntas referentes à pesquisa, escolhidos em razão de seu conhecimento, experiência e potencial contribuição para o tema (SILVERMAN, 2012).

### 3.3. PROCESSO DE COLETA DE DADOS.

A modalidade de coleta de dados escolhida para o presente estudo foi de entrevistas, em razão de se tratar de estudo qualitativo genérico. Dessa forma, a intenção é produzir um relato rigoroso e convincente, mantendo registros claros e precisos e descrevendo o processo de coleta da pesquisa em detalhe. (COOPER; ENDACOTT, 2007).

Para Leite (2004), a entrevista trata de uma conversa face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistado um clima de confiança e estímulo, para que este preste as informações necessárias de forma notável e autêntica. Hair Jr. et al. (2005) conceitua que a entrevista ocorre quando o respondente “fala” diretamente com o pesquisador, respondendo perguntas em que as respostas fiquem devidamente registradas e possam ser analisadas posteriormente, proporcionando informações pertinentes sobre o tema pesquisado.

Nesta dissertação, com o propósito de responder o problema de pesquisa: “Quais as contribuições dos processos informais e formais de aprendizagem para o desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor?”, opta-se pelo processo de coleta de dados o uso de entrevistas semiestruturadas..

#### 3.3.1. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.

A modalidade de entrevista semiestruturada é utilizada para que o entrevistador possa fazer questionamentos que não foram previamente registrados e incluídos no roteiro, oferecendo a oportunidade de aprofundar questões sobre o tema (VERGARA, 2009). Segundo Oliveira (2012), a abordagem de entrevista é a mais flexível entre as técnicas de interrogação, oferecendo uma maior interação entre o entrevistador e o entrevistado, para

obter informações sobre o tema. Para Cortez (2012), a entrevista semiestruturada oferece ao entrevistado a oportunidade de respostas abertas aos questionamentos realizados, podendo este explicar seu posicionamento, com análises e reflexões. Assim sendo, elaborou-se uma proposta de roteiro semiestruturado de questões, a partir de elementos-chaves que compõem a base teórica da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram entre os meses de julho e dezembro do ano de 2021, mediante agendamento de uma data prévia com os respondentes, acontecendo de forma online por meio da plataforma *googlemeet*, contendo 11 questões sobre o tema. Dessa forma, os entrevistados responderam a entrevista semiestruturada de maneira individual, onde se buscou o aprofundamento e detalhamento dos temas envolvidos no trabalho, favorecendo não só a descrição dos fenômenos analisados, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade. As entrevistas foram gravadas no momento da sua realização e posteriormente transcritas pelo pesquisador. Yin (2010) comenta que o uso de dispositivos de gravação são questões de preferência do pesquisador, sendo que ele deve obter a permissão do entrevistado.

Essa modalidade de abordagem pode resultar no surgimento de novas informações inesperadas e esclarecedoras, aperfeiçoando os resultados obtidos na entrevista. Dessa forma, foi elaborada uma proposta de roteiro semiestruturado de questões a partir de elementos-chaves que compõem o referencial teórico da pesquisa, assim como os objetivos específicos do trabalho, conforme se verifica no Quadro 01. O roteiro de entrevista completo encontra-se no apêndice do presente trabalho.

#### Quadro 01 – Roteiro de Entrevista.

(continua).

Objetivos Específicos.	Questões.	Autores de base.
a) Analisar os aspectos formais de aprendizagem em Instituições de Ensino Superior;	2. Como foi a trajetória profissional na Instituição de Ensino Superior? Qual a trajetória profissional do entrevistado antes de trabalhar na IES? 3. Como você tem aprendido a ser um gestor acadêmico? Como a atividade de gestão	ANTONELLO; GODOY (2011); FLEURY; OLIVEIRA JR, (2008); ELKJAER; PEDERSEN; HØYRUP, (2007); LANRENTIS, FOLLETO (2018); MARSICK;

	<p>contribui para a atividade de docência e vice-versa?</p> <p>5. Como os colaboradores são capacitados para ocupar cargos de chefia e gestão na Instituição? Por quê?</p> <p>6. De que forma ocorre a aprendizagem de maneira formal? Como a instituição incentiva tais momentos?</p>	<p>WATKINS (1997);          VERSIANI; ORIBE;          REZENDE (2013);          RITCHER (2011).</p>
<p>b) Analisar os aspectos informais de aprendizagem em Instituições de Ensino Superior;</p>	<p>2. Como foi a trajetória profissional na Instituição de Ensino Superior? Qual a trajetória profissional do entrevistado antes de trabalhar na IES?</p> <p>3. Como você tem aprendido a ser um gestor acadêmico? Como a atividade de gestão contribui para a atividade de docência e vice-versa?</p> <p>8. De que forma ocorre a aprendizagem de maneira informal? Como a instituição incentiva tais momentos?</p>	<p>ANTONELLO;          GODOY (2011);          ENOS; KEHRHAHN;          BELL (2003);          NONAKA;          TAKEUCHI (2008);          MARSICK;          WATKINS (1997);          BOEIRA; LARENTIS (2019).</p>
<p>c) Analisar a interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem;</p>	<p>7. Como o aprendizado em cursos e treinamentos te auxilia no aprendizado em outras situações?</p> <p>9. Como o aprendizado em situações informais contribui para teu aprendizado em cursos e treinamentos?</p>	<p>ANTONELLO;          GODOY (2011);          (SVENSSON;          ELLSTRÖM; ABERG, 2004).</p>

<p>d) Descrever e analisar o desenvolvimento de competências gerenciais dos professores-gestores que exercem cargos de chefia em uma Instituição de Ensino.</p>	<p>1. Qual o cargo de gestão atualmente o entrevistado ocupa, em qual setor?</p> <p>2. Como foi a trajetória profissional na Instituição de Ensino Superior? Qual a trajetória profissional do entrevistado antes de trabalhar na IES?</p> <p>4. Quais as características e as habilidades necessárias aos cargos e funções gerenciais? Como a Instituição seleciona as pessoas e como os cargos e funções são preenchidos?</p> <p>10. Como o entrevistado desenvolveu competências gerenciais para ocupar o cargo que atualmente exerce?</p> <p>11. Se você tivesse que me explicar como ser um professor-gestor, o que me diria? Quais seriam os ensinamentos, as recomendações e os alertas?</p>	<p>BARBOSA; MENDONÇA (2016); SILVA (2012); ÉSTHER (2011); CORDEIRO (2020); BARBOSA (2018); ODELIUS; NOGUEIRA (2015), BITENCOURT (2010).</p>
---	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2021). (conclusão).

Inicialmente, foi apresentada ao entrevistado a contextualização da pesquisa, informando os aspectos gerais do trabalho acadêmico, a delimitação do tema, os objetivos do estudo e o caráter de confidencialidade dos dados que seriam expostos na entrevista. Neste momento, foi questionado ao entrevistado um breve histórico profissional e acadêmico de sua carreira, sendo colhidas as informações referentes à sua idade, tempo de atuação profissional,

funções desempenhadas ao longo dos anos e o cargo que atualmente o mesmo ocupava na respectiva Instituição de Ensino Superior que se vincula. Para Godoy, é importante realizar esse preâmbulo no contexto da entrevista semiestruturada para criar uma relação de confiança entre o entrevistado e o entrevistador, deixando-o confortável sobre o sigilo de dados e a utilização estritamente acadêmica das informações (GODOY, 2005).

Em segundo momento, realizaram-se os questionamentos de acordo com o roteiro apresentado no Quadro 01, etapa que foi registrada por meio de gravação na plataforma *googlemeet*, mediante autorização prévia dos entrevistados. Ressalte-se que em breves circunstâncias foram realizadas intervenções pelo entrevistador, em situações onde se percebeu a necessidade de complementação das informações expostas, visando exemplificações e justificativas das respostas apresentadas, com a finalidade de esclarecer pontos importantes para os objetivos do trabalho.

Ao final da entrevista, houve um momento de agradecimento aos entrevistados pela disponibilidade e contribuição para o processo de coleta de dados da pesquisa, informando que ao final o trabalho seria enviado por e-mail, bem como estaria também disponível para consulta no site Programa de Pós Graduação em Administração - PPGA UCS. É importante frisar que os participantes receberam todas as informações e esclarecimentos necessários sobre os objetivos e expectativas da pesquisa, confirmando o consentimento do uso de suas informações e possibilitando-os de se recusar a participarem do projeto de pesquisa, em atendimento a conduta ética que envolve os trabalhos acadêmicos.

Abaixo, no Quadro 02 apresentam-se os dados dos participantes do estudo, o respectivo tempo de atuação profissional em cargos de gestão e o tempo de duração de cada entrevista.

#### **Quadro 02 – Participantes do Estudo.**

(continua).

<b>Participante</b>	<b>Cargo</b>	<b>Tempo de Atuação na Área de Gestão.</b>	<b>Instituição De Ensino Superior.</b>	<b>Tempo Total da Entrevista.</b>
Entrevistado 01.	Coordenador (a) do Curso de Administração.	09 (oito) anos.	IES A (Centro Universitário).	40min21seg

Entrevistado 02.	Diretor (a) do Centro de Ciências Sociais Aplicadas.	05 (cinco) anos.	IES C (Faculdade)	26min41seg
Entrevistado 03.	Coordenador (a) do Curso de Direito.	06 (seis) anos.	IES J (Faculdade).	43min15seg
Entrevistado 04.	Diretor (a) Geral da Instituição de Ensino Superior.	12 (doze) anos.	IES A (Centro Universitário)	25min37seg
Entrevistado 05.	Reitor (a) da Universidade.	08 (oito) anos.	IES D (Universidade)	22min02seg
Entrevistado 06.	Vice-Reitor (a) da Universidade.	08 (oito) anos.	IES D (Universidade)	35min39seg
Entrevistado 07	Coordenador (a) do Curso de Engenharia de Produções.	05 (cinco) anos.	IES E (Centro Universitário)	20min50seg
Entrevistado 08.	Coordenador (a) do Curso de Jornalismo e Publicidade.	07 (sete) anos.	IES E (Centro Universitário)	17min43seg
Entrevistado 09.	Coordenador (a) do Curso de Medicina Veterinária.	09 (nove) anos	IES C (Faculdade)	26min45seg
Entrevistado 10.	Diretor (a) do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE).	12 (doze) anos.	IES B (Universidade)	48min56seg
Entrevistado 11.	Diretor (a) do Centro de Ciências da Saúde.	15 (quinze) anos.	IES F (Universidade)	45min42seg
Entrevistado 12.	Pró-Reitor (a) de	13 (treze) anos.	IES G	37min53seg

	Graduação.		(Faculdade)	
Entrevistado 13.	Coordenador (a) de Planejamento, Informação e Comunicação (COPIC)	07 (sete) anos.	IES H (Faculdade)	15min42seg
Entrevistado 14.	Vice-Diretor (a) da Universidade.	17 (dezesete) anos.	IES F (Universidade)	23min12seg
Entrevistado 15.	Coordenador (a) do Curso de Biomedicina.	05 (cinco) anos.	IES I (Faculdade)	17min59seg
Entrevistado 16.	Coordenador (a) do Curso de Nutrição.	06 (seis) anos	IES J (Faculdade)	15min07seg
Entrevistado 17.	Diretor (a) do Centro de Ciências Agrárias e Biológicas	11 (onze) anos.	IES B (Universidade).	27min36seg
Entrevistado 18.	Coordenador (a) do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)	14 (quatorze) anos.	IES D (Universidade)	41min19seg
Entrevistado 19.	Diretor (a) do Centro de Ciências Agrárias e Biológicas	09 (nove) anos.	IES F (Universidade)	19min42seg
Entrevistado 20.	Diretora (a) do centro de Ciências da Saúde (CCS)	15 (quinze) anos.	IES B (Universidade).	24min29seg

Fonte: Elaborado pelo autor (2021). (conclusão).

Para Mayan (2001), a escolha dos entrevistados em pesquisas qualitativas deve levar em consideração o fenômeno de interesse do estudo, dependente de amostras selecionadas de maneira proposital. Dessa maneira, o pesquisador escolheu os participantes da seguinte maneira: (1) buscando quem pode prestar as melhores informações sobre as perguntas do

projeto de pesquisa, e (2) buscando o contexto no qual se pode colher as melhores informações referentes às perguntas do projeto de pesquisa (para definir o local de coleta).

Por conseguinte, foram escolhidos 20 profissionais docentes que ocupavam cargos de gerência em diferentes níveis das Instituições de Ensino Superior. Em suma, é possível diferenciar os participantes em dois grupos: cargos de gerência institucional que supervisionam as IES de maneira macro (Reitorias, Pró-Reitorias, Direções Gerais, Direção de Centro), em que proporcionalmente lidam com uma maior variedade de colaboradores, e cargos de gerência que regulam menores departamentos e coordenações (coordenadores), em que os gestores lidam geralmente apenas com seus pares. Esses grupos foram escolhidos com a finalidade de obter diferentes percepções sobre os desafios de gerenciamento, de maneira micro e macro nas organizações. Segundo Kuzel (1999), a natureza indutiva de pesquisa qualitativa necessita de informações que supram o ponto de saturação, portanto, o pesquisador deve continuar a buscar participantes enquanto não atingir o critério de saturação dos dados.

Dessa forma, as entrevistas foram realizadas até que se alcançasse a saturação teórica do tema abordado. Para Gil (2010), a saturação teórica é identificada quando o pesquisador percebe que não estão surgindo novas informações sobre o conteúdo, verificando-se um determinado padrão de respostas. Na mesma linha de pensamento, Fontanella, Turato e Ricas (2008), aduzem que o fechamento amostral deve ser realizado quando os dados atingidos passam a apresentar repetição ou redundância, não sendo considerado relevante para a pesquisa persistir na inclusão de novos participantes. Na visão de Kuzel (1999), as pesquisas que envolvem espaço amostral homogêneo alcançam a saturação teórica ao acumular dados de cinco a oito componentes, enquanto amostras heterogêneas necessitam de doze a vinte componentes.

À medida que as entrevistas foram realizadas, o pesquisador verificou que os dados e informações coletadas passaram a se repetir, alcançando a saturação teórica e, conseqüentemente, as entrevistas foram encerradas. Nessa etapa foram entrevistados 20 profissionais, considerando as recomendações de Kuzel (1999) nos casos de espaços amostrais heterogêneos. Frise-se que apesar dos participantes do estudo ocuparem diferentes cargos de gestão, os resultados da pesquisa demonstram que suas percepções são similares entre si, conforme será melhor abordado em seção posterior.

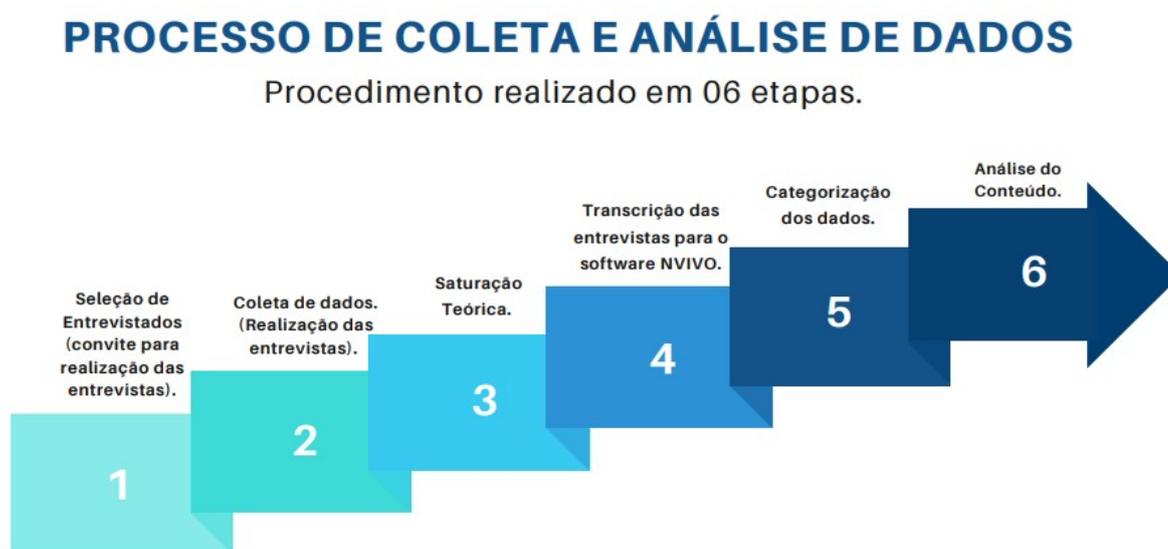
Após a saturação da amostra ocorreu a transcrição das entrevistas, que segundo Miles e Huberman (1994) se resumem da seguinte forma: (i) A redução de dados, o pesquisador deve ler de forma independente e reler as transcrições (manter a consciência de suas ideias

preconcebidas); (ii) Identificar de forma independente categorias chave que podem ser mapeados de forma adequada; (iii) Tirar conclusões, identificando grupos de categorias e anotando as relações dentro dos dados e (iv) Confirmar os resultados ponderando as provas e fazendo contrastes e comparações. A transcrição das gravações foi realizada em arquivos de textos que foram exportados para o *software* NVIVO11. Frise-se que, na visão de Gibbs (2011), as transcrições devem ser realizadas preferencialmente pelo próprio pesquisador, situação que reduz as chances de erros no material reproduzido, oportunizando ainda uma análise prévia do conteúdo.

### 3.4. PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS.

Para Gibbs (2011), a natureza da análise qualitativa tem um aspecto transformativo, iniciando com a coleta de dados qualitativa, e após a realização de procedimentos analíticos, deve se desenvolver em uma análise clara, compreensível, criteriosa, confiável e até original. Para Freitas, Santos e Prado (2020) o modelo mais usual utilizado nas pesquisas que envolvem dados qualitativos trata da análise de texto, podendo ser realizado por meio da transcrição de entrevistas, notas de campo de trabalho etnográfico ou outros tipos de documentos. A Figura 01 apresenta as etapas do procedimento realizado para a análise e coleta de dados.

**Figura 02 – Processo de coleta e análise de dados.**



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nesse estudo foi utilizado o método de análise de conteúdo, que segundo Vergara (2005), possui o objetivo de identificar o que está sendo dito sobre determinado tema, necessitando-se, para isto, de procedimentos que busquem descodificar as informações comunicadas, a exemplo de análise de categorias, enunciação e conotações. Na visão de Minayo (2001), a ciência está em constante mudança, e, portanto, os resultados das pesquisas possuem sempre um caráter provisório e aproximativo, em decorrência do crescimento descontínuo do conhecimento científico.

Para Bardin (2006), o método de análise e coleta de dados possui o objetivo de analisar o que foi informado durante uma investigação, desenvolvendo e elencando as percepções em volta de um objeto de estudo. Para a autora, a análise dos dados levantados deve seguir um processo analítico rigoroso, sendo dividida em 03 fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A pré-análise trata da etapa na qual se organiza o material objeto de análise, com a finalidade de torna-lo operacional, isto é, sistematizando as principais ideias sobre o tema. Deve ser realizada em 04 fases: (a) leitura flutuante, que é análise inicial dos dados coletados, oportunidade em que o pesquisador tem o primeiro contato com o material colhido em sua pesquisa, (b) seleção dos materiais, que corresponde à demarcação dos textos analisados, (c) definição de hipóteses e associação dos dados com objetivos da pesquisa e (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, associando-os com os recortes do material analisado (BARDIN, 2006).

