



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**DANIELE MONTECHI DOS SANTOS ROSA**

**PERCEPÇÃO DA COMPETÊNCIA DE APRENDER A APRENDER DE  
PLANEJADORES E EDUCADORES DE UM CURSO EM UMA UNIVERSIDADE  
CORPORATIVA**

**FLORIANÓPOLIS (SC)  
2006**

Daniele Montechi dos Santos Rosa

**PERCEPÇÃO DA COMPETÊNCIA DE APRENDER A APRENDER DE  
PLANEJADORES E EDUCADORES DE UM CURSO EM UMA UNIVERSIDADE  
CORPORATIVA**

**Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Psicologia,  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia,  
Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências  
Humanas da Universidade Federal de Santa  
Catarina.**

**Orientador: Prof. José Carlos Zanelli**

**FLORIANÓPOLIS  
2006**



Ao Fábio, meu companheiro de todas as horas.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu professor orientador José Carlos Zanelli, pela sabedoria e orientação.

Aos sujeitos desta pesquisa, por encontrarem um tempo para colaborar com este trabalho em seu atribulado cotidiano.

Aos colegas de trabalho que deram suporte durante minhas ausências para dedicarme ao mestrado.

Aos membros da banca pela participação, crítica e valiosas sugestões.

## RESUMO

A aprendizagem nas organizações é uma ferramenta fundamental para a sobrevivência das organizações diante da alta competitividade e constantes mudanças no mundo empresarial. Nesse contexto, a educação corporativa é aprimorada com o objetivo de promover o aprendizado contínuo e sistemático no trabalho. Considerando que o aprendizado organizacional não é possível sem o aprendizado individual, a competência de aprender a aprender do indivíduo é importante para que o objetivo da educação corporativa de promover o aprendizado contínuo seja eficaz. A competência de aprender a aprender é apresentada em destaque na literatura, embora persistam muitas lacunas para uma compreensão mais ampla do fenômeno. Com o propósito de contribuir para a compreensão do fenômeno, propôs-se neste trabalho a pergunta de pesquisa: “qual a percepção da competência de aprender a aprender de planejadores e educadores de um curso em uma universidade corporativa”? Para viabilizar a pesquisa, o instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, visto que os 29 sujeitos encontram-se em diversas cidades do país. Quatro categorias de análise foram utilizadas: compreensão da competência de aprender a aprender, importância da competência de aprender a aprender, desenvolvimento da competência de aprender a aprender e atitudes e comportamentos que revelam a competência de aprender a aprender. Pela análise do conteúdo das respostas, foram formadas subcategorias caracterizadoras da competência de aprender a aprender dentro das categorias de análise. Ao final, foi utilizado o recurso de tratamento por meio de mapas cognitivos que mostram as subcategorias encontradas em cada categoria de análise, de modo a revelar o universo de informações que representa o que os sujeitos consideram como competência de aprender a aprender. Na categoria compreensão da competência de aprender a aprender, nove subcategorias foram formadas: lidar com o diferente/com o novo; aprender a qualquer hora e em qualquer lugar/aprendizado contínuo; poder mudar/ adequar-se a diversas situações (ao contexto); desaprender; saber ouvir; consciência do processo de aprendizagem; ter autonomia; autodesenvolvimento e transformar conhecimentos em práticas. Os sujeitos consideram os seguintes aspectos dessa competência que contribuem para o trabalho na organização: melhorar os resultados da organização; melhorar o atendimento ao cliente; criar conhecimento na empresa; desenvolver-se pessoalmente e profissionalmente; desenvolver atitudes que favoreçam o trabalho; desenvolver habilidades que favoreçam o trabalho; lidar com a complexidade do trabalho; lidar com mudanças no trabalho; lidar com o novo no trabalho; melhorar a análise do contexto e lidar melhor com demandas e problemas. Os sujeitos consideram que os seguintes aspectos são importantes para o desenvolvimento dessa competência no trabalho: oportunidades de aprendizagem; ambiente; educação corporativa mais abrangente; possibilidade de lidar melhor com informações e atitudes e habilidades diversas. Entre as atitudes e comportamentos que revelam o indivíduo que possui a competência antes, durante e depois do curso que os sujeitos ministram destacam-se: ter interesse em aprender; ter vontade de aprender; participar; ter flexibilidade para ouvir e aceitar novas idéias; ter capacidade de reposicionar-se; modificar idéias e comportamentos e, por meio dessas modificações, melhorar relações cotidianas. Pela grande diversidade de respostas inferiu-se que, embora essa competência seja considerada fundamental pela maioria dos sujeitos, há uma compreensão muito variada do que ela significa. Uma maior representação do significado dessa competência compartilhada, na cultura da organização, contribuiria para o seu desenvolvimento entre os funcionários da organização.

**Palavras-chave:** competência, aprender a aprender, educação corporativa.

## ABSTRACT

The learning in the organizations is a fundamental tool for the organizations survival faced to high competitiveness and constant changes in the business world. In that context, the corporate education is perfect with the objective of promote the systematic and continuous learning in the work. Considering that the organizational learning is not possible without the individual learning, the individual competence of learn how to learn is important for the efficiency of promote the continuous learning, ones of corporate educations objectives. The competence of learn how to learn is presented in highlight in the literature, although persist many gaps for a broader comprehension of the phenomenon. With the purpose of contribute for the phenomenon comprehension, it is proposed in this work the research question: “which is the perception of the competence of learn how to learn of planners and educators of a course in a corporate university? ”. The collects instrument was the questionnaire, so it was viable for the 29 subjects answer the research from diverse cities of the country. Four analysis categories were utilized: comprehension of the competence of learn how to learn, importance of the competence of learn how to learn, development of the competence of learn how to learn, and attitudes and behaviors that reveal the competence of learn how to learn. By the analysis of the answers content, were formed subcategories that characterize the competence of learn how to learn inside the analysis categories. To the end, was presented cognitive maps that show the subcategories found in each analysis categories, that reveal the universe information that represents what the subjects consider like competence of learn how to learn. In the category comprehension of the competence of learn how to learn, nine subcategories were formed: deal with the different/with the news; learn at any time an place/ continuous learning; be able to change/ adapt itself to diverse situations (to the context); unlearn; know to hear; conscience of the learning trial; have autonomy; self-development, and transform knowledge in practices. The subjects consider the following competence aspects that contribute for the organizations work: improve the organizations results; improve the service to the client; create knowledge in the company; develop personally and professionally; develop attitudes that favor the work; develop abilities that favor the work; deal with the work complexity; deal with changes in the work; deal with the news in the work; improve the context analysis, and deal better with demands and problems. The subjects consider that the following aspects are important for the development of that competence in the work: opportunities of learning; environment; more comprehensive corporate education; possibility of handle better with information, and diverse attitudes and abilities. Between the attitudes and behaviors that reveal the individual that possessed the competence before, during and after the course that the subjects instruct are: interest in learning; will of learning; to participate; flexibility for hear and accept new ideas; capacity of modify ideas and behaviors, and, by means of those modifications, improve routine relations. By the big diversity of answers is possible to deduce that although that competence is considered fundamental by majority of the subjects, there is an varied comprehension of what she signifies. A bigger representation of the competence meaning, shared in the companies culture, would contribute for his development between the organization staff members.

Words-key: competence, learn how to learn, corporate education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Modelo de aprendizagem vivencial desenvolvido por Kolb (KOLB, 1997). .....	18
FIGURA 2 – Ciclo de aprendizagem proposto por Senge (FLEURY, 2001) .....	19
FIGURA 3 – Mapa de identidade do esquema “competência de aprender a aprender” construído com base dos dados da categoria “compreensão da competência de aprender a aprender”. .....	104
FIGURA 4 – Mapa de identidade do esquema “contribuição da competência de aprender a aprender para o trabalho na Organização” construído com base dos dados da categoria “importância da competência de aprender a aprender”. .....	106
FIGURA 5 – Mapa de identidade do esquema “desenvolvimento da competência de aprender a aprender no curso GERE” construído com base dos dados da categoria “desenvolvimento da competência de aprender a aprender” .....	108
FIGURA 6 – Mapa de identidade do esquema “desenvolvimento da competência de aprender a aprender” construído com base dos dados da categoria “desenvolvimento da competência de aprender a aprender” .....	109
FIGURA 7 – Mapa de identidade do esquema “desenvolvimento da competência de aprender a aprender no contexto de trabalho” construído com base dos dados da categoria “desenvolvimento da competência de aprender a aprender” .....	110

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição da frequência dos sujeitos de acordo com o sexo.....	35
TABELA 2 – Distribuição da frequência dos sujeitos de acordo com a idade .....	35
TABELA 3 – Distribuição da frequência dos sujeitos de acordo com o tempo de trabalho na organização.....	36
TABELA 4 – Distribuição da frequência dos sujeitos de acordo com a função .....	37
TABELA 5 – Distribuição da frequência dos sujeitos de acordo com o local de trabalho .....	38
TABELA 6 – Distribuição da frequência dos sujeitos de acordo com a Unidade da Federação.....	39
TABELA 7 – Distribuição da frequência dos sujeitos de acordo com o nível de escolaridade.....	40
TABELA 8 – Distribuição da frequência dos sujeitos de acordo com os cursos freqüentados na graduação, especialização, mestrado e doutorado. ....	41
TABELA 9 – Distribuição da frequência dos sujeitos de acordo com o início da educadoria.....	42
TABELA 10 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre “lidar com o diferente/com o novo” como parte da competência de aprender a aprender .....	44
TABELA 11 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre “aprender a qualquer hora e em qualquer lugar/aprendizado contínuo” como parte da competência de aprender a aprender .....	46
TABELA 12 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre “poder mudar/adequar-se a diversas situações (ao contexto)” como parte da competência de aprender a aprender .....	48
TABELA 13 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre “desaprender” como parte da competência de aprender a aprender .....	50
TABELA 14 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos do “saber ouvir” como parte da competência de aprender a aprender.....	51
TABELA 15 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre “consciência do processo de aprendizagem ” como parte da competência de aprender a aprender .....	52
TABELA 16 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre “ter autonomia ” como parte da competência de aprender a aprender.....	53
TABELA 17 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre “autodesenvolvimento” como parte da competência de aprender a aprender .....	54
TABELA 18 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre “transformar conhecimentos em práticas ” como parte da competência de aprender a aprender ...	55
TABELA 19 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre o que não é a competência de aprender a aprender .....	56
TABELA 20 – Apresentação da quantidade de sujeitos que votaram nas categorias relativas a aspectos relacionados à competência de aprender a aprender em primeiro, segundo e terceiro lugares. ....	58

TABELA 21 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Comprometer-se com o autodesenvolvimento” pelos sujeitos .....	59
TABELA 22 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Desenvolver a reflexão contínua” pelos sujeitos.....	61
TABELA 23 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Ter consciência da importância do aprendizado” pelos sujeitos.....	63
TABELA 24 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Melhorar constantemente a capacidade de aprender novas técnicas e competências” pelos sujeitos .....	64
TABELA 25 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Pensar criativamente” pelos sujeitos .....	65
TABELA 26 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Analisar criticamente idéias e situações” pelos sujeitos .....	66
TABELA 27 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Esclarecer o que não se compreende” pelos sujeitos.....	68
TABELA 28 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Transformar o conhecimento em práticas de trabalho” pelos sujeitos.....	69
TABELA 29 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Ter consciência das premissas e normas que controlam comportamentos” pelos sujeitos.....	70
TABELA 30 – Apresentação da relação entre categorias formadas pelas respostas dos sujeitos à compreensão da competência de aprender a aprender e aspectos retirados da literatura relacionados à competência de aprender a aprender.....	72
TABELA 31 – Apresentação das fontes pelos quais os sujeitos tiveram contato com o conceito de competência de aprender a aprender .....	73
TABELA 32 – Apresentação de itens retirados das redações dos sujeitos sobre o que consideram que a competência de aprender a aprender contribui para o trabalho na Organização.....	74
TABELA 33 – Apresentação dos objetivos de um curso presencial (curso GERE) que favorecem o desenvolvimento da competência de aprender a aprender, na percepção dos sujeitos. ....	80
TABELA 34 – Apresentação de itens retirados das redações dos sujeitos sobre o que pensam que contribui para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender. ....	85
TABELA 35 – Apresentação de itens retirados das redações dos sujeitos sobre o que percebem ser aspectos importantes para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender no contexto de trabalho.....	90
TABELA 36 – Apresentação de itens retirados das redações dos sujeitos sobre o que percebem ser comportamentos que expressam a competência de aprender a aprender antes do curso .....	95
TABELA 37 – Apresentação de itens retirados das redações dos sujeitos sobre o que percebem ser comportamentos que expressam a competência de aprender a aprender durante o curso.....	97
TABELA 38 – Apresentação de itens retirados das redações dos sujeitos sobre o que percebem ser comportamentos que expressam a competência de aprender a aprender depois do curso.....	100

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>III</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VI</b>
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....</b>	<b>VII</b>
<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>VIII</b>
<b>1 EDUCAÇÃO CORPORATIVA E COMPETÊNCIA DE APRENDER A APRENDER .....</b>	<b>1</b>
1.1 O APRENDER A APRENDER COMO COMPETÊNCIA .....	8
1.2 ASPECTOS DO APRENDER A APRENDER .....	11
<b>2 MÉTODO .....</b>	<b>25</b>
2.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA ORGANIZAÇÃO.....	25
2.1.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DA ORGANIZAÇÃO .....	27
2.2 SUJEITOS E OUTRAS FONTES DE INFORMAÇÃO .....	28
2.3 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO CURSO GERE .....	29
2.4 INSTRUMENTOS .....	30
2.5 SITUAÇÃO E AMBIENTE.....	30
2.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	30
2.6.1 ESCOLHA DOS SUJEITOS E FONTES DE INFORMAÇÃO .....	31
2.6.2 ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS .....	31
2.6.3 TESTE DO INSTRUMENTO DE PESQUISA .....	32
2.6.4 CONTATO COM OS SUJEITOS .....	33
2.6.5 COLETA DE DADOS .....	33
2.6.6 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	33
<b>3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS .....</b>	<b>35</b>
<b>4 COMPREENSÃO DA COMPETÊNCIA DE APRENDER A APRENDER .....</b>	<b>43</b>
<b>5 IMPORTÂNCIA DA COMPETÊNCIA DE APRENDER A APRENDER.....</b>	<b>73</b>
<b>6 DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE APRENDER A APRENDER.....</b>	<b>79</b>
<b>7 ATITUDES E COMPORTAMENTOS QUE REVELAM A COMPETÊNCIA DE APRENDER A APRENDER.....</b>	<b>94</b>
<b>8 SÍNTESE DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES .....</b>	<b>103</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS:.....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO I .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO II .....</b>	<b>127</b>

## 1 EDUCAÇÃO CORPORATIVA E COMPETÊNCIA DE APRENDER A APRENDER

A maioria das aprendizagens não ocorre de forma intencional e sistemática nas organizações<sup>1</sup>. No cenário econômico atual, de constantes mudanças e alta competitividade, a consciência sobre os processos de aprendizado é relevante para a diferenciação e a sobrevivência das organizações, pois aquelas que proporcionam aos seus participantes condições de tornar o aprendizado útil para si ganham vantagem competitiva perante as outras. Isso é facilitado quando o aprendizado é planejado e alinhado aos objetivos estratégicos da organização, o que é proposto pelos teóricos da educação corporativa que defendem a promoção do aprendizado contínuo e sistemático. É importante que os participantes da educação corporativa desenvolvam a competência de aprender a aprender para que a proposta de aprendizado contínuo seja eficaz. Diante dessa necessidade, é proposta a questão: qual a percepção<sup>2</sup> da competência de aprender a aprender de planejadores e educadores de um curso em uma universidade corporativa ?

Nas organizações, educação corporativa tem sido nomeada como universidade corporativa ou empresarial, academia, instituto, escola de negócios, educação estratégica organizacional. Vários autores utilizam esses termos como sinônimos (GDIKIAN e SILVA, 2002; EBOLI, 2004; BRANDÃO, 2004). As universidades corporativas foram criadas no final do século XX como uma solução encontrada pelos empresários para suprirem a falta de qualificação dos funcionários, qualificação esta necessária para a sua organização e também pela necessidade de fornecerem aos seus empregados um aprendizado permanente. Nos Estados Unidos existiam 400 universidades corporativas em 1988 e mais de 2000 em 2004, incluindo os mais variados setores produtivos. No Brasil, há aproximadamente 100 organizações brasileiras ou multinacionais, tanto no campo público quanto no privado, que já implementaram sistemas educacionais pautados pelos princípios e práticas de uma universidade corporativa ( EBOLI, 2004), podendo-se citar, entre

---

<sup>1</sup> Segundo Schvarstein (1997), organização e instituição são termos distintos que são usados muitas vezes como sinônimos na linguagem coloquial. As instituições são abstrações, ou seja, são o conjunto de normas e valores dominantes e as regras que sustentam a ordem social. Desta forma, trabalho, saúde, religião são algumas das instituições universais que irão se particularizar em cada sociedade e em cada momento histórico. Já as organizações são caracterizadas como o sustento material das instituições, como fábricas, hospitais, igreja, entre outras.

outras: Alcoa, Amil, Banco do Brasil, Bankboston, BNDS, Caixa Econômica Federal, Companhia Vale do Rio Doce, Embraer, Globo, GVT, IBM, Kraft Foods, MacDonalds, Motorola, Natura, Nestlé, Petrobrás, Sadia, Siemens, Visa, Volkswagen, Xerox.

A definição de universidade corporativa, segundo Meister (1999, p.29), é “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização”. Para essa autora, as universidades corporativas podem ser diferentes em aspectos superficiais, mas tendem a organizar-se em torno de princípios e objetivos semelhantes, nos quais o fundamental é tornar-se uma organização em que o aprendizado seja permanente. Outros objetivos da universidade corporativa, segundo a autora, são os seguintes: desenvolver uma cultura organizacional favorável à mudança, promover a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação) e desenvolver competências profissionais, técnicas e gerenciais consideradas essenciais para a viabilização das estratégias da organização. Ao constatar o uso indiscriminado do termo “universidade corporativa”, Alperstedt (2000), por meio de revisão de literatura sobre o tema, encontrou três características fundamentais e concomitantes da universidade corporativa: desenvolvimento de competências essenciais ao negócio da empresa, não restrição dos serviços educacionais aos funcionários e estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior. É possível perceber o incentivo da autonomia dos empregados ao seu desenvolvimento e o fornecimento dos meios para que isso seja possível. Nesse contexto, o desenvolvimento da competência de aprender a aprender é importante para que os objetivos da educação corporativa, como o aprendizado permanente e o desenvolvimento das competências essenciais<sup>3</sup> alinhadas à estratégia organizacional, sejam eficazes.

Para sintetizar e demonstrar os avanços da educação corporativa no Brasil, Eboli (2004) realiza uma pesquisa em que faz uma análise da evolução da educação nas organizações e apresenta uma série de casos ilustrativos. Segundo a autora, o

---

<sup>2</sup> “Percepção é o processo pelo qual o homem analisa e atribui significado às informações sensoriais que recebe” (STRATTON e HAYES, 1994).

<sup>3</sup> Prahalad e Hamel propõem o conceito de competências essenciais ( ou críticas) que seriam aquelas que oferecem reais benefícios aos consumidores, são difíceis de imitar e dão acesso a diferentes mercados. As competências essenciais são aquelas que fazem a diferença e que garantem uma vantagem competitiva sustentável perante as demais organizações (FLEURY E FLEURY, 2004).

tema das universidades corporativas surgiu primeiro no mundo corporativo, para depois ser abordado pelo mundo acadêmico e ainda não é definido o suficiente sob o ponto de vista conceitual. Mesmo assim, muitos casos de projetos de educação corporativa são encontrados na prática empresarial. A autora apresenta casos elaborados com base em pesquisa realizada em organizações que implantaram projetos de educação corporativa no Brasil e propõe ao leitor um referencial teórico para analisá-los. Esse referencial compreende sete princípios de sucesso para a concepção de sistemas de educação corporativa: competitividade, perpetuidade, conectividade, disponibilidade, cidadania, parceria e sustentabilidade. Sem apresentar o significado de cada princípio, de um modo geral o resultado da pesquisa foi a ilustração dos princípios levantados pela autora por meio dos diversos estudos de caso. Em todos os casos pesquisados, apareceu a preocupação, por parte dos dirigentes, de a universidade corporativa tornar-se um centro de agregação de resultados para o negócio e a percepção geral de que o desempenho da organização melhorou depois da sua implantação. Foi observado que ainda não há sistemas métricos que permitam avaliar de forma objetiva o impacto da universidade corporativa nos negócios. A avaliação feita por meio das percepções das lideranças do sucesso dos projetos é baseada em indicadores, como melhoria da imagem institucional, recebimento de prêmios e referência no mercado. Embora em estágios diferentes de implementação, os casos estudados pela autora apresentam projetos consistentes e cuidadosos, orientados para agregação de valor ao negócio, e o referencial teórico apresentado permite enxergar além do rótulo “universidade corporativa”.

Para ilustrar a abrangência da pesquisa de Eboli (2004), será mostrado de modo sucinto seu método de pesquisa. A pesquisa de campo foi feita em duas etapas: primeiramente, foram identificadas, por meio de sites, publicações e material jornalístico (dados secundários), as principais experiências existentes no Brasil e também na Ibero-América. Levantaram-se dados sobre as características gerais de cada empresa e mais especificamente de seus sistemas de educação. Os países focalizados foram Argentina, Brasil, Espanha, México, Portugal e Venezuela. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas apenas com os responsáveis pelos projetos das empresas atuantes no Brasil, com o objetivo de obter avaliações e opiniões sobre o conjunto das características e práticas levantadas. Foram

pesquisadas, no total, 24 organizações: 21 casos de empresas (públicas ou privadas) e três universidades setoriais. As entrevistas ocorreram no período de maio de 2002 a dezembro de 2003. As pesquisas abrangeram empresas pertencentes a diversos setores produtivos, como água e saneamento, alimentos, comércio varejista, comunicação e gráfica, eletroeletrônica, energia elétrica, financeiro, higiene e limpeza, mineração e siderurgia, serviços, tecnologia e informática, telecomunicações e veículos e peças. Essa pesquisa revela uma pequena amostra da quantidade de organizações que adotam os princípios e práticas da universidade corporativa. A autora pretende que seu trabalho contribua para reflexões sobre o futuro da educação corporativa e que possibilite a compreensão dos desafios e perspectivas para o seu desenvolvimento. Pretende que essa reflexão contribua para um sistema nacional de educação de qualidade, pois acredita que a educação corporativa não seja apenas um modismo na área de gestão empresarial, o que impõe a educadores, empresários, governo, sindicatos e outros segmentos interessados a responsabilidade em pensar com seriedade o papel da educação corporativa na sociedade.

Eboli (2004) destaca que o objetivo principal do sistema de educação corporativa é o desenvolvimento e a implantação das competências críticas para a viabilização das estratégias empresariais. Um aspecto fundamental para o desenvolvimento de competências é a apropriação do conhecimento em ações de trabalho (BITENCOURT, 2004b), ou seja, quando o aprendizado é posto em prática, transformado em comportamento, é que o desenvolvimento de competências agrega valor às atividades e à organização. O conhecimento, se não for transformado em ações ou práticas no trabalho, não trará benefícios à organização e não estimulará o desenvolvimento das pessoas. Segundo Bitencourt (2004b), essa idéia básica de relacionar conhecimento às práticas organizacionais diz respeito ao aprender a aprender. A autora faz essa afirmação baseando-se em Senge (1999a), que trata do potencial de aprendizagem como potencial para aprender e para aprender a aprender e acrescenta que o potencial para aprender a aprender requer autoconhecimento e conhecimento da forma com que se aprende, e implica apropriação do conhecimento às práticas organizacionais em diferentes situações e reflexão sobre a efetividade da aplicação do conhecimento à prática organizacional.

Aprender a aprender compreende que o indivíduo possa lidar com novas informações recebidas, mostrar comprometimento com o autodesenvolvimento, melhorar constantemente a capacidade de aprender novas técnicas e competências e ser capaz de lidar com ambigüidade e com o caos dentro de uma organização. É como Meister (1999) definiu essa competência, ao realizar uma pesquisa com 100 reitores de universidades corporativas para identificar e codificar as melhores práticas demonstradas para manutenção e desenvolvimento dessas universidades. Um dos resultados dessa pesquisa foi a observação de sete competências essenciais requisitadas pelas empresas, entre elas, a competência de aprender a aprender. Essa autora ainda apresenta essa competência como a aquisição de condições de usar um conjunto de técnicas, entre as quais se incluem a capacidade de analisar situações, fazer perguntas, procurar esclarecer o que não se compreende e pensar criativamente para gerar opções. Para a autora, as competências essenciais são a base da capacidade de empregabilidade do indivíduo.

Foi demonstrado que a competência de aprender a aprender é importante para a educação corporativa e para a organização (MEISTER, 1999; BITENCOURT, 2004b), no entanto essa competência é também relevante para o indivíduo. É possível verificar um aumento no interesse em aprender por parte das pessoas para sua adequação à nova realidade do mundo do trabalho, caracterizada pela diminuição do número de empregos e pela exigência, cada vez maior, de qualificação profissional. Oliveira (1998), ao analisar a evolução do conceito de carreira profissional, demonstra que na década de 80 a 90 surgiram definições ampliadas do conceito com associações de dimensões como aprender a aprender, aprendizado e autodesenvolvimento. Esse autor analisou a carreira, vendo-a como um aprendizado contínuo, o que contribui estrategicamente para a sua adequação às contínuas transformações e exigências do mercado de trabalho. A competência de aprender a aprender é importante para os profissionais que reconhecem que o período do aprendizado não se restringe mais ao escolar, mas é um processo por toda a vida e fator de ajuda para sua empregabilidade. Aprender a aprender é relevante para o desenvolvimento da carreira profissional, pois possibilita aos indivíduos estarem atualizados com as exigências do mercado de trabalho. Como afirma Fonseca (1998, p.307):

O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas, cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro.

O conceito de educação ao longo de toda a vida também foi apresentado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI à UNESCO (DELORS, 2003) como uma resposta ao mundo em rápida transformação e que só é possível quando todos aprendermos a aprender. Essa comissão propôs a educação ao longo de toda a vida, baseada em quatro aprendizagens básicas: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Mesmo sem esclarecer os conceitos dessas aprendizagens básicas apresentadas, é compreendido que a proposta de educação defendida por essa comissão internacional revela que o mundo do trabalho constitui um espaço privilegiado de educação e seu valor formativo é reconhecido e inserido no sistema educativo:

À medida que o tempo dedicado à educação se confunde com o tempo da vida de cada um, os espaços educativos, assim como as ocasiões de aprender, tendem a multiplicar-se. O ambiente educativo diversifica-se e a educação abandona os sistemas formais para se enriquecer com a contribuição de outros atores sociais (DELORS, 2003, p. 110).

É nesse contexto que a educação corporativa é apresentada como uma proposta de capacitação dos funcionários, diferenciada dos departamentos de treinamento e desenvolvimento (T&D). A educação corporativa é implementada de forma estratégica com programas permanentes de educação, centralizados nos objetivos empresariais, não se restringindo às habilidades técnicas, mas envolvendo também o conhecimento de valores e cultura da corporação e as competências básicas do negócio. Os departamentos de T&D, geralmente, atuam de maneira tática, oferecem cursos únicos, específicos e descentralizados (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004). Nas organizações, o programa de educação corporativa não se restringe aos seus funcionários, podendo atender também clientes, fornecedores e público externo e as organizações possuem vínculo com instituições de ensino superior tradicionais para desenvolver programas de ensino específicos aos seus empregados.

Com relação ao conteúdo dos programas contemplados pela educação corporativa, Carvalho (2001) avaliou programas e cursos oferecidos por universidades corporativas e observou a existência de alguns temas comuns: valores, tradições e visão da empresa (cidadania corporativa); visão de como atua a empresa (estrutura contextual); competências básicas do ambiente de negócios (aprender a aprender, comunicação e colaboração, raciocínio criativo e resolução de problemas, conhecimento tecnológico, conhecimento de negócios globais, desenvolvimento de liderança e autogerenciamento da carreira). Além dos programas e cursos relatados por Carvalho (2001), a educação corporativa engloba oportunidades de aprendizado além daquelas encontradas em sala de aula e, por isso, há na educação corporativa outras ferramentas e técnicas de aprendizado que não se limitam ao instrutor tradicional. Sendo o princípio metodológico da educação corporativa a cultura da aprendizagem contínua, há a adoção de múltiplas formas de aprendizagem: presencial (cursos, palestras), virtual (intranet, portal corporativo) e aprendizagem multimídia auto-instrucionais (apostilas, TV).

São características importantes da educação corporativa a promoção do aprendizado contínuo e desenvolvimento das competências essenciais da organização (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004). É possível perceber o incentivo da autonomia dos empregados ao seu desenvolvimento e o fornecimento dos meios para que isso seja possível, por isso, para atingir os objetivos da educação corporativa, existe a disponibilidade de múltiplos procedimentos de aprendizagem, como os relatados por Carvalho (2001). Para que essa estrutura seja usufruída pelos empregados adequadamente e a educação corporativa seja eficaz em promover o aprendizado contínuo, os textos revelam a importância do desenvolvimento da competência de aprender a aprender. Igualmente, é demonstrado que essa competência é relevante para o desenvolvimento da carreira profissional, uma vez que possibilita aos indivíduos estarem atualizados com as exigências do mercado de trabalho (OLIVEIRA, 1998) e é destacada como um fator importante para a Educação do século XXI (DELORS, 2003). Na literatura é encontrada com destaque a importância da competência de aprender a aprender para a educação corporativa, para a organização e para o indivíduo, mas não é encontrado com clareza o conceito dessa competência ou mesmo suas características. Diante da inexistência de tal explicitação, é relevante, social e cientificamente, compreender melhor a

competência de aprender a aprender na educação corporativa por meio da percepção dessa competência por planejadores e educadores de um curso em uma universidade corporativa.

## 1.1 O APRENDER A APRENDER COMO COMPETÊNCIA

Considerando o propósito da educação corporativa de proporcionar um ambiente de aprendizado permanente e o alinhamento das competências organizacionais às estratégias empresariais, o aprender a aprender é base para o alcance desses objetivos. O conceito de competência oferece subsídios para o entendimento do aprender a aprender na educação corporativa e, por isso, uma breve revisão desse conceito será feita.

No fim da Idade Média, a expressão “competência” pertencia à linguagem jurídica e dizia respeito à faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões. Por extensão, o termo veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém se pronunciar a respeito de um assunto específico. Mais tarde, principalmente na linguagem empresarial, passou a qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho (BRANDÃO, 1999). No senso comum, competência refere-se a uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa.

Em 1973, houve o debate sobre competências entre psicólogos e administradores nos Estados Unidos, a partir do artigo de McClelland, *Testing for competence rather than intelligence*. O enfoque dado por McClelland é o de que a competência é composta por um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilita a alta performance. A competência foi entendida como um estoque de recursos que o indivíduo detém (MCCLELLAND, 1973). Nesse conceito, embora o indivíduo seja foco de análise, a ênfase é fundamentada no cargo ou em posições ocupadas pelo indivíduo na estrutura da organização, pois remete aos recursos que credenciam um profissional a exercer bem determinada função.

A escola americana apresenta influência de outros autores, entre eles Boyatzis, Spencer, Mirabile e McLangan, que demonstram variações do conceito de

McClelland, mas ainda associam a competência aos requisitos do cargo. Na Europa, em 1990, aparece na literatura francesa o conceito de competência não relacionada ao cargo, mas relacionada às reações dos indivíduos frente às diversas situações (BONILAURI e KARAM, 2004). Zarifian, um dos representantes da escola européia destaca o fato de que o trabalho não é mais um conjunto de tarefas associadas ao cargo, mas o que o indivíduo mobiliza face a situações profissionais cada vez mais mutáveis e complexas (FLEURY E FLEURY, 2004).

Em 1995, Le Boterf, também da escola européia, conceituou competências com a concepção “dos saberes”. Para esse autor, competência é o saber agir responsável, que implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades num contexto profissional, pois a competência é sempre contextualizada. O conhecimento pelo conhecimento não caracteriza a competência, a não ser que seja comunicado e utilizado, o que implica ação. São seis “os saberes” desenvolvidos por Le Boterf: saber agir com pertinência; saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional; saber integrar ou comunicar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transpor; saber aprender e aprender a aprender; saber envolver-se (BONILAURI E KARAM, 2004).

Durand (1998), utilizando as chaves do aprendizado individual de Pestalozzi<sup>4</sup>, *head, hand and heart* (cabeça, mão e coração), propôs um conceito de competência apoiado em três dimensões - conhecimentos, habilidades e atitudes - que engloba aspectos cognitivos, técnicos e difere das teorias anteriores por causa dessas dimensões sociais e afetivas relacionadas ao trabalho. A competência, para esse autor, é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias a determinado propósito, o que difere do conceito apresentado por McClelland, em 1973, que associava essas dimensões ao cargo ou a posições ocupadas pelo indivíduo na estrutura da organização.

No Brasil, Dutra (2001) agrega ao conceito de competência a “entrega”. Além do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes apresentados por uma pessoa, é necessário verificar o que é entregue para a organização. Define competência como a capacidade de a pessoa produzir resultados dentro dos

---

<sup>4</sup> Henri Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço, idealizou a educação como o desenvolvimento natural, espontâneo e harmônico das capacidades humanas, que se revelam na tríplice atividade da cabeça, mãos e coração (*head, hand e heart*), isto é, na vida intelectual, psicomotora e moral do indivíduo (LARROYO *apud* BRANDÃO, 1999).

objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, o que é traduzido pelo mapeamento do resultado esperado e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a sua consecução. Ruas (2004) apresenta como definição de competência individual, não um estado de formação educacional ou profissional, tampouco um conjunto de conhecimentos ou de capacidades apreendidas, mas a mobilização e a aplicação de conhecimentos e capacidades numa situação específica, na qual se apresentam recursos e restrições próprias a essa situação.

Bitencourt (2004a), ao pesquisar sobre a relação entre a gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional e revisar a literatura sobre o conceito, também sugere um novo conceito para competências, que permite englobar questões de autodesenvolvimento, práticas direcionadas ao ambiente externo da empresa e auto-realização.

Entendem-se as competências como um processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, em que o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em outros grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e a si próprio (auto-realização) (BITENCOURT, 2004, p.68).

Também no Brasil, Fleury e Fleury (2004), ao desenvolverem um estudo para responder à questão sobre a relação entre competências organizacionais e estratégias competitivas nas empresas, observaram a necessidade de construir um modelo teórico que explicitasse e articulasse os diferentes conceitos de competências para o entendimento de propostas de desenvolvimento organizacional. A partir da revisão da literatura sobre o assunto e apresentação do conceito em vários níveis de compreensão, verificaram que a noção de competência aparece associada a verbos e expressões como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades e ter visão estratégica. As competências agregam valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo, não sendo apenas conhecimentos e habilidades, mas também conhecimentos e habilidades em ação.

Percebe-se, portanto, que o saber aprender faz parte da própria dinâmica de competências.

Na revisão do conceito de competência é revelado que o conceito é visto sob diferentes dimensões (individual, grupal e organizacional) e seu desenvolvimento não pode ser considerado um processo homogêneo. É possível, no entanto, perceber na evolução do conceito que a competência se revela na ação (FLEURY E FLEURY, 2004). Do mesmo modo, o conhecimento transformado em ações ou práticas no trabalho caracteriza o aprender a aprender (BITENCOURT, 2004b), o que possibilita reconhecer esse fenômeno como uma competência.

## 1.2 ASPECTOS DO APRENDER A APRENDER

Vários autores citaram e demonstraram a relevância do aprender a aprender no contexto organizacional e individual (OLIVEIRA, 1998; TEIXEIRA, 2001; DELORS, 2003), outros citaram alguns aspectos do aprender a aprender (GARVIN, 1998; MEISTER, 1999; BITENCOURT, 2004B ) , mas os aspectos apresentados, muitas vezes, envolvem conceitos não traduzidos em comportamentos, são metáforas que não descrevem comportamentos que caracterizam o aprender a aprender. Em razão da importância demonstrada por esses autores sobre essa competência, é importante explicitar e sistematizar as suas características. Na tentativa de explicitar características do aprender a aprender, foram encontrados alguns autores que desenvolveram alguns aspectos dessa competência: disciplinas de aprendizagem desenvolvidas por Senge (1999a; 1999b); pesquisas de Bitencourt e Gonçalo (1999) sobre autoconhecimento; pesquisa de Antonello (2004) sobre as práticas formais e informais de aprendizagem; padrões defensivos de Argyris (2000); modelos de aprendizagem desenvolvidos por Kolb (1997), Garvin (1993, 1998) e Senge (citado por FLEURY, 2001) e sobre o aspecto da reflexão encontrado em Morgan (1996) e Senge (1999a). Esses aspectos fornecem indícios para compreender o fenômeno.

O conceito de aprendizagem é bastante amplo e controverso, por isso, algumas considerações sobre aprendizagem serão feitas baseadas principalmente

no trabalho de Fleury (2001) para clarificar esse conceito. Com base na idéia de que é por meio do processo de aprendizagem e da gestão do conhecimento que são desenvolvidas as competências necessárias para a realização da estratégia competitiva da organização, Fleury apresentou considerações acerca dos conceitos de aprendizagem a partir da definição de que a aprendizagem é um processo de mudança, provocado por estímulos diversos, mediado por emoções e cognições, que pode implicar ou não modificações no comportamento de uma pessoa. Há pelo menos duas vertentes teóricas em que os modelos de aprendizagem basicamente se sustentam: no modelo behaviorista, no qual o foco principal é o comportamento que pode ser observado e medido, nesse caso, planejar o processo de aprendizagem implica estruturar um processo passível de observação. No modelo cognitivista, em que são observados tanto aspectos objetivos e comportamentais quanto aspectos subjetivos, que levam em consideração as crenças e as percepções dos indivíduos que influenciam seu processo de apreensão da realidade. Há forte influência da perspectiva cognitivista nas discussões sobre aprendizagem em organizações, enfatizando, porém, as mudanças comportamentais observáveis.

O processo de aprendizagem pode ocorrer em três níveis numa organização: 1. o nível do indivíduo é o primeiro, não ocorrendo aprendizado nos outros níveis antes desse; 2. no nível do grupo, a aprendizagem pode ser um processo social partilhado pelas pessoas do grupo e 3. no nível da organização, o processo de aprendizagem individual, de compreensão e interpretação partilhado pelo grupo institucionaliza e é expresso em diversos artefatos organizacionais, como estrutura, regras, procedimentos e elementos simbólicos. Senge (1999a), em sua teoria sobre as “cinco disciplinas de aprendizagem” (apresentada adiante) foca inicialmente o indivíduo, seu processo de autoconhecimento, de clarificação de quais são seus objetivos e projetos sociais; em seguida, foca o grupo e, por fim, por meio do raciocínio sistêmico, foca a organização.

Ao estudar formas de melhorar a capacidade de aprendizagem nas organizações, Senge (1999a) desenvolveu um conjunto de práticas denominadas como “cinco disciplinas de aprendizagem”. Esse autor e seus colaboradores definem capacidades de aprendizagem como sendo habilidades e proficiências que, entre indivíduos, equipes e comunidades maiores, permitem às pessoas intensificarem

consistentemente sua capacidade de produzir resultados que lhes sejam importantes. “Em outras palavras, capacidades de aprendizagem nos permitem aprender” (SENGE, 1999b, p.62). As cinco disciplinas propostas por Senge (1999a) são as seguintes: “domínio pessoal”, “modelos mentais”, “visão compartilhada”, “aprendizagem em equipe” e “pensamento sistêmico”. “Disciplina” significa um caminho de desenvolvimento para a aquisição de determinadas habilidades ou competências (SENGE, 1999a, p.44).

A disciplina “domínio pessoal” é uma metáfora que, de acordo com Senge (1999a), expressa o crescimento e aprendizados pessoais. Pessoas com alto nível de domínio pessoal possuem grande probabilidade de expandir sua capacidade de criar na vida resultados que procuram. Essa disciplina possui basicamente dois movimentos: primeiro, o contínuo esclarecimento do que é importante para o indivíduo; segundo, ver a realidade atual com mais clareza. Desses dois movimentos, surge o que foi denominado de “tensão criativa”, ou seja, a busca, pelo indivíduo, dos meios de conseguir o que quer, adaptado à realidade. Essa disciplina é importante porque considera que não existe aprendizado organizacional sem o aprendizado individual.

A disciplina “modelos mentais” expressa “imagens internas profundamente arraigadas sobre o funcionamento do mundo, imagens que nos limitam a maneiras bem conhecidas de pensar e agir” (SENGE, 1999a, p.201). Essa disciplina pressupõe o desenvolvimento de algumas habilidades: reconhecer os “lapsos de abstração”, ou seja, generalizações que são feitas a partir de fatos, mas sem perceber as etapas que ocorrem do fato à generalização; comparar o que se diz com o que se pensa e não se diz; investigação honesta por meio de indagação e argumentação; distinguir “teorias esposadas” (o que se diz) de “teorias em uso” (a teoria implícita no que se faz). O mundo é visto por meio de pressupostos que as pessoas têm, muitas vezes, não de modo consciente, e que determinam as decisões e ações individuais. Podem ser raciocínios simples ou complexos, mas são simplificações da realidade, como um esquema que é montado mentalmente para representá-la. O problema que envolve os modelos mentais aparece quando eles permanecem inconscientes, trazê-los à consciência possibilita que sejam examinados e confrontados, o que facilita alterações dos modelos mentais quando necessário.

A disciplina “visão compartilhada” é uma metáfora de imagens que pertencem a pessoas que fazem parte de uma organização. É a construção de uma visão conjunta, de um objetivo comum ao grupo ou organização. Representa o comprometimento com uma imagem coletiva. Nasce de visões particulares e, quanto mais vinculada a visões pessoais, mais tem chance de sobreviver.

A disciplina “aprendizagem em equipe” é uma metáfora que representa a aprendizagem que ocorre com um grupo de pessoas e não mais com um indivíduo. O aprendizado individual é relevante para a organização quando é divulgado para o grupo, pois decisões e implementações não são mais atividades isoladas. Essa disciplina não existe de forma individual e embora envolva habilidades individuais, é uma disciplina coletiva intimamente ligada ao processo de comunicação da empresa. Envolve práticas de diálogo e discussão dentro da equipe e, portanto, depende de modificação coletiva de modelos mentais.

O “pensamento sistêmico” é a disciplina que integra as outras quatro. Representa a capacidade de enxergar o todo, é um quadro referencial por meio do qual é possível ver inter-relacionamentos em vez de fotos instantâneas de eventos, é possível perceber estruturas subjacentes e não apenas cadeias lineares de causa e efeito.

As cinco disciplinas desenvolvidas por Senge e colaboradores (1999a) - a versão original foi publicada em 1990 - são os resultados de pesquisas e estudos de cientistas do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*). Em complemento a esses estudos foi fundado, em 1991, no próprio MIT, o Centro de Aprendizagem Organizacional, um consórcio com várias empresas de diversos portes, setores, histórias e culturas. A proposta do Centro de Aprendizagem é a de criar uma comunidade de pessoas em organizações diversas para experimentar as cinco disciplinas de aprendizagem na prática gerencial. Dessas experiências surgiu o segundo livro de Senge publicado no Brasil (SENGE, ROSS, SMITH, ROBERTS, KLEINER, 1999c). O trabalho de Senge e seus colaboradores pressupõe que o aprendizado relaciona-se à ação e não ocorre exclusivamente por meio do estudo passivo. Com essa premissa, Senge apresentou a teoria das cinco disciplinas, as quais constituem também um conjunto de práticas, sustentando que, para as organizações, o aprendizado não constitui um fim a se alcançar, mas um conjunto de práticas permanentes.

Algumas considerações sobre as cinco disciplinas são importantes de serem feitas: Senge (1999a) constatou, ao longo dos anos de estudo, que nenhuma disciplina é mais importante que a outra quando se trata do aprendizado nas organizações. Elas se complementam e estão intimamente interligadas. No entanto, com relação à competência de aprender a aprender, as disciplinas de domínio pessoal, de modelos mentais e de pensamento sistêmico são as que mais ajudarão a compreender essa competência, pois tratam de disciplinas que capacitam mais a aprendizagem individual, enquanto as outras disciplinas abordam com maior abrangência a capacidade de aprendizado coletivo. No entanto, a mesma ponderação de Senge aplica-se à competência de aprender a aprender, e que essa será válida para a organização quando o aprendizado for transmitido ao grupo.

Outra consideração a fazer sobre as disciplinas é a de que elas tratam de muitos conceitos, metáforas de comportamentos nem sempre bem explicitados. Assim como faz parte dos “modelos mentais” lidar com os “lapsos de abstração”, é importante que cada um desses conceitos seja traduzido em comportamentos, que possam ser vistos, estudados e avaliados. Para ajudar a explicitar esses comportamentos, outros estudos em Psicologia, que lidam com os mesmos aspectos das disciplinas propostas por Senge, serão utilizados para esclarecer esses fenômenos.

Utilizando-se do conceito de domínio pessoal de Senge (1999a), Bitencourt e Gonçalo (1999) realizaram uma pesquisa sobre o autoconhecimento como uma estrutura básica que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem nas organizações. Foram entrevistadas 94 pessoas de 20 empresas, com questões que refletiam aspectos pragmáticos acerca da teoria das cinco disciplinas de aprendizagem de Senge e relacionadas com a maneira com que as pessoas se posicionam em seu ambiente de trabalho. Uma das conclusões da pesquisa foi de que o autoconhecimento pode ser considerado um elemento fundamental no desenvolvimento da aprendizagem nas organizações, seja para facilitar, seja para possibilitar a reflexão e consciência dos limites e possibilidades do indivíduo e da organização. Por isso, o domínio pessoal (autoconhecimento) representa a base para o aprendizado individual e inclui, também, autenticidade e busca de soluções criativas a partir de cada situação.

O autoconhecimento possibilita ao indivíduo perceber a maneira como aprende melhor. Há várias formas de aprendizagem das quais os indivíduos podem usufruir para desenvolver suas competências. Antonello (2004a) desenvolveu um estudo com o objetivo de identificar o processo de intercâmbio entre as práticas informais e formais de aprendizagem no processo de desenvolvimento de competências numa dimensão individual e coletiva e analisar como esse processo ocorre. Os sujeitos da pesquisa foram 43 participantes de programas de especialização e mestrado profissional em administração da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, que exerciam o cargo de gerente há pelo menos dois anos em suas organizações. A autora extraiu 12 tipos gerais de formas de aprendizagem, principalmente por meio de entrevistas em profundidade, além de observação participante, grupos focais, questionário, relatos de histórias de aprendizagem e pesquisa documental. Os 12 tipos gerais identificados foram os seguintes: experiência anterior e transferência extra profissional; experienciar; reflexão; auto-análise – autoconhecimento; observação – modelos; *feedback*; mudança de perspectiva; mentoria e tutoria; interação e colaboração; treinamentos; informal; aprendizagem pela articulação entre teoria e prática. Sem explorar os conceitos apresentados, foi possível perceber que, se o indivíduo usufruir de uma ampla variedade de formas de aprendizagem (as listadas na taxonomia) de maneira planejada e sistematizada, há uma maior probabilidade de garantir uma aprendizagem eficaz, como se pode observar no trecho abaixo:

O encorajamento dos gestores a identificar, reconhecer e explorar a ampla gama de oportunidades de aprendizagem e seu possível potencial, ou seja, que percebam todas as experiências como experiências de aprendizagem contribuiria para o seu autodesenvolvimento, para os tornarem autônomos e auto-dirigidos em seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências na medida em que, podem tornar-se mais competentes para extrair o melhor a partir de todas as oportunidades de aprendizagem (ANTONELLO, 2004, p. 15).

O autoconhecimento também é importante para a percepção dos limites e facilidades do aprendizado individual. A maioria das pessoas não irá admitir que tem dificuldades em aprender (ARGYRIS, 2000) e essa é uma das dificuldades do desenvolvimento da competência de aprender a aprender. Segundo Argyris (2000),

o aprendizado eficaz não é uma questão de atitudes ou motivações certas, mas o produto da maneira como as pessoas raciocinam sobre seu próprio comportamento. Quando as pessoas são solicitadas a examinar sua contribuição a determinado problema organizacional, a maioria torna-se defensiva. O raciocínio defensivo impede que se veja no que as pessoas podem mudar para melhorar a situação, o que impossibilita o aprendizado. Esse autor analisou padrões de comportamento humano que bloqueiam o aprendizado nas organizações e constatou que, especialmente profissionais de alta qualificação, tendem a enquadrar-se nesses padrões. A aprendizagem de algo novo pode requerer o abandono de modelos, de certezas e pode trazer ansiedade com relação ao novo. A aprendizagem requer contínua avaliação das ações realizadas e dos pressupostos que levaram à tomada de ações.

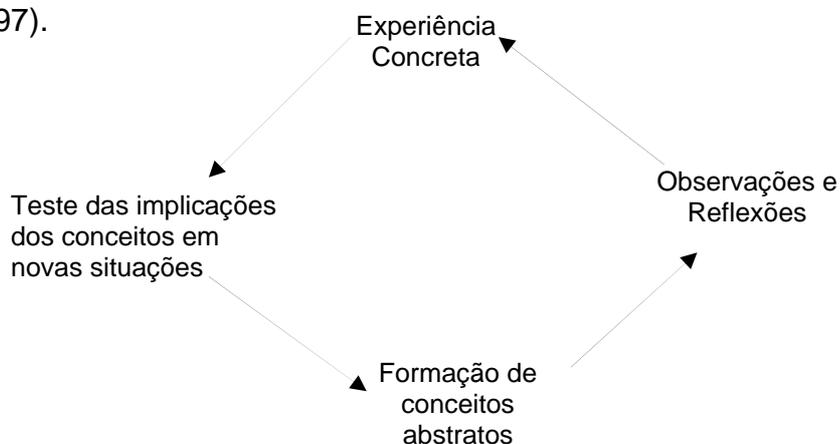
Para evitar os padrões defensivos, Argyris (2000) propõe que os programas contínuos de aprendizado organizacionais ensinem as pessoas a raciocinar sobre seu comportamento de um modo novo e eficaz, a fim de desfazer as defesas que bloqueiam o aprendizado. A partir dessa maneira de raciocinar, aprender a aprender consiste em reconhecer a necessidade de desenvolver a si próprio; estar disposto a aprender; aprender (refletir) sobre a própria aprendizagem; estar ciente de seu papel na organização; estar ciente de qual sua contribuição para a mudança na organização. Desaprender antecipa muitas vezes o aprender a aprender (GARVIN, 1993; BITENCOURT, 2004), ou seja, questionar o que já foi aprendido como algo certo, perceber os modelos mentais, “as imagens internas profundamente arraigadas sobre o funcionamento do mundo, imagens que nos limitam a formas bem conhecidas de pensar e agir” (Senge, 1999a, p.201). A compreensão dos modelos mentais possibilita a superação de tais modelos para que as situações sejam vistas de outras formas e o comportamento possa ser mais eficiente ao lidar com as diversas situações.

O autoconhecimento, portanto, é um aspecto importante da competência de aprender a aprender, entendida como a aplicação do conhecimento à realidade profissional. Facilita a aquisição do conhecimento, pois possibilita ao indivíduo ter consciência de como aprende melhor, por meio de qual forma de aprendizado e de quais seriam suas limitações e facilidades. Também ao se conhecer, é possível perceber padrões defensivos de comportamento que bloqueiam o aprendizado e a

percepção de modelos mentais que também impedem olhar a realidade sob diferentes perspectivas. Por meio desse autoconhecimento, o indivíduo amplia a autocrítica e a possibilidade de ter uma crítica pessoal sobre as situações. Essa crítica permite a análise dos eventos e a aplicação de conhecimentos aprendidos à realidade profissional.

Além do autoconhecimento, compreender o processo de aprendizagem é importante para a competência de aprender a aprender porque, conhecendo esse processo, é possível que o indivíduo aumente sua própria capacidade de aprender. Kolb (1997) revela que o gerente ou administrador bem sucedido de hoje não são aqueles que possuem um conjunto particular de conhecimentos ou habilidades, mas aqueles que têm a capacidade de se adaptar e fazer frente às exigências dinâmicas de seu trabalho e carreira profissional – pela capacidade de aprender. “É surpreendente o fato de que essa capacidade de aprender, tão amplamente considerada importante, receba tão pouca atenção explícita por parte dos gerentes e suas organizações. Existe uma espécie de fatalismo com relação à aprendizagem. Ou a pessoa aprende ou não aprende” (Kolb, 1997, p. 321). Esse autor supõe que a razão de tal fatalismo está na falta de entendimento do processo de aprender. Partindo dessas afirmações, Kolb (1997) descreve um modelo de aprendizagem e demonstra algumas das formas pelas quais esse processo e os estilos individuais de aprendizagem afetam a educação gerencial, o processo decisório e de resolução de problemas dos gerentes e a aprendizagem nas organizações.

FIGURA 1 – Modelo de aprendizagem vivencial desenvolvido por Kolb (KOLB, 1997).



O modelo de aprendizagem vivencial desenvolvido por Kolb tem sua origem na Psicologia Social de Kurt Lewin, dos anos 40 do século passado, e é caracterizado por uma descrição simples do ciclo de aprendizagem: a “experiência” fornece dados para a observação e a reflexão, tal “reflexão” permite a tradução da experiência em “conceitos” que, por sua vez, são usados como guias para “novas experiências”. Esse ciclo permite visualizar habilidades de aprendizagem muitas vezes opostas: experiência/abstração, ação/reflexão. Cada indivíduo desenvolve um estilo pessoal de aprendizagem, em que é mais hábil em algumas partes do ciclo em detrimento de outras e, por isso, cada estilo tem seus pontos fortes e fracos. “Como resultado de nosso equipamento hereditário, da experiência de vida de cada um e das exigências de nosso ambiente atual, a maioria das pessoas desenvolve estilos de aprendizagem que priorizam determinadas habilidades de aprendizagem em detrimento de outras” (KOLB, 1997, p. 324).

Senge (citado por FLEURY, 2001) apresenta o processo de aprendizagem como um ciclo contínuo de forma semelhante ao modelo de Kolb (1997), mas composto de três conjuntos de elementos:

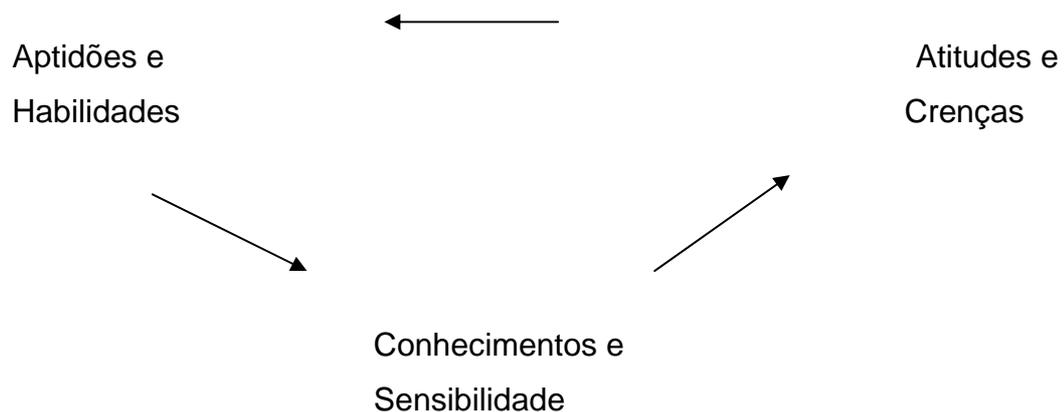


FIGURA 2 – Ciclo de aprendizagem proposto por Senge (FLEURY, 2001)

A partir do desenvolvimento de novas habilidades e aptidões, é alterada a compreensão dos indivíduos sobre a realidade. Novos conhecimentos e

sensibilidades, quando assimilados, modificam os modelos mentais, compostos por idéias pré-concebidas, generalizações ou mesmo imagens que influenciam o modo de ver o mundo e as atitudes. Novas crenças e atitudes baseadas na interpretação da realidade poderão surgir e enriquecer esse mecanismo, o que estimula o desenvolvimento contínuo de habilidades e aptidões que, por sua vez, realimentam o sistema, transformando-o em um ciclo reforçador.

Preocupado com a questão de como as organizações aprendem, as chamadas organizações de aprendizagem<sup>5</sup>, Garvin (1993, 1998) também propôs um modelo de processo de aprendizagem. Segundo esse autor, aprender a aprender é o primeiro passo para uma organização de aprendizagem, pois esta não é possível sem que a aprendizagem individual ocorra. Seu modelo faz um paralelo entre a aprendizagem individual e a organizacional, composta de quatro estágios: conscientização, compreensão, ação e análise. A aprendizagem quando intencional, e não acidental, inicia-se em geral, com a conscientização da necessidade de mudar. Por exemplo, um gerente conclui que precisa melhorar suas habilidades de liderança. A partir dessa consciência, empenha-se em descobrir o significado de tornar-se um líder mais eficaz. Com essa compreensão, empreende alguma ação que o ajude a melhorar sua capacidade de liderança. Por fim, analisa os resultados dessa ação para decidir o que mais precisa fazer e, assim, inicia um novo ciclo de aprendizado (GARVIN, 1998). Esse autor ainda acrescenta que, para o aprendizado ser eficaz, precisa ser um processo de melhoria contínua, em que a reflexão sobre o processo e os resultados obtidos irão desempenhar um papel importante. Por meio do processo de reflexão as pessoas tendem a tornar-se aprendizes melhores ao longo do tempo. Do mesmo modo, a organização que aprende passaria por esses quatro passos.

Alguns modelos de processos de aprendizagem auxiliam a compreensão de como o aprendizado ocorre, como o modelo de aprendizagem vivencial proposto por Kolb (1997), o modelo proposto por Senge ( citado por FLEURY, 2001) e o modelo de aprendizagem proposto por Garvin (1993, 1998). Todas as propostas consideram que a aprendizagem inclui reflexão/análise/abstração e ação/experimentação com

---

<sup>3</sup> Entre muitos autores, Garvin (2002, p.12) conceituou a organização de aprendizagem como aquela que “ é hábil na criação, aquisição, interpretação, transferência e retenção de conhecimento, e também na modificação deliberada de seu comportamento para refletir novos conhecimentos e *insights*”.

cada aspecto influenciando um ao outro. Compreender como a aprendizagem ocorre é um importante aspecto da competência de aprender a aprender porque, conhecendo esse processo, é possível que o indivíduo aumente sua própria capacidade de aprender.

A reflexão é um dos elementos do processo de aprendizagem presente nos modelos de alguns teóricos como Kolb (1997) e Garvin (1993, 1998), que procuram explicar o processo de aprendizagem individual. É um componente importante do processo de aprender a aprender que se apresenta em nível mais profundo do que no aprendizado de simples adaptação às situações e ambientes. Morgan (1996), ao explorar a metáfora das organizações vistas como cérebro, problematiza a questão de como planejar sistemas que sejam capazes de aprender de maneira semelhante ao cérebro. Essa pergunta tem sido a principal preocupação da Cibernética, uma ciência interdisciplinar que estuda questões relacionadas à inteligência artificial. Os estudos da Cibernética levaram à distinção entre os processos de aprendizagem e o processo de aprender a aprender.

Sistemas cibernéticos simples, assim como o termômetro doméstico, são capazes de aprender no sentido de serem capazes de detectar e corrigir desvios a partir de normas predeterminadas. Mas são incapazes de questionar a propriedade daquilo que estão fazendo. Por exemplo, um termostato é incapaz de determinar se o nível de temperatura é apropriado para atingir as preferências daqueles que estão numa sala e fazer ajustamentos que levem em conta isso. Sistemas cibernéticos mais complexos tais como o cérebro humano ou computadores avançados têm essa capacidade. São freqüentemente capazes de detectar e corrigir erros nas normas de operação e então influenciar os padrões que guiam as suas operações em detalhes. É este tipo de habilidade de autoquestionamento, que permeia as atividades dos sistemas, o fator que permite a estes sistemas aprender a aprender e se auto-organizar. A diferença essencial entre esses dois tipos de aprendizagem é, algumas vezes, identificada em termos de uma distinção entre uma aprendizagem do tipo 'circuito simples' e 'circuito duplo' (MORGAN, 1996, p. 91).

Na aprendizagem de "circuito único" (*single loop learning*), as pessoas reagem às mudanças em seu ambiente profissional, detectando e corrigindo falhas a fim de manter a situação atual ou a desejada. O aprendizado de "ciclo único" não estimula a reflexão ou o questionamento que podem levar à reconcepção da situação, apenas é focalizada a análise e a correção do problema em questão. A aprendizagem de "circuito duplo" (*double loop learning*), ao contrário, procura tornar

consciente e questionar premissas e normas presentes em uma organização que possam levar à reformulação do problema. Uma das barreiras do aprendizado em circuito duplo encontra-se na defasagem entre aquilo que as pessoas dizem e aquilo que fazem. Argyris e Schon (citados por MORGAN, 1996) referem-se a isso como uma defasagem entre a “teoria adotada” e a “teoria utilizada”. A aprendizagem em circuito duplo requer que essa defasagem entre teoria e realidade seja reduzida, de tal forma que se torne possível questionar valores e normas embutidas nas teorias utilizadas, assim como aquelas que são adotadas. Esse aspecto de como a aprendizagem de circuito duplo é inibido também indica como essa aprendizagem pode ser facilitada. “O processo de aprender a aprender é contingente à habilidade de permanecer aberto às mudanças que estão ocorrendo no ambiente e à habilidade de desafiar hipóteses operacionais de maneira mais fundamental” (MORGAN, 1996, p. 95). Argyris (citado por ANTONELLO, 2004b) acrescentou o conceito de “ciclo triplo”, que envolve o aprender a aprender, a investigação, por parte das pessoas, da natureza do seu sistema de aprendizagem e seus efeitos. Nesse ciclo, o indivíduo aprende a modificar ou a desenvolver sua forma de aprender, a tirar suas próprias lições da experiência, aprende a aprender. A aprendizagem torna-se objeto de aprendizagem e contribui para melhorar o funcionamento dos dois ciclos anteriores.

Para Senge (1999a), as habilidades de reflexão referem-se à desaceleração dos processos de pensamento, a fim de permitir uma maior consciência de como modelos mentais são criados e de como influenciam as ações. As habilidades de reflexão começam com o reconhecimento dos ‘saltos de abstração’, quando nosso pensamento generaliza a partir de fatos sem testar na realidade essa generalização. A mente consciente lida com um grande número de detalhes concretos, por exemplo, quando vemos uma fotografia de centenas de pessoas, a maioria das pessoas terá dificuldade para lembrar cada rosto, mas lembrará de categorias: os homens altos, as mulheres de vermelho, os orientais, os mais idosos e assim por diante. Por meio do raciocínio, é possível abstrair a partir de informações concretas, substituindo muitos detalhes por conceitos simples e, em seguida, racionalizar com base nesses conceitos. Isso que é importante para o raciocínio conceitual pode limitar a aprendizagem quando não são trazidos para a consciência conceitos gerais retirados de conceitos particulares.

Fischer e Silva (2004) pesquisaram um programa de melhoria contínua<sup>6</sup> como processo de aprendizagem organizacional em uma indústria de produtos alimentícios. Os autores retiraram da literatura dimensões que caracterizam uma situação de aprendizagem organizacional para análise da sua pesquisa. Como dimensão de análise, utilizaram os modelos mentais de Senge. Para a coleta de informações sobre o programa, utilizaram pesquisa documental (histórico do projeto de melhoria contínua), entrevista pessoal com o gestor da sede da organização e com cada gestor local das fábricas, aplicação de questionário com 30 empregados para analisar a percepção deles sobre o programa de melhoria contínua, e observação participante das atividades de treinamento para identificar aspectos de aprendizagem organizacional. A partir dos resultados das dimensões de análise, foi percebido que o programa de melhoria contínua proporcionou aprendizagem individual aos empregados e foi constatada na pesquisa a dificuldade de aferir a aprendizagem organizacional. Com relação à dimensão de análise dos modelos mentais, foi relatado que a maioria dos participantes da pesquisa percebe mudanças na sua visão da fábrica, procuram rever sua própria maneira de enxergar a realidade à sua volta. Alguns relataram que se tornaram mais críticos e analistas depois do programa de melhoria contínua: “quando um produto novo vai ser lançado, todos já começam a analisar se a caixa pode armazenar realmente a quantidade estipulada de produtos, se a forma de pote ou material utilizado pode ser outro, se a ordem de produção das linhas pode ser alterada, etc.” (FISCHER E SILVA, 2004, p. 13). É possível constatar o importante papel dos modelos mentais no processo de aprendizagem.

O aprender a aprender é constituído por muitos aspectos. As disciplinas apresentadas por Senge contribuem para a compreensão desses aspectos, principalmente as de domínio pessoal, modelos mentais e pensamento sistêmico, por focarem de modo mais abrangente o aprendizado individual. No domínio pessoal, é possível destacar o esclarecimento do que é importante para cada indivíduo, a clareza em enxergar a realidade e o caminho para conseguir o que se quer, considerando essa realidade. Para isso, o autoconhecimento é uma

---

<sup>6</sup> Programa de melhoria contínua é uma parte das práticas de qualidade, é uma forma de estimular o envolvimento dos funcionários com o aprimoramento permanente dos seus trabalhos. Apresenta níveis de maturidade da melhoria contínua, em que o nível mais avançado é o de aprendizagem organizacional (FISCHER, 2004)

ferramenta importante. Nos modelos mentais, perceber os pressupostos que definem pensamentos, ações e sentimentos do indivíduo ajuda no aprendizado de novas idéias e na possibilidade de ações diferentes, apropriadas a cada situação. A reflexão é uma ferramenta que auxilia nesse processo. No pensamento sistêmico, caracterizado principalmente por poder enxergar a complexidade das situações, são relevantes todas as ferramentas anteriormente citadas. O conhecimento do processo de aprendizagem possibilita que o indivíduo aumente sua capacidade de aprender e, entre alguns modelos, os de Kolb (1997), Senge (citado por FLEURY, 2001) e Garvin (1993, 1998) são destacados. Os funcionários competentes em aprender usufruem melhor das oportunidades de aprendizado fornecidas pela educação corporativa, que visa principalmente à promoção do aprendizado contínuo alinhado às metas empresariais. Na literatura pesquisada (MORGAN, 1996; KOLB, 1997; OLIVEIRA, 1998; GARVIN, 1998; MEISTER, 1999; ARGYRIS, 2000; TEIXEIRA, 2001; DELORS, 2003; BITENCOURT, 2004), há o destaque da competência de aprender a aprender, embora persistam muitas lacunas para uma compreensão mais ampla do fenômeno.

## 2 MÉTODO

Neste capítulo, é caracterizada a Organização onde a pesquisa foi realizada, com foco em sua Universidade Corporativa. São apresentadas as etapas desenvolvidas durante a realização da pesquisa: os procedimentos adotados para a escolha dos sujeitos, as fontes de informações, a situação e o ambiente, o instrumento e os procedimentos desenvolvidos na execução da pesquisa.

### 2.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA ORGANIZAÇÃO

Este trabalho foi realizado em uma organização financeira, denominada nesta pesquisa como Organização. É uma Sociedade Anônima aberta, de economia mista, organizada como pessoa jurídica de direito privado, sob a forma de banco múltiplo e regida por estatuto. Tem suas ações negociadas em bolsa de valores, tendo o Governo Federal como acionista majoritário. Essa Organização tem como prática todas as operações bancárias ativas, passivas e acessórias, a prestação de serviços bancários, de intermediação e suprimento financeiro sob suas múltiplas formas e o exercício de quaisquer atividades facultadas às instituições integrantes do Sistema Financeiro Nacional.

A Organização é considerada um banco comercial, mesmo gerenciando uma série de programas do governo federal, em especial o de crédito rural, tem em seu portfólio opções de crédito e atendimento a grupos segmentados de clientes e atua em áreas de mercado de capitais, varejo, atacado, governo, capitalização, seguridade e previdência. A Organização, de acordo com seu Estatuto Social, é hoje o principal instrumento de execução da política creditícia e financeira do governo federal. Executa serviços de compensação de cheques e outros papéis, financia os interesses do governo, executa os programas mediante utilização de recursos da União para incentivo às atividades rurais e às empresas de pequeno porte, desempenha encargos e funções na qualidade de agente financeiro do Tesouro Nacional, é responsável pela concessão de garantia em favor da União em negócios internacionais e pode contratar serviços e operações de competência do Banco Central do Brasil.

O domicílio e a sede da Organização estão em Brasília, que pode criar e suprimir sucursais, filiais ou agências bancárias, escritórios, dependências e outros pontos de atendimento em todos os estados do país e no exterior. Atualmente, são 12.382 pontos de atendimento distribuídos pelo Brasil, sendo 3.155 agências e 9.227 pontos de atendimento diversos, e possui atuação no estrangeiro em 23 países (dados de 2005, fornecidos pela Organização).

O ingresso de funcionários à carreira da Organização ocorre por concurso público regulamentado pelo artigo 37 da Constituição Federal. No final do primeiro semestre de 2005 mantinha em seu quadro 86.291 funcionários, 10.600 estagiários, 5.488 contratados temporários e 4.745 adolescentes trabalhadores (dados de 2005, fornecidos pela Organização).

A Organização possui sete vice-presidências: Varejo e Distribuição; Negócios Internacionais e Atacado; Tecnologia e Logística; Agronegócios e Governo; Crédito e Gestão de Riscos; Finanças, Mercado de Capitais e Relações com Investidores; Gestão de Pessoas e Responsabilidade Sócio-Ambiental. À vice-presidência de Gestão de Pessoas e Responsabilidade Sócio-Ambiental estão vinculadas a Diretoria Gestão de Pessoas e a Diretoria de Relações com Funcionários e Responsabilidade Sócio-Ambiental. A Vice-presidência de Gestão de Pessoas é responsável, entre outras funções, pelo estabelecimento das políticas de gestão de recursos humanos da empresa, de metodologias e critérios de reconhecimento e remuneração, recrutamento e seleção, desenvolvimento, movimentação de pessoal, responsabilidade sócio-ambiental, ética e normas de conduta. A Vice-presidência Gestão de Pessoas possui também 12 unidades regionais localizadas em capitais brasileiras nomeadas GEPES. As GEPES regionais são as responsáveis pela implementação de políticas de Gestão de Pessoas e por atender às necessidades das redes de agências e redes de apoio aos negócios de maneira descentralizada.

Essa Organização, assim como as organizações bancárias de um modo geral, passou por profundas transformações em seus métodos e processos, especialmente pela instalação de novas tecnologias, pelo acirramento da concorrência e pela diminuição do quadro funcional. Diante desses fenômenos, são exigidos cada vez mais trabalhadores capacitados, com alto potencial de crescimento e há um empenho maior para a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento de competências dos funcionários com vistas à obtenção de

respostas mais rápidas para as freqüentes transformações econômicas, sociais, políticas e tecnológicas do ambiente em que estão inseridas (Bahry, 2004). Uma das maneiras encontradas para otimizar o desenvolvimento dos funcionários foi a implementação das universidades corporativas, sendo o caminho escolhido pela Organização.

### 2.1.1 Características Gerais da Universidade Corporativa da Organização

Conforme documentos internos da Organização (2005), seu sistema de educação corporativa existe desde 1965. No entanto, seu sistema de educação, organizado atualmente como uma Universidade Corporativa, foi lançado em 11 de julho de 2002. A Universidade Corporativa é vinculada à Diretoria de Gestão de Pessoas, sendo por ela formada e mantida. Conforme essa Diretoria, a Universidade Corporativa constitui um espaço de aprendizagem dentro da Organização, alinhado com os objetivos estratégicos da empresa. Tem o papel de desenvolver a excelência humana e profissional de seus públicos, por meio da criação de valor em soluções educacionais, contribuindo para a melhoria do desempenho organizacional e o fortalecimento da imagem organizacional.

O público da Universidade Corporativa da Organização é constituído por clientes, fornecedores, parceiros, familiares dos funcionários, funcionários das organizações controladas, coligadas e entidades associativas vinculadas à Organização. Tem como objetivos implementar os seguintes acréscimos à estrutura de desenvolvimento profissional da Organização: 1. ampliação do espaço de aprendizagem por meio de novas metodologias, ferramentas e atuação gerencial; 2. ampliação do espaço de pesquisa por meio da estruturação de conhecimentos e metodologias que garantam a contínua competitividade; 3. construção de processos variados de certificação que contribuam para a manutenção e valorização do conhecimento útil à Organização; 4. socialização do conhecimento por meio da ampliação da comunidade de aprendizagem.

Os programas e ações de aprendizagem fundamentam-se em princípios filosóficos e organizacionais e orientam-se pelos seguintes propósitos: desenvolver a excelência humana e profissional dos funcionários; prover soluções para problemas

de desempenho profissional; aperfeiçoar a performance organizacional e formar sucessores para quadros técnicos e gerenciais da Organização.

A produção e o acesso ao conhecimento ocorrem por meio de um sistema, organizado para disponibilizar as seguintes oportunidades: 1. aprendizagem por meio de diversificadas e modernas tecnologias educacionais, entre as quais ensino presencial, treinamento em serviço e a distância (mídia impressa, vídeo, treinamento apoiado em computador e na *web*); 2. programas em parceria com as melhores instituições de ensino do país; 3. variadas opções de autodesenvolvimento, tais como biblioteca para consultas a livros e periódicos especializados, bancos de teses, dissertações e monografias; 4. portal virtual, com acesso via internet e intranet, que permite acessar publicações digitalizadas, biblioteca virtual, sumário de periódicos, trilhas de desenvolvimento profissional, treinamento com base em tecnologia *web*, entre outros.

Para implementar os cursos presenciais, que somam 70 títulos, as unidades regionais são atendidas por 1.200 educadores corporativos. O quadro docente é constituído por educadores da Organização, professores contratados e professores de entidades educacionais parceiras. Os executivos e gestores da empresa também exercem o papel de educadores da Universidade.

## 2.2 SUJEITOS E OUTRAS FONTES DE INFORMAÇÃO

A população objeto da presente pesquisa foi composta por funcionários que atuam como planejadores e/ou educadores do curso presencial GERE, sendo 4 planejadores e 52 educadores (os planejadores também são educadores do curso) perfazendo um universo de 56 indivíduos. Desse universo, 29 responderam aos questionários. Os educadores que fizeram parte da população desta pesquisa são todos os que ministraram o curso durante o ano de 2004 até abril de 2005, em qualquer região do Brasil. Os planejadores são apenas alguns dos que ajudaram a elaborar o curso, sendo selecionados pela disponibilidade em responder à pesquisa. Os planejadores não disponíveis estão aposentados ou afastados da Organização. Os sujeitos são empregados da Organização com vínculos formais de trabalho.

Os planejadores são funcionários convidados para planejar determinado curso e ficam vinculados à Diretoria de Gestão de Pessoas pelo tempo necessário para a elaboração do curso. Depois do término do trabalho, retornam para suas atividades normais, ou seja, trabalham em diversas divisões. Os educadores são vinculados às Unidades Regionais de Gestão de Pessoas, embora trabalhem em diversos locais do Brasil e em diversos órgãos da Organização.

Foram utilizadas também as seguintes fontes de informação:

- a) Panfletos de apresentação da Universidade Corporativa da Organização.
- b) Portal da Universidade Corporativa.
- c) “Caderno do participante” do curso GERE (Gestão de Equipe para Resultados).
- d) Livreto intitulado “Referenciais de Gestão” pertencente ao curso GERE.

### 2.3 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO CURSO GERE

O curso GERE – Gestão de Equipes para Resultados – é um curso presencial, direcionado preferencialmente para gestores operacionais. Tem como objetivo geral preparar os gestores para obterem resultados com a participação da equipe nos processos e para gerenciar o desempenho e o desenvolvimento profissional de seus integrantes.

Entre as premissas do desenvolvimento gerencial da Organização, da qual esse curso faz parte, estão as seguintes: “num ambiente de rápidas e constantes transformações, as organizações e seus líderes precisam estar preparados para as mudanças, capacitando-se para se adaptar e se relacionar com elas. Para isso o gestor necessita especialmente: saber observar o contexto, ser um facilitador, ser um orientador, aprender a aprender” (caderno do participante do curso GERE com base nos referenciais de gestão da Organização, p. 5).

O curso tem duração de uma semana, com oito horas diárias. Utiliza como estratégias de ensino aula expositiva, estudos de casos, dinâmicas, estudo de textos, trabalhos em grupos, troca de *feedback* entre pares e prática de auto-avaliação, prática de elaboração de planos de ação para a equipe e planos de desenvolvimento pessoal.

Tem como conteúdo programático trabalhar os seguintes conceitos: processo grupal, censo crítico, auto-avaliação, abordagens administrativas, planejamento, tipos de grupo, criatividade, solução de problemas, *feedback*, comunicação, gestão de desempenho, reconhecimento, administração de conflitos, movimentos de poder, liderança, cidadania, qualidade de vida, mudança e transformação do trabalho e gestão da diversidade.

## 2.4 INSTRUMENTOS

Para obtenção dos dados, foram elaborados dois questionários com o auxílio da revisão da literatura, que podem ser vistos nos Apêndices 1 e 2.

## 2.5 SITUAÇÃO E AMBIENTE

Os sujeitos receberam os questionários por e-mail ou malote, conforme a preferência de cada sujeito, e retornaram o questionário pela mesma via que o receberam. Supõe-se que a maioria tenha respondido ao questionário dentro de dependências da Organização, visto a pesquisa ter sido autorizada pela Diretoria de Gestão de Pessoas.

## 2.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Neste trecho é descrito como a pesquisa foi realizada e quais cuidados foram tomados com relação à escolha dos sujeitos e fontes de informação, elaboração dos instrumentos, contato com os sujeitos, coleta de dados, registro de dados e interpretação dos dados.

### 2.6.1 Escolha dos sujeitos e fontes de informação

Foi escolhido um curso presencial pertencente à área de Gestão, considerando os seguintes fatores: os cursos nessa área não são predominantemente técnicos, e o curso menciona explicitamente o aprender a aprender como um dos fatores pertencentes aos referenciais de gestão da empresa. Embora o objetivo do curso não seja o aprendizado dessa competência, ela é mencionada como importante. Também, foi escolhido o livreto intitulado “Referenciais de Gestão”, utilizado durante esse curso presencial. Esse material foi composto a partir de pesquisa baseada nos documentos estratégicos da Organização, que resultou na sistematização do treinamento gerencial em 2000 e que está vigente até hoje.

Como o curso faz parte do contexto da Universidade Corporativa da Organização em estudo, documentos como panfletos da Universidade Corporativa e Portal da Universidade Corporativa foram utilizados para contextualizar e complementar os dados pertinentes à pesquisa.

A partir da opção do curso, foram escolhidos como universo os planejadores e educadores desse curso, perfazendo um total de 56 indivíduos. Para um funcionário tornar-se educador nessa Organização, ele passa por uma seleção e depois por uma formação dos princípios educacionais e objetivos propostos pelos gestores educacionais da Organização, assim como são preparados para ministrar o curso para o qual foram selecionados para atuar. Para manterem-se no quadro de educadores, precisam também ministrar o curso pelo menos uma vez no semestre. Do universo de 56 indivíduos, 29 responderam aos questionários (51,8%). Três sujeitos responderam apenas ao primeiro questionário e, por isso, não foram considerados na amostra.

### 2.6.2 Elaboração dos instrumentos utilizados

Como os sujeitos da pesquisa encontram-se em diversos estados brasileiros, optou-se pelo questionário como principal instrumento de coleta para a viabilização da pesquisa.

Foram elaborados dois questionários: o Questionário I, com seis questões e o Questionário II, com cinco questões. O Questionário I (Apêndice I) foi formulado com questões abertas de modo a poder apreender a percepção dos sujeitos sobre a variável “competência de aprender a aprender”, de modo livre. O Questionário II (Apêndice II) foi formulado com uma questão fechada com aspectos da competência de aprender a aprender retirados da literatura, no qual foi possível verificar a aceitação, entendimento e importância desses aspectos, assim como verificar aspectos ainda não vistos na literatura. As respostas do primeiro questionário, desse modo, não estariam influenciadas pelos aspectos mencionados no Questionário II.

Junto com o Questionário I foi enviada uma carta com apresentação e explicação da pesquisa com esclarecimento sobre o sigilo das informações.

### 2.6.3 Teste do instrumento de pesquisa

Antes do envio dos questionários aos sujeitos da pesquisa, o instrumento foi enviado a três sujeitos para teste do instrumento. Dois sujeitos escolhidos estão aposentados há menos de dois anos, mas realizam trabalhos diversos para a Organização, como elaboração de cursos, assim como continuam a ministrar cursos, entre eles o curso GERE. O terceiro sujeito é funcionário da Organização, educador do curso GERE e trabalha na área de Gestão de Pessoas.

Foi enviado o Questionário I, solicitado o retorno em uma semana, e, depois do retorno, foi enviado o Questionário II, sendo também solicitado o retorno em uma semana (mesmo procedimento realizado com os demais sujeitos da pesquisa). Foi solicitado que respondessem ao questionário e opinassem sobre a clareza e pertinência das questões. Como não foram indicadas correções em nenhum dos questionários, esses questionários foram incluídos na amostra. O teste foi realizado no mês de junho, tendo levado três semanas por causa de atrasos no retorno dos questionários.

#### 2.6.4 Contato com os sujeitos

Foi solicitada autorização à Diretoria de Gestão de Pessoas para a realização da pesquisa e contato com os sujeitos. Depois de emitida a autorização, foi feito um contato por telefone com cada sujeito, para uma breve explicação sobre a pesquisa e para perguntar sobre a sua disponibilidade em responder aos questionários. Em caso afirmativo, os questionários foram remetidos conforme a preferência do sujeito (malote ou e-mail). Junto ao Questionário I, foi anexada uma carta explicando os objetivos da pesquisa, a importância das contribuições dos sujeitos e foi exposto que os dados seriam tratados com sigilo e de forma coletiva.

#### 2.6.5 Coleta de dados

Depois do envio do Questionário I, aguardava-se uma semana. Caso o Questionário I não fosse devolvido nesse período, era realizada uma segunda ligação, perguntando sobre o recebimento do Questionário I e sobre a possibilidade de respondê-lo, sempre de forma a deixar os sujeitos à vontade para responder ou não ao questionário. Depois da devolução do Questionário I, foi enviado o Questionário II. Da mesma forma que no envio do Questionário I, aguardava-se uma semana, caso o Questionário II não fosse devolvido nesse período, era realizada uma segunda ligação perguntando sobre o recebimento do Questionário II e sobre a possibilidade de respondê-lo, também de forma a deixar os sujeitos à vontade para responder ou não ao questionário. O envio dos questionários ocorreu no mês de julho sendo que, devido a atrasos, alguns foram recebidos somente no mês de agosto.

#### 2.6.6 Interpretação dos dados

Nesta etapa, foi realizada a categorização, descrição e interpretação dos dados coletados. Foram propostas quatro categorias de análise para responder à pergunta de pesquisa:

1. Compreensão da competência de aprender a aprender.
2. Importância da competência de aprender a aprender.
3. Desenvolvimento da competência de aprender a aprender.
4. Atitudes e comportamentos que revelam a competência de aprender a aprender.

Para cada categoria de análise, há correspondência de uma ou mais perguntas do questionário, da seguinte forma: a Categoria 1 é respondida pelas respostas redigidas pelos sujeitos à pergunta 1 do Questionário I e pelas perguntas 1 e 2 do Questionário II; a Categoria 2 é respondida pelas respostas redigidas pelos sujeitos às perguntas 2 e 6 do Questionário I e pela pergunta 5 do Questionário II; a Categoria 3 é respondida pelas respostas redigidas pelos sujeitos às perguntas 3 e 5 do Questionário I e pela pergunta 4 do Questionário II e a Categoria 4 é respondida pelas respostas redigidas pelos sujeitos à pergunta 4 do Questionário I. Os dados da pergunta 3 do Questionário II não foram analisados em razão de terem sido também apresentados na pergunta 2 do mesmo questionário.

Foi realizada análise do conteúdo das respostas de cada pergunta dos questionários, sendo possível, dessa forma, unir respostas semelhantes, formando subcategorias. Essas subcategorias foram apresentadas em tabelas para facilitar a interpretação dos dados. Na categoria atitudes e comportamentos que revelam a competência de aprender a aprender, as atitudes e comportamentos foram divididos em antes, durante e depois do curso GERE.

Ao final, foi utilizado o recurso de tratamento por meio de mapas cognitivos que mostram as subcategorias encontradas em cada categoria de análise, de modo a revelar o universo de informações que representa o que os sujeitos consideram como competência de aprender a aprender. Os mapas cognitivos apresentados como mapas de identidade revelam apenas as principais subcategorias. As subcategorias desdobram-se em vários aspectos, apresentados nos capítulos correspondentes a cada categoria de análise.

### 3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos da presente pesquisa são funcionários da Organização que atuam como educadores do curso GERE ou também participaram como planejadores desse curso. Todos os envolvidos no planejamento do curso (4 sujeitos) também são educadores do curso, de modo que não foi feita distinção entre eles. Do universo de 56 sujeitos iniciais da pesquisa, 29 responderam aos questionários (51,8%). Nas tabelas seguintes, são apresentadas as características dos sujeitos da pesquisa.

**TABELA 1 – Distribuição da frequência dos sujeitos de acordo com o sexo**

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Feminino	06	20,7
Masculino	23	79,3
TOTAL	29	100,0

Quanto à variável sexo, a maioria dos respondentes é do sexo masculino (79,3%). Em pesquisa realizada por Bahry (2005) na mesma Organização, em 2004, 64,49% do total de funcionários da Organização eram homens. O percentual apresentado segue essa tendência, porém é ainda maior que a distribuição por sexo na atual força de trabalho na Organização.

**TABELA 2 – Distribuição da frequência dos sujeitos de acordo com a idade**

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
30 a 39	03	10,3
40 a 49	21	72,4
50 a 59	05	17,2
TOTAL	29	100,0

Os sujeitos da pesquisa concentram-se na faixa etária de 40 a 49 anos (72,4%). Como é possível considerar que os sujeitos nessa faixa de idade tenham mais de 20 anos de trabalho na Organização, esse dado pode ser relacionado com o tempo de trabalho na Organização apresentado na Tabela 3, que prevaleceu entre 21 a 30 anos de serviço, também com 72,4%.

**TABELA 3 – Distribuição da frequência dos sujeitos de acordo com o tempo de trabalho na organização**

<b>Tempo de trabalho na organização</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
01 a 10 anos	01	3,4
11 a 20 anos	06	20,7
21 a 30 anos	21	72,4
31 a 40 anos	01	3,4
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Esses dados podem ser indicativos de que a tendência é selecionar educadores com considerável tempo na Organização, com mais experiência de trabalho, conhecimento da empresa e mais familiarizados com a cultura desta, podendo esses sujeitos ser mais facilmente agentes socializadores. Segundo Borges e Albuquerque (2005), a socialização organizacional refere-se à integração do indivíduo com a organização no exercício de um determinado cargo. Pela perspectiva do interacionismo simbólico, os indivíduos são sujeitos do próprio processo de socialização, “no qual desenvolvem sua própria personalidade e, ao mesmo tempo, apropriam-se dos costumes e valores sociais em interação com o contexto sócio-histórico em que cada pessoa se insere, por intermédio do convívio, em vários grupos sociais” (BORGES E ALBUQUERQUE, 2005). É possível concluir que os indivíduos que já possuem internalizados os valores da cultura organizacional são agentes socializadores pois o convívio com esses sujeitos ajuda na transmissão e manutenção dessa cultura.

Em pesquisa realizada por Eboli (2004), para 16 organizações de 21 pesquisadas, a universidade corporativa é um “veículo” de disseminação da cultura empresarial. Alguns principais objetivos esperados de um sistema de educação corporativa são conscientizar gestores e suas equipes sobre a importância de aceitar, vivenciar e praticar a cultura empresarial e ser um instrumento de alinhamentos entre cultura empresarial e os colaboradores em todos os níveis, disseminando-a na cadeia produtiva em que a empresa opera. Esses objetivos ressaltam a importância dos indivíduos que já assimilaram a cultura empresarial como agentes propagadores dessa cultura.

**TABELA 4 – Distribuição da frequência dos sujeitos de acordo com a função**

<b>Função</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Gerencia	17	58,6
Outros	12	41,4
TOTAL	29	100,0

A variável função demonstra que um pouco mais da metade dos sujeitos são gerentes (58,6%), ou seja, lideram equipes. De acordo com Meister (1999), um dos princípios e objetivos da universidade corporativa é encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes com o aprendizado. Na pesquisa realizada por Eboli (2004), responsabilizar líderes e gestores pelo processo de aprendizagem é um dos princípios de sucesso da universidade corporativa, assim como é uma prática adotada pelas 21 organizações participantes da pesquisa. Para Senge (1999a), “na organização de aprendizagem, os líderes são projetistas, professores e regentes. Tais papéis exigem novas habilidades: a capacidade de construir uma visão compartilhada, de trazer à superfície e questionar modelos mentais vigentes e de incentivar padrões sistêmicos de pensamento (...) os líderes são responsáveis pelo aprendizado”. Em revisão da literatura sobre liderança realizada por Tolfo (2004), a liderança pode ser pensada como um processo social, ou seja, tem um efeito coletivo ( *empowerment* ) e, quando a liderança é eficaz , um dos efeitos que podem ser verificados é que os líderes e as pessoas com quem trabalham dão importância

ao aprendizado e ao desenvolvimento de competências. Desse modo, incentivar os gerentes para trabalharem como educadores, assim como outros funcionários que possam ter esse papel, é importante para que o aprendizado faça parte da cultura organizacional.

**TABELA 5 – Distribuição da frequência dos sujeitos de acordo com o local de trabalho**

<b>Local de Trabalho</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Agências	13	44,8
Órgãos Internos	16	55,2
TOTAL	29	100,0

Com relação ao local de trabalho, 44,8% dos sujeitos trabalham em agências, consideradas locais da atividade-fim da empresa, e 55,2% trabalham em órgãos internos, considerados atividade-meio da empresa. É possível considerar que a participação como educador da Organização abrange sujeitos de vários locais de trabalho, sem distinção, e até mesmo que, exista incentivo por parte dos dirigentes a esta diversidade. Como já exposto por Eboli (2004), a universidade corporativa tem mais chances de ser bem sucedida quando por meio dela é possível haver o alinhamento entre a cultura empresarial e os colaboradores, em todos os níveis, sendo a cultura disseminada em toda a cadeia produtiva em que a empresa opera.

Os sujeitos também são diversificados quanto à Unidade da Federação em que residem. Dos sujeitos que responderam aos questionários, predomina os sujeitos do Rio Grande do Sul (24,1%); São Paulo (17,2%) , Distrito Federal (17,2%) e Santa Catarina (13,8%); O educador é selecionado pelas GEPES Regionais e fica vinculado à GEPES que o selecionou. Além desse vínculo, os cursos presenciais, como o curso GERE ministrado pelos sujeitos desta pesquisa, são realizados também nas GEPES presentes em doze capitais brasileiras: Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Campo Grande, Brasília, Belo Horizonte, Rio de Janeiro (responsável também pelo Espírito Santo), São Paulo, Curitiba, Florianópolis e Porto

Alegre. O percentual de participação apresentado pode representar as Unidades da Federação, por meio de suas respectivas GEPES regionais, que possuem os sujeitos mais ativos, participativos e conscientes de seu papel de Educador.

**TABELA 6 – Distribuição da frequência dos sujeitos de acordo com a Unidade da Federação**

<b>Unidade da Federação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
RS	07	24,1
SP	05	17,2
DF	05	17,2
SC	04	13,8
ES	02	6,9
PR	02	6,9
BA	02	6,9
MG	01	3,4
PB	01	3,4
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

O nível de escolaridade dos sujeitos é alto, sendo que apenas 6,9% possuem apenas graduação. Com pós-graduação, 72,4% possuem especialização, 17,2% possuem mestrado e 3,4% doutorado. Outro dado constatado, não apresentado na Tabela 7, é que, considerando os três níveis de pós-graduação juntos, especialização, mestrado e doutorado, 48,3% possuem dois ou mais cursos e 24,1% estão com curso em andamento, e destes, quatro são cursos de especialização e dois são cursos de mestrado. Dois sujeitos possuem duas graduações. Esses dados demonstram a importância ou mesmo a necessidade que os sujeitos têm de estar adquirindo conhecimentos e de estar atualizados para o mercado profissional.

**TABELA 7 – Distribuição da freqüência dos sujeitos de acordo com o nível de escolaridade**

<b>Nível de Escolaridade</b>	<b>Freqüência</b>	<b>Porcentagem</b>
Graduação	02	6,9
Especialização	21	72,4
Mestrado	05	17,2
Doutorado	01	3,4
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Observação: foi apresentado o nível de escolaridade dos sujeitos e não a quantidade de cursos que os sujeitos possuem. A quantidade de cursos é maior porque os vários sujeitos têm mais de uma graduação ou mais de uma pós-graduação. Assim, por exemplo, sujeitos com mais de uma especialização foram considerados no nível especialização.

Com relação à formação, a Tabela 8 apresenta os cursos freqüentados. Em relação à graduação, o curso mais freqüentado é o de Administração (27,6%), seguido de Ciências Contábeis (20,7%), Psicologia (13,8%) e Direito (13,8%). Em relação à especialização, os cursos mais freqüentados são o de Administração (20,7%), Gestão de Pessoas (20,7%), seguido de Gestão Empresarial (17,2%), Marketing (13,8%) e Finanças (13,8%). A variedade de cursos condiz com o fato de 55,2% dos sujeitos trabalharem em diferentes órgãos internos da Organização, como por exemplo, setor de Gestão de Pessoas, Controladoria, Auditoria, etc. Apesar de ser uma organização financeira, são variados os serviços realizados dentro da empresa. Como 58,6% dos sujeitos trabalham na Gerência, é possível compreender a elevada procura pelos cursos de administração, gestão de pessoas e gestão empresarial.

O mestrado e o doutorado são valorizados pela diretoria da Organização, especialmente para os que trabalham com foco estratégico. Por meio da Universidade Corporativa, são oferecidas bolsas integrais para mestrado e doutorado. Para conseguir essas bolsas, é preciso passar por processo seletivo no qual é avaliada, entre outras coisas, a relevância do estudo para a Organização e o tempo de trabalho do sujeito. Quando o sujeito é selecionado, ele se dedica em tempo integral ao curso e, depois de concluído, trabalhará em área afim ao seu estudo. De 1997 até o primeiro semestre de 2005, foram concedidas 109 bolsas para mestrado e doutorado (dados de 2005, fornecidos pela Organização).

**TABELA 8 – Distribuição da frequência dos sujeitos de acordo com os cursos frequentados na graduação, especialização, mestrado e doutorado.**

<b>Nível de Escolaridade</b>	<b>Curso</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Graduação**</b>	Administração	8	27,6
	Ciências Contábeis	6	20,7
	Psicologia	4	13,8
	Direito*	4	13,8
	Ciências Econômicas	2	6,9
	Comunicação Social	2	6,9
	Pedagogia	1	3,4
	Agronomia	1	3,4
	Serviço Social	1	3,4
	Engenharia Civil	1	3,4
	Letras	1	3,4
	Marketing	1	3,4
<b>Especialização***</b>	Administração	6	20,7
	Gestão de Pessoas*	6	20,7
	Gestão Empresarial	5	17,2
	Finanças	4	13,8
	Marketing*	4	13,8
	Psicologia Organizacional*	2	6,9
	Outros****	12	41,4
<b>Mestrado</b>	Gestão Empresarial	1	3,4
	Educação*	1	3,4
	Administração*	2	6,9
	Engenharia de Produção	1	3,4
	Gestão Social e Trabalho	1	3,4
<b>Doutorado</b>	Administração	1	3,4

\* Cursos também em andamento.

\*\* São 31 cursos, visto dois sujeitos possuírem duas graduações.

\*\*\* São 39 cursos, visto 11 sujeitos terem dois ou mais cursos.

\*\*\*\*Os demais cursos, mencionados apenas uma vez, são as seguintes: Gestão Bancária, MBA Auditoria, Comércio Exterior, Direito Empresarial, Informática Empresarial, MBA em Negócios, Empreendedorismo, Desenvolvimento Regional, Controle Externo, Professores para Suplência, Estratégia Empresarial e Terapia Familiar.

Bolsas parciais de estudo para graduação e especialização também são oferecidas, sendo preciso passar por processo seletivo, e 80% do valor da mensalidade é por conta da Organização. De acordo com informações fornecidas pela Diretoria de Gestão de Pessoas, em 2005, de 1997 até o primeiro semestre de 2005, foram concedidas 15.125 bolsas de graduação e 3.203 bolsas de especialização (*lato sensu*). Para quem fizer algum curso, mesmo que sem bolsa de estudos, é possível ser dispensado do trabalho até oito horas semanais, caso o horário das aulas coincida com o horário de trabalho. Por meio da Universidade Corporativa, alguns convênios com universidades tradicionais foram realizados, pelos quais se tem desconto nas mensalidades, ou mesmo, turmas fechadas para funcionários da empresa. Essa política condiz com uma das propostas das universidades corporativas, que é a de oferecer variadas oportunidades de aprendizado, inclusive fazendo parcerias com as universidades tradicionais (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004).

**TABELA 9 – Distribuição da freqüência dos sujeitos de acordo com o início da educadoria**

Início da Educadoria	Freqüência	Porcentagem
1993 a 1999	07	24,1
2000 a 2004	19	65,5
Não responderam	03	10,3
TOTAL	29	100,0

Observação: A diferença entre o intervalo de 1993 a 1999 e o de 2000 a 2004 é devido ao fato de que em 2000 o curso passou por uma revisão e houve seleção de novos educadores.

Com relação ao início da educadoria, 24,1% dos sujeitos começaram a ministrar o curso entre 1993 e 1999; a maioria dos sujeitos começou a ministrar o curso de 2000 a 2004 (65,5%) e 10,3% dos sujeitos não responderam. É importante explicar que em 2000 o curso GERE passou por uma revisão, havendo então novas seleções para ser educador desse curso e atualização dos educadores antigos. A Diretoria de Gestão de Pessoas informou que uma nova revisão do curso irá ocorrer em 2006. Esses dados revelam a preocupação com o aperfeiçoamento dos cursos e atualização de seus educadores.

#### 4 COMPREENSÃO DA COMPETÊNCIA DE APRENDER A APRENDER

As perguntas que forneceram os dados para cada categoria encontram-se nos Apêndices 1 e 2. A primeira pergunta que fornece dados para essa categoria é a pergunta 1 do Questionário I – “Nas primeiras páginas do Caderno do Participante do curso GERE e nos Referenciais de Gestão da Organização consta como uma das necessidades do gestor o aprender a aprender. Além do que consta nos Referenciais de Gestão como aprender a aprender, o que você compreende por competência de aprender a aprender?”. Nessa pergunta, o aprender a aprender foi contextualizado com relação ao seu aparecimento na apostila do curso GERE e em seguida foi perguntado de forma aberta qual a compreensão que os sujeitos têm da competência de aprender a aprender. Cada uma das tabelas a seguir agrupa categorias retiradas das respostas dos sujeitos. São apresentadas primeiramente as tabelas que possuem maior número de conteúdos semelhantes para as de menor número. Ao lado de cada frase, é identificado o sujeito como S1, S2, S3 e assim por diante.

Pela Tabela 10, é possível verificar 10 trechos de redação sobre o “lidar com o diferente/com o novo”. O “lidar com o diferente/com o novo” foi expresso de várias formas. Em cinco trechos, encontra-se referência à mudança: “assimilar mudanças”(S2); “preparado para as mudanças”(S7); “mundo em constante mudança”(S8); “observarmos e entendermos as constantes mudanças” (S18); “entender o novo e as mudanças”(S25). Referem-se a “mudanças” em geral: do mercado e das pessoas com as quais se convive (S2); do dia-a-dia (S7); do mundo (S 18). É possível perceber que os sujeitos referem-se a uma preparação para lidar com mudanças externas, e isso exige uma mudança interna do indivíduo. Em pesquisa realizada por Bitencourt (2004c), ao apresentar vários conceitos de aprendizagem organizacional, observou alguns pontos básicos entre eles. Entre esses pontos, está a referência à transformação baseada na mudança de atitude como fundamental para a aprendizagem. Atitude, segundo a clássica definição de Allport, é composta pela trilogia cognição, afeto e conação, ou seja, envolve crença das pessoas sobre um objeto, seus sentimentos em direção ao objeto e suas tendências de ação em relação ao objeto (BASTOS, 2004).

**TABELA 10 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre “lidar com o diferente/com o novo” como parte da competência de aprender a aprender**

- 
1. “... respeitar as individualidades... perceber que seu desempenho depende de sua capacidade de assimilar as mudanças de comportamento do mercado e das pessoas com as quais convive” (S2).
  2. “... a capacidade que o gestor deve ter de não apenas reconhecer que há e estar aberto para diferentes formas de se ver e se posicionar diante do mundo, mas também de encontrar maneiras de compatibilizá-las e adotá-las, quando julgadas cabíveis ou pertinentes. Em quaisquer circunstâncias, estar preparado para perceber e conviver com o diferente e controverso, em um permanente aprendizado.” (S5).
  3. “Competência de aprender a aprender é ser flexível, preparado para as mudanças do dia-a-dia, estar sempre atualizado com o meio ambiente que se relaciona, estar aberto para novas idéias” (S7).
  4. “É preciso ter humildade para compreender que sabemos muito pouco e que num mundo em constante mudanças novos conhecimentos são necessários a cada dia”(S8).
  5. “... esta competência está atrelada à necessidade contínua de observarmos e entendermos as constantes mudanças e exigências do mundo em que vivemos: trabalho, lazer, Religião, convivências,, vida enfim. Ter consciência de que nunca estamos prontos, sempre teremos algo a elaborar...apurar...desenvolver!” (S18).
  6. “Abrir/despertar a mente” para o novo. Ver o lado gostoso e produtivo da curiosidade.”(S19).
  7. “ Todos os dias estamos desaprendendo para possibilitar que o novo aconteça. ...A segunda atitude, ligada a este tema, é a capacidade de assombrar-se, de enxergar o mundo com assombro, com curiosidade, vendo para além do que é visto.”(S20).
  8. “Conceituando competência como o conjunto harmônico entre conhecimentos, habilidades e atitudes, compreendo que a competência de aprender a aprender é disponibilizar-se para o novo, para o diferente e para o inusitado [...]” (S23).
  9. “Nenhuma tese ou referência de aprendizado é concluída, estamos sempre ajustando os problemas, vivências e aprendizado ao contexto e ao momento, para assim entender o novo e as mudanças, com grande flexibilidade de pensamento e ação.”(S25).
  10. “Estar sempre aberto ao novo, sendo capaz de ter uma consciência crítica ao analisar todo o conhecimento que adquirimos no dia-adia, aproveitando-o para a partir dele gerar aprendizado efetivo”(S29).
- 

Nessas atitudes frente ao objeto “mudança”, encontra-se nos trechos de S19 e S20 a referência à “curiosidade” para apreender o que é novo e/ou diferente; no trecho de S23 o “disponibilizar-se para o inusitado”; no trecho de S5 o “estar aberto” para diferentes formas de ver e posicionar-se diante do mundo e no trecho de S29 o acréscimo da necessidade de analisar o conhecimento (novo) adquirido no dia-a-dia. Em pesquisa realizada, Salinas (2004, p.41), ao analisar o trabalho de

implementação de uma nova abordagem de atuação de auditores internos de uma organização financeira pelo referencial teórico da aprendizagem organizacional, categorizou como um dos fatores dessa aprendizagem, no que diz respeito a ações e atitudes dos próprios participantes do processo, como “abertura”: “capacidade de ouvir, tolerar múltiplos pontos de vista, interagir e trocar conhecimentos”. Desse modo, vários aspectos estão relacionados à mudança interna do indivíduo, uma das características da competência de aprender a aprender.

Embora a mudança interna no indivíduo seja fundamental para que a mudança ocorra de fato, alguns autores fazem referência ao desenvolvimento de uma cultura organizacional favorável à mudança (SENGE, 1999; MEISTER, 1999; CARVALHO, 2001). O que propicia essa cultura organizacional favorável à mudança seria a criação das “organizações que aprendem”. Entre muitos autores, Garvin (2002, p.12) conceituou a organização que aprende ou organizações de aprendizagem como aquela que “é hábil na criação, aquisição, interpretação, transferência e retenção de conhecimento, e também na modificação deliberada de seu comportamento para refletir novos conhecimentos e *insights*”. Dentro desse propósito das organizações que aprendem, as universidades corporativas seriam um sistema organizador da aprendizagem dentro da organização, principalmente por meio da oferta de múltiplas oportunidades de aprendizagem, o que propicia uma cultura favorável à mudança.

Na Tabela 11 são verificados 10 trechos de redação sobre aprender a aprender como aprendizado a qualquer hora e em qualquer lugar/aprendizado contínuo. Segundo Delors (2003), o processo de aprendizagem nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Nos trechos escritos, estão mencionadas várias possibilidades de aprendizagem: na informalidade (S8); nas relações sociais, incluindo o trabalho (S9); através das pessoas, experiências, leituras e viagens (S12); “com a vida, em todas as suas dimensões” (S26) e nas relações pessoais ou profissionais (S29). Delors (2003, p.18), ao apresentar o relatório da comissão internacional da UNESCO para as diretrizes para a educação mundial para o século XXI, mostra a ênfase do aprendizado contínuo na sociedade contemporânea: “é verdade que toda vida pessoal e social oferece oportunidades de progredir no saber e no saber fazer. Somos, então, levados a privilegiar esse aspecto da questão e pôr em relevo o potencial educativo dos modernos meios de

comunicação, da vida profissional, ou ainda das atividades de cultura e lazer”. Desse modo, o local de trabalho passa a ser considerado como um importante espaço educativo pelos dirigentes das organizações, assim como a idéia de que a aprendizagem ocorre na vida diária de cada um, seja no trabalho em que realiza, seja na convivência com outras pessoas.

**TABELA 11 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre “aprender a qualquer hora e em qualquer lugar/aprendizado contínuo” como parte da competência de aprender a aprender**

- 
1. “Consiste na busca incessante do conhecimento”(S3).
  2. “Hoje se aprende também (e principalmente) na informalidade, na subjetividade, na transmissão do conhecimento tácito”(S8).
  3. “Entendo que é a condição de estar sempre disposto a considerar as possibilidades de aprendizado que acontecem no cotidiano, sejam elas formatadas e institucionalizadas, através de treinamentos e cursos, seja no Banco, seja em outras Escolas, e através da possibilidade de adquirir novos conhecimentos nas relações sociais, dentre as quais o trabalho”(S9).
  4. “Na verdade creio que o aprender a aprender seja uma variação do aprender continuamente, competência necessária num mundo de mudanças velozes e constantes” (S10).
  5. “Aprender a aprender para mim é a forma mais salutar e enobrecedora em qualquer atividade e principalmente no papel de educador. Estamos todos a cada dia construindo um novo tempo, um novo momento em nossas vidas quando buscamos o aprendizado através das pessoas, experiências, leituras e viagens” (S12).
  6. “É a busca contínua pelo conhecimento”(S16).
  7. “É aprendizagem contínua, a todo instante estamos aprendendo” (S24).
  8. “No meu entendimento a competência de “aprender a aprender” diz respeito à necessidade de uma nova aprendizagem necessária, relacionada com o aprender contínuo, aprender com a vida, em todas as suas dimensões. Um transformar contínuo, sem construções permanentes ou definitivas”(S26).
  9. “Aprender que precisamos estar aprendendo sempre”(S27).
  10. “Considero essa competência como sendo a capacidade de estar sempre buscando o aprendizado, seja nas relações pessoais ou profissionais”(S29).
- 

O aprendizado contínuo é apresentado por Meister (1999) como uma necessidade para os funcionários das organizações, justamente para acompanhar as mudanças referidas na Tabela 10. A necessidade do aprendizado contínuo é uma das causas do surgimento da universidade corporativa, vista como um processo que

proporciona várias oportunidades de aprendizagem e tem ênfase no desenvolvimento da capacidade do indivíduo em aprender. Senge (1999a), ao desenvolver o conceito de organizações de aprendizagem, caracteriza essas organizações como empenhadas na busca de resultados por meio de um processo de constante aprendizagem. Também, afirma que as organizações de aprendizagem são uma resposta aos desafios do mercado competitivo e em permanente transformação.

Segundo Lara (1999, p.3), “a habilidade essencial do trabalhador contemporâneo pode ser sintetizada nesta capacidade de estar em permanente processo de busca e desenvolvimento, ou seja, de aprender a aprender”. Os requisitos de competência técnica do trabalhador e experiência comprovada, conceitos ou instrumentos que permitam a eficiência de desempenho no trabalho continuam importantes, mas necessitam ser atualizados constantemente. Em contraponto, Duarte (2004) faz uma crítica ao aprender a aprender, que ele apresenta como um “lema” adotado por uma ampla parcela dos intelectuais da educação da atualidade, sendo um símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras e progressistas, mas que, no entanto, não atentam para as influências ideológicas neoliberais e pós-modernas do capitalismo que esse lema sofre. Uma dessas ideologias é a preparação dos indivíduos para acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança. Para esse autor, o aprendizado contínuo seria tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante ao que ele chama de ideário capitalista: “da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente” (p.55). A principal crítica está no aprender apenas adaptativo ao modelo capitalista, em vez de ser um aprender que proporcione a possibilidade de transformação social.

Considerando que de fato o pensamento do aprendizado contínuo tem influências ideológicas do nosso modo de produção capitalista, pois é um fenômeno contextualizado no final do século XX e início do século XXI, é também fato a necessidade de uma atualização quase que constante dos indivíduos de saber novas tecnologias, de adaptar-se a vários papéis sociais e a multifunções na

organização. Desse modo, o aprendizado contínuo que propicia a adaptação é parte importante da competência de aprender a aprender. No entanto, não é possível afirmar a impossibilidade dessa ideologia promover a transformação do meio. Segundo Delors (2003, p.18):

É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (p.18)

Desse modo, a idéia de educação permanente concebida de forma mais ampla inclui não só a questão da adaptação do indivíduo às mais diversas situações, mas também a possibilidade de melhorar a si mesmo e o seu ambiente.

**TABELA 12 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre “poder mudar/adequar-se a diversas situações (ao contexto)” como parte da competência de aprender a aprender**

- 
1. “O aprender a aprender privilegia a atitude construtiva de questionar o conhecimento existente a partir do seu significado.É o modo de ver a realidade dentro do contexto em que se está inserido, criando subsídios para intervir neste contexto”(S6)
  2. “É a capacidade de identificar a necessidade de mudar, efetivamente buscar formas para que essa mudança ocorra e adequar-se ao contexto, ou seja, utilizar os recursos da competência para as diversas situações que se apresentam”(S14).
  3. “As pessoas desenvolvem a capacidade de criar resultados que realmente desejam, estimulando padrões de pensamentos novos”(S24).
  4. “Aprender a aprender, na minha percepção, diz respeito à atitude de revisão permanente dos conceitos e paradigmas que o indivíduo tem como verdadeiros. É estar disposto a “se enxergar” e se reposicionar”(S21).
  5. “Um novo olhar, nova visão, novas interpretações. Tem como significado uma visão conjunta do todo e das partes, uma vez que o sentido maior da aprendizagem é a idéias do descobrir junto, da construção coletiva”(S26).
- 

Essa categoria tem íntima relação com as duas categorias anteriores. Enquanto na Tabela 10 há referência à necessidade de lidar com a mudança, presente sob a forma do “novo” e do diferente, e a Tabela 11 apresenta o

aprendizado contínuo que favorece lidar com essas mudanças, nessa categoria há referência ao que o indivíduo pode fazer para conseguir mudar e adequar-se a diferentes situações. Nesse sentido, nos trechos de S6 e S21 aparece respectivamente o “questionar o conhecimento existente” e “revisão permanente dos conceitos e paradigmas que o indivíduo tem como verdadeiros”. No trecho de S24 há referência ao estímulo de pensamentos novos para criar resultados desejados e no trecho de S26 são mencionados novos “olhares” e interpretações como forma de poder ver conjuntamente o todo e as partes.

Para “questionar o conhecimento existente” e “revisar os conceitos e paradigmas que o indivíduo tem como verdadeiros”, Senge (1999a, p.201) utiliza o conceito de modelos mentais: “imagens internas profundamente arraigadas sobre o funcionamento do mundo, imagens que nos limitam a formas bem conhecidas de pensar e agir”. Para lidar com os modelos mentais, o desenvolvimento de algumas habilidades são requeridas: reconhecer os “lapsos de abstração”, ou seja, generalizações que são feitas a partir de fatos, mas sem perceber as etapas que ocorrem do fato à generalização; comparar o que se diz com o que se pensa e não se diz; investigação honesta por meio de indagação e argumentação; distinguir “teorias esposadas” (o que se diz) de “teorias em uso” (a teoria implícita no que se faz). O principal problema que envolve os modelos mentais aparece quando permanecem inconscientes, pois desta forma não podem ser examinados e confrontados, permanecendo inalterados mesmo quando é necessário mudar. Para Nonaka e Takeuchi (1997), os modelos mentais fazem parte da dimensão cognitiva do conhecimento tácito<sup>7</sup>, que é importante para o indivíduo e para a organização, pois é neles que se encontram as identidades sociais e culturais. No entanto, é por meio do questionamento que é possível, de fato, torná-los cada vez mais conscientes, facilitando modificações se assim a situação exigir.

“Estímulo de pensamentos novos para criar resultados desejados” e “novos olhares e interpretações” são elementos importantes para poder adequar-se às mais diversas situações. Zarifian (2001, p.73) define competência como um “entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na

---

<sup>7</sup> Conhecimento tácito: difícil de ser articulado na linguagem formal. É o conhecimento pessoal incorporado à experiência individual e envolve fatores intangíveis como, por exemplo, crenças pessoais, perspectivas e sistemas de valor. (Nonaka e Takeuchi, 1997).

medida em que aumenta a diversidade” . Para o autor, essa definição apóia-se em descobertas importantes da Psicologia Cognitiva, em que o indivíduo aprende melhor e mais rápido à medida que precisa lidar com situações variadas. A repetição da desestabilização de esquemas cognitivos adquiridos (acomodados) permite estar aberto à aprendizagem do novo. Entendendo competência dessa maneira, é possível desenvolver a competência explorando sistematicamente eventos relativamente imprevistos, explorar várias soluções possíveis para responder a uma categoria de problemas, e considerar como estratégia uma multiplicidade de situações profissionais, cada uma delas comportando elementos parcialmente novