

APRENDIZAGEM FORMAL E INFORMAL NO DESENVOLVIMENTO DE GESTORES: ESTUDO DE CASO EM IES

FORMAL AND INFORMAL LEARNING IN MANAGEMENT DEVELOPMENT: CASE STUDY IN HEI

JULIANA DE SOUZA BOEIRA

Mestre em Administração - Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5563-0825>

E-mail: jsboeira@ucs.br

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, Bloco F, 4º Andar - CEP: 95.070-560 - Caxias do Sul (RS)

FABIANO LARENTIS

Sub-reitor UCS/CARVI - Docente do PPG em Administração - Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Doutor em Administração - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8390-0271>

E-mail: flarenti@ucs.br

LUANA FOLCHINI DA COSTA

Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Administração (UCS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3036-5911>

E-mail: lfcosta@ucs.br

Submissão: 04/01/2022. Revisão: 30/09/2022. Aceite: 29/10/2022. Publicação: 31/10/2022.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v15i3.6881>

RESUMO

Objetivo: Este artigo tem por objetivo analisar como a interação entre a aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal em um programa de qualificação de gestores de uma Instituição de Ensino Superior, contribui para o desenvolvimento de competências gerenciais.

Método / abordagem: Foi conduzida uma pesquisa qualitativa de estudo de caso único, realizada em uma Instituição de Ensino Superior Comunitária. O estudo contemplou a prática de capacitação gerencial envolvendo diversos módulos que contemplavam conteúdos de gestão de negócio, gestão comercial e gestão de recursos humanos.

Principais resultados: Apresenta-se o esquema conceitual com destaque para a dinâmica de interação entre práticas formais e informais de aprendizagem e sua relação com os facilitadores e obstáculos à aprendizagem, resultando em competências gerenciais, associadas principalmente aos aspectos relacionais.

Contribuições metodológicas / sociais / gerenciais: Evidencia-se às organizações de ensino superior a importância de considerarem, no desenvolvimento dos seus gestores, a natureza e a dinâmica das práticas de aprendizagem formal e as características do ambiente e das estruturas que interferem na aprendizagem informal.

Originalidade / relevância: O artigo convida os leitores para refletir sobre as dimensões e elementos da aprendizagem formal e informal no ambiente corporativo e apresenta um esquema conceitual sobre as formas como tais dimensões e elementos da aprendizagem interagem no contexto da gestão universitária e no papel do professor como gestor.

Palavras-chave: Aprendizagem formal e informal. Desenvolvimento de gestores. Instituição de Ensino Superior.

ABSTRACT

Purpose: This paper aims to analyze how the interaction between formal and informal learning, at the individual and group levels, in a higher-education managers' qualification program, contributes to managerial skills' development.

Method / approach: A qualitative research of a single case study was conducted, carried out in a Community Higher Education Institution. The study took into consideration the practice of managerial training involving several modules that included business management, commercial management, and human resources management contents.

Main findings: The conceptual scheme is presented, emphasising the dynamic interaction between formal and informal learning practices and their relationship with learning enablers and obstacles resulting in managerial skills, mainly associated with relational aspects.

Methodological / social / managerial contributions: The results clarify to higher education organizations the importance of considering the nature and dynamics of formal learning practices and the environment characteristics and structures that interfere with informal learning in the development of their managers.

Originality / relevance: The article invites readers to reflect on the dimensions and elements of formal and informal learning in the corporate environment and presents a conceptual framework on the ways in which these dimensions and elements of learning interact in the context of university management and in the teacher's role as manager.

Keywords: Formal and informal learning. Development of managers. Higher Education Institution.

1 INTRODUÇÃO

A partir do final do século XX percebem-se significantes alterações na estrutura produtiva por razões como a globalização, acesso amplo e facilitado a toda sorte de informações relacionadas ao ambiente de negócios e as necessidades impostas pela inserção das tecnologias de informação e comunicação. Admite-se entrar na era do conhecimento, a qual transforma e requer mudanças na gestão das organizações (Dias, 2021; Richardson, 2017). Para lidarem com os desafios da economia atual, manterem-se competitivas e alcançarem seus objetivos estratégicos, as empresas de todos os setores investem em estratégias de ensino e aprendizagem (Langhi et al., 2021).

Neste contexto, a aprendizagem organizacional (AO) pode ser considerada uma resposta às mudanças enfrentadas pelas empresas no que tange a sua capacidade de processar o conhecimento obtido e adaptar seu comportamento para atender as novas demandas e, por conseguinte, melhorar seu desempenho (Obeso et al., 2020; Wu & Chen, 2014). Há, portanto, um olhar necessário para configurações organizacionais com novas exigências dos modelos gerenciais, para os quais tem sido necessário renovação tanto do

perfil quanto da forma de atuação com ênfase para sua predisposição em aprender. A capacidade de aprender permite desenvolver competências que habilitam a organização a identificar novas informações para ampliar o conhecimento e melhorar tanto o processo de tomada de decisões quanto a sua capacidade competitiva (Antonello, 2011a).

A AO recorre ao indivíduo e suas interações: grupal, intergrupal, organizacional e interorganizacional, portanto a aprendizagem ocorre em nível interpessoal (Antonello, 2011b). Existem elementos significativos de aprendizagem formal em situações informais e elementos de informalidade em situações formais, visto que ambas as formas de aprendizagem estão indissolúvelmente inter-relacionadas e têm a experiência como ponte entre si (Antonello, 2011a). A natureza desta inter-relação, os modos como é descrita e seu impacto nos aprendizes e em outros envolvidos relacionam-se aos contextos organizacionais, sociais, culturais, econômicos, históricos e políticos nos quais a aprendizagem acontece.

Com o propósito de contribuir tanto no contexto organizacional quanto no contexto acadêmico, este estudo objetivou analisar como a interação entre a aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal em um programa de qualificação de gestores de uma Instituição de Ensino Superior (IES) contribui para o desenvolvimento de competências gerenciais. O foco está na aprendizagem a partir da perspectiva social (prática de trabalho como construções sociais) (Elkjaer, 2001). As IES também são desafiadas frente às novas exigências do contexto organizacional, as quais requerem adesão a novas habilidades tanto de seus alunos quanto de sua equipe de docentes e gestores (Ishak & Mansor, 2020).

Na literatura há oportunidades de ampliar o conhecimento a respeito do desenvolvimento de competências gerenciais (Aboramadan et al., 2021; Almeida & Souza-Silva, 2015). Reatto e Brunstein (2018) reforçam a importância de se ampliar a discussão sobre o desenvolvimento de competências do docente universitário enquanto gestor, pois recebe uma carga diferente de exigências além das exigências acadêmicas. Assim, este estudo explora os níveis individual e grupal de aprendizagem em um contexto multinível (Nogueira & Odellius, 2015) no qual é analisada a interação entre aprendizagem formal e informal (Antonello, 2011a; Bednall & Sanders, 2017) durante um programa de qualificação de gestores de uma IES comunitária. A pesquisa configura-se como um estudo de caso de natureza exploratória e descritiva cujos métodos de coleta de dados foram a observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos triangulados para obtenção de resultados.

A seguir amplia-se a discussão teórica, bem como a metodologia adotada. Segue-se com a apresentação e discussão dos resultados, encerrando com as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Por meio da AO é possível compreender e interpretar o contexto em que se insere, permitindo lidar com as demandas que se apresentam e aproveitar os recursos que estão disponíveis tendo em vista aproveitar as oportunidades e manter a competitividade aprimorando ou adquirindo novos comportamentos (Langhi et al., 2021). Ela é inerente à prática social integrada ao cotidiano das pessoas, visto que as práticas de trabalho são vistas como construções sociais (Elkjaer, 2001).

Dentre as múltiplas definições de aprendizagem no local de trabalho, é possível afirmar que a expressão sintetiza as formas pelas quais os funcionários aprendem no local de trabalho, seja por meio de processos formais ou informais (Decius et al., 2019; Richter et al., 2020).

As práticas formais de aprendizagem contemplam os programas e métodos instituídos para promover melhorias ou mudanças organizacionais (Versiani et al., 2013). O conhecimento é vertical e intencional (Antonello, 2011b). Seus resultados podem ser aumentados quando vinculados a outras práticas complementares de Recursos Humanos (Runhaar et al., 2010). Dentre os métodos de aprendizagem formal adotados estão workshops, seminários e cursos (Bednall & Sanders, 2017), refletindo no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos (Grohmann, 2004).

A aprendizagem informal, por sua vez, ocorre fora de espaços educacionais e não é patrocinada, planejada ou estruturada institucionalmente (Coelho Junior & Mourão, 2011). Ela decorre de práticas cotidianas que envolvem conhecimento tácito e horizontal transmitido de maneira “livre”. Aspectos culturais de determinados grupos, tais como a fala, tradições e comportamentos, são a maior expressão da aprendizagem informal presente na sociedade (Antonello, 2011a; Takeuchi & Nonaka, 2008). O indivíduo pode adquirir competências por envolvimento num processo contínuo de aprendizagem (Antonello, 2011b).

Embora seja possível diferenciar explicitamente a aprendizagem formal da aprendizagem informal, esta divisão conduz a uma desnecessária polarização. No ambiente organizacional, observa-se que atributos de formalidade/informalidade estão presentes em todas as situações de aprendizagem, mas que as inter-relações entre tais atributos informais e formais variam de situação para situação. Portanto, o interessante é reconhecer e identificar os atributos de cada uma e compreender as suas implicações (Malcolm et al., 2003).

Pesquisas demonstram que a influência da aprendizagem informal nas organizações pode representar de 70% a 90% da aprendizagem nas organizações (Bear et al., 2008; Reatto & Godoy, 2015). Por outro lado, as ações informais de aprendizagem permitem superar algumas limitações dos programas formais de aprendizagem, contribuindo com as práticas e interações entre os envolvidos (Thurlings et al., 2015).

Antonello (2011) afirma que há elementos de aprendizagem formal em situações informais e vice-versa, por estarem indissoluvelmente inter-relacionadas. Neste contexto, Bednall e Sanders (2017) ressaltam a importância do aprendizado formal e informal para desenvolver os funcionários. Para eles, a combinação de oportunidades formais de aprendizado e fortalecimento do sistema de gestão de RH provavelmente criará um clima propício à aprendizagem informal. A integração entre aprendizagens formal e informal é necessária para a criação das capacidades individuais e grupais (Svensson et al., 2004).

No processo de aprendizagem, também estão presentes aspectos facilitadores e dificultadores (Camillis & Antonello, 2010). Como facilitadores encontram-se: (1) aprender a prática com colegas mais experientes; (2) motivação e iniciativa para aprender; (3) conhecer as estratégias gerais da empresa como um norteador. Os obstáculos estão relacionados, principalmente, à organização, tais como (1) estrutura do local de trabalho; (2) acesso a recursos e informações; (3) sobrecarga de trabalho/ escassez de tempo e insegurança.

Neste sentido, Bednall e Sanders (2017) destacam três maneiras que a aprendizagem formal possibilita a aprendizagem informal: (1) com apoio das atividades formais de aprendizado e do tempo e recursos para ocorrer a aprendizagem informal; (2) quando o aprendizado formal fornece suporte para que os funcionários participem de atividades de aprendizado informal de acompanhamento; e, (3) quando os recursos investidos em aprendizagem formal refletem o apoio da organização à aprendizagem informal.

Obter ou aprimorar competências é um processo desafiador para os indivíduos, portanto o incentivo e apoio dos gestores é fundamental (Camillis & Antonello, 2010). O gestor não apenas controla recursos e age como um canal de informação, mas cria um

contexto para um bom desempenho. No longo prazo, os gerentes podem auxiliar na transferência de aprendizado, com incentivo aos funcionários e oportunidades para usar seus novos conhecimentos, bem como avaliações de ação de *feedback* (Grossman & Salas, 2011).

2.2 NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

A AO é um fenômeno multinível (Argyris, C. D.; Schön, 1996). Ela ocorre independentemente do nível em questão, ao indivíduo e suas interações: grupal, intergrupar, organizacional e interorganizacional, portanto em nível interpessoal (Antonello, 2011b). Este trabalho enfoca nos níveis de aprendizagem individual (AI) e grupal (AG).

Para Antonacopoulou (2006), a AI é tanto um reflexo dos interesses e histórias pessoais dos indivíduos quanto é um reflexo de sua identidade social e do impacto regulador da cultura profissional, que eles incorporam. A aquisição individual de competências promove a mudança de comportamento e repercute no desempenho individual (Balsan et al., 2015).

Argyris e Schön (1996) e Pawlowsky (2001) ressaltam que os indivíduos aprendem quando estão interagindo em atividades com outras pessoas, com o meio exterior e nos grupos de experiências e ideias. Edmondson, Dillon e Roloff (2007) vêem a AG como o resultado da comunicação e coordenação que promove o compartilhamento de conhecimento pelos membros do grupo sobre a própria equipe, tarefas, recursos e contexto. A reflexão e o compartilhamento do conhecimento, segundo Bednall e Sanders (2017) envolvem compreender e aprender com as experiências, o que pode apoiar a interpretação de ideias. Assim, a AI repercute na AG e, conseqüentemente, influencia a AO.

A AG contribui para a competitividade e o desempenho organizacional, que depende fortemente da cooperação entre os níveis organizacionais (Chan et al., 2003). O modelo de AG de Edmondson (1999) considera três fatores interdependentes, impactando no desempenho do grupo: fatores estruturais; crenças do grupo e comportamentos de aprendizagem. É através de grupos de trabalho que a eficiência organizacional é alcançada (Silva et al., 2016).

2.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

A aprendizagem gerencial está relacionada aos sistemas administrativos, as práticas de gestão e a estrutura organizacional (Damanpour & Aravind, 2012). Envolve o desenvolvimento contínuo de competências que respondam às demandas pessoais, ambientais, organizacionais e sociais, a partir da interação entre experiência, conceituação, reflexão e ação (Antonello, 2011a). Ou seja, ocorre a partir das experiências vivenciadas pelos gestores que permitem pôr em prática seus conhecimentos (Siqueira & Santos, 2020).

A aprendizagem gerencial pode desencadear mudanças na cognição gerencial e no capital humano (Kor & Mesko, 2013). Mudanças na cognição gerencial fortalecem a capacidade de perceber o ambiente de uma perspectiva ampla, procurar tendências e oportunidades e desafiar práticas tradicionais (Apfelthaler et al., 2011). Mudanças no capital humano aumentam as capacidades de uma empresa na implantação de recursos, permitindo a redefinição de caminhos e padrões de crescimento (Castanias, 2001; Kor & Mesko, 2013).

A literatura sobre competências tem se concentrado em duas importantes correntes de pensamento: a abordagem norte-americana (Spencer & Spencer, 1993; McClelland, 1998) e a abordagem francesa (Le Boterf, 2006). A primeira conceitua competências como sendo um conjunto mensurável de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs). A segunda, adotada nesta pesquisa, as compreende como a mobilização de habilidades múltiplas em ambientes organizacionais cada vez mais mutáveis e complexos (Fleury & Fleury, 2001).

O desenvolvimento de competências, como um dos resultados de programas de desenvolvimento gerencial, passa necessariamente por uma revisão de conceitos, sistemáticas e procedimentos relacionados a seus processos de ensino aprendizagem, a fim de articular os nexos entre a aprendizagem em sala de aula e o desenvolvimento de competências no ambiente de trabalho (Ruas & Comini, 2007).

Closs e Antonello (2014) ressaltam a carência de desenvolvimento de competências denominadas “sociais”, como: relações interpessoais, trabalhar em equipe, intuição, comunicação e estabilidade emocional. Nesse sentido, os programas de aprendizagem gerencial devem compatibilizar o desenvolvimento de conhecimentos técnicos com o desenvolvimento de habilidades gerenciais e a mudança nas perspectivas de significados, por meio da vivência de experiências em situações ricas em aprendizagem, revelando o seu caráter transformador (Mapurunga et al., 2016).

Investimentos nesta área podem levar ao crescimento organizacional, por meio de uma maior visibilidade no mercado, clientes satisfeitos e retornos financeiros; de outro lado, reconhecimento, autoestima elevada, possibilidade de iniciar ou de alavancar uma carreira (Mapurunga et al., 2016). Estes resultados aliados à necessidade de reforçar competências que atendam as demandas organizacionais e relacionais justificam a criação e realização de programas internos de desenvolvimento de gestores (Frost & Wallingford, 2013).

2.4 APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

As Instituições de Ensino Superior (IES) são complexas e diferentes de outros tipos de organizações em virtude de sua estrutura, sua organização e seus objetivos serem diferenciados (Santos & Bronnemann, 2013). Elas enfrentam desafios como acirramento da concorrência, exigências legais e normas de entidades reguladoras. É esperado que os gestores universitários apresentem um desempenho gerencial capaz de manter a instituição competitiva frente às pressões ambientais internas e externas (Walter et al., 2007).

Atentar para a AO pode acarretar benefícios para as IES, suas práticas contribuem para o desenvolvimento de habilidades para os líderes responderem melhor às pressões externas de responsabilização, bem como lidar com desafios de desempenho, tais como taxas de evasão de estudantes e aumentos de custos (Dee & Leisyte, 2017; Kezar, 2005).

No contexto da aprendizagem de gestores em IES, Lamas e Godoi (2007) identificaram fatores relevantes para o processo, como: a criação do vínculo com a equipe; cooperação; consenso e diálogo; criatividade; senso crítico; e os relacionamentos interpessoais. Já Treleaven, Sykes e Ormiston (2012) averiguaram as práticas de compartilhamento de conhecimento de uma universidade australiana, o qual demonstrou que formas ativas de criação de conhecimento, por meio de equipes multifuncionais e comunidades de prática, disseminaram práticas de melhoria de ensino nas fronteiras departamentais.

Na visão de Gentle e Clifton (2017), quem trabalham em IES poderia fazer mais em termos de aprendizagem, através da facilitação do diálogo, principalmente por parte dos líderes sêniores, e da criação de espaço e tempo para reflexão e experimentação, aumentando as oportunidades de vincular a aprendizagem programada ao desenvolvimento organizacional. Os autores ressaltam que a recompensa pelos comportamentos daqueles que atuam como facilitadores incentivaria integrar o aprendizado na instituição e que abordagens mais sistemáticas para incorporar o *mentoring* e o aprendizado em ação nas culturas organizacionais melhorariam resultados das equipes. Por sua vez, as IES, de acordo com Dee e Leisyte (2017), podem promover a criação de conhecimento e compartilhamento de conhecimento durante o processo de mudança organizacional.

3 MÉTODO DE PESQUISA

Nesta pesquisa foi conduzido um estudo de caso único, de natureza qualitativa, com caráter exploratório e descritivo (Gibbs, 2011; Yin, 2016). A unidade de análise foi um programa de qualificação de gestores de uma instituição comunitária de educação superior (ICES) gaúcha, contando com aproximadamente 2 mil empregados, incluindo professores.

O programa foi desenvolvido em 5 módulos, somando 94 horas de capacitação. Teve como foco: (1) liderança; (2) relacionamento interpessoal; (3) orientação para o mercado; (4) gestão de processos; e (5) gestão de projetos. O objetivo era o de desenvolver competências técnicas e comportamentais para a sustentabilidade da instituição. Ao todo 25 gestores, entre gerentes e coordenadores administrativos, concluíram os cinco módulos.

Apenas os gestores que concluíram os 5 módulos do Programa de Qualificação dos Gestores da IES (denominado no artigo como PQG-IES) foram selecionados para participarem da pesquisa, sendo: 04 gerentes e 21 coordenadores administrativos. Um dos entrevistados, coordenador administrativo, também exercia a função de professor. Foram realizadas 15 entrevistas em profundidade com 04 gerentes e 11 coordenadores administrativos, suficiente para a saturação dos dados. Os participantes eram das áreas de ensino, pesquisa, extensão, biblioteca, serviços, suprimentos, logística, recursos humanos, TI e financeira. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado que contemplou os temas aprendizagem formal, aprendizagem informal, facilitadores e obstáculos à aprendizagem e competências gerenciais, com duração média de 1h cada entrevista. Com relação ao tempo de casa, os gerentes possuem em média 24 anos de instituição e os coordenadores 14 anos. As entrevistas foram gravadas na íntegra e transcritas.

Para a etapa de pesquisa documental, foram consultados o plano de estruturação de desenvolvimento do PQG-IES, relatórios extraídos das avaliações dos participantes em relação às atividades e atas de reuniões referentes ao acompanhamento do programa. Para a observação participante, a participação se deu em reuniões relativas ao acompanhamento do programa e ao logo de um módulo do programa, com o objetivo de observar a condução da atividade por parte dos ministrantes e o comportamento e participação do grupo.

Os dados obtidos, provenientes das entrevistas, observações e documentos, foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 1991), com o suporte do software NVIVO10. Foram definidas *a priori* as macrocategorias de análise a partir dos eixos teóricos extraídos da literatura: aprendizagem formal, aprendizagem informal, nível individual, nível grupal, fatores facilitadores, obstáculos à aprendizagem e competências. As categorias contempladas dentro de cada macrocategoria emergiram *a posteriori*.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 PRÁTICAS FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM

A partir da análise, as categorias relacionadas à prática formal de aprendizagem identificadas são: Estrutura do PQG-IES; Metodologia e Ferramentas de Aprendizagem.

Considerou-se a formação de pequenos grupos divididos por responsabilidades afins em conjunto ao desenvolvimento dos conteúdos teóricos, favorecendo a troca de experiências, vivências e estudos de caso. As ferramentas e dinâmicas utilizadas, definidas a partir da constituição e organização do programa propiciaram a experimentação, provocaram reações e permitiram reflexões acerca do tema a ser desenvolvido.

[...] fizemos uma dinâmica, uma atividade lúdica, onde tivemos um aprendizado concreto. [...] A gente até fez dinâmicas, e na hora que a gente fez a dinâmica percebeu pela contribuição dos outros, coisas que a gente não tinha visto. Você já tem um universo bem complicado mesmo, muitas dimensões, então não é fácil mesmo, mas enfim a gente tem que tentar fazer esta melhora (E1).

Em relação às práticas informais de aprendizagem, surgiram as categorias: Encontros para Aprendizagem; Aprender ensinando; Encontros para Integração; Aprendizagem por meio de Redes Sociais; e Aprendizagem por meio do Convívio Social.

Essas categorias foram consideradas como práticas informais, por serem meios pelos quais os participantes puderam transferir conhecimentos e habilidades adquiridos externamente para o contexto específico do seu trabalho (Enos et al., 2003). Isto ficou evidente em alguns discursos ao longo das entrevistas:

[...] No ano passado depois que o curso acabou a gente continuou se encontrando, fazendo algumas atividades, a gente delegava lá dois do grupo que preparavam uma atividade, né? Pra ser feita e tal e foi muito legal (E3).

[...] Acho que a nossa turma foi uma das poucas que conseguiu se unir também no sentido de ir pra fora e fazer jantas e essas coisas também. E nessas jantas a gente conseguiu trocar muitas informações, até para avaliar como é que estava o nosso serviço. [...] Foi uma data e depois foi outra data da janta, então acho que teve um grande aprendizado, nesse sentido de socializar. [...] Na janta a gente volta a conversar e entra sempre um assunto que engloba a instituição, sempre né? (E12).

4.2 APRENDIZAGEM EM NÍVEL INDIVIDUAL E GRUPAL

Quanto aos resultados relativos aos processos de aprendizagem nos níveis individual e grupal, foi possível identificar que as atividades formais e informais de aprendizagem do PQG-IES contribuíram para ambos os níveis. Os entrevistados destacaram que perceberam a ocorrência de aprendizagem individual a partir da participação no programa, com o que se gerou as seguintes categorias: Aplicação de dinâmicas em sala de aula; Autoconhecimento; Empatia; Aprender a partir das Emoções; e Importância da Colaboração.

Isso eu entendo como um crescimento individual, aprendizagem individual. Conseguir entender a outra pessoa e sugerir alguma coisa que a pessoa diga: olha talvez sim, né!? Então eu acho que esses fatores são bem importantes naquele tipo de exercício que era praticado (E7).

[...] O que nos facilitou depois o trabalho em si, porque tu tiveste um convívio maior com esses outros gestores e que abriu outras portas, né? Que hoje a gente tem mais acessibilidade, mais facilidade, conhece um pouquinho mais do outro e isso também facilita de entender como o outro funciona nesse sentido (E6).

[...] Isso desencadeou também, eu passei a fazer algumas dinâmicas em sala de aula que eu não fazia antes e com um resultado muito positivo para os alunos. [...] Poder utilizar isso também com alunos em algumas atividades que a gente faz, uma dinâmica ou outra para poder desenvolver a relação deles em sala de aula (E10).

O relato do entrevistado 10 merece destaque, pois ele desempenha os papéis de gestor e professor na Instituição. Esse resultado, além de tornar claro que a aprendizagem ultrapassou os objetivos inicialmente estabelecidos no programa, evidencia a dinâmica da aprendizagem do gestor frente às pressões ambientais internas e externas (Walter et al., 2007). Constata-se a relevância da criação dessas oportunidades de aprendizagem pelas organizações para o aprendizado e desempenho dos participantes (Balsan et al., 2015).

Em relação aos relatos dos entrevistados sobre a ocorrência da aprendizagem grupal, surgiram as categorias: Interação e Troca de Conhecimentos e Vivências; Aprender pela Diversidade; e Trabalho em Grupo.

A aprendizagem com o grupo aconteceu no decorrer do curso com aquelas atividades em dupla. Muitas atividades em duplas que a gente fazia, de trocar papéis. Então, isso foi uma aprendizagem muito legal no sentido de compreender, às vezes, a pessoa de determinados colegas ou atividades que os colegas faziam, o que vai facilitar muito na continuidade do relacionamento, por exemplo (E1).

[...] Era um grupo bem heterogêneo, de diversas áreas. Tinha pessoal da engenharia, da orquestra, da TI, e isso foi bem interessante. [...] Então, eu procurei interagir o máximo possível com pessoas que não conhecia. [...] Eu gosto disso, de conviver com pessoas com pensamentos e convivências diferentes (E9).

Tinham umas atividades bem difíceis, que a gente tinha que sair e era no coletivo que se encontrava a solução, não era no individual. Então, o individual ajudava, mas não dependia só de uma pessoa. [...] onde houve mais adesão a tentar ajudar o outro colega, o grupo todo interagindo e tentando ajudar. [...] Então essa união que apareceu né, ela foi desenvolvida de todo mundo pegar junto pra resolver o problema do indivíduo então o coletivo ele permitia isso de novo (E4).

Este resultado está relacionado à própria organização das atividades, que foram subdivididas em pequenos grupos de gestores com responsabilidades afins, o que oportunizou a aprendizagem no nível do grupo, que segundo Edmondson, Dillon e Roloff (2007) é resultado da comunicação e coordenação que promove o compartilhamento de conhecimento pelos membros do grupo sobre a própria equipe, tarefas, recursos e contexto.

Os resultados relacionados à interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem nos níveis individual e grupal apontaram que a realização das atividades formais de aprendizagem permitiu o surgimento das atividades informais de aprendizagem. Ou seja, as atividades formais de aprendizagem fomentaram as práticas informais de aprendizagem e a responsabilidade compartilhada dos participantes, o que confirma a abordagem de Bednall e Sanders (2017), onde oportunidades de aprendizagem formal encorajam a participação de curto e longo prazo na aprendizagem informal.

[...] Existia um sentimento, mais no final ali, de que? “Ah! Esse grupo não pode terminar, ficou tão bom. Então nós combinamos que nós iríamos continuar, um encontro por mês, de uma forma livre, mas não era pra ser só um uma janta. Nós queríamos que continuasse meio que naquele molde. Vamos fazer uma atividade e depois a gente até pode fazer uma janta (E5).

Acho que as atividades formais contribuíram em várias informais no sentido de baixar as guardas, criar vínculos, estimular o contato, a proximidade [...] Então a gente acaba criando uma relação boa ou algo que a gente diz olha, interessante de compartilhar isso com o grupo, porque pode servir para os outros também. Então alguma coisa nesse sentido (E1).

[...] A gente mantém cada vez mais viva essa nossa amizade e essa liberdade também, de a gente poder se cobrar sem melindres. [...] Criamos o grupo tanto virtual como presencial, que nos deu a liberdade de se expressar com tranquilidade. [...] Daqui a pouco eu vejo que um colega que tá conduzindo de uma maneira que eu acho que poderia ser melhor, eu como colega, como amigo, dou uma cutucada e digo: “olha, não pegou muito bem aquele dia que tu falaste tal coisa”, né? (E11).

Em relação a isso, convém destacar a possibilidade de que tenha sido iniciada uma Comunidade de Prática, uma vez que surgiu espontaneamente um grupo de pessoas com interesses semelhantes que se reúnem em determinado lugar (físico ou não) para discutir e

partilhar conhecimento (Wenger & Lave, 2000). Tendo em vista os relatos, esta prática iniciou com o intuito específico de aprendizagem. Os encontros foram realizados nas dependências da instituição, mas tiveram o caráter informal pelo fato de que a iniciativa e organização partiram dos participantes.

Outro aspecto relevante a ser considerado foi a corresponsabilidade ou responsabilidade compartilhada ocorrida. A interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem em conjunto com os processos individual e grupal de aprendizagem proporcionou o fortalecimento da confiança e da relação do grupo, o que fez com que os mesmos criassem um sentimento de responsabilidade compartilhada.

4.2 FACILITADORES E OBSTÁCULOS À APRENDIZAGEM

Quanto aos facilitadores e obstáculos à aprendizagem no PQG-IES, os resultados das entrevistas e as observações apontaram como facilitadores: Confiança; Exemplos Práticos; Experiência dos Ministrantes; Métodos e Ferramentas de Aprendizagem; e Infraestrutura.

[...] Pega isso, te elabora e te experimenta com o teu grupo, te experimenta. Então essa liberdade também de quem ministrou. Eu acho que a questão do grupo ser um laboratório de aprendizagem e de esse grupo ser um local seguro pra gente se experimentar, isso é um grande facilitador de aprendizagem. (E15).

Outra coisa positiva do programa foi que se tratou muito do dia-a-dia, se levou exemplos. E daí a gente aprende: "como é que a gente faz isso", porque é o objetivo de aprender. Pra ti aprender aquela situação para depois poder aplicar lá no setor, também foi um aprendizado bem legal (E1).

Eu acredito que quem fez essas coordenações, as pessoas envolvidas, os ministrantes, acho que foram grandes facilitadores. [...] Mas o grande "X" da questão ali tá na competência, no modo conduzir dos ministrantes (E15).

O contexto e o ambiente em que aconteceram as atividades do programa proporcionaram aspectos que facilitaram e que foram obstáculos à aprendizagem, corroborando Antonello (2006). O aspecto confiança, considerado facilitador pelos entrevistados, está relacionado à metodologia de trabalho, através de pequenos grupos de gestores, com o intuito de favorecer o compartilhamento de vivências e experiências, dependente de um ambiente com abertura para se expor e com ferramentas de aplicação prática baseadas em situações do cotidiano.

A experiência dos ministrantes foi outro facilitador apontado pelos entrevistados, visto que passaram segurança e confiança aos participantes durante a realização das atividades. Os ministrantes foram selecionados considerando o conhecimento, a qualificação e a experiência nos temas propostos para cada módulo.

Já como obstáculos emergiram: Condução do Tempo e Falta de Assiduidade dos Colegas; Desistência e Transição de Pessoas; Dificuldade e Resistência à Mudança; e Medo de se expor pela falta de confiança.

Os obstáculos de aprendizagem dizem respeito ao contexto do programa, relacionados à imprevistos com horários e assiduidade, a situações de cunho institucional e de determinados comportamentos dos participantes e ministrantes.

Só verifiquei algumas pessoas que não eram muito comprometidas também, parece que por que eram obrigadas a estarem ali, sabe, pessoas pessimistas naquela "Ah, por que a gente tá fazendo isso? Não vai melhorar nada", então isso abala um pouco a gente. Porque tá ali, tá sendo um curso pra te qualificar e a pessoa já não estava nem aí... (E12).

Eu percebi assim, no nosso grupo específico, houve uma barreira à aprendizagem, à dedicação mais integral [...], a maioria do pessoal tinha reservas em falar determinados assuntos, então por isso talvez não tenha produzido tanto (E1).

A metodologia utilizada nas atividades comportamentais em grupo teve como facilitador a confiança. Por este motivo e pelos relatos dos entrevistados é possível identificar que no momento em que o grupo percebia a falta de confiança presente naquele contexto, havia uma retração por parte dos participantes o que prejudicava o andamento das atividades, caracterizando um obstáculo à aprendizagem.

4.3 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

Em relação a análise e descrição das competências gerenciais desenvolvidas, a partir das entrevistas em profundidade foram identificadas 15 competências, adquiridas ou aprimoradas mediante processos de aprendizagem (Durand, 2015; Le Boterf, 2006), conforme a Tabela 1.

Tabela 1
Competências gerenciais desenvolvidas

Competências	Características
Autoconhecimento	Autoavaliação de potencialidades e fragilidades.
Capacidade de confiar	Conhecer melhor o colega; Identificação de valores.
Capacidade de delegar	Organização das atividades e delegação;
Colaboração	União e apoio entre os participantes; Facilidade e agilidade dos processos internos.
Empatia	Entender a reação de cada pessoa e suas diferenças;
Engajamento	Alinhamento de propósito; Reconhecimento do investimento no desenvolvimento;
Capacidade de escutar	Dar espaço para as sugestões das equipes;
<i>Feedback</i>	Planejamento para <i>feedback</i> ;
Capacidade de lidar com as emoções	Prestar atenção e reconhecer as emoções (em si e nos outros);
Liderança e Gestão de Equipes	Maior interação e motivação das equipes;
Planejamento e Organização	Estruturação e organização de processos; Planejamento de atividades profissionais e pessoais.
Relacionamento Interpessoal	Acolhimento e escuta; Fortalecimento de vínculos; Aproximação, integração
Segurança e Empoderamento	Segurança para tomar decisão; Autonomia
Trabalho em Equipe	Apoio, ajuda e união.
Visão Sistêmica	Conhecer mais outros setores e a Instituição.

Nesse sentido, é possível afirmar que as competências desenvolvidas e as características de cada uma delas dependeram da interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem. Pode-se afirmar que as competências através do programa foram desenvolvidas inicialmente pelas atividades formais de aprendizagem, que incentivaram a criação de atividades informais, ocorridas nos níveis individual e grupal.

[...] De alguns colegas estar contando coisas de foro íntimo, e foi muito bacana porque tu começa a perceber o que realmente tem valor para aquela pessoa, de a gente perceber: "Poxa, esse cara valoriza as mesmas coisas que eu". Isso é muito positivo, propiciar esse tipo de relacionamento [...] (E1).

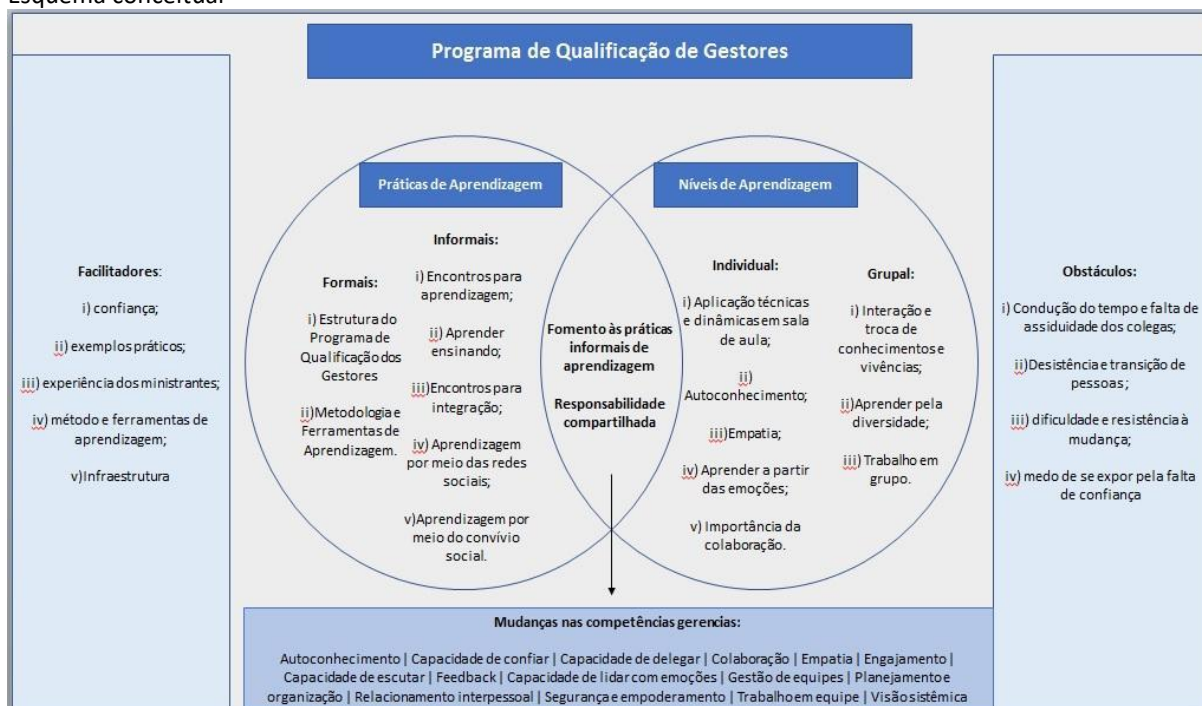
[...] Eu acho que se a instituição buscou o interesse de aperfeiçoamento dos gestores que estão aqui. Faz com que eu sinta mais propício ainda a retribuir esse investimento que é dado em cima de mim, como um apoio. Faz com que a gente

tente vestir mais a camisa, o empenho junto a instituição, essa foi a parte pós curso, mas é a saúde na universidade e a nossa saúde também (E7).

Deste modo, pode-se entender o desenvolvimento de competências como resultado da interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem, nos níveis individual e grupal. Esse resultado corrobora o estudo de Antonello (2011b), onde o desenvolvimento de uma competência gerencial é dependente da complexidade da aprendizagem. Corrobora-se ainda a perspectiva de Mapurunga et al., (2016), que destacam que os programas de aprendizagem gerencial devem buscar compatibilizar o desenvolvimento de conhecimentos técnicos com habilidades gerenciais e mudanças nas perspectivas, por meio da vivência de experiências em situações ricas em aprendizagem, revelando o seu caráter transformador.

A partir da relação entre os referenciais teóricos e os resultados deste estudo, foi desenvolvido o esquema conceitual (Figura 1). As práticas formais e informais e os níveis de aprendizagem individual e grupal são representados pelas elipses no centro do esquema. À esquerda das elipses são apresentados os fatores facilitadores e à direita os obstáculos à aprendizagem. Os fatores estão representados fora das elipses, pois representam aspectos situacionais, que de acordo com os indivíduos e o contexto do ambiente facilitam ou apresentam barreiras à aprendizagem. A intersecção das elipses representa a interação entre os processos de aprendizagem formal e informal nos níveis individual e grupal, resultando no fomento às práticas informais de aprendizagem e na responsabilidade compartilhada. Por fim, a seta sinaliza os resultados oriundos da interação, ou seja, as competências gerenciais desenvolvidas no Programa de Qualificação dos Gestores.

Figura 1
Esquema conceitual



Fonte: Elaborado com base em Camillis e Antonello (2010, p. 18).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo discorre sobre a contribuição da interação entre a aprendizagem formal e informal, nos níveis individual e grupal para o desenvolvimento de competências gerenciais, em um programa de qualificação de gestores de uma IES. Em primeiro lugar, entende-se que

a aprendizagem gerencial ocorreu no programa por meio de redes de relacionamentos que estimularam o compartilhamento de experiências, soluções e conhecimento a partir do surgimento de Comunidades de Prática. Enfatiza-se com isso a dependência da aprendizagem gerencial da criação de redes de relacionamentos de partilha (Fernandes, Salles e Villardi, 2016), assim como da interação, convívio e compartilhamento de saberes (Antonello, 2011b).

Em segundo lugar, reforça-se a aprendizagem individual como produto da reflexão das pessoas, capaz de proporcionar mudanças em suas estruturas cognitivas e seus comportamentos (Probst et al., 1997), assim como a aprendizagem grupal dependente da qualidade e da dinâmica das interações de conhecimentos e vivências (Pawlowsky, 2001). Merece mencionar a dinâmica da aprendizagem e desenvolvimento do professor-gestor, por lidarem com pressões internas e externas que afetam as IES (Walter et al., 2007).

Em terceiro lugar, aponta-se que as atividades formais de aprendizagem foram cruciais para que atividades informais de aprendizagem emergissem. Ressalta ainda a contribuição fundamental de aprendizagem informal para o desenvolvimento de competências gerenciais, que é fruto da interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem.

Em quarto lugar, a identificação que tanto facilitadores quanto obstáculos que estão relacionados ao contexto do programa de qualificação, em específico de uma IES. Em meio a isso, destaca-se o papel da confiança, presente nas categorias Responsabilidade Compartilhada ou Corresponsabilidade, Confiança e Capacidade de Confiar, tendo em vista que o vínculo dos gestores com a equipe em IES reforça a relação de corresponsabilidade, envolvimento, cooperação, consenso e diálogo (Lamas; Godoi, 2007). Percebe-se ainda a importância e implicações das competências sociais dos gestores (Closs & Antonello, 2014).

Em quinto lugar, por meio do esquema conceitual torna-se evidente para as organizações a importância que considerem, quando investirem no desenvolvimento dos seus gestores, a natureza e a dinâmica da aprendizagem formal e as características do ambiente e das estruturas que interferem na aprendizagem informal, nos níveis individual e grupal. Recomenda-se de forma especial às IES que, ao implementar programas de formação e desenvolvimento de gestores, considerem as peculiaridades do papel do gestor-professor.

Como sugestão para estudos futuros, indica-se uma pesquisa que analise a contribuição da interação entre as práticas formais e informais de aprendizagem para o desenvolvimento de competências na relação de não gestores com os gestores, assim como estudo de casos múltiplos considerando a realidade de IES no que tange ao papel da confiança e das emoções frente às competências especificamente dos professores-gestores.

Ao abordar as limitações desta pesquisa, considera-se o fato de um dos autores ter participado diretamente da implementação do programa analisado. O envolvimento na observação participante pode de alguma forma ter interferido na análise e interpretação dos resultados do estudo e ao próprio caso escolhido, que possui suas particularidades e especificidades (Martins, 2008), embora tenha-se ficado alerta a esse aspecto.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

Aboramadan, M., Dahleez, K. A., & Faraó, C. (2021). Inclusive leadership and extra-role behaviors in higher education: does organizational learning mediate the relationship? *International Journal of Educational Management*, 36(4), 397-418.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2020-0290>

- Almeida, N. C. P., & Souza-Silva, J. C. (2015). Aprendizagem Organizacional e Formação de Gestores: como aprendem os gestores de uma indústria do setor petroquímico. *Revista de Gestão*, 22(3), 381–402. <https://doi.org/10.5700/rege568>
- Antonacopoulou, E. P. (2006). The Relationship between Individual and Organizational Learning: New Evidence from Managerial Learning Practices. *Management Learning*, 37(4), 455–473. <https://doi.org/10.1177/1350507606070220>
- Antonello, C. S. (2006). Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 1(2), 17–37.
- Antonello, C. S. (2011a). Contextos do saber: a aprendizagem informal. In C. S. Antonello et al. (Orgs.), *Aprendizagem organizacional no Brasil* (p. 140–159). Bookman.
- Antonello, C. S. (2011b). Saberes no singular? Em discussão a falsa fronteira entre aprendizagem formal e informal. In C. S. Antonello et al. (Orgs.), *Aprendizagem organizacional no Brasil* (p. 225–245). Bookman.
- Apfelthaler, G., Shane, M. J., & Hruby, J. (2011). It's a jungle out there: On managerial cognition, change, and learning during internationalization. *International Journal of Global Management Studies*, 3(2), 22–54.
- Argyris, C. D.; Schön, D. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Addison Wesley.
- Balsan, L. A. G., Faller, L. P., & Pereira, B. A. D. (2015). As transformações da aprendizagem individual em competências organizacionais. *Estudo e Debate*, 22(2), 171–194. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-036X.v22i2a2015.661>
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bear, D. J., American Society for Training and Development, & Institute for Corporate Productivity. (2008). *Tapping the Potential of Informal Learning: An ASTD Research Study* (Alexandria (org.)). ASTD.
- Bednall, T. C., & Sanders, K. (2017). Do Opportunities for Formal Learning Stimulate Follow-Up Participation in Informal Learning? A Three-Wave Study. *Human Resource Management*, 56(5), 803–820. <https://doi.org/10.1002/hrm.21800>
- Camillis, P. K.; Antonello, C. S. (2010). Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. *Revista de Administração Mackenzie*, 11(2), 4–42.
- Castanias, R. (2001). The managerial rents model: Theory and empirical analysis. *Journal of Management*, 27(6), 661–678. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(01\)00117-9](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(01)00117-9)
- Chan, C. C. A., Pearson, C., & Entekin, L. (2003). Examining the effects of internal and external team learning on team performance. *Team Performance Management: An International Journal*, 9(7/8), 174–181. <https://doi.org/10.1108/13527590310507426>
- Closs, L., & Antonello, C. S. (2014). Aprendizagem de gestores no contexto das transformações contemporâneas no mundo do trabalho. *Revista de Ciências da Administração*, 16(39), 149–163. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2014v16n39p149>
- Coelho Junior, F. A., & Mourão, L. (2011). Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma

- proposta de articulação conceitual. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 12(6), 224–253. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712011000600010>
- Damanpour, F., & Aravind, D. (2012). Managerial Innovation: Conceptions, Processes and Antecedents. *Management and Organization Review*, 8(2), 423–454. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2011.00233.x>
- Decius, J., Schaper, N., & Seifert, A. (2019). Informal workplace learning: Development and validation of a measure. *Human Resource Development Quarterly*, 30(4), 495–535. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21368>
- Dee, J., & Leisyte, L. (2017). Knowledge sharing and organizational change in higher education. *The Learning Organization*, 24(5), 355–365. <https://doi.org/10.1108/TLO-04-2017-0034>
- Dias, V. N. (2021). A educação nos novos cenários econômicos e produtivos. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(4), 982–996. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i4.1053>
- Durand, T. (2015). L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, 41(253), 267–295. <https://doi.org/10.3166/RFG.160.261-292>
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edmondson, A. C., Dillon, J. R., & Roloff, K. S. (2007). 6 Three Perspectives on Team Learning. *The Academy of Management Annals*, 1(1), 269–314. <https://doi.org/10.1080/078559811>
- Elkjaer, B. (2001). Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In M. Easterby-Smith, J. Burgoyne, & L. Araújo (Orgs.), *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. (p. 100–116). Atlas.
- Enos, M. D., Kehrhahn, M. T., & Bell, A. (2003). Informal learning and the transfer of learning: How managers develop proficiency. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 369–387. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1074>
- Fernandes, E. S., Salles, M. A. S. D., & Villardi, B. Q. (2016). Explicitando processos de aprendizagem social na ação de gestores de organizações intensivas de conhecimento. *Anais do Congresso de Administração, Sociedade e Inovação – CASI*.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(spe), 183–196. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>
- Frost, D. E., & Wallingford, V. (2013). Experiential learning for developing managers: a practical model. *Journal of Management Development*, 32(7), 756–767. <https://doi.org/10.1108/JMD-11-2011-0118>
- Gentle, P., & Clifton, L. (2017). How does leadership development help universities become learning organisations? *The Learning Organization*, 24(5), 278–285. <https://doi.org/10.1108/TLO-02-2017-0019>
- Gibbs, G. (2011). *Análise de dados qualitativos*. Artmed.
- Grohmann, M. (2004). *Influências de um curso de pós-graduação no processo de*

- aprendizagem gerencial*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>
- Ishak, R., & Mansor, M. (2020). The Relationship between Knowledge Management and Organizational Learning with Academic Staff Readiness for Education 4.0. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(85), 169–184. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.85.8>
- Kezar, A. (2005). What campuses need to know about organizational learning and the learning organization. *New Directions for Higher Education*, 2005(131), 7–22. <https://doi.org/10.1002/he.183>
- Kor, Y. Y., & Mesko, A. (2013). Dynamic managerial capabilities: Configuration and orchestration of top executives' capabilities and the firm's dominant logic. *Strategic Management Journal*, 34(2), 233–244. <https://doi.org/10.1002/smj.2000>
- Lamas, J. Z.; Godoi, K. C. (2007). Narrativas de Aprendizagem Organizacional: o discurso dos gestores em uma IES. *Psicologia Argumentativa*, 25(48), 85–99.
- Langhi, C., Cordeiro, D. S., Simões, M. L., & Stettiner, C. F. (2021). Educação corporativa: aprendizagem significativa no âmbito das empresas. *Revista Educar Mais*, 5(5), 1003–1017. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2584>
- Le Boterf, G. (2006). *Três dimensões a explorar*. Pessoal.
- Spencer Jr., L., Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Wiley.
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313–318. <https://doi.org/10.1108/13665620310504783>
- Mapurunga, R. M. R. S., Figueiredo, M. D., Machado, D. Q., & Matos, F. R. N. (2016). Programa de desenvolvimento gerencial: estudo de caso na Secretaria da Fazenda. *Pensamento & Realidade*, 31(1), 37–55.
- Martins, G. A. (2008). *Estudo de Caso: Uma Estratégia de Pesquisa* (2. ed). Atlas.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331–339.
- Nogueira, R. A., & Odelius, C. C. (2015). Desafios da Pesquisa em Aprendizagem Organizacional. *Cadernos EBAPE.BR*, 13(1), 83–102. <https://doi.org/10.1590/1679-395112602>
- Obeso, M., Hernández-Linares, R., López-Fernández, M. C., & Serrano-Bedia, A. M. (2020). Knowledge management processes and organizational performance: the mediating role of organizational learning. *Journal of Knowledge Management*, 24(8), 1859–1880. <https://doi.org/10.1108/JKM-10-2019-0553>
- Pawlowsky, P. (2001). The treatment of organizational learning in management science. In M. Dierks, A. Antal, J. Child, & I. Nonaka (Orgs.), *Handbook of organizational learning and knowledge*. (p. 61–88). Oxford University Press.

- Probst, G., Büchel, B., & Büchel, B. S. T. (1997). *Organizational learning: the competitive advantage of the future*. Prentice Hall.
- Reatto, D., & Brunstein, J. (2018). 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*, 11(1), 184–207. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n1p184>
- Reatto, D., & Godoy, A. S. (2015). A produção sobre aprendizagem informal nas organizações no Brasil: mapeando o terreno e rastreando possibilidades futuras. *REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)*, 21(1), 57–88. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.0102014.47369>
- Richardson, K. M. (2017). Managing employee stress and wellness in the new millennium. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 423–428. <https://doi.org/10.1037/ocp0000066>
- Richter, S., Kortsch, T., & Kauffeld, S. (2020). Understanding learning spillover: the major role of reflection in the formal–informal learning interaction within different cultural value settings. *Journal of Workplace Learning*, 32(7), 513–532. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2020-0008>
- Ruas, R., & Comini, G. M. (2007). Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências: Articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerencial. *Cadernos EBAPE.BR*, 5(Especial), 1–14.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and teacher education*, 26(5), 1154–1161.
- Santos, L. dos, & Bronnemann, M. R. (2013). 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*, 6(1), 01–21. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n1p1>
- Silva, M. R., Silva, C. C., Fonseca, L. R., & Silva, L. C. (2016). The Transactive Memory System and Group Learning. *Revista de Administração FACES Journal*, 15(2), 46–65.
- Siqueira, M. S. D., & Santos, G. D. S. (2020). Como a Aprendizagem Gerencial Influencia as Políticas e Práticas de Gestão de Pessoas? *Amazônia, Organizações e Sustentabilidade*, 9(2), 238. <https://doi.org/10.17648/aos.v9i2.910>
- Svensson, L., Ellström, P., & Åberg, C. (2004). Integrating formal and informal learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 479–491. <https://doi.org/10.1108/13665620410566441>
- Takeuchi, H., & Nonaka, I. (2008). Criação e dialética do conhecimento. In H. Takeuchi & I. Nonaka (Orgs.). *Gestão do conhecimento*. Bookman.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior. *Review of Educational Research*, 85(3), 430–471. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>
- Treleaven, L., Sykes, C., & Ormiston, J. (2012). A dissemination methodology for learning and teaching developments through engaging and embedding. *Studies in Higher Education*,

- 37(6), 747–767. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.544392>
- Versiani, Â. F., Oribe, C. Y., & Rezende, S. F. L. (2013). A aprendizagem das organizações gerada pelas práticas formais no ambiente de trabalho. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 14(4), 15–44. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712013000400002>
- Walter, S. A., Rocha, D. T., Domingues, M. J. C. S., & Tontini, G. (2007). De professor a gestor: uma análise do perfil dos gestores dos cursos de administração das instituições de ensino superior da região oeste do Paraná. *Revista ANGRAD*, 8(1), 53–72.
- Wenger, E., & Lave, J. (2000). Knowledge and Communities. In E. L. Lesser, M. A. Fontaine, & J. A. Slusher (Orgs.), *Communities of practice: the key to knowledge strategy*. (1. ed). Butterworth Heinemann.
- Wu, I.-L., & Chen, J.-L. (2014). Knowledge management driven firm performance: the roles of business process capabilities and organizational learning. *Journal of Knowledge Management*, 18(6), 1141–1164. <https://doi.org/10.1108/JKM-05-2014-0192>
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso Editora.