A segunda etapa trata da exploração do material, que corresponde na definição de categorias e subcategorias (sistema de codificação), o que possibilita as interpretações e inferências dos dados analisados. Portanto, a codificação, classificação e categorização das informações mostram-se essenciais para a próxima fase. A terceira e última etapa trata dos resultados da pesquisa, oportunidade em que se destacam as informações mais relevantes elencadas em torno do objeto de estudo, momento em que o pesquisador deve realizar análise reflexiva e crítica sobre os dados obtidos (BARDIN, 2006).

Dessa forma, o estudo buscou analisar e confrontar os dados coletados, evidenciando os pontos mais relevantes entre os entrevistados por meio da observação direta do pesquisador. As entrevistas foram realizadas pela plataforma *googlemeet*, gravadas de forma integral, sem edições. Por conseguinte, verificou-se que em certo momento o conteúdo teria atingido saturação teórica, tendo em vista a repetição e padronização das informações coletadas.

Após a transcrição das entrevistas, os arquivos de texto foram enviados para validação dos entrevistados, a fim de estabelecer maior segurança das informações através de suas respectivas conferências. Para Morse e Mitcham (2002), o feedback dos entrevistados é uma maneira de validar os dados da pesquisa, fornecendo maior confiabilidade sobre os conteúdos coletados. A utilização do software NVIVO11 também buscou proporcionar maior validade ao método de análise de conteúdo, que, na visão de Vergara (2012), proporciona uma melhor sistematização e análise de dados.

Na visão de Yin (2015), o uso do *software* não garante a eficácia da análise realizada, contudo, é uma ferramenta que possibilita maior agilidade ao método, uma vez que permite a classificação dos dados em categorias e códigos complexos, concentrando todas as informações em uma ferramenta apropriada para seu armazenamento. As codificações, por sua vez, foram estabelecidas a partir da pesquisa bibliográfica sobre o tema, identificando-se a relação entre os aspectos do conhecimento doutrinário pesquisado e os resultados oriundos da análise das entrevistas. Para Flick (2009), a codificação e categorização de dados torna possível uma sistematização de informações, o que possibilita uma interpretação mais ampla sobre o conteúdo analisado, do campo e dos próprios dados.

Na fase inicial de análise desta pesquisa, foram estabelecidas as seguintes macrocategorias de análise: aprendizagem formal, aprendizagem informal, competências gerenciais do professor-gestor e interação entre práticas formais e informais de aprendizagem. Essas macrocategorias contemplam os principais aspectos dos objetivos específicos deste trabalho, construídos a partir do referencial teórico que trata sobre os processos de aprendizagem do professor-gestor, assim como as interações dos aspectos formais e informais para o desenvolvimento de suas competências gerenciais. Para Bardin (2011), a escolha inicial das categorias e codificação devem se orientar a partir da dimensão de análise e dos objetivos projetados pela pesquisa, razão pela qual se definiram as primeiras macrocategorias.

Ainda na visão de Bardin (2011), o processo de categorização pode ser dividido em duas modalidades: o primeiro, já mencionado acima, em que a sistematização pode ser definida de maneira prévia pelo pesquisador, buscando abranger e distribuir da melhor forma os principais elementos do tema, e a segunda, que estabelece as categorias em momento posterior, finalizando-se apenas ao final do estudo. Esta segunda modalidade busca adequar melhor os dados obtidos ao longo da pesquisa, vez que podem surgir novas categorias a partir da análise do conteúdo.

No presente estudo, as duas modalidades descritas foram utilizadas, vez que se definiram inicialmente macrocategorias de acordo com os aspectos relevantes sobre o tema

do trabalho e seus objetivos específicos, e ao longo da análise das entrevistas, os demais elementos foram classificados progressivamente em categorias que são contempladas dentro das macrocategorias, à medida que se verificou adequação dos dados obtidos a partir dos resultados da pesquisa, com o contexto definido pelo conhecimento bibliográfico.

Abaixo, o Quadro 03 apresenta o processo de categorização de dados, realizado a partir das transcrições das entrevistas com o auxílio do software NVIVO11. É oportuno destacar que as categorias foram definidas a partir da análise do pesquisador sobre as informações fornecidas pelos entrevistados, direcionados pelo roteiro de entrevistas apresentado no Quadro 01.

**Quadro 03 – Processo de Categorização dos dados.**

(continua)

MACROCATEGORIA – APRENDIZAGEM FORMAL.																				
Categorias	E <sup>1</sup>	E <sup>2</sup>	E <sup>3</sup>	E <sup>4</sup>	E <sup>5</sup>	E <sup>6</sup>	E <sup>7</sup>	E <sup>8</sup>	E <sup>9</sup>	E <sup>10</sup>	E <sup>11</sup>	E <sup>12</sup>	E <sup>13</sup>	E <sup>14</sup>	E <sup>15</sup>	E <sup>16</sup>	E <sup>17</sup>	E <sup>18</sup>	E <sup>19</sup>	E <sup>20</sup>
Cursos e Treinamentos			X				X			X		X	X	X		X		X		X
Encontros Pedagógicos.	X	X		X	X		X			X	X			X						
Palestras.	X	X		X						X	X							X		
Workshops		X			X		X													

MACROCATEGORIA – APRENDIZAGEM INFORMAL.																				
Categorias	E <sup>1</sup>	E <sup>2</sup>	E <sup>3</sup>	E <sup>4</sup>	E <sup>5</sup>	E <sup>6</sup>	E <sup>7</sup>	E <sup>8</sup>	E <sup>9</sup>	E <sup>10</sup>	E <sup>11</sup>	E <sup>12</sup>	E <sup>13</sup>	E <sup>14</sup>	E <sup>15</sup>	E <sup>16</sup>	E <sup>17</sup>	E <sup>18</sup>	E <sup>19</sup>	E <sup>20</sup>
Aprendizagem Autodirigida	X			X	X		X	X				X				X	X		X	
Aprender por meio da Prática	X	X		X	X				X	X		X		X	X					X
Aprender com Erros.						X							X			X			X	X

Aprender com os Colegas (convívio social).		X			X		X		X	X				X	X	X			X	
--	--	---	--	--	---	--	---	--	---	---	--	--	--	---	---	---	--	--	---	--

**MACROCATEGORIA – INTERAÇÃO ENTRE ASPECTOS FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM.**

<b>Categorias</b>	<b>E<sup>1</sup></b>	<b>E<sup>2</sup></b>	<b>E<sup>3</sup></b>	<b>E<sup>4</sup></b>	<b>E<sup>5</sup></b>	<b>E<sup>6</sup></b>	<b>E<sup>7</sup></b>	<b>E<sup>8</sup></b>	<b>E<sup>9</sup></b>	<b>E<sup>10</sup></b>	<b>E<sup>11</sup></b>	<b>E<sup>12</sup></b>	<b>E<sup>13</sup></b>	<b>E<sup>14</sup></b>	<b>E<sup>15</sup></b>	<b>E<sup>16</sup></b>	<b>E<sup>17</sup></b>	<b>E<sup>18</sup></b>	<b>E<sup>19</sup></b>	<b>E<sup>20</sup></b>
Contribuições da AF às Práticas Informais.					X		X						X		X		X			X
Contribuições da AI às Práticas Formais.	X						X				X				X					

**MACROCATEGORIA – COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO PROFESSOR-GESTOR.**

<b>Categorias</b>	<b>E<sup>1</sup></b>	<b>E<sup>2</sup></b>	<b>E<sup>3</sup></b>	<b>E<sup>4</sup></b>	<b>E<sup>5</sup></b>	<b>E<sup>6</sup></b>	<b>E<sup>7</sup></b>	<b>E<sup>8</sup></b>	<b>E<sup>9</sup></b>	<b>E<sup>10</sup></b>	<b>E<sup>11</sup></b>	<b>E<sup>12</sup></b>	<b>E<sup>13</sup></b>	<b>E<sup>14</sup></b>	<b>E<sup>15</sup></b>	<b>E<sup>16</sup></b>	<b>E<sup>17</sup></b>	<b>E<sup>18</sup></b>	<b>E<sup>19</sup></b>	<b>E<sup>20</sup></b>
Trabalho em Equipe.					X	X			X			X								
Capacidade de Delegar.			X				X													X
Capacidade de Comunicação.								X	X			X	X	X				X		
Capacidade de se Atualizar.	X		X	X							X	X		X		X				
Capacidade de Planejar						X			X											X
Capacidade de ser Resolutivo.	X										X									
Respeito pelos Pares.					X			X	X		X			X						

Empatia.								X												X
Capacidade de Lidar com Conflitos.		X						X												
Ética																X				X
Capacidade de Inovar																			X	X

(conclusão)

**Fonte:** elaborado pelo autor (2022).

A análise de dados se iniciou após a transcrição integral das entrevistas, que foram convertidas em arquivos de texto no *software* NVIVO11, armazenados na aba específica “Fontes”. Em ato contínuo, realizaram-se os procedimentos de codificação, por meio da criação de “códigos” específicos para cada categoria identificada ao longo das análises das transcrições. Essa análise foi adotada de maneira cíclica nas 20 entrevistas realizadas na presente pesquisa, com o intuito de identificar as categorias apresentadas no Quadro 03. Após a identificação das categorias, passou-se a interpretação dos resultados, etapa que será melhor abordada na próxima seção.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.

Em seguida, serão desenvolvidos e explorados os resultados obtidos através do método qualitativo de análise de conteúdo sobre os dados coletados na presente pesquisa, que se utilizou de entrevistas em profundidade com abordagem semiestruturada e posterior categorização e codificação através do *software* NVIVO11. Conforme abordado na seção anterior, inicialmente definiram-se macrocategorias relacionadas com os objetivos específicos do trabalho, quais sejam: aprendizagem informal, aprendizagem formal, competências gerenciais do professor-gestor e interação entre os aspectos formais e informais de aprendizagem.. Posteriormente, estabeleceram-se categorias baseadas na análise dos dados mais relevantes das entrevistas, realizadas através do auxílio de ferramenta adequada (*software*).

A análise foi realizada com objetivo de analisar a contribuição da interação entre aspectos formais e informais de aprendizagem no desenvolvimento de competências gerenciais dos professores-gestores. Como objetivos específicos, buscou-se identificar e analisar os aspectos formais e informais de aprendizagem em Instituições de Ensino Superior; analisar a interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem e descrever e analisar o desenvolvimento de competências gerenciais dos professores-gestores que exercem cargos de chefia em uma Instituição de Ensino. As próximas seções foram elencadas de acordo com os objetivos específicos do presente trabalho, iniciando a primeira abordagem descrevendo os aspectos formais de aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior.

##### 4.1. ASPECTOS FORMAIS DE APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

Esta seção tem como finalidade responder ao primeiro objetivo específico deste estudo, que é identificar aspectos formais de aprendizagem em Instituições de Ensino Superior. Conforme propriamente conceituado no referencial teórico, o processo de aprendizagem formal se realiza geralmente através de atividades pré-estabelecidas em determinada grade curricular ou cronograma de ensino, com o objetivo de repassar um conteúdo pré-definido aos participantes que atestem seus conhecimentos e habilidades em determinada área, com posterior diplomação ou autenticação de competência (CHOI; JACOBS, 2011).

Nessa modalidade de aprendizagem, é necessária a presença de um professor, mediador ou instrutor, que é responsável por repassar os conteúdos programados de maneira teórica aos participantes do processo formal de aprendizagem (FLACH; ANTONELLO, 2010). Na visão de Ritcher et al. (2011), as práticas de aprendizagem formal geralmente são ofertadas por Instituições de Ensino, e visam capacitar indivíduos para a realização de atividade técnica específica no âmbito de alguma profissão. Dessa forma, os cursos de graduação e pós-graduação, treinamentos, cursos técnicos, palestras e workshops podem ser utilizados como exemplos de processos formais de aprendizagem (ELKJAER; PEDERSEN; HØYRUP, 2007).

Durante as entrevistas com abordagem semiestruturada, os participantes eram questionados sobre exemplos em que ocorreria a aprendizagem de maneira formal em seu ambiente de trabalho, e de que maneira as Instituições de Ensino incentivavam tais momentos. De acordo com as respostas apresentadas, foram definidas 04 categorias que se associavam com o tema: cursos e treinamentos, encontros pedagógicos, palestras e workshops. Abaixo, serão apresentadas as categorias discriminadas, bem como trechos das entrevistas que justificam esta categorização.

#### 4.1.1. CURSOS E TREINAMENTOS.

Verificou-se ao longo das entrevistas a percepção comum dos entrevistados sobre a importância dos aspectos formais de aprendizagem para a realização de suas funções e ocupação de seus cargos gerenciais. Inicialmente, os participantes eram questionados sobre o cargo de gestão que ocupavam, bem como sua trajetória acadêmica antes de assumir aquela profissão.

Sobre a presença de cursos e treinamentos, é possível analisar que é comum que as Instituições de Ensino Superior ofereçam aos seus colaboradores a oportunidade de se capacitar periodicamente nessa modalidade de aprendizagem formal, uma vez que a própria faculdade oferece esse tipo de serviço. Nas entrevistas listadas abaixo, verifica-se comentários dos entrevistados sobre a presença e a importância dos cursos e treinamentos para a sua formação profissional.

[...] A Instituição oferta aos colaboradores cursos e treinamentos semestralmente, com bolsas de estudos para que os professores se capacitem. Como acabei de citar, através dos cursos e treinamentos que a gente se apropria de conhecimentos novos,

para que nos tornemos bons gestores. Assim, podemos rever a teoria, analisar nossa prática e atribuir novos significados aos nossos erros, obtendo ainda maior espaço para a compreensão das funções (ENTREVISTA 03 – Coordenador – IES J).

[...] O aprendizado em cursos e treinamentos desenvolve seu campo do conhecimento, deixando a mente sempre em contato com novos assuntos e abordagens (ENTREVISTA 07 – Coordenador – IES E).

[...] Para funções gerenciais é sempre bom ter cursos na área administrativa e financeira, nesse nicho de curso as habilidades que nortearão seu cotidiano laboral serão, em partes, adquiridas (ENTREVISTA 12 – Pró-Reitor – IES G).

[...] Os cursos e treinamentos constituem o “pontapé” inicial para a ocupação em cargos gerenciais, pois o profissional precisa lidar com diferentes alunos em diferentes situações. Ao participar de cursos me torno mais apto a suportar uma multiplicidade de eventos (ENTREVISTA 14 – Vice-Diretor – IES F).

[...] Para promover maior diferenciação no currículo, a faculdade mesmo oferece cursos de pós-graduação em diversas áreas, permitindo a qualquer futuro gestor continuar sua capacitação profissional, que foi o que fiz (ENTREVISTA 16 – Coordenador – IES J).

[...] Foi através dos cursos que eu soube diferenciar a gestão pedagógica, a gestão de pessoas e a gestão administrativa. Se você não tiver ferramentas para gerenciar cada área com sua especificidade, sua gerência não vai alcançar os resultados desejados (ENTREVISTA 17 – Diretor – IES B).

Sobre os requisitos para assumir determinadas funções, os entrevistados relataram que para ocupar alguns cargos, a exemplo da coordenação de um curso de graduação, é necessário possuir capacitações naquela área, por orientações dos próprios órgãos governamentais de regulação e supervisão. Contudo, outros cargos de gestão não necessitam de cursos específicos para atuação, a exemplo das direções e reitorias, devendo o profissional apenas possuir competências gerenciais. Abaixo, trechos das entrevistas 04 e 13 que relatam a experiência dos entrevistados sobre suas capacitações profissionais e os requisitos para desempenhar seus respectivos papéis.

[...] A instituição realiza cursos para que nos capacitemos, por conta de orientações passadas pelo MEC. Por exemplo, é necessário possuir graduação no curso em que

you act as coordinator. However, there is no requirement of academic formation specific in any area to be named Rector or Director, only knowledge about management and curricular evaluation (ENTREVISTA 04 – Director – University Center).

[...] I was initially benefited to assume the coordination for my graduation, given the need to have formation in the analysis of processes and data. However, when I assumed the position of direction, graduation was not a requirement (ENTREVISTA 04 – Director – University Center).

[...] As I mentioned, I do not know a professor-manager who works in my function without a graduation or post-graduation in any economic and/or administrative area. Despite this, academic formation is not a requirement to assume the position, being only an incentive from the faculty that is given through the curricular evaluation process (ENTREVISTA 13 – Coordinator – Faculty H).

Despite this, it is perceived a common opinion among the interviewees that it would be necessary some course or previous training in the area of management for them to assume their functions, having reports of difficulties in performing their activities due to lack of specific formation in the administrative area. Consequently, recommendations in the interviews of previous management capacity programs for professionals who assume positions that involve management. Below, excerpts from interviews 03, 05, 07 and 12.

[...] Currently there is no training for management and administration positions. The institution incentivizes formal learning through a teacher capacity program, courses that have the intuition to supply the needs of each sector and occur semi-annually, however, this capacity program should occur in advance, before the professional assumes his position (ENTREVISTA 03 – Coordinator – IES J).

[...] I did not have management formation, I did some courses, but they were done as I discovered my functions. I bought many books to study about management, but I did not have any preparation activity. I think these preparatory courses should be the condition to assume management positions (ENTREVISTA 05 – Rector – IES D).

[...] The lack of management capacity was one of the major difficulties I had to assume the coordinator function. I was always in the classroom, and I have experience in my area of formation, but it was difficult to deal with other professors

e gerenciar uma equipe sem nenhuma capacitação de gestão de pessoas. (ENTREVISTA 07 – Coordenador – IES E).

[...] Acho muito importante fazer cursos na área de gestão para assumir cargos gerenciais. A preparação específica em treinamentos gerenciais é um fator importante para melhorar o desempenho da faculdade (ENTREVISTA 12 – Pró-Reitor – IES G).

Nas entrevistas, é possível analisar a relevância dada aos cursos e treinamentos como modalidade de aprendizagem formal para o desenvolvimento de habilidades e crescimento profissional dos professores-gestores no âmbito gerencial. Todavia, as Instituições de Ensino Superior não costumam realizar capacitações prévias ao ingresso do profissional ao cargo de gestão, razão pela qual os entrevistados relataram dificuldades em desempenhar suas atividades. Conforme se verifica, é o interesse pessoal do professor que determina a sua participação em determinado programa voltado para conhecimentos administrativos e gerenciais.

#### 4.1.2. ENCONTROS PEDAGÓGICOS, PALESTRAS E WORKSHOPS.

Diferente dos cursos e treinamentos, outras práticas voltadas à aprendizagem formal, a exemplo dos encontros pedagógicos, palestras e workshops, tratam de eventos em que se busca de maneira objetiva abordar determinada temática previamente definida, por meio de apresentações isoladas e oficinas que oferecem aos participantes a oportunidade de adquirir maiores conhecimentos sobre determinado assunto. Ao contrário dos cursos, esses eventos possuem curta duração, propondo uma aprendizagem mais direta e resumida sobre o tema (ALMEIDA, 2016).

De acordo com os relatos das entrevistas, verificou-se a presença de outras práticas comuns de aprendizagens formais utilizadas usualmente pelas Instituições de Ensino Superior para capacitação de seus colaboradores, formando as categorias: encontros pedagógicos, palestras e workshops. Nas entrevistas, percebe-se que esses eventos costumam ocorrer periodicamente no início de cada semestre, oportunidade no qual os colaboradores participam de encontros com temas diversos, que são escolhidos em reuniões prévias do corpo docente. Abaixo, trechos das entrevistas que relatam a experiência.

[...] A Instituição realiza encontros pedagógicos trimestrais, nos quais os professores e coordenadores têm oportunidade de participar de palestras e workshops sobre gestão, docência e desenvolvimento de habilidades. Em cada encontro um tema diferente é escolhido em reuniões prévias do colegiado de professores, então, há rotatividade de diversos assuntos (ENTREVISTA 02 – Diretor – IES C).

[...] Essa aprendizagem formal é desenvolvida pela direção de cada centro nos encontros pedagógicos, que definem palestras que abordarão diversos temas, inclusive gestão. Essa dinamicidade de temas é importante para que os profissionais se mantenham constantemente atualizados, revendo e adquirindo novos conhecimentos (ENTREVISTA 04 – Diretor – IES A).

[...] Os encontros pedagógicos e as workshops no início do semestre oferecem diversos cursos em diferentes áreas do conhecimento, incentivando todos os profissionais, docentes e gestores, a participarem dos eventos (ENTREVISTA 05 – Reitor – IES D).

[...] Todos os workshops que ofertamos são voltados a alguma atividade fim da docência ou da área de gestão. Os assuntos abordados embasam o dia a dia do colaborador, ofertando-lhe capacitação e conhecimento (ENTREVISTA 07 – Coordenador – IES E).

[...] Por meio de palestras, a própria instituição proporciona essas capacitações, com assuntos pertinentes a cada área do conhecimento, de acordo com as necessidades de cada setor e equipe profissional. Não se trata apenas de currículo, mas de conhecimento (ENTREVISTA 10 – Diretor – IES B).

[...] A aprendizagem formal também é dada por meio de eventos e palestras. Desse modo, você adquire a capacidade cognitiva para resolver as situações e problemas no cotidiano universitário, com temas direcionados para atuação profissional nas Instituições de Ensino Superior (ENTREVISTA 11 – Diretor IES F).

[...] Semestralmente acontecem encontros pedagógicos que ocorrem entre os funcionários para preparar e auxiliar na formação de cada profissional, além de passar os valores da instituição. Durante um curso da instituição eu aprendi muito sobre a comunicação não violenta e isso contribuiu muito com a minha função, e com a harmonia dentro da equipe (ENTREVISTADO 14 – Vice-Diretor – IES F).

Conforme se verifica pela categorização das entrevistas, as instituições têm buscado investir em novas formas de aprendizagem, e com este objetivo, realizam semestralmente

eventos que são voltados à aprendizagem formal. Dessa forma, possibilita-se aos colaboradores participar de capacitações em diversas áreas, em eventos que se renovam semestralmente de acordo com os interesses de todos os colaboradores.

Os relatos demonstram os esforços realizados pelas Instituições de Ensino Superior para promover a aprendizagem constante e realizada de forma periódica, este direcionamento ocorre em paralelo às atividades que estimulam a aprendizagem informal, de forma que as duas modalidades interagem entre si. Conforme se verifica, este tipo de ação apresentou opinião positiva dos entrevistados, e consequente grau de satisfação.

#### 4.2. ASPECTOS INFORMAIS DE APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

Esta seção tem como finalidade responder ao segundo objetivo específico deste estudo, que é identificar aspectos informais de aprendizagem em Instituições de Ensino Superior. No aprendizado informal, a transmissão de conhecimentos ocorre de maneira não planejada ou institucionalizada, surgindo através do contato entre indivíduos em tarefas que se associam com suas demandas ou necessidades do dia a dia (ANTONELLO; GODOY, 2011). Eraut (2004) aborda que o aprendizado informal se relaciona com a aprendizagem que não acontece no espaço formal, com maior participação ativa dos próprios alunos.

Com esse objetivo, os entrevistados eram questionados sobre as maneiras que a Instituição de Ensino Superior incentivava os momentos de aprendizagem informal no ambiente de trabalho. De acordo com os relatos abaixo, é possível perceber a relevância dada pelos profissionais pelos aspectos informais de aprendizado, bem como a importância de seu incentivo para a comunidade de gestores.

[...] Hoje me dia existem vários meios de aprendizagem informal, e essa é uma forma de capacitação profissional que tem sido considerada mais efetiva na atualidade. Por exemplo, as comunidades de gestores acadêmicos têm promovido eventos específicos com essa temática, que buscam inovar as técnicas tradicionais de aprendizado com metodologias mais ativas (ENTREVISTA 17 – Diretor – IES B).

[...] A aprendizagem informal fortaleceu minha autonomia intelectual no processo de formação profissional. Fiz vários cursos acadêmicos, mas o aprendizado no dia a dia foi o que me forneceu base para atuar como gestor, pela troca de experiência

com outros colegas e pelo aprendizado na prática (ENTREVISTA 19 – Diretor – IES F).

[...] A aprendizagem informal sustenta-se no diálogo, na contextualização, na construção coletiva do conteúdo, e no conhecimento de antecessores, sem desconsiderar os saberes e as experiências de cada um. É muito importante que novas técnicas de aprendizagem sejam desenvolvidas, principalmente no contexto gerencial, porque no cargo de gestão lidamos diretamente com a interação entre indivíduos, e é assim que também aprendemos (ENTREVISTA 20 – Diretor – IES B).

De acordo com os relatos, foi possível definir 04 subcategorias para abordar os aspectos informais de aprendizagem: aprendizagem autodirigida, aprender com a experiência, aprender com erros e aprender com colegas, que serão apresentadas a seguir.

#### 4.2.1. APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA.

A aprendizagem autodirigida acontece quando o indivíduo busca por conta própria conhecimentos para realizar tarefas que lhe são necessárias, sem a interação ou o auxílio de outras pessoas (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010). Trata-se de um processo informal de aprendizagem, haja vista que ocorre sem a presença da figura de um tutor ou professor, podendo ser considerada autodirigida, dentro da esfera da aprendizagem individual (CSEH; WATKINS; MARSICK, 1999).

No decorrer das entrevistas, os entrevistados enfatizaram a necessidade de aprender por conta própria, haja vista a ausência de capacitação prévia que desenvolvesse competências gerenciais para o cargo que ocupam. De acordo com os relatos, os participantes informaram que buscaram diferentes fontes de aprendizagem para adquirir conhecimentos, entre as mais citadas, elenca-se a busca por conteúdos na internet e a consulta a bibliografias sobre o tema. Segundo Gerber (1998), o aprendizado autodirigido pode ser realizado por meio de diversas fontes, a exemplo de manuais, relatórios técnicos e bibliografias.

Outro fator considerável que estimulou a autoaprendizagem trata do cenário pandêmico decorrente da infecção COVID-19, que acelerou o processo de mudança na aprendizagem organizacional, impulsionando transformações relacionadas às ferramentas da tecnologia da informação no contexto de globalização cultural e econômica, fatores que vinham se desenvolvendo ao longo das últimas décadas em busca de romper barreiras físicas

e temporais no processo de troca de informações. No contexto da educação, os professores experienciaram o desafio autônomo de diagnosticar novas formas de aprendizagem, formular diferentes metas e identificar quais recursos poderiam ser úteis para encontrar soluções que se adaptassem às problemáticas emocionais, pessoais e culturais, fatores que se remetem ao recurso da autoaprendizagem (ALVES, 2021).

O presente trabalho foi desenvolvido durante o contexto pandêmico, e, portanto, os resultados da pesquisa demonstraram que os participantes perceberam a necessidade de aprendizagem autônoma, tanto em relação ao uso das ferramentas da tecnologia da informação para o desempenho de suas atividades docentes em ambientes digitais, quanto ao desenvolvimento de novas metodologias de ensino que se adaptassem ao ambiente virtual. Nas entrevistas, é possível perceber que o fomento ao uso da tecnologia da informação facilitou o recurso da autoaprendizagem, situação em que participante utilizaram recursos online para buscarem novas informações ao passo que desenvolviam novas habilidades de ensino.

[...] Por aprendizado pessoal, porque o curso estava em processo de autorização pedagógica e não havia uma estrutura muito elaborada, então eu fui chamada para compor a equipe e aprendi sozinha com estudo e esforço (ENTREVISTADO 01 – Coordenador – IES A).

[...] Aprendi sozinho, sempre busquei estar atualizado sobre atividades acadêmicas e pedagógicas, mas nunca havia sido coordenador. Então não tive opção, busquei aprender lendo livros e conteúdos da internet, antes não tínhamos fácil acesso a informação, hoje temos (ENTREVISTA 04 – Diretor – IES A).

[...] Eu não tive formação gerencial, aprendi sozinho, fiz alguns cursos online de formação, e eu comprava muito livros para estudar sobre gestão, porém não tive nenhuma preparação (ENTREVISTADO 05 – Reitor – IES D).

[...] Fui o primeiro coordenador do curso, estávamos em processo de credenciamento, então não tinha nenhum coordenador antes que pudesse me indicar os caminhos. Tive que aprender e ensinar. A gente vai se formando, estudando, tentando ler sobre vários assuntos que estão em alta, e, constantemente, fui me transformando no que sou profissionalmente (ENTREVISTA 07 – Coordenador – IES E).

[...] Não tínhamos nenhum curso de formação, eu tive que aprender a articular vários pontos de vista e atividades em direção a um objetivo, que, neste caso, equivale a entregar a melhor condição de aprendizagem para o estudante. O meu interesse foi o que definiu minha formação como coordenadora (ENTREVISTA 08 – Coordenador – IES E).

[...] O melhor professor somos nós mesmos, se tivermos a intenção de aprender sobre algo, seu cérebro fica mais apto para tratar com maior importância aquele desafio, pois, parte do pressuposto que aquilo é importante (ENTREVISTA 12 – Pró-Reitor – IES G).

[...] É durante toda a sua jornada, na verdade, você nunca deixa de adquirir essas competências. Por mais que você escute a experiência de outras pessoas, é sozinho que você vai aprender a resolver os seus problemas, lidar com as situações e saber conviver seus desafios (ENTREVISTA 16 – Coordenador – IES J).

[...] Esses desafios me dão conhecimentos que eu mesmo escolhi, e eu uso isso ao meu favor, correndo atrás para conseguir estudar e aprender, acessando o Youtube, lendo o trabalho de alguns colegas (ENTREVISTA 16 – Coordenador – IES J).

[...] Meu conselho é invista em si mesmo, além expandir seus horizontes, você desenvolve independência para saberes da prática. No mundo das pesquisas, muitas vezes não encontramos outros profissionais que já tenham escrito sobre seu tema, então temos que saber nos virar (ENTREVISTA 17 – Diretor – IES B).

[...] Eu só fui ter conhecimentos, valores e atitudes necessárias a um gestor a partir do meu estudo, e isso me assegurou o desenvolvimento de competências que me qualificaram a cumprir todas as minhas funções e a melhorar o desempenho da universidade que eu atuo (ENTREVISTA 19 – Diretor – IES F).

Pelos relatos, também é possível perceber que um dos fatores determinantes para a aprendizagem autodirigida trata do interesse pessoal e dedicação do educando, pois é preciso que o mesmo busque por iniciativa própria fontes para acumular conhecimentos e informações sobre determinada tarefa ou conteúdo. Nesse sentido, os entrevistados expressaram a constante necessidade de estudar para desenvolver habilidades gerenciais e conseguir executar suas funções nos cargos que exercem nas Instituições de Ensino, em processo contínuo de aprendizagem individual.

Na maioria dos relatos sobre o tema, os entrevistados descreveram que o interesse da autoaprendizagem surgiu a partir do sentimento da ausência de informações ou habilidades

para o exercício de suas tarefas cotidianas, onde suas atividades como gestor exigiram o desenvolvimento de novas competências gerenciais. Nesse contexto, os participantes indicaram que no momento em que desempenhavam os papéis em seus cargos gerenciais, concomitantemente necessitaram da atitude de planejar estratégias para alcançar competências no domínio do saber fazer, procurando aprender enquanto realizavam as demandas específicas de sua rotina de trabalho (FERREIRA, 2013).

Ressalte-se que esse modelo de aprendizagem pode ser planejado de forma antecipada ou apenas ocorrer informalmente. O aprendizado autodirigido em cargos de gestão permite que os profissionais-gestores administrem tarefas, utilizem de recursos externos e selecionem todas as ferramentas disponíveis em busca de solucionar demandas, podendo inclusive delegar funções aos seus pares com o objetivo de construir conhecimentos coletivos. Apesar da modalidade de autoaprendizagem pressupor certo grau de autonomia e independência, a interação com outras pessoas foi indicada como um aspecto importante para se alcançar melhores resultados de aprendizagem (LONG, 2001).

Apesar da valorização dada pelos entrevistados ao modelo de autoaprendizagem, é possível analisar que existem limitações nessa modalidade, haja vista que o aprendizado solitário pressupõe pouco conhecimento e experiência prévia naquele assunto, sendo necessário maior esforço e tempo para adquirir habilidades e competências (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010). Para Gerber (1998), essa forma de aprendizagem se relaciona com locais que demonstram altos índices de estresse, competição e conflitos, em que o contato entre os colaboradores é limitado.

Dessa forma, a iniciativa pessoal e a vontade de aprender são requisitos essenciais para a categoria de autoaprendizagem, sendo importante que os profissionais consigam desenvolver habilidades e competências a partir do esforço próprio, sem levar em consideração outros fatores naquele momento (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010). Contudo, essa forma de aprendizado deve ser somada a outros processos, uma vez que existem limitações ao seu desenvolvimento, como consequência do pressuposto conhecimento reduzido sobre o tema em que se busca aprender sozinho.

#### 4.2.2. APRENDER POR MEIO DA PRÁTICA.

Aprender por meio da prática é considerado, de modo geral, um dos processos mais valorados pelos indivíduos, sendo considerado efetivo pela predominância da interação e reflexão dos processos de aprendizagem no dia a dia de trabalho (CAMILLIS;

ANTONELLO, 2010). O aprendizado por meio da prática se relaciona ao aprender através das experiências, contudo, de maneira informal, isto é, não institucionalizada (ANTONELLO; GODOY, 2011). Nas entrevistas, verificou-se que a maioria dos participantes desenvolveu competências gerenciais através da prática, conforme se observa abaixo.

[...] As situações informais de aprendizagem não estão apenas em eventos, então a própria prática de trabalho do dia a dia colabora com as competências do professor (ENTREVISTA 01 – Coordenador – IES A).

[...] Eu creio que desenvolvi as competências para assumir uma direção pela prática de docência, porque a direção geral de uma instituição de ensino superior tem nuances e pormenores que só quem participou da atividade de docência em sala de aula compreende (ENTREVISTA 02 – Diretor – IES C).

[...] Por meio da prática. Inicialmente ocupei um cargo de gestão em uma empresa privada, nela, aprendi a identificar o perfil dos colaboradores para formação das equipes, isto é, indicar funções para cada profissional de acordo com as habilidades de cada um (ENTREVISTA 04 – Diretor – IES A).

[...] Acredito que depois de um certo tempo trabalhando, o professor adquire, em parte, as habilidades necessárias para se tornar um gestor (ENTREVISTA 05 – Reitor- IES D).

[...] Eu me apropriei desses conhecimentos durante minha atividade de gestão, através da experiência do dia a dia mesmo, ou seja, eu aprendi cumprindo minhas funções (ENTREVISTA 06 – Vice-Reitor – IES D).

[...] Como eu falei no início da entrevista, a maioria das competências gerenciais que eu desenvolvi foi na prática, então a minha aquisição de conhecimento foi mais simples, além de eu ter mais controle sobre todo o processo, podendo agir e aprender com cada atitude tomada (ENTREVISTA 09 – Coordenador – IES C).

[...] Fácil, eu aprendi a ser gestora sendo gestora. Quem ocupa um cargo de gerência sabe que só a formação acadêmica não prepara totalmente a pessoa para lidar com a realidade e o cotidiano da gestão de uma universidade (ENTREVISTA 09 – Coordenador – IES C).

[...] A melhor maneira de aprender a ensinar, é ensinando, assim como a melhor maneira de administrar é administrando, e, além disso, a grande característica dessas duas áreas é o processo de lidar com pessoas, e ao fazer os dois, o profissional se torna o mais capacitado possível (ENTREVISTA 10 – Diretor – IES B).

[...] Por meio da experiência, a maioria dos chefes são os que possuem mais tempo em posições de gestão, pois dessa forma o aparato cognitivo que a vida dará com o trabalho, ao somar-se com o âmbito teórico formará o profissional necessário para conduzir a sua posição e levar a universidade adiante (ENTREVISTA 12 – Pró-Reitor – IES G).

[...] Sempre há algo para aprender, e a melhor maneira é fazê-lo (ENTREVISTA 14 – Vice-Diretor – IES F).

[...] Por meio da experiência adquirida nos anos de trabalhos em cargos gerenciais, pois ao passar o tempo a diversidade de situações e de pessoas que você irá se deparar será muito grande, e logo você será capacitado para ocupar cargos de chefia (ENTREVISTA 15 – Coordenador – IES I).

[...] Ser professor me deu um direcionamento prévio para assumir a coordenação, mas eu aprendi a ser um gestor através da junção de todas minhas experiências adquiridas com o trabalho, pessoais, acadêmicas e profissionais (ENTREVISTA 20 – Diretor – IES B).

Dessa forma, é possível identificar nos relatos uma predominância pelo aprendizado por meio da prática, ressaltando a vantagem de aliar a teoria adquirida na capacitação formal com a prática adquirida pela experiência do cotidiano de trabalho. Para Pawlowsky (2001), a noção de aprendizado através da ação se atrela a reflexão que a segue, dado que é importante que o indivíduo perceba o que foi realizado para que torne esse conhecimento relevante. Nessa categoria de aprendizado, a experiência acumulada na execução de atividades se converte em conhecimento, que, por consequência, modifica a realidade dentro da organização, afetando a experiência futura. Nesse caso, existe uma interação entre a experiência e o contexto com a finalidade de gerar conhecimento (ARGOTE; MIRON-SPEKTOR, 2011).

Por conseguinte, a aprendizagem que acontece no decorrer das atividades foi considerada pertinente para a maioria dos entrevistados, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de suas competências gerenciais.

#### 4.2.3. APRENDER COM ERROS.

A aprendizagem por meio dos erros ocorre quando o indivíduo consegue detectar e corrigir hábitos e ações de acordo com experiências negativas vividas no cotidiano. Nesse contexto, se difere com a aprendizagem por meio da prática pela presença do resultado negativo, que influencia diretamente a alteração do mecanismo pelo qual o profissional realiza determinada demanda. Portanto, devem ocorrer mudanças ou transformações no desempenho da tarefa realizada, em que o indivíduo fará o possível para que o erro não aconteça novamente (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010). Essa categoria é identificada como uma modalidade do processo informal de aprendizagem, surgindo mediante a aprendizagem experiencial (ELKJAER, 2001). Segundo os entrevistados, os erros são comuns no desempenho de suas funções do cotidiano, mas proporcionam aprendizado.

[...] Eu aprendi muito através das vivências do trabalho, principalmente aprendi a não cometer os mesmos erros que cometi no passado, e acredito que essa relação deve ser incentivada, pois me enriqueceu muito na minha vida profissional (ENTREVISTA 06 – Vice-Reitor – IES D).

[...] E o que não pode faltar é a experiência, todo mundo erra, e buscar aprender com os erros é fundamental para se tornar um bom profissional. Sempre alerta a todos meus amigos e alunos, não se acomode em lugar nenhum, pois ao fazer isso, você ficará para trás (ENTREVISTA 13 – Coordenador – IES H).

[...] No meu dia a dia de trabalho, aprendi com meus erros e enxergo isso como experiências de aprendizado estruturado. Por melhor que seja um curso de formação acadêmica, qualquer profissional de educação não sai dele “pronto”, então volto a afirmar o que falei anteriormente, na prática cotidiana a gente aprende com nossos erros e também com nossos acertos (ENTREVISTA 16 – Coordenador – IES J).

[...] Eu aviso que a prática não constitui um mero campo de aplicação da teoria aprendida na formação acadêmica, pois o conhecimento se produz também na própria prática, então não tenha medo de errar, tente sempre, como eu disse, é com os erros que se gera aprendizagem (ENTREVISTA 19 – Diretor – IES F).

[...] Identificando os erros cometidos até então ou que ainda podem ser cometidos, onde se quer chegar, como chegar e direcionar sua equipe para não cometer os mesmos erros (ENTREVISTA 20 – Diretor – IES B).

Dessa forma, é possível perceber a relação entre os erros cometidos e os conhecimentos adquiridos a partir das experiências relatadas pelos entrevistados 06, 13, 16, 19 e 20 bem como a relevância dada para esta experiência construtiva. Segundo Elkjaer (2001), esse processo de aprendizagem pode surgir em atividades da rotina, que se tornam meio para adquirir novas informações a partir dos resultados indesejados. Os erros propiciam o desenvolvimento das competências gerenciais dos profissionais, que reconhecem os obstáculos emergentes e aperfeiçoam suas habilidades para conseguir realizar as tarefas do cotidiano.

#### 4.2.4. APRENDER COM COLEGAS.

A aprendizagem com os colegas se associa diretamente com as relações de interação entre indivíduos no contexto organizacional, envolvendo a troca de experiências entre os profissionais, onde estes compartilham diferentes perspectivas e visões sobre as tarefas realizadas no desempenho de suas funções (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010). Segundo Eraut (2004), trabalhar em conjunto com outros profissionais possibilita o desenvolvimento de novas habilidades e perspectivas, a partir da observação, questionamento e feedbacks distintos que buscam originar novas experiências geradas pelo conhecimento coletivo da equipe.

Por conseguinte, essa categoria é considerada informal porque o conteúdo se adquire de maneira não institucionalizada, a partir de conversas e relatos informais, e pela busca de auxílio entre os indivíduos (SCHÜRMAN; BEAUSAERT, 2016). O compartilhamento de informações teve destaque nas entrevistas, uma vez que os participantes ressaltaram a relevância da troca de informações para o desenvolvimento de suas competências gerenciais. Abaixo, são apresentados relatos dos entrevistados com o propósito de exemplificar a aprendizagem com colegas.

[...] também temos mensalmente reuniões em que os gestores trocam experiência e conversam sobre o trabalho, isso ajuda a direcionar algumas incumbências porque as vezes estamos passando pela mesma situação que outro gestor (ENTREVISTA 02 – Diretor – IES C).

[...] Através da troca de experiência entre colegas, então o aprendizado informal acontece muito através desse compartilhamento de ideias e experiências entre funcionários (ENTREVISTA 05 – Reitor – IES D).

[...] A trocas de experiências com outros coordenadores me fez compreender as funções cotidianas de um gestor e projetar várias metas profissionais que eu sempre busquei aderir na minha equipe (ENTREVISTA 07 – Coordenador – IES E).

[...] Intervalos de trabalho sempre foram oportunidades para dialogar e trocar informações que me ajudaram bastante na minha gestão, até porque na direção você precisa obter conhecimento sobre outras áreas. Essa aprendizagem também foi construída fora do ambiente corporativo, durante almoços em equipe e encontros, e essas foram oportunidades de se aproximar da equipe e estabelecer uma relação de ajuda mútua nas diversas situações de trabalho (ENTREVISTA 10 – Diretor – IES B).

[...] Por meio da conversa no ambiente de trabalho, a troca de informações entre uma equipe desse tamanho é um importante fator para integrar os profissionais (ENTREVISTA 14 – Vice-Diretor – IES F).

[...] A formação inicial e continuada apoiam-se sempre no trabalho coletivo e compartilhado e isso é de extrema importância para um novo gestor que entra em uma coordenação e ainda não tem prática (ENTREVISTA 16 – Coordenador – IES F).

[...] Parte do trabalho de como ser uma boa gestora vai além das experiências e, muitas vezes, também pode exigir que você ouça práticas bem-sucedidas de terceiros. Reconheça que você não é capaz de saber de tudo e busque aprender com quem já vivenciou e sabe (ENTREVISTA 19 – Diretor – IES F).

Percebeu-se destaque nas entrevistas 07, 09 e 15 que definiram que a oportunidade de ensinar suas tarefas para outro colega também reflete uma chance de aprendizado, uma vez que o contato com outros profissionais permitem novas perspectivas e reflexões em relação as tarefas realizadas. Os colaboradores conseguem um benefício mútuo ao interagir socialmente com seus pares, supervisores e colegas no ambiente laboral, o que colabora com o aprendizado informal (JEON; KIM, 2012). Abaixo, os trechos das entrevistas que se observam essa perspectiva.

[...] Compartilhar minhas experiências confirma que estou no caminho certo. Durante diálogos entre funcionários em que a gente conhece os percursos formativos dos outros coordenadores e isso contribui para que a gente identifique as decisões e os métodos que foram relevantes para a construção de cada trajetória (ENTREVISTA 07 – Coordenador – IES E).

[...] Dentro da minha instituição eu tenho muitos colegas de trabalho que estão sempre dispostos a colaborar, então assim, a troca de experiências entre diretores trazem tantos conhecimentos e isso faz com que eu aprenda muito sobre a gestão. Também aprendo ensinando, porque conseguimos fixar os conhecimentos compartilhando soluções (ENTREVISTA 09 – Coordenador – IES C).

[...] Aprendo muito com meus colegas de trabalho, assim como eles aprendem comigo, conosco o fluxo de informação somado ao auxílio mútuo é a melhor forma de evoluir na carreira gerencial. As duas experiências somam o conhecimento, ensinar e aprender, e assim a Instituição sempre ganha (ENTREVISTA 15 – Coordenador – IES I).

Dessa forma, os relatos mostraram que a aprendizagem com os colegas tem importante relevância para o desenvolvimento de competências gerenciais, uma vez que o compartilhamento de informações acontece de maneira natural no cotidiano de trabalho dos participantes, em reuniões mensais ou até em encontros informais fora do ambiente laboral. Por consequência, os gestores muitas vezes passam por desafios similares, o que pode desenvolver um aprendizado tácito e conjunto com seus pares, somando as diferentes perspectivas sobre diferentes situações (WILSON; HARTUNG, 2015).

As categorias: aprendizagem por meio da prática, aprendizagem por meio dos erros e aprendizagem com os colegas são modelos de aprendizado que surgem a partir da rotina de trabalho, emergindo a partir da aprendizagem experiencial e associando-se entre si (ELKJAER, 2001). Portanto, percebe-se que muitos modelos de aprendizagem organizacional possuem caráter indissolúvel, uma vez que interagem a partir do desempenho de tarefas realizadas no dia a dia de trabalho (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010). A próxima seção abordará as interações entre as práticas de aprendizagem organizacional, associando os principais aspectos formais e informais analisados neste estudo.

#### 4.3. INTERAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM FORMAL E INFORMAL.

Nesta seção, busca-se responder ao terceiro objetivo específico deste estudo, que é analisar a interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem no ambiente das Instituições de Ensino Superior. Apesar da distinção e classificação para fins didáticos, os elementos formais e informais de aprendizagem se relacionam, havendo aspectos consideráveis de aprendizagem informal em situações formais, e vice-versa (ANTONELLO;

GODOY, 2011). Para Cheetham e Chivers (2001), a integração das práticas formais e informais de aprendizagem é necessária para o desenvolvimento de competências gerenciais, complementando-se de forma harmônica entre si.

Durante as entrevistas, os participantes foram questionados sobre a contribuição do aprendizado formal em situações informais, e a contribuição do aprendizado informal em situações formais. Nos relatos abaixo, é possível observar a importância dada a inter-relação entre as duas modalidades de aprendizagem, dado que cada abordagem consegue contribuir de maneiras complementares para o aprendizado.

[...] A aprendizagem informal contribui para melhorar a experiência no cargo, assim como a aprendizagem formal é necessária para dar suporte ao informal (ENTREVISTA 04 – Diretor – IES A).

[...] A capacitação promovida por cursos e treinamentos sem dúvidas me auxiliou nesse momento, assim como a experiência da prática em gestão (ENTREVISTA 05 – Reitor – IES D).

[...] Ao unir experiência da prática informal e teoria da prática formal, você estará com o alicerce da excelência em qualquer área que cursar (ENTREVISTA 12 – Pró-Reitor – IES G).

[...] é o aprendizado pela convivência em equipe, e ao unir isso com o aspecto teórico que cursos proporcionam será a melhor maneira para que ocorra a consolidação de um bom profissional (ENTREVISTA 14 – Vice-Diretor – IES F).

[...] Estude e analise as ações necessárias para se administrar uma instituição de ensino superior em todas as suas áreas, promovendo a integração entre os conhecimentos da prática e da teoria, com o objetivo de garantir os interesses de todos (ENTREVISTA 15 – Coordenador – IES I).

[...] Tem que conhecer e desenvolver todas as suas capacidades, pois existem diferentes tipos de habilidades, e uma boa gestora sabe identificar e explorar de formas diferentes seus talentos. Para fazer isso, primeiro, você rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e compreende e enfrenta as dificuldades com as quais se depara (ENTREVISTA 19 – Diretor – IES F).

A aprendizagem informal se relaciona com o conhecimento tácito, que, em decorrência de suas características, apresenta um modelo de maior dificuldade de

documentação, externalização e observação, uma vez que não é articulado, esquematizado ou ordenado. Por outro lado, a aprendizagem formal se relaciona diretamente com o conhecimento explícito, que apresenta as características contrárias, sendo passível de ensino, esquematizado, ordenado e documentado (BEHR, NASCIMENTO, 2008). Os indivíduos costumam trocar conhecimentos em seus grupos de trabalho, através de conversas, tarefas coletivas, reuniões e documentos, esse sistema complexo de troca de informações acontece por meio da conversão entre conhecimentos implícitos e explícitos no ambiente organizacional, mas por diversas vezes, não é realizado conscientemente (DUARTE, 2003).

Nesse sentido, é papel da organização proporcionar espaços e interações adequadas para que a aprendizagem informal aconteça, ao passo que é papel da gerência identificar e se apropriar dos conhecimentos que os colaboradores detêm sobre suas tarefas e rotinas de trabalho, esquematizando as informações em manuais de práticas que consigam documentar a conversão entre os conhecimentos tácitos e explícitos. Por outro lado, os profissionais possuem a obrigação de, quando solicitados, colaborar com as informações sobre suas funções e atividades, na intenção de padronizar os meios e alcançar os resultados com maior eficiência, relacionando as práticas formais e informais de aprendizagem (BEHR, NASCIMENTO, 2008).

De acordo com os relatos, foi possível definir 02 subcategorias para abordar as interações entre as práticas formais e informais de aprendizagem: contribuições da aprendizagem formal às práticas informais e contribuições da aprendizagem informal às práticas formais.

#### 4.3.1. CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM FORMAL ÀS PRÁTICAS INFORMAIS.

Para Cheetham e Chivers (2001) a situação informal de aprendizagem desenvolve conhecimentos adquiridos por meio da atuação profissional, superando desafios ou reorganizando capacidades no cotidiano, contudo, necessita de conhecimentos básicos do conhecimento formal (parte teórica especializada e habilidade profissional básica) para dar maior suporte à sua aplicabilidade. Nessa linha de pensamento, a aprendizagem informal apresenta limitações em relação à aquisição de competências teóricas sobre certas atividades específicas, necessitando da educação formal para desenvolver determinadas habilidades intelectuais.

Durante as entrevistas, os participantes foram incentivados a falar sobre situações informações de aprendizagem, e de que maneira os conhecimentos formais auxiliariam a aquisição do conhecimento. Em resposta, foi possível perceber que os entrevistados 13, 15 e 20, ao se depararem com a necessidade de resolução de imprevistos laborais, buscaram adquirir conhecimentos formais para aprimorar sua prática, isto é, buscaram conhecimentos formais para se desenvolver em situações informais de aprendizagem.

[...] Eu sempre tive que lidar com pessoas, porém nunca tinha percebido que era um trabalho gratificante e ao mesmo tempo delicado, com a experiência em campo aprendi a resolver problemas de uma maneira mais eficaz, porém, minha graduação sempre me ajuda bastante na resolução de conflitos (ENTREVISTA 13 – Coordenador – IES H).

[...] Há sempre uma troca, os livros e os professores com o conhecimento de mundo, então ao estudar as competências intelectuais de analisar, pensar e chegar a um resultado produtivo, quando você já fez isso de maneira inconsciente sempre fica mais fácil. No meu cotidiano, eu sempre me deparo com situações inéditas nas quais necessito de uma resolução eficaz, rápida e produtiva, então é necessário buscar se embasar em aparato teórico para saber o que fazer (ENTREVISTA 15 – Coordenador – IES I).

[...] Os interesses coletivos têm que sobressair os individuais, então, estude e analise as ações necessárias para se administrar uma instituição de ensino superior em todas as suas áreas, promovendo a integração entre os conhecimentos práticos e teóricos. Precisa saber o que está fazendo, ler livros, artigos científicos e consultar todos os recursos disponíveis para resolver os problemas (ENTREVISTA 20 – Diretor – IES B).

Para Svensson et al. (2004), o conhecimento formal estimula a capacidade de interpretação e assimilação do indivíduo, aperfeiçoando a interação deste com os aspectos informais de aprendizagem. Nesse contexto, os autores descrevem que o conhecimento formal propicia melhores condições para assimilação da aprendizagem informal, proporcionando o aprimoramento de habilidades. Nos relatos das entrevistas 05, 07, 15 e 17, os participantes relataram a interação entre as práticas formais de aprendizagem em momentos de aprendizagem informal, ressaltando a importância da união entre essas modalidades para o desenvolvimento de competências gerenciais.

[...] onde mais aprendo é na convivência em equipe, e ao unir isso com o aspecto teórico que cursos proporcionam será a melhor maneira para que ocorra a consolidação de um bom profissional (ENTREVISTA 05 – Reitor – IES D).

[...] A parte teórica é importante para dar embasamento à prática (ENTREVISTA 07 – Coordenador – IES E)

[...] Ao se obter o aparato teórico, o que ocorre no seu cotidiano fica de mais fácil compreensão, por exemplo, eu aprendi no mestrado que a melhor maneira de lidar com problemas empresariais é buscando o que ocasiona e as perdas que esse problema ocasionará, em sala de aula consigo analisar uma situação pedagógica dos alunos e as conseqüências futuras, para tratar o problema aonde ele começa (ENTREVISTA 15 – Coordenador – IES I).

[...] A prática da gerência só será eficaz, quando for acompanhada por conhecimentos, meios e estratégias de ação, que você aprende na graduação. Não pode ser deixada de lado a elaboração de metas, principalmente a de ensinar e ensinar bem a todos (ENTREVISTA 17).

Nesse contexto, Bednall e Sanders (2017) frisam que interação entre as duas modalidades de educação (formal e informal) são relevantes para construção de experiências laborais que desempenhem o aprendizado organizacional. A aprendizagem formal pode instigar os colaboradores a se desenvolverem através da autorreflexão, incentivando-os a construir novas habilidades e fornecendo pressuposto teórico para inovar suas práticas laborais nas atividades informais de aprendizado.

#### 4.3.2. CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM INFORMAL ÀS PRÁTICAS FORMAIS.

Para Watkins e Marsisck (1992), a aprendizagem formal necessita de interações com as ferramentas informais de aprendizagem para assegurar uma espécie de educação continuada. Nesse mesmo sentido, Ellström (2001) aduz que comunicação de atividades informais de aprendizado em situações formais proporciona o alicerce do conteúdo prático necessário para que se desenvolvam competências gerenciais adequadas à figura do gerente/administrador. Por conseguinte, o conhecimento não formal fornece habilidades adquiridas pela prática profissional, auxiliando o indivíduo a compreender melhor as informações repassadas em situações formais de aprendizagem.

Durante as entrevistas, os participantes foram incentivados a falar sobre situações formais de aprendizagem, e de que maneira os conhecimentos informais auxiliariam a aquisição do conhecimento. Em resposta, foi possível perceber que os entrevistados 01, 07, 11 e 15 informaram que as habilidades adquiridas pela experiência laboral contribuíram com a aquisição do conteúdo de cursos e treinamentos, tornando o aprendizado mais palpável e enraizando o conteúdo repassado. Ou seja, os participantes relataram que os conhecimentos informais incrementaram o aprendizado em situações formais de aprendizagem.

[...] Com experiência prática, você consegue absorver mais informações relevantes de cursos e treinamentos (ENTREVISTA 01 – Coordenador – IES A).

[...] Sobre a experiência profissional que eu respondi na pergunta anterior, ela me fez ter uma diversidade de ideias durante muitas capacitações e eu tentava sempre incorporar esses conhecimentos nos meus cursos. É uma espécie de construção coletiva de conhecimento, onde eu estou unindo meu aprendizado informal com o formal (ENTREVISTA 07 – Coordenador – IES E).

[...] Uma vez que adquirimos a experiência, o que estamos estudando torna-se mais palpável e de mais fácil compreensão, além de enraizar o conhecimento adquirido (ENTREVISTA 11 – Diretor – IES F).

[...] A troca entre experiência e teoria sempre é benéfica, e dessa forma, ao vivenciar situações consigo passá-las para meus superiores e colegas de trabalho em prol da melhoria situacional da IES (ENTREVISTA 15).

Nesse sentido, o conhecimento informal é construído a partir de competências e habilidades desenvolvidas na prática laboral, onde os indivíduos reproduzem as suas experiências pessoais e as ajustam com os conhecimentos adquiridos em cursos e treinamentos (COELHO, MOURÃO, 2011). Bednall e Sanders (2017) aduzem que nos momentos em que as organizações incentivarem exercícios formais de aprendizagem, devem oportunizar também espaço e instrumentos para a prática informal, profissionalizando seus colaboradores cada vez mais e impulsionando os aspectos informais em suas práticas.

Dessa forma, verifica-se que os participantes destacaram que os conhecimentos adquiridos pelas práticas informais de aprendizagem são importantes para o aprendizado na modalidade formal, bem como auxiliam na melhor compreensão das informações repassadas em cursos e treinamentos. Nas entrevistas, é possível perceber que os conhecimentos

informais de aprendizagem são aplicados em momentos de aprendizado formal, propiciando a interação entre os dois modelos pedagógicos.

#### 4.4. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DO PROFESSOR-GESTOR.

Nesta seção, busca-se responder ao quarto objetivo específico deste estudo, que é descrever e analisar o desenvolvimento de competências gerenciais dos professores-gestores que exercem cargos de chefia em uma Instituição de Ensino. A figura do professor-gestor pressupõe o acúmulo de diversas responsabilidades, dentre elas, as incumbências referentes à atividade tríplex da docência: ensino, pesquisa e extensão, e as obrigações relativas à atividade de gerência: atividades administrativas e burocráticas desempenhadas em determinado departamento, setor, direção ou coordenação (ÉSTHER, 2007; MUSSELIN, 2011; BARBOSA, 2018).

Dessa maneira, durante a realização das entrevistas foi incentivado aos entrevistados que relatassem sobre a sua trajetória profissional na Instituição de ensino, e descrevessem quais eram as características e habilidades necessárias para ocupar seus respectivos cargos e funções gerenciais. Além disso, foi questionado sobre a forma que os participantes desenvolveram suas competências gerenciais, assim como suas percepções sobre as principais recomendações, alertas e ensinamentos acerca da atuação do professor-gestor. Entre as competências indicadas, percebeu-se 12 subcategorias que foram ressaltadas nos relatos, entre elas: trabalho em equipe, capacidade de delegar, capacidade de se comunicar, capacidade de lidar com conflitos, capacidade de ser resolutivo, capacidade de se atualizar, empatia, capacidade de planejar, respeito pelos pares, capacidade de inovar, organização e ética.

A competência “trabalho em equipe” foi indicada por cinco entrevistados. Os participantes 05, 06, 09, 12 e 14 relataram a importância do trabalho em equipe para obter melhores desempenhos no contexto organizacional. Abaixo, os trechos das entrevistas que referenciam a subcategoria.

[...] Eu acredito muito na força da equipe, ou seja, é necessário garimpar e formar a equipe, saber delegar funções e depois cobrar resultados, trabalhar sempre compartilhando informações. É essencial criar um ambiente de trabalho alegre, respeitoso, e que apresente os melhores resultados para a instituição (ENTREVISTA 05 – Reitor – IES D).

[...] O estabelecimento de uma relação de confiança com a sua equipe é fundamental para uma boa gestão, eu acredito muito que a união contribui para que o trabalho flua da melhor maneira possível, e uma equipe coesa implica em resultados cooperados e positivos (ENTREVISTA 06 – Vice-Reitor – IES D).

[...] Gosto de valorizar e ressaltar a importância do trabalho em equipe, pois é através dele que eu consigo ver as visões e perspectivas de quem trabalha comigo. Estou sempre aberto a feedbacks construtivos, e acredito que a melhor forma de gerir é fazendo isso com conjunto. Essa habilidade de gestor me ajuda a alcançar minhas metas, pois a gerência nos faz lidar com pessoas, e a sala de aula nada mais é que várias pessoas juntas em prol do conhecimento (ENTREVISTA 09 – Coordenador – IES C).

[...] Um dos pontos mais importantes é saber definir e dividir funções, porque é impossível acumular todo o trabalho para uma pessoa só. Então o primeiro passo de uma gestão é identificar os pontos fortes e fracos de cada um da equipe, e definir qual a função mais adequada para ele (ENTREVISTA 12 – Pró-Reitor – IES G).

A competência “capacidade de delegar” também foi observada nos relatos acima, em que os entrevistados 05 e 12 ressaltaram a necessidade do gestor saber ainda detectar os pontos fracos e fortes de cada colaborador da equipe, assim como identificar a atividade adequada a delegar para cada um. O entrevistado 03 também referencia à importância da “capacidade de delegar”, assinalando que o gestor precisa ter conhecimento para integrar e dividir a equipe, colocando pessoas certas nas atividades certas, para assim, conseguir aproveitar melhor um profissional que tenha excelência pedagógica em sala de aula, bem como delegar outro que possua perfil adequado para atividades gerenciais.

[...] Acho que o gestor precisa integrar e dividir a equipe, com o desígnio de melhor produtividade, ou seja, colocar as pessoas certas nas atividades certas, como por exemplo, aproveitar as atividades de um professor com uma excelência pedagógica em sala de aula e poupá-lo de atividades gerenciais (ENTREVISTA 03 – Coordenador – IES J).

Nas entrevistas 08, 09, 12, 13, 14 e 17, os participantes indicaram a “capacidade de comunicação” como um dos fatores importantes para alcançar os melhores desempenhos no exercício da função gerencial. Para o entrevistado 13, além da resolução dos problemas, é importante que o gestor tenha a capacidade de se expressar da maneira correta sobre suas

decisões, com a finalidade de obter o apoio de seus pares no momento de oferecer soluções adequadas.

[...] Procure sempre se comunicar da melhor maneira possível, pois uma pessoa que se comunica bem alcança os melhores resultados dentro do contexto gerencial (ENTREVISTA 08 – Coordenador – IES E).

[...] Diria para sempre buscar se atualizar e se comunicar, essas duas coisas te farão ser um bom profissional (ENTREVISTA 09 – Coordenador – IES C).

[...] Muita comunicação, essa palavra adjetiva, com exatidão, minha carreira profissional. Eu obtive, com o decorrer do tempo, uma alta capacidade comunicativa e esse fator anda lado a lado com o cargo de gestor (ENTREVISTA 12 – Pró-Reitor – IES G).

[...] Bom, como já frisei, a comunicação é um dos fatores mais importantes, pois mesmo que você tenha a capacidade de resolver problemas, se você não souber se expressar e lidar de uma forma boa com as pessoas ao seu redor, não obterá o apoio necessário em suas decisões (ENTREVISTA 13 – Coordenador – IES H).

[...] Além da capacidade comunicativa. Procurar sempre ouvir os superiores e os alunos, pois eles sempre te auxiliam, direta ou indiretamente, na sua permanência no cargo (ENTREVISTA 14 – Vice-Diretor – IES F).

[...] Então busque sempre manter um processo de comunicação e diálogo abertos, porque ser gestor é saber articular interesses diferentes, e para isso tem que ter contato direto com todos que fazem parte do seu setor (ENTREVISTA 17 – Diretor – IES B).

A competência “capacidade de se atualizar” também é indicada nesse relato da entrevista 09, como se verifica acima. As entrevistas 03, 04, 11, 12, 14 e 16 também apontam a necessidade de atualização como fator importante para melhorar o desempenho do professor-gestor, uma vez que a educação e a gestão são duas áreas dinâmicas. O entrevistado 11 cita a competição do mercado de trabalho, e por isso atribui relevância ao diferencial do profissional que é atualizado.

[...] Acho que a procura intermitente por atualizações na área é um importante fator para melhorar a carreira nesse meio (ENTREVISTA 03 – Coordenador – IES J).

[...] Além de uma procura intermitente por atualizações, pois a educação e a gestão são dinâmicas (ENTREVISTA 04 – Diretor – IES A).

[...] Alerto a todos que procuram uma vaga nessa área que se atualizem e se esforcem, pois a competição é grande e o mercado cada vez se encontra mais afinado (ENTREVISTA 11 – Diretor – IES F).

[...] Recomendo e alerto a importância da procura sobre atualizações na área, pois como a gestão é bem dinâmica, há sempre algo a aprender (ENTREVISTA 12 – Pró-Reitor – IES G).

[...] Se faz necessário uma procura grande por atualizações gerenciais (ENTREVISTA 14 – Vice-Diretor – IES F).

[...] Se você estiver em uma gerência é fundamental complementar, aprimorar e atualizar seus conhecimentos todos os dias. Invista em estudos e capacitações para se atualizar, além tentar expandir seus horizontes (ENTREVISTA 16 – Coordenador – IES J).

As entrevistas 01 e 04 também ressaltam a importância de se manter atualizado, inclusive ampliando a ideia dos profissionais buscarem atualizações em assuntos que não se limitem às suas áreas de conhecimento de suas disciplinas na docência, mas também em assuntos que desenvolvam excelência profissional na função gestora.

[...] Todo professor tem a obrigação de sempre se atualizar, não apenas na disciplina que leciona, mas em outros assuntos que sejam pertinentes a sua área de atuação, a exemplo da função gestora (ENTREVISTA 01 – Coordenador – IES A).

[...] A busca por atualizações e aprendizagem são sempre fatores que influenciam na excelência do profissional em ocupação de cargos docentes e administrativos (ENTREVISTA 04 – Diretor – IES A).

Sobre a subcategoria de “capacidade de planejar”, os entrevistados 06, 09 e 19 ressaltaram a necessidade de planejar as ações para ter um direcionamento organizado sobre ações futuras, determinar os objetivos a serem alcançados e de que maneira eles vão se realizar.

[...] Eu sempre planejo e priorizo minhas ações enquanto formador e coordenador de uma universidade para não se perder ao longo do caminho, buscando sempre a melhor qualidade do ensino e da aprendizagem (ENTREVISTA 06 – Vice-Reitor – IES D).

[...] O planejamento é um pré-requisito para quem quiser trabalhar como gestor, porque só planejando que você consegue determinar quais são os objetivos a serem atingidos e como se deve fazer para alcançá-los. Na minha direção o planejamento é uma forma de aprendizagem, pois é uma adaptação frente a um ambiente complexo e suscetível a mudanças que é uma universidade (ENTREVISTA 09 – Coordenador – IES C).

[...] Principalmente aprendi a fazer planejamentos, e tudo isso me fez ter uma eficiência muito maior na rotina diária (ENTREVISTA 19 – Diretor – IES F).

A “capacidade de ser resolutivo” foi apontada pelos entrevistados 01 e 11, que relataram que durante o cotidiano da atividade gerencial surgem diversos problemas que necessitam de resoluções rápidas e imediatas, razão pela qual foi dada relevância a esta competência. Verificam-se abaixo os trechos das entrevistas mencionadas.

[...] Eu alerto que você tem que saber resolver os problemas na direção, ou seja, quando os problemas surgem é preciso buscar uma resolução imediata, ser objetivo, prático e resolutivo. Porque problemas sempre vão surgir, cabe ao gestor lidar com eles (ENTREVISTA 01 – Coordenador – IES A).

[...] Dessa forma, quem é gestor precisa saber desenvolver soluções rápidas e eficientes. A capacidade de proporcionar o bem-estar dos estudantes e da IES é o que torna você um bom gestor, mas para isso você tem que saber apresentar soluções (ENTREVISTA 11 – Diretor – IES F).

As entrevistas 05, 08, 09, 11 e 14 ressaltam a importância da subcategoria “respeito pelos pares”, indicando a relevância de respeitar os colaboradores no ambiente gerencial, assim como suas opiniões, visões e recomendações. Para o entrevistado 08, a subcategoria “empatia” também faz parte do respeito pela equipe, e a união entre essas duas competências estimulam que os indivíduos se esforcem mais no ambiente de trabalho.

[...] É necessário ter bons relacionamentos. Eu creio que em qualquer cargo de gestão você tem que saber respeitar os seus colegas, respeitar a opinião deles, ouvir bastante, porque por mais que você saiba sobre determinada situação, você vendo

por lados diferentes evita o erro, você olhar pelo olhar de outros de confiança para que você evite tomada de decisões erradas (ENTREVISTA 05 – Reitor – IES D).

[...] Eu considero que um gestor tem que saber respeitar seus pares, e acima de tudo, tem que saber gerar empatia. Minha gestão sempre foi marcada por dar créditos à minha equipe e por valorizar os trabalhos individuais de cada um, pois essa atitude é uma maneira de demonstrar respeito pelo esforço do outro, que passa a sensação de empatia e, por consequência, gera mais esforço por parte de todos (ENTREVISTA 08 – Coordenador – IES E).

[...] Minha primeira dica é respeitar a sua equipe. Tem várias técnicas motivacionais que podem ser usadas para isso. Tem que entender que a função de um professor-gestor não é apenas dar ordens, mas, sobretudo, mostrar aos membros da sua equipe o respeito pelas suas opiniões e visões (ENTREVISTA 09 – Coordenador – IES C).

[...] Na docência aprendemos como lidar com pessoas, então a questão da sociabilidade já estava intrínseca em mim. Existindo a noção de respeito entre todos, a convivência fica mais fácil. O que me auxilia é que todo o meu quadro de pessoas se dá bem uns com os outros, assim como eu, (ENTREVISTA 11 – Diretor – IES F).

[...] pude contar com o apoio incondicional da minha equipe. Não existe forma melhor de obter esse suporte do que ser respeitoso, sempre atuei junto de todo o quadro de professores (ENTREVISTA 14 – Vice-Diretor – IES F).

Na entrevista 08, o participante alerta sobre a competência da “capacidade de lidar com conflitos”, elucidando que o ambiente de uma Instituição de Ensino fomenta a divergência de opiniões, e, por isso, é importante que o gestor saiba gerenciar conflitos. Nas entrevistas 17 e 20, os entrevistados indicam a relevância da competência da “ética” entre as características importantes de um professor-gestor.

[...] Primeiro eu gostaria de alertar que um dos papéis do diretor é o de administrar conflitos. Pelas próprias características, a Universidade é um local de pensadores e palco de várias divergências, sendo que o gestor precisa saber resolver todas elas, então é importante sempre encontrar mecanismo para conciliar o trabalho administrativo e o gerenciamento de conflitos, mesmo porque não há como suprimir isso, pois uma instituição é formada por pessoas, e, entre pessoas, sempre haverá discordâncias (ENTREVISTA 08 – Coordenador – IES E).

[...] A partir do incentivo da promoção da ética em todos os ambientes de trabalho e saber que eu tinha a missão de subsidiar a formação dos estudantes (ENTREVISTA 17 – Diretor – IES B).

[...] Contribuiu para a minha construção e apropriação dos valores éticos e profissionais (ENTREVISTA 20 – Diretor – IES B).

Sobre a competência de “capacidade de inovar”, os participantes 19 e 20 aduzem que iniciativas inovadoras desenvolvem as capacidades gestoras do indivíduo. Para os entrevistados 10 e 19, a competência da “organização” é essencial para determinar o período necessário para cada tarefa ou atividade, e assim, otimizar o tempo do gestor.

[...] Eu sempre fui uma promotora das iniciativas inovadoras e isso me fez crescer e me desenvolver na gestão (ENTREVISTA 19 – Diretor – IES F).

[...] Quando comecei a favorecer melhorias e incentivar inovações na prática cotidiana da gestão foi o início do desenvolvimento das minhas competências gerenciais, e por ai segue (ENTREVISTA 20 – Diretor – IES B).

[...] É preciso de organização para integrar todas as suas tarefas no dia-a-dia da faculdade. Temos aulas, reuniões do corpo docente em conjunto com o diretor e tarefas de apoio pedagógico (ENTREVISTA 10 – Diretor – IES B).

[...] Acredito que dificilmente alguma instituição de ensino superior teria sucesso em seus objetivos sem uma boa organização. Gerenciar algo requer dinamização do tempo na agenda para realizar todas as atividades, e por isso é preciso primordialmente se organizar para se otimizar (ENTREVISTA 19 – Diretor – IES F).

Isto posto, essa seção apresentou os resultados relacionados à categorização das competências gerenciais dos professores-gestores que exercem cargos de chefia em uma Instituição de Ensino. Os resultados demonstram quais características os participantes consideram mais importantes para o desenvolvimento de suas competências gerenciais. Conforme se verificou no referencial teórico, foi possível perceber que o profissional docente necessita se mobilizar para realizar diferentes funções, projetando performances e desenvolvendo competências específicas com condutas, posicionamentos, posturas e

resultados próprios que são determinadas por cada papel social (BURKE; STETS, 2009; BARBOSA, 2018).

Em cada papel social, são criadas diferentes expectativas sobre o comportamento do professor de ensino superior, sendo necessário que o mesmo se adapte a cada função. Nesse contexto, o professor de ensino superior utiliza de competências diferentes para exercer diferentes papéis, sendo certo que não há uma competência única adequada a todos os âmbitos e atividades (BARBOSA, 2018). Os relatos das entrevistas mostraram uma grande variedade de competências, com distintas perspectivas sobre a sua relevância e as vantagens adquiridas pela mesma.

Entre as diversas competências necessárias para se adaptar aos diferentes papéis sociais do professor-gestor, foi possível perceber que os entrevistados apontaram a dificuldade em acumular responsabilidades e desempenhar diferentes funções da docência e das atividades gerenciais. O cotidiano do gestor-docente se associa com a difícil tarefa de saber lidar com pressões no trabalho, desenvolver políticas para gerenciar o interesse de diferentes grupos e manter seu desempenho docente em sala de aula (BESSANT; MAVIN, 2016; MELO, 2020; BROADBENT, 2011).

Nos relatos do presente estudo, a maioria dos entrevistados afirmou que se consideravam preparados para lecionar, isto é, para assumir seu papel em sala de aula. Contudo, relataram que as tensões com o gerenciamento de seus pares (principalmente) por muitas vezes afetavam negativamente suas atividades de ensino. Desse modo, é necessário que as Instituições de Ensino Superior analisem as consequências das interações sociais entre os colaboradores coordenados e o gestor universitário, bem como a interpretação sobre o contentamento ou descontentamento do profissional que assume funções gerenciais (MACHOVCOVÁ; ZÁBRODSKÁ; MUDRÁK, 2019).

Por conseguinte, foi possível analisar a interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem nos relatos dos participantes, vez que cada abordagem pedagógica de ensino contribui de diferentes maneiras para o aprendizado, bem como favorece o desenvolvimento de habilidades e competências do professor-gestor. Assim, foi possível analisar que o objetivo geral da pesquisa foi atingido, vez que foi realizada análise da contribuição da interação das práticas formais e informais de aprendizagem para o desenvolvimento de competências gerenciais de professores-gestores nas Instituições de Ensino Superior.

#### 4.5. DISCUSSÃO.

Nesta seção, serão discutidos os resultados apresentados na seção anterior referente a cada objetivo específico da pesquisa. Inicialmente, foi possível analisar a percepção dos entrevistados sobre os aspectos formais e informais de aprendizagem em Instituições de Ensino Superior. Nos relatos, descreveram-se as práticas formais e informais de aprendizagem realizadas, em que se identificaram por meio das entrevistas quatro categorias relacionadas à aprendizagem formal: (i) cursos e treinamentos, (ii) encontros pedagógicos (iii) palestras e (iv) workshops; e quatro categorias relacionadas à aprendizagem informal: (i) aprendizagem autodirigida, (ii) aprender por meio da prática, (iii) aprender com os erros e (iv) aprender com colegas.

Sobre os “cursos e treinamentos”, percebeu-se uma opinião comum entre os entrevistados de que seria necessária alguma capacitação prévia na área da gestão para que assumissem sua função com mais preparação e embasamento teórico. Nos relatos, foi possível identificar dificuldades no desempenho de funções gerenciais pela ausência de conhecimentos técnicos sobre gestão. Por conseguinte, percebeu-se a relevância dada aos cursos e treinamentos para o desenvolvimento de habilidades e crescimento profissional.

Acerca dos eventos formais “encontros pedagógicos”, “palestras” e “workshops”, evidenciou-se a preocupação das Instituições de Ensino Superior em investir em modelos de aprendizagem formal, fomentando a realização semestral desses eventos para capacitar continuamente seus colaboradores. Segundo os relatos, os profissionais gestores têm a oportunidade de participar de capacitações em diversas áreas, com assuntos que se renovam semestralmente de acordo com seus interesses.

Em sequência, os entrevistados foram questionados sobre as maneiras que as Instituições de Ensino incentivavam momentos de aprendizagem informal. A modalidade de “aprendizagem autodirigida” foi apontada como consequência da ausência de capacitação prévia na área da gestão. Os entrevistados afirmaram que tiveram necessidade de aprender por conta própria, em busca de completar tarefas que surgiam provenientes de suas funções. Nesse sentido, o estudo de Camillis e Antonello (2010) demonstrou os mesmos resultados que esta pesquisa, uma vez que a iniciativa pessoal e a vontade de aprender se mostraram atributos essenciais para a categoria de autoaprendizagem, permitindo que os profissionais conseguissem desenvolver habilidades e competências a partir do esforço próprio.

Por conseguinte, a subcategoria “aprender por meio da prática” foi considerada pertinente para a maioria dos entrevistados, contribuindo significativamente para o

desenvolvimento de suas competências gerenciais. Na mesma linha, “aprender com os erros” foi apontado como uma prática comum do cotidiano, oportunidade em que os gestores reconhecem os obstáculos emergentes e desenvolvem a partir de resultados negativos uma maneira de aprendizado, aperfeiçoando suas habilidades para conseguir se superar. A “aprendizagem com os colegas” foi detalhada pelo compartilhamento de informações entre os colaboradores no dia a dia de trabalho, acontecendo de maneira natural em reuniões mensais ou até em encontros informais fora do ambiente laboral (CAMILLIS, ANTONELLO, 2010).

A partir das entrevistas, elaborou-se um quadro resumo das categorias elencadas com o intuito de responder ao primeiro e segundo objetivos específicos desta pesquisa, ou seja, identificar e analisar os aspectos formais e informais de aprendizagem no âmbito das Instituições de Ensino Superior. O resumo é apresentado no Quadro 04, onde constam as categorias e suas respectivas características referentes às práticas formais e informais de aprendizado.

**Quadro 04 – Resumo – Práticas Formais e Informais de Aprendizagem.**

<b>Práticas Formais de Aprendizagem</b>	
Cursos e Treinamentos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos na área Administrativa e Financeira.</li> <li>- Cursos de graduação e pós-graduação.</li> <li>- Cursos em Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoas e Gestão administrativa.</li> </ul>
Encontros Pedagógicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eventos que buscam abordar determinada temática previamente definida, em apresentações isoladas.</li> <li>- Ocorrem periodicamente no início de cada semestre</li> </ul>
Palestras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eventos de curta duração, propondo uma aprendizagem mais direta sobre o tema.</li> <li>- Os colaboradores participam de palestras com diversos temas.</li> <li>- Assuntos definidos de acordo com a necessidade de cada setor e equipe profissional</li> </ul>

Workshops.	- Oficinas que oferecem a oportunidade de adquirir maiores conhecimentos sobre determinado assunto.
<b>Práticas Informais de Aprendizagem.</b>	
Aprendizagem Autodirigida.	- Busca de conhecimentos por conta própria para realização de tarefas, sem interação ou auxílio de pessoas.
Aprender por meio da Prática.	- Aprender através de experiências, de maneira informal e não institucionalizada.
Aprender com os Erros.	- O indivíduo consegue identificar e corrigir hábitos e ações de acordo com experiências negativas.
Aprender com os colegas.	- É realizada a partir de relações de interação entre os indivíduos no contexto organizacional, envolvendo troca de experiências.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Em relação à interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem, terceiro objetivo específico deste trabalho, foi possível analisar pelas entrevistas que as duas modalidades pedagógicas interagem entre si, visto que cada abordagem contribui de diferente forma para a aprendizagem (ANTONELLO; GODOY, 2011). Nos relatos, os participantes foram questionados sobre a contribuição do aprendizado formal em situações informais, e a contribuição do aprendizado informal em situações formais. Assim, foi possível observar a importância atribuída à inter-relação entre aos dois processos de aprendizado, e consequentemente, identificar duas subcategorias: (i) contribuições da aprendizagem formal às práticas informais e (ii) contribuições da aprendizagem informal às práticas formais

Sobre as “contribuições da aprendizagem formal às práticas informais”, os participantes destacaram que os conhecimentos advindos dos cursos e treinamentos (práticas formais) são relevantes para o aprendizado em situações informais, assim como são necessários como suporte teórico para resolução de imprevistos laborais do cotidiano. Nos relatos, é possível identificar a relevância destacada à educação formal para desenvolver determinadas habilidades práticas.

Acerca do “contribuições da aprendizagem informal às práticas formais”, os entrevistados aduziram que os conhecimentos adquiridos pelas práticas informais de aprendizagem são importantes para o aprendizado na modalidade formal, bem como

proporcionam melhor compreensão das informações repassadas em cursos e treinamentos (situações formais). Nas entrevistas, foi exposto que as habilidades desenvolvidas pela prática laboral contribuíram com a aquisição do conteúdo de cursos e treinamentos, tornando o assunto mais palpável e facilitando a fixação do conteúdo (CAMILLIS, ANTONELLO, 2010).

Nesse contexto, o Quadro 05 apresenta o resumo dos resultados relacionados à interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem no âmbito das Instituições de Ensino Superior.

**Quadro 05 – Resumo – Interação entre as práticas formais e informais.**

(continua)

<b>Interação Entre as Práticas Formais e Informais de Aprendizagem.</b>	
Contribuições da aprendizagem formal às práticas informais.	- conhecimentos advindos dos cursos e treinamentos (práticas formais) oferecem suporte teórico para resolução de imprevistos laborais do cotidiano.
Contribuições da aprendizagem informal às práticas formais.	- conhecimentos adquiridos pelas práticas informais de aprendizagem proporcionam melhor compreensão das informações repassadas em cursos e treinamentos.

Fonte: Elaborado Pelo Autor (2022). (conclusão).

Destaca-se que de acordo com os relatos das entrevistas, os participantes asseveram que a interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem propiciaram o desenvolvimento de habilidades gerenciais. Por conseguinte, os resultados da pesquisa consolidam a visão de Ellström (2001), que define: para que a aprendizagem formal alcance eficácia no desenvolvimento de competências gerenciais, é necessário conectar-se com atividades informais de aprendizado. Nessa linha de pensamento, buscou-se identificar as principais competências gerenciais dos professores-gestores que exercem cargos de chefia em uma Instituição de Ensino, quarto objetivo específico deste estudo.

Durante as entrevistas, foi incentivado que os participantes elencassem quais as características e habilidades necessárias para desenvolver competências gerenciais. Entre as competências elencadas, surgiram 12 subcategorias: (i) trabalho em equipe, (ii) capacidade de

delegar, (iii) capacidade de se comunicar, (iv) capacidade de lidar com conflitos, (v) capacidade de ser resolutivo, (vi) capacidade de se atualizar, (vii) empatia, (viii) capacidade de planejar, (ix) respeito pelos pares, (x) capacidade de inovar, (xi) organização e (xii) ética.

Para os entrevistados, a competência “trabalho em equipe” é um aspecto importante para melhores desempenhos no contexto organizacional, tendo em vista que os esforços coletivos do setor exteriorizam o resultado final daquele departamento. A competência “capacidade de delegar” foi vista como complemento ao trabalho em equipe, dado que o gestor necessita ter conhecimento para integrar e dividir o grupo, colocando pessoas certas nas atividades certas para assim, conseguir aproveitar melhor cada perfil profissional do respectivo colaborador em funções adequadas a este (BARBOSA, 2018)

A “capacidade de comunicação” foi elencada como um dos fatores importantes para alcançar melhores desempenhos nas funções gerenciais. Nesse contexto, ressaltou-se a importância do gestor possuir a capacidade de se expressar da maneira correta sobre as suas decisões, com a finalidade de obter apoio de seus pares no momento de oferecer soluções. A competência “capacidade de ser atualizado” também foi indicada como um diferencial ao profissional-gestor, devido a grande competição atual do mercado de trabalho, haja vista que a educação e a gerência se apresentam como duas áreas dinâmicas que estão em constantes mudanças e adaptações (CAMILLIS, ANTONELLO, 2010).

A “capacidade de planejar” também é visto como um aspecto necessário para a gestão, uma vez que direciona as ações futuras daquele setor, determinando objetivos a serem alcançados e de que maneira eles irão se realizar (ÉSTHER, 2007). A “capacidade de ser resolutivo” foi apontada pelos participantes das entrevistas como algo necessário para a função gerencial, pela necessidade diária de resolução rápida de problemas que surgem ao longo do cotidiano das Instituições de Ensino.

Para os entrevistados, o “respeito pelos pares” é bastante relevante para a manutenção de um ambiente saudável de trabalho, indicando na competência a importância de respeitar todos os colaboradores, bem como suas opiniões, visões e recomendações. A “empatia” também é uma competência complementar apontada, dado que faz parte do respeito aos membros da equipe e estimula que os profissionais se esforcem mais no ambiente laboral.

Na visão dos participantes, a “capacidade de lidar com os conflitos” é algo inerente à função gerencial, uma vez que o ambiente de uma Instituição de Ensino fomenta à discussão e democratização de opiniões, e, por isso, é necessário que o gestor saiba administrar conflitos. A “ética”, a “organização” e a “capacidade de inovar” também são

competências indicadas pelos entrevistados, por serem características essenciais de um professor-gestor, pela importância de seguir os valores profissionais, otimizar o tempo para cada atividade e se manter em constante desenvolvimento das capacidades gestoras (BARBOSA, 2018; ÉSTHER, 2007; MUSSELIN, 2011; CAMILLIS, ANTONELLO, 2010). Por fim, os resultados do quarto objetivo específico desse trabalho podem ser analisados no Quadro 06, que resume as capacidades elencadas para o desenvolvimento de competências gerenciais do professor-gestor no âmbito das Instituições de Ensino Superior.

#### **Quadro 06 – Resumo – Competências do Professor-Gestor.**

(continua)

<b>Desenvolvimento de competências gerenciais do Professor-gestor.</b>	
Trabalho em equipe.	- Habilidade de trabalhar de forma coletiva para alcançar melhores desempenhos do setor.
Capacidade de delegar.	- Habilidade de identificar atividades adequadas para cada colaborador.
Capacidade de se comunicar.	- Habilidade de se expressar da maneira correta sobre suas decisões.
Capacidade de lidar com conflitos.	- Habilidade de administrar conflitos entre os pares.
Capacidade de ser resolutivo.	- Habilidade de identificar resoluções rápidas e efetivas.
Capacidade de se atualizar	- Habilidade de se atualizar sobre educação e gestão.
Empatia.	- Habilidade de apresentar empatia com os pares.
Capacidade de Planejar	- Habilidade de planejar ações e determinar objetivos.
Respeito pelos pares.	- Habilidade de respeitar opiniões, visões e recomendações dos colaboradores.
Capacidade de Inovar	- Habilidades de desenvolver iniciativas inovadoras.
Organização	- Habilidade de terminar o período necessário

	para cada tarefa e habilidade.
Ética.	- Habilidade de seguir valores éticos e profissionais.

Fonte: Elaborado Pelo Autor (2022).

(conclusão).

No quadro acima, identificam-se as capacidades e habilidades indicadas pelos entrevistados como necessárias para o desenvolvimento de competências gerenciais, a partir da interação entre práticas formais e informais de aprendizagem. Dessa forma, pode-se compreender que para o desenvolvimento de competências gestoras é necessário comunicar aspectos formais e não formais de aprendizagem, uma vez que estes são indissolúveis entre si, havendo elementos significativos de aprendizagem formal em situações informais e vice-versa (ANTONELLO; GODOY, 2011).

Dessa forma, os resultados desse estudo consolidam a visão de Antonello e Godoy (2011), quando as autoras alegam que os fenômenos formais e informais de aprendizagem estão inter-relacionados, sendo um ajustamento importante para o desenvolvimento de competências gestoras, enquanto as duas modalidades de ensino contribuem de maneiras diferentes para o aprendizado. Na mesma linha de raciocínio, o estudo de Cheetham e Chivers (2001) também aborda que a competência gerencial é desenvolvida a partir da interação entre abordagens formais e informais de aprendizagem. Na visão dos autores, a categoria formal demonstra maior aplicabilidade na fundamentação teórica do conhecimento, enquanto a categoria não formal desenvolve habilidades através da atuação profissional, superando desafios ou reorganizando capacidades do cotidiano.

Nesse contexto, o estudo de Bednall e Sanders (2017) frisa que as duas modalidades de educação (formal e não formal) são importantes para o desenvolvimento de capacidades laborais que desempenhem o aprendizado organizacional. Na visão dos autores, as situações formais de aprendizado no ambiente de trabalho se fortalecem com aspectos pedagógicos não formais, inter-relacionando as duas abordagens para a criação de capacidades, habilidades e inovações (LARENTIS; BOEIRA, 2019). Por conseguinte, a questão central da pesquisa: “de que maneira a interação das práticas formais e informais de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento de competências gerenciais?” é esclarecida, uma vez que os resultados do presente estudo elencados acima demonstram que a comunicação entre os aspectos formais e informais de aprendizagem fomentam o desenvolvimento da capacidade gerencial dos professores-gestores, no âmbito das Instituições de Ensino Superior.

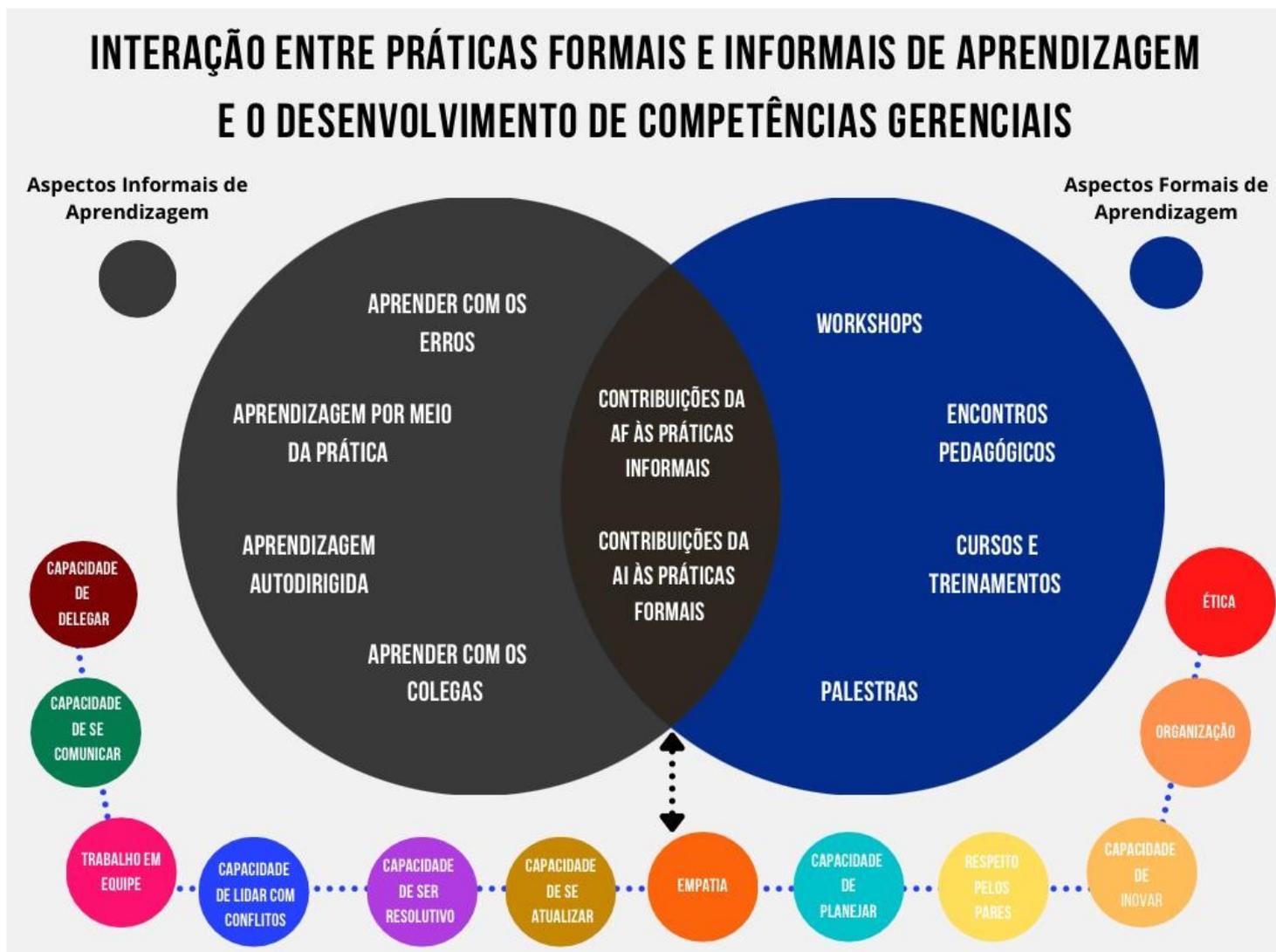
#### 4.6. ESQUEMA CONCEITUAL PROPOSTO.

Nesta seção, apresenta-se o esquema conceitual proposto a partir da relação entre o referencial teórico e os resultados da pesquisa, a fim de atingir o quinto objetivo específico deste trabalho. Os principais objetos desse estudo tratam dos aspectos formais e informais de aprendizagem, e da interação entre estes para o desenvolvimento das competências gerenciais. A composição do quadro levou em consideração a comunicação entre as duas modalidades de aprendizagem, corroborando com os estudos de Bednall e Sanders (2017), Antonello e Godoy (2011) e Cheetham e Chivers (2001).

Os autores elencados abordam que a interação entre práticas formais e informais de aprendizagem aprimoram o desenvolvimento de competências gerenciais, levando em consideração a inter-relação entre as formas de aprendizagem e sua comunicação nas atividades laborais. Nesse sentido, as habilidades gestoras não se desenvolvem a partir de uma modalidade ou outra de ensino, uma vez que os fenômenos de aprendizagem são indissolúveis, interagindo entre si no cotidiano de trabalho.

Portanto, os aspectos formais e informais são apresentados em duas elipses no centro do esquema conceitual, onde sua intersecção representa a interação entre as duas modalidades de aprendizagem, representadas pelo resultado da pesquisa em duas categorias: as contribuições da aprendizagem formal às práticas informais e as contribuições da aprendizagem informal às práticas formais. Composto as elipses, temos as categorias que emergiram a partir das entrevistas, representando os aspectos formais e informais de aprendizagem, respectivamente: cursos e treinamentos, encontros pedagógicos, palestras e workshops (AF); e aprender com os erros, aprendizagem por meio da prática, aprendizagem autodirigida e aprender com os colegas (AI). As competências gerenciais estão representadas fora das elipses, pois se associam com ambas as modalidades de aprendizagem, não podendo se relacionar com apenas um dos aspectos: formais ou informais. A ligação de setas entre a interação das categorias de aprendizado e as competências dos professores-gestores representa o fomento ao desenvolvimento de habilidades gestoras, realizado através da comunicação entre aspectos formais e informais de ensino.

**Figura 03 – Esquema Conceitual Proposto – O Desenvolvimento de Competências Gerenciais a partir da Interação de Práticas Formais e Informais de Aprendizagem.**



Fonte: Elaborado Pelo Autor (2022).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Este capítulo possui o intuito de apresentar as considerações finais do trabalho, considerando os objetivos específicos da pesquisa e conseqüentemente, respondendo de maneira conjunta ao objetivo geral, que buscou analisar a contribuição da interação das práticas formais e informais de aprendizagem para o desenvolvimento de competências gerenciais de professores-gestores nas Instituições de Ensino Superior.

Nesse contexto, foram identificados os aspectos formais e informais de aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior, analisada a interação entre as duas modalidades pedagógicas e a sua contribuição para o desenvolvimento das capacidades gestoras do profissional docente. Por conseguinte, serão apresentadas as contribuições para a teoria e pesquisa da aprendizagem organizacional, e ao final, serão abordadas as limitações do estudo e sugestões para trabalhos futuros.

### 5.1. CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA E PESQUISA.

Essa pesquisa aborda a interação entre práticas formais e informais de aprendizagem e sua contribuição para o desenvolvimento de competências gestoras do professor-gestor, no âmbito das Instituições de Ensino superior. Nesse contexto, ao analisar os aspectos formais e não formais de aprendizagem, buscou-se identificar a maneira que as faculdades e universidades incentivavam seus colaboradores ao ensino organizacional. Para isso, foram realizadas categorizações a partir das informações coletadas em entrevistas semiestruturadas com vinte participantes que ocupavam cargos gerenciais em Instituições de Ensino.

Como resultado, identificaram-se quatro categorias relacionadas ao aprendizado formal: cursos e treinamentos, encontros pedagógicos, palestras e workshops; e quatro categorias que se relacionam com o aprendizado informal: aprendizagem autodirigida, aprender por meio da prática, aprender com os erros e aprender com os colegas. Entre as contribuições do estudo dos aspectos formais, verificou-se a partir dos relatos dos entrevistados que a ausência de capacitação prévia na área de gestão é apontada como uma dificuldade no momento de assumir funções gerenciais, uma vez que muitas vezes o professor-gestor não tem formação na área da administração e assume algum setor, diretoria ou coordenação sem antes ter qualquer capacitação teórica sobre habilidades de liderança, gerenciamento de conflitos ou gestão de pessoas.

Em contraponto, entre as contribuições do estudo em relação aos aspectos informais de aprendizagem, é sugerido que a dificuldade da ausência de capacitação prévia na área de gestão pode ser suprida pela autoaprendizagem, isto é, o ato do profissional aprender sozinho pela “aprendizagem autodirigida”, subcategoria das práticas informais de aprendizado elencada a partir das entrevistas. Nesse sentido, verificou-se que alguns entrevistados foram obrigados a desenvolver habilidades por conta própria, para completar atividades inerentes à sua função administrativa. Nesse sentido, Gerber (1998) preceitua que o aprendizado sozinho pode ser desenvolvido a partir de diversas fontes, a exemplos de manuais, relatórios técnicos e bibliografia.

Contudo, um dos fatores limitantes da aprendizagem autodirigida trata da necessidade do interesse pessoal e dedicação do educando, pois é preciso que o mesmo busque adquirir conhecimento por iniciativa própria. No estudo de Camillis e Antonelo (2010), são evidenciados que o aprendizado solitário pressupõe pouco conhecimento e experiência prévia naquele assunto, e assim, mostra-se necessário maior esforço e tempo para adquirir habilidades e competências. Para Gerber (1998), esse modelo de aprendizagem se relaciona com locais que demonstram altos índices de estresse, competição e conflitos, em que o contato entre os colaboradores é limitado.

Dessa forma, embora os entrevistados ressaltem a constante necessidade do processo contínuo de aprendizagem individual, em que o colaborador busca estudar para desenvolver suas habilidades gerenciais e executar suas tarefas, a capacitação prévia formal propiciaria maior facilidade de apropriação dos conteúdos, reduzindo o tempo e esforço que o profissional utiliza para desenvolver competências gerenciais. Esse exemplo de benefício a partir da complementação entre as duas modalidades pedagógicas (formal e informal) demonstra a relevância da interação entre os aspectos de aprendizagem, tema principal dessa pesquisa.

A partir do estudo de Svensson et al. (2004), verificou-se que a aprendizagem formal estimula a capacidade de interpretação e assimilação do indivíduo, aprimorando a interação deste com os aspectos informais de aprendizagem. Essa comunicação entre as formas de ensino suprime a limitação que ambos os modelos apresentam, no caso da aprendizagem informal: quanto à aquisição de competências teóricas sobre determinadas atividades específicas, necessitando da educação formal para desenvolver certas habilidades intelectuais, e no caso da formal: quanto à aquisição de competências que são adquiridas a partir da prática.

Portanto, o presente estudo propõe que as Instituições de ensino promovam eventos que busquem complementar aspectos formais e informais de aprendizagem, dado que a interação entre as duas categorias representam a união entre a teoria e a prática, o cotidiano e a estrutura, a experiência e a disseminação. Nesse caso, percebeu-se a partir das entrevistas que os participantes consideravam a modalidade formal importante para proporcionar a fundamentação básica do conhecimento (parte teórica especializada e habilidade profissional básica). Por outro lado, os resultados da pesquisa demonstram que a aprendizagem informal desenvolve conhecimentos adquiridos por meio da atuação profissional, superando desafios ou reorganizando capacidades no cotidiano (WATKINS; MARSICK, 1992).

Por conseguinte, a aprendizagem informal apresenta limitação quanto à aquisição de competências teóricas sobre determinadas atividades específicas, necessitando da educação formal para desenvolver certas habilidades intelectuais. A aprendizagem formal propicia melhores condições para assimilação da aprendizagem informal, proporcionando aprimoramento na capacidade de inovação e desenvolvimento no ambiente de trabalho (SVENSSON; ELLSTRÖM; ABERG, 2004). Nas entrevistas, foi possível perceber que os entrevistados buscaram adquirir conhecimentos formais para aprimorar sua prática, ao se depararem com a necessidade de resolução de imprevistos laborais, isto é, buscaram conhecimentos formais para se desenvolver em situações informais de aprendizagem.

Os estudos de Bednall e Sanders (2017) também são consolidados a partir dos resultados do presente trabalho, uma vez que os autores ressaltam que as duas modalidades de educação (formal e informal) são relevantes para a construção de experiências laborais que desenvolvam o aprendizado organizacional. Na mesma linha, o estudo de Larentis e Boeira (2019) aborda que as situações formais de aprendizagem no ambiente de trabalho acumuladas aos aspectos informais propiciam a criação de capacidades, habilidades e inovações. Na mesma linha de raciocínio, o estudo de Cheetham e Chivers (2001) também aborda que a competência gerencial é desenvolvida a partir da interação entre abordagens formais e informais de aprendizagem. Na visão dos autores, a categoria formal demonstra maior aplicabilidade na fundamentação teórica do conhecimento, enquanto a categoria não formal desenvolve habilidades através da atuação profissional, superando desafios ou reorganizando capacidades do cotidiano.

Ademais, a presença do docente em cargos de gestão em Instituições de Ensino Superior é fundamental na intermediação do caminho e ritmos de mudança (BROADBENT, 2011). Sobre o acúmulo de funções entre os papéis sociais do professor-gestor, os entrevistados afirmaram que as atividades de gestão podem prejudicar o desempenho das

atividades docentes, uma vez que os professores que ingressam nos quadros das Instituições de Ensino Superior preparados para lecionar, contudo, não possuem muitas vezes preparo para lidar com tensões entre seus pares (BESSANT; MAVIN, 2016; MELO, 2020; BROADBENT, 2011).

Desse modo, é importante saber comunicar as responsabilidades acadêmicas inerentes ao papel do ensino com as responsabilidades gerenciais que advêm dos cargos que assumem na administração, reconhecendo e solucionando as pressões gerenciais (MACHOVCOVÁ; ZÁBRODSKÁ; MUDRÁK, 2019). Por conseguinte, o presente estudo alerta a necessidade das Instituições de Ensino analisarem as consequências das interações sociais entre os indivíduos coordenados e o gestor universitário. Em relação aos profissionais, é importante examinar a interpretação pessoal sobre o contentamento ou descontentamento do professor que assume funções gerenciais, e se este papel prejudica de alguma forma o perfil daquele colaborador enquanto docente.

Pelo presente estudo, verificou-se que as Instituições de Ensino são organizações complexas que exigem competências específicas sobre diferentes áreas do conhecimento, e, portanto, para que o profissional-gestor possa gerir determinado setor ou coordenação, este precisa de formação equivalente ao seu campo de conhecimento. Por essa razão, a escolha do perfil profissional enfatiza a formação na área específica do docente, contudo, desconsidera as necessidades de qualificação gerencial intrínsecas às atividades que o profissional vai desempenhar. Nesse sentido, a ausência de formação específica na área de gestão dificulta o desempenho do docente em suas atividades administrativo-gerenciais, razão pela qual se deve fomentar aprendizagem contínua em cursos de gestão para o desenvolvimento de novas habilidades (ANTONELLO; GODOY, 2011; SILVA, 2012; ODELIUS; NOGUEIRA, 2015; BARBOSA, 2018; SANTOS; BRONNEMAN, 2013).

Ressalte-se a relevância da escolha dos participantes do estudo para que se alcançassem os resultados da pesquisa, uma vez que a amostragem intencional possibilitou entrevistar pessoas com condições de contribuir com o conteúdo abordado, em razão de seu conhecimento sobre o tema e a experiência relacionada ao desenvolvimento de competências gerenciais. Nesse sentido, foram selecionados 20 professores-gestores de 10 Instituições de Ensino Superior para participar das entrevistas, com preferência por profissionais que tivessem experiência mínima de 05 anos em cargos de gestão.

O período mínimo de atuação foi estabelecido pela necessidade do estudo em identificar o processo de desenvolvimento de competências gerenciais dos participantes, e, portanto, definiu-se a preferência por professores-gestores com tempo razoável de atuação no

mercado. A abordagem científica do estudo qualitativo genérico busca compreender a interpretação e conceituação atribuída pelos entrevistados aos fenômenos vivenciados, portanto, o perfil dos participantes é um fator determinante para a potencial contribuição da pesquisa.

Frise-se que não existe fórmula perfeita para que os profissionais adquiram conhecimentos, sendo a preferência pelas ferramentas naturais ou induzidas uma questão subjetiva que parte da individualidade e particularidade de cada indivíduo (ANTONELLO, GODOY, 2011). O professor-gestor se caracteriza pelo contato com diferentes públicos, acúmulo de funções, provisoriedade em cargos exercidos e ausência de capacitação específica para atividades gerenciais, e, conseqüentemente, ao amadorismo (BOTOMÉ; KUBO, 2020; CRUZ, 2020; MARCON, 2008; ZABALZA, 2004). Por conseguinte, o presente estudo buscou contribuir com a teoria e a pesquisa dos processos de aprendizagem organizacional desse profissional, descrevendo abordagens formais e não formais no ambiente das Instituições de Ensino Superior e, de forma conjunta, analisando os benefícios da interação destas práticas para o desenvolvimento de suas competências gerenciais.

## 5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.

Nesta seção, apresentam-se limitações desta pesquisa, e, paralelamente, são apontadas algumas possibilidades para a realização de estudos futuros. Inicialmente, importante citar a relação do pesquisador com alguns entrevistados, pelo fato de lecionar na mesma Instituição de Ensino Superior que os mesmos. Essa limitação remete à possibilidade do envolvimento como observador ter influenciado de alguma forma suas convicções e assim, interferir no resultado do estudo. Apesar de fazer parte do mesmo quadro de professores que alguns participantes da entrevista, o pesquisador buscou aplicar uma postura o mais imparcial possível durante a condução das entrevistas, com a intuito de não comprometer os resultados emergentes da pesquisa.

Aborda-se como sugestão para pesquisas futuras a realização de um estudo que realize a análise da contribuição da interação entre os aspectos formais e informais de aprendizagem considerando os alunos como participantes do estudo, uma vez que suas diferentes perspectivas sobre os métodos de aprendizagem podem complementar uma visão sistêmica sobre a Instituição de Ensino Superior e suas estratégias de aprendizado. Outro aspecto a ser sugerido em futuras pesquisas trata da análise sobre as dificuldades do acúmulo de papéis sociais entre atividades docentes e gestoras.

Os conhecimentos adquiridos a partir das pesquisas científicas também podem contribuir com o desenvolvimento de competências gerenciais, tema que pode ser abordado em futuros trabalhos. Apesar do presente trabalho se concentrar nas práticas informais e formais do professor-gestor, as pesquisas empíricas realizadas em universidades e centros de pesquisa representam a mais importante fonte de conhecimento para a educação, e, portanto, a produção de certo tipo de conhecimento científico se relaciona com contextos de ensino e aprendizagem.

Outro fator importante verificado ao longo da pesquisa é que a maioria dos profissionais que ocupam cargos de gestão em Instituições de Ensino Superior advém dos quadros docentes da própria instituição. Por conseguinte, percebe-se certa dificuldade de coordenadores, reitores e pró-reitores em indicarem técnicos administrativos para ocupar cargos gerenciais de nível médio ou operacional no âmbito das IES, ou mesmo de profissionais técnicos interessados em assumir cargos gerenciais na coordenação ou gestão de determinados departamentos que possuam atividades com perfil administrativo. Em futuros trabalhos, recomenda-se a realização de estudo que analise o desenvolvimento de competências gerenciais dos profissionais técnico-administrativos em Instituições de Ensino superior.

## REFERÊNCIAS

- AGUINIS, H., KRAIGER, K. **Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society.** Annual Review of Psychology, v. 60, n. 1, p. 451–474, 2009.
- ALMEIDA, Alexandra Sofia Pereira. **Ensino de empreendedorismo: comparação entre aprendizagem formal e informal.** 2016. Tese de Doutorado. FEUC.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação.** 4 a ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ANDREIS, Alexandra et al. **Aprendizagem Interorganizacional: um estudo de caso na empresa Alfa.** Revista Inteligência Competitiva São Paulo, v. 4, n. 2, p. 39-55, abr./jun. 2014. ISSN: 2236-210X
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil.** Porto Alegre: Bookman Editora, 2011.
- ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza et al. **Desafios do coordenador na gestão de cursos de graduação: um estudo comparativo em universidade pública e privada.** 2017.
- ARGOTE, L. **Organizational learning: creating, retaining and transferring knowledge.** New York: Springer, 2013.
- ARIELLY ALVES, Andressa. **Aprendizagem Autodirigida em Professores da Educação Básica de Patos de Minas.** 2021.
- BARBOSA, Milka Alves Correia; DE MENDONÇA, José Ricardo Costa. **O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões.** Teoria e Prática em Administração (TPA), v. 4, n. 2, p. 131-154, 2014.
- BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, JOSÉ RICARDO COSTA DE; CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo. **A Interação entre o Papel de Professor-Gestor e Competências Gerenciais: percepções dos professores de uma Universidade Federal.** 2015.
- BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa. **O professor-gestor e as políticas institucionais para formação de professores de ensino superior para a gestão universitária.** Econ Gestão, v. 16, n. 42, p. 61-88, 2016.
- BARBOSA, Milka Alves Correia; PAIVA, Kely César Martins de; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. **Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior: aproximações entre os construtos e perspectivas de pesquisa.** Organizações & Sociedade, v. 25, n. 84, p. 100-121, 2018.
- Bardin, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E. **Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa**. RAUSP - Revista de Administração da USP, v. 39, n. 3, p. 220-230, 2004.

BEDNALL, T.C.; SANDERS K. **Do Opportunities for Formal Learning Stimulate Follow-Up Participation in Informal Learning? A Three-Wave Study**. Human Resource Management, v. 56, n. 5, p. 803-820, 2017.

BESSANT, C.; MAVIN, S. **Neglected on the front line: tensions and challenges for the first-line manager-academic role in UK business schools**. Journal of Management Development, v. 35, n. 7, p. 916-929, 2016.

BIERLY, Paul E .; KESSLER, Eric H .; CHRISTENSEN, Edward W. **Aprendizagem, conhecimento e sabedoria organizacional**. Jornal de gerenciamento de mudança organizacional , 2000.

BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional**. Revista de Administração de Empresas, v. 44, n. 1, p. 58-69, 2010.

BITENCOURT, C. C. **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. cap. 1.

BOEIRA, Juliana de Souza. **A interação entre a aprendizagem formal e informal para o desenvolvimento de gestores: um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior**. 2019.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Plano de investigação**. In: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, Cap. 2, p. 81-110, 1994.

BOTELHO, L. L. R. et al. **Aprendizagem gerencial em Instituições de Ensino Superior**. In: **XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU**, Florianópolis, 2014.

BOTOMÉ, S. P.; KUBO, O. **Responsabilidade social dos programas de pósgraduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior**. **Interação em Psicologia**, (6)1. p. 81-110, jan/jun, 2020.

BRASIL, L. D. B. **Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível [http://www. Planalto. gov. br/ccivil\\_03/leis/19394. htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acessado em, v. 30, 2015.

BRASIL, MEC. Decreto N° 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio: relatório final 1999**. Brasília: Inep, 2000.

BRASIL. **Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.

BEHR, Ricardo Roberto; NASCIMENTO, Schleiden Pinheiro. **A gestão do conhecimento como técnica de controle: uma abordagem crítica da conversão do conhecimento tácito em explícito**. Cadernos Ebape. br, v. 6, p. 01-11, 2008.

BROADBENT, J. **Discourses of control, managing the boundaries**. The British Accounting Review, v. 43, n. 4, p. 264-277, 2011.

BULMER, M. **Sociological research methods**. London: Macmillan, 1977.

BÜNDCHEN, E.; ROSSETTO, C. R.; SILVA, A. B. **Competências gerenciais em ação - o caso do Banco do Brasil**. Revista Eletrônica de Administração, v. 17, n.2, p. 396-423, 2011.

BURKE, P. J., & Stets, J. E. (2009). **Identity theory**. New York: Oxford Univers

CAMILLIS, Patricia Kinast de; ANTONELLO, Claudia Simone. **Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial**. RAM. Revista de Administração Mackenzie, v. 11, p. 4-42, 2010.

CERVIGICELE, Gicele Maria; SOUZA, Regiane de. **GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO DE GESTORES NO ENSINO SUPERIOR: QUAIS AS NECESSIDADES PARA O EXERCÍCIO NA COORDENAÇÃO DE COLEGIADO DE CURSO?**. 2013.

CHEETHAM, G., & CHIVERS, G. (1996). **Towards a holistic model of professional competence**. Journal of European Industrial Training, 20(5), 20-30.

CHEETHAM, G., & CHIVERS, G. (1998). **The reflective (and competent) practitioner**. Journal of European Industrial Training, 22(7), 267-276.

CHEETHAM, G., & CHIVERS, G. (2000). **A new look at competent professional practice**. Journal of European Industrial Training, 24(7), 374-383.

CHEETHAM, Graham; CHIVERS, Geoff. **How professionals learn in practice: an investigation of informal learning amongst people working in professions**. Journal of European industrial training, 2001.

CHIVA, R.; ALEGRE, J. **Organizational learning and organizational knowledge: towards the integration of two approaches**. Management Learning, v. 36, n. 1, p. 49-68, 2005.

CHOI, W.; JACOBS, R. L. **Influences of formal learning, personal learning orientation, and supportive learning environment on informal learning**. Human Resource Development Quarterly, v. 22, n. 3, p. 239-257, 2011.

CHURCHILL JR., G. A. **Marketing research: methodological foundation**. Orlando, FL: The Dryden Press, 1999.

CLOSS, Lisiane; ANTONELLO, Claudia Simone. **Aprendizagem de gestores no contexto das transformações contemporâneas no mundo do trabalho**. Revista de Ciências da Administração, v. 16, n. 39, p. 146-163, 2014.

COELHO, F. A. J.; MOURÃO, L. **Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual**. RAM - Revista de Administração Mackenzie, v. 12, n. 6, p. 224-253, 2011.

COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Penso Editora, 2014. p. 117-137.

ÇÖMLEK, O.; KITAPÇI, H.; ÇELIK, V.; ÖZŞAHIN, M. **The effects of organizational learning capacity on firm innovative performance**. Procedia-Social and Behavioral Sciences, v. 41, p. 367-374, 2012.

ÇÖMLEK, Orhan et al. **The effects of organizational learning capacity on firm innovative performance**. Procedia-Social and Behavioral Sciences, v. 41, p. 367-374, 2012.

COOPER, S.; ENDACOTT, R. **Generic qualitative research: a design for qualitative research in emergency care?** Emergency Medicine Journal, v. 24, p. 816–819, 2007.

CORDEIRO, Luiz Gustavo; LIEVORE, Caroline; PAGANI, Regina Negri. **Instituições de Ensino Superior no ranking Times Higher Education: uma análise sobre ensino, pesquisa e renda industrial**. Revista Stricto Sensu, v. 5, n. 1, 2020.

CORDEIRO, Pedro Antero Braga. **Análises de eficiência como subsídio para políticas educacionais: três ensaios empregando dados de escolas de Ensino Básico do Distrito Federal**. 2020.

CORTEZ, S. M. V. **Como fazer análise qualitativa de dados**. In: BÊRNI, D.A.; FERNANDEZ, B. P. M. **Métodos e técnicas de pesquisa: modelando as ciências empresariais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CROSS, J. **Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance**. John Wiley & Sons, San Francisco, 2007.

CRUZ, R. C. **O Trabalho de coordenadores de cursos no ensino superior**. Lisboa: Editora Appris, 2020

CSEH, M.; WATKINS, K.; MARSICK, V. J. **Re-conceptualizing Marsick and Watkins' model of informal and incidental learning in the workplace**. In: KUCHINKE, K. P. (Ed.). **Proceedings of the 1999 Academy of Human Resource Development Annual Conference**. Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development, 1999.

CUNHA, L. **Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território**. In: Trindade, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: CIPEDES, 1999.

DALEY, A. **Exercise therapy and mental health in clinical populations: Is exercise therapy a worthwhile intervention?** *Advances in Psychiatric Treatment*, v. 8, n. 4, p. 262–270, 2002.

DAMANPOUR, F.; ARAVIND, D. **Managerial innovation: Conceptions, processes and antecedentes.** *Management and Organization Review*, v. 8, n. 2, p. 423-454, 2012.

DENZIN, K. **The Research Act.** Englewood Cliffs. N. J: Prentice Hall, 1989.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Introduction: the discipline and practice of qualitative research.** In: *The Sage handbook of qualitative research*. 3. ed., Thousand Oaks: Sage, 2005.

DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of organizational learning and knowledge.** New York: Oxford, 2001.

DODGSON, Mark. **Aprendizagem organizacional: uma revisão de algumas literaturas.** *Estudos de organização*, v. 14, n. 3, pág. 375-394, 1993.

DOS SANTOS MAGALHÃES, Maria Marques et al. **O papel do professor-gestor em uma instituição federal de ensino superior de Alagoas: um estudo na UFAL/Campus Arapiraca.** *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, v. 10, n. 4, p. 327-350, 2017.

DUARTE, Emeide Nóbrega. **Análise da produção científica em gestão do conhecimento: estratégias metodológicas e estratégias organizacionais.** 2003. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

DUNCAN, R.; WEISS, A. **Organizational learning: implications for organizational design.** *Research in Organizational Behavior*, v. 1, p. 75-123, 1979.

DUTRA, J. S. **Gestão por competências.** São Paulo: Gente, 2001.

EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática.** São Paulo: Atlas, 2001

EASTERBY-SMITH, Mark. **Disciplinas de aprendizagem organizacional: contribuições e críticas.** *Relações humanas*, v. 50, n. 9, pág. 1085-1113, 1997.

EDMONDSON, A. C.; DILLON, J. R.; ROLOFF, K. S. **6 three perspectives on team learning: outcome improvement, task Mastery, and group process.** *The academy of management annals*, v. 1, n. 1, p. 269-314, 2007.

ELKJAER, B. **Em busca de uma teoria de aprendizagem social.** In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (Org.). *Aprendizagem organizacional e a organização de aprendizagem.* São Paulo: Atlas, 2000.

ELKJAER, B.; PEDERSEN, K. L.; HØYRUP, S. **Nordic Research on Workplace Learning 1995-2006**. In: CHISHOLM, Lynne; FENNES, H.; SPANRING, R. *Competence Development As Workplace Learning*. Lisboa: Livraria Bertrand, 2007.

ELKJAER, Bente; HØYRUP, Steen; PEDERSEN, Karen Lerstrup. **Contemporary nordic research on workplace learning**. na, 2007.

ELLSTRÖM, P.-E. **Informal learning at work: Conditions, processes and logics**. London: The Sage handbook of workplace learning, 2011.

ENOS, M. D.; KEHRHAHN, M. T.; BELL, A. **Informal learning and the transfer of learning: How managers develop proficiency**. *Human Resource Development Quarterly*, v. 14, n. 4, p. 369–387, 2003.

ERAUT, M. **Informal learning in the workplace**. *Studies in Continuing Education*, v. 26, n. 4, p. 247–273, 2004.

ÉSTHER, Angelo Brigato. **As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração**. *Cadernos EBAPE. BR*, v. 9, p. 648-667, 2011.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. **A Teoria sobre Aprendizagem Informal e suas implicações nas organizações**. *GESTÃO. Org-Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 8, n. 2, p. 193-208, 2010.

FERREIRA, Rui Miguel Nobre. **Aprender na internet: um estudo de caso da aprendizagem autodirigida da pessoa idosa**. 2013. Tese de Doutorado.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.

FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., M. de M. (Org.). **Gestão do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Arned, 2009

FONSECA, Aline Prebianca et al. **A Interação entre a Aprendizagem Formal e Informal para o Desenvolvimento de Gestores: Um Estudo de Caso em uma Instituição de Ensino Superior**.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas**. *Cadernos de saúde pública*, v. 24, p. 17-27, 2008.

FREITAS, Camila Amaral Moreno; SANTOS, Adriano Maia dos; PRADO, Nília Maria de Brito Lima. Gibbs G. **Análise de dados qualitativos**. 2020.

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. **Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E.** In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas.* Porto Alegre: Artmed-Bookman, p. 97-113, 2006.

GERBER, R. **How do workers learn in their work?.** *The Learning Organization*, v. 5, n. 4, p. 168-175, 1998.

GHERARDI, S. **From organizational learning to practice-based knowing.** *Human Relations*, v. 54, n. 1, p. 131-139, 2001.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIBBS, G. *Analysing Qualitative Data. Series: The SAGE Qualitative Research Kit.* London: Sage, 2009.

GIL, Antonio Carlos; DOS REIS NETO, Aline Crespo. **Survey de Experiência como Pesquisa Qualitativa Básica em Administração.** *Ciencias da Administração*, v. 22, n. 56, p. 125-137, 2020.

GODOY, A. S. **Estudo de caso qualitativo.** In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; BANDEIRADE-MELLO, R. (orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.* São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais.** *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, Osmailda da Fonseca et al. **Sentidos e implicações da gestão universitária para os gestores universitários.** 2013.

GROHMANN, M. **Influências de um curso de pós-graduação no processo de aprendizagem gerencial.** 2004. 305 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

HAIR JR. J. F. et al. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

HOFFMAN, B. **Informal learning.** Alexandria, VA: ASTD Press, 2005.

HUBER G. P. **Organizational learning: The contributing processes and the literatures.** *Organization Science*, v. 2, n.1, p. 88-115, 1991.

JACOBS, R. L.; PARK, Y. **A proposed conceptual framework of workplace learning: implications for theory development and research in human resource development.** *Human Resource Development Review*, v. 8, n. 2, p. 133–150, 2009.

JEON, K. S.; KIM, K. N. **How do organizational and task factors influence informal learning in the workplace?.** *Human Resource Development International*, v. 15, n. 2, p. 209-226, 2012.

JUNIOR, Annor da Silva; MUNIZ, Reynaldo Maia. **A Regulamentação do ensino superior e os impactos na gestão universitária**. 2004.

JUNIOR, F. A. C.; BORGES-ANDRADE, J. E. **Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações**. *Paidéia*, v. 18, n. 40, p. 221-234, 2008.

KOLB, D. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

KOZLOWSKI, S. W.; SALAS, E. (Eds.). **Learning, training, and development in organizations**. New York: Routledge, 2010.

KUZEL, A. J. **Sampling in qualitative inquiry**. In: CRABTREE, B. F, MILLER, W. L, (eds). *Doing qualitative research*. 2 ed. Thousand Oaks, California: Sage, 1999.

KUZEL, A. J. **Sampling in qualitative inquiry**. In: CRABTREE, B. F; MILLER, W. L. (eds). *Doing qualitative research*. 2 ed. Thousand Oaks, California: Sage, 1999.

LAPALOMBARA, J. **The underestimated contributions of political science to organizational learning**. In M. Dierkes, A. Berthoin Antal, J. Child, & I. Nonaka (Orgs.), *The handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 137-161). Oxford: Oxford University Press, 2001.

LARA, Ellys Marina de Oliveira et al. **O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades**. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 23, p. e180393, 2019.

LARENTIS, Fabiano ANTONELLO, C. S.FACHINELLI, A. C.; MACKE, Janaína. **A Interação entre a Aprendizagem Formal e Informal para o Desenvolvimento de Gestores: Um Estudo de Caso em Uma Instituição de Ensino Superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Caxias do Sul.

LARENTIS, Fabiano FACHINELLI, A. C.ANTONELLO, C. S.; BARCELLOS, P. F. P.. **Aprendizagem em Nível Organizacional Através da Interação Entre o Formal e o Informal no Desenvolvimento de Aplicativos em uma Instituição Financeira**. 2018.

LE BOTERF, G. (2003). **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed Editora.

LEITE, F. T. **Metodologia científica – Iniciação à pesquisa científica, métodos e técnicas de pesquisa, metodologia da pesquisa e do trabalho científicos (monografias, dissertações, teses e livros)**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2004.

LEVITT, Barbara; MARCH, James G. **Organizational learning**. *Annual review of sociology*, v. 14, n. 1, p. 319-338, 1988.

LIPSCHITZ, L. **Real convergence, capital flows, and monetary policy: notes on the European transition countries**. Mimeo, IMF, 2004.

LIVINGSTONE, D. **Exploring the icebergs of adult learning**. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, v. 3, n. 2, p. 49-72, 1999.

LOASBY, Brian J. **A onipresença da organização.** Estudos de Organização , v. 28, n. 11, pág. 1729-1759, 2007.

LONG, H. B. **A new era in teaching and learning.**In H. B. Long & Associates. (2001). Self-directed learning and the information age. Boynton Beach, FL: Motorola University.

MACHOVCOVÁ, K.; ZÁBRODSKÁ, K.; MUDRÁK, J. **Department heads negotiating emerging managerialism: the central eastern european context.** Educational Management Administration & Leadership, v. 47, n. 5, p. 712-729, 2019.

MAIER, G. PRANGE, C.; ROSENSTIEL, L. V. **Psychological perspectives of organizational,** 2001.

MARCON, S. R. A. **Comportamentos que constituem o trabalho de um gestor de curso de graduação.** 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

MARRA, A.V. **O professor-gerente: processo de transformação.** Revista de Ciências Humanas, Vol. 6, Nº 2, p. 253-265, Jul./Dez. 2006. Disponível em <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/artigo6vol6-2.pdf>>. Acesso em 18 de abril de 2021.

MARSICK, Victoria J .; WATKINS, Karen E. Lições da aprendizagem informal e incidental. **Aprendizagem de gestão: integrando perspectivas na teoria e prática** , p. 295-311, 1997.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia.** In: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1989. Cap. 2, p. 21-26.

MAYAN, J. M. Una **Introducción a los métodos cualitativos: Un módulo de Entrenamiento para estudiantes y profesionales.** Quality Press. Internacional Institute for Qualitative Methodology, 2001.

MELO, A. A. F. **Contexto de trabalho e saúde psíquica: caminhos e descaminhos da atuação dos professores-gestores em uma universidade pública federal.** 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão de Processos Institucionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MENDONÇA, J. et al. **Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado.** II Conferência FORGES: Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012.

MERRIAM, S. B. Qualitative research: **A guide to design and implementation.** San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

MILES, M. B; HUBERMAN A. M. **Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods.** Berverley Hills, California: Sage, 1994

- MINAYO, M. C. S. (Org.). (2001). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes.
- MORAES, L. V. S.; SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. C. A. **Aprendizagem gerencial: teoria e prática**. RAE electronica, v. 3, n. 1, p. 1-21, 2004.
- MORSE, J. M. et al. **Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research**. International Journal of Qualitative Methods, v. 1, n. 2, p. 13-22, 2002.
- MORSE, Janice M.; MITCHAM, Carl. **Exploring qualitatively-derived concepts: Inductive—deductive pitfalls**. International journal of qualitative methods, v. 1, n. 4, p. 28-35, 2002.
- MOZZATO, A.; BITENCOURT, C. C. **Understanding interorganizational learning through cooperation interorganizational relationships in different social spaces**, BAR, Braz. Adm. Rev, v. 11, n. 3, p. 284-301, 2013.
- MUSSELIN, C. **European universities' evolving relationships: the state, the universities, the professoriate**. CHER Conference, Reykjavik, 2011
- MUSSELIN, C. **Redefinition of the relationships between academics and their university**. *High Education*, n. 65, p.25–37, 2013.
- NOGUEIRA, Ronaldo Alves; ODELIUS, Catarina Cecília. **Desafios da pesquisa em aprendizagem organizacional**. Cadernos Ebape. BR, v. 13, n. 1, p. 83-102, 2015.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Teoria da criação do conhecimento organizacional**. In: TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. *Gestão do conhecimento*. Tradução Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- ODERICH, C. **Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento**. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Org.). *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 2012.
- PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais**. 2007. 278f. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2007.
- PAIVA, Kely César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. **Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas**. Revista de Administração Contemporânea, v. 12, n. 2, p. 339-368, 2008.
- PANOSSO, Oderson et al. **Processos de Aprendizagem Organizacional e Indicadores de Desempenho: Estudo com Gestores Empresariais**. Revista de Negócios, v. 22, n. 4, p. 19-39, Outubro-Dezembro, 2017. 21 página(s)

PAWLOWSKY, Peter. **The treatment of organizational learning in management science.** *Handbook of organizational learning and knowledge*, p. 61-88, 2001.

PERCY, W. H.; KOSTERE, K.; KOSTERE, S. **Generic qualitative research in psychology.** *The Qualitative Report*, v. 20, n. 2, p. 76, 2015.

PEREIRA DE FREITAS AUGUSTO, Isabelle. **Formação de gestores escolares no curso de pedagogia: a relação entre saberes e práticas.** 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

PEREIRA, A.L.C.; SILVA, A. B. **As Competências Gerenciais em Instituições Federais de Educação Superior.** *Cadernos EBAPE*, v. 9, p. 627-647, 2011.

PRANGE, Christiane. **Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias.** *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática.* São Paulo: Atlas, p. 41-63, 2001.

PROBST, G. J. B.; BÜCHEL, B. S. T. **Organizational learning: the competitive advantage of the future.** New York: Prentice Hall, 1997.

REATTO, Diogo; BRUNSTEIN, Janette. **De professor a chefe de departamento: um estudo sobre o desenvolvimento das competências gerenciais desses profissionais numa universidade pública.** *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, v. 11, n. 1, p. 184-207, 2018.

RESENDE, E. **O livro das competências: desenvolvimento das competências: a melhor autoajuda para pessoas, organizações e sociedade.** Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2000.

RICHTER, D., et al. **Professional development across the teaching career: teachers' uptake of formal and informal learning opportunities.** *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n. 1, p. 116–126, 2011.

RICHTER, D., et al. **Professional development across the teaching career: teachers' uptake of formal and informal learning opportunities.** *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n. 1, p. 116–126, 2011

RODRIGUES, A. C. A. L.; VILLARDI, Beatriz Quiroz. **Formação do docente para a gestão universitária: uma análise indutiva dos professores gestores da pós-graduação strictu sensu da UFRRJ.** *Revista Foco*, v. 10, n. 2, 2017.

ROSSETTI, José Paschoal; ANDRADE, Adriana. **Governança corporativa. Fundamentos,** 2014.

RUAS, Roberto et al. **Aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre, 2005.

RUNHAAR, P.; SANDERS, K., YANG, H. **Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership.** *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 5, p. 1154–1161, 2010.

SANTOS, L.; BRONNEMANN, M. R. **Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil**. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, v. 6, n. 1, p. 01-21, 2013.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; INOCENTE, David Forli; MIURA, Irene Kazumi. **Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento: pautas para a gestão de pessoas**. Revista brasileira de orientação profissional, v. 12, n. 2, p. 227-239, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. **A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização e-curriculum**, v. 7, n. 2, 2011.

SILVA, F.; Cunha, C. **A Transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário**. Revista GUAL, 5, 2012.

SILVA, Ormenzina Garcia; NAVARRO, Elaine Cristina. **A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem**. Revista Eletrônica Interdisciplinar, v. 2, n. 8, p. 95-100, 2012.

SILVERMAN, D. **Doing Qualitative Research: A Practical Handbook**. 3 ed. London: Sage, 2010.

SOUZA, Yeda Swirski de. **Organizações de aprendizagem ou aprendizagem organizacional**. RAE eletrônica, v. 3, n. 1, p. 0-0, 2004.

SVENSSON, L.; ELLSTRÖM, P. E.; ÅBERG, C. **Integrating formal and informal learning at work**. The Journal of Workplace Learning, v. 16, n. 8, p. 479-491, 2004.

SWIERINGA, J.; WIERDISMA, A. **La organización que aprende**. Massachusetts: Addison Wesley, 1995.

TANNENBAUM, S. I. et al. **Informal learning and development in organizations**. In: KOZLOWSKI, S. W.; SALAS, E. (Eds.). Learning, training, and development in organizations. New York: Routledge, 2010.

TENÓRIO, Robinson Moreira; ANDRADE, MAB de. **A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas**. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL desatando e reatando nós, p. 31, 2009.

THURLINGS, M.; EVERS, A. T.; VERMEULEN, M. **Toward a model of explaining teachers' innovative behavior a literature review**. Review of Educational Research, v. 85, n. 3, p. 430-471, 2015.

VERGARA, S. C. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Atlas, 2009.

VERGARA, S. C. **Método de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VERSIANI, Ângela França; ORIBE, Claudemir Yoschihiro; REZENDE, Sergio Fernando Loureiro. **A aprendizagem das organizações gerada pelas práticas formais no ambiente de trabalho**. RAM. Revista de Administração Mackenzie, v. 14, p. 15-44, 2013.

WALSH, J. P.; UNGSON, G. R. **Organizational memory**. Academy of management review, v. 16, n. 1, p. 57-91, 1991.

WATKINS, K.; MARSICK, V. **Toward a Theory of Informal and Incidental Learning in Organizations**. International Journal of Lifelong Education, v. 11, n. 4, p. 287-300, 1992.

WEICK, K. E.; WESTLEY, F. **Aprendizagem organizacional: confirmando um oximoro**. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, Walter R. Handbook de Estudos Organizacionais. Volume 3. São Paulo: Atlas, 2004.

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da informação e seus desafios**. Ciência da informação, v. 29, p. 71-77, 2000.

WILDEMUTH, B. M. **Post-positivist research: two examples of methodological pluralism**. Library Quarterly, v. 63, n. 4, p. 450-468, oct., 1993.

WILSON, D. G.; HARTUNG, K. e J. **Types of informal learning in cross-organizational collegial conversations**. Journal of Workplace Learning, v. 27, n. 8, p. 596-610, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**, 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim: Série Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALZA, M. **Ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004

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

### **APÊNDICE 1 – Questionário de entrevista semiestruturada.**

Estas informações têm por objetivo analisar as estratégias das Instituições de Ensino Superior acerca da aprendizagem organizacional do professor-gestor no ambiente profissional, analisando os métodos formais e informais de aprendizagem, bem como as maneiras nas quais se desenvolvem competências gerenciais.

Dessa forma, gostaria da colaboração de Vossa Senhoria para que se ponderem informações fidedignas para subsidiar a pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós Graduação em Administração, em nível de mestrado.

1. Qual o cargo de gestão atualmente o entrevistado ocupa, em qual setor?
2. Como foi a trajetória profissional na Instituição de Ensino Superior? Qual a trajetória profissional do entrevistado antes de trabalhar na IES?
3. Como você tem aprendido a ser um gestor acadêmico? Como a atividade de gestão contribui para a atividade de docência e vice-versa?
4. Quais as características e as habilidades necessárias aos cargos e funções gerenciais? Como a Instituição seleciona as pessoas e como os cargos e funções são preenchidos?
5. Como os colaboradores são capacitados para ocupar cargos de chefia e gestão na Instituição? Por quê?
6. De que forma ocorre a aprendizagem de maneira formal? Como a instituição incentiva tais momentos?
7. Como o aprendizado em cursos e treinamentos te auxilia no aprendizado em outras situações?
8. De que forma ocorre a aprendizagem de maneira informal? Como a instituição incentiva tais momentos?
9. Como o aprendizado em situações informais contribui para teu aprendizado em cursos e treinamentos?
10. Como o entrevistado desenvolveu competências gerenciais para ocupar o cargo que atualmente exerce?

**Obrigado pela gentileza de responder ao questionário e contribuir com a pesquisa.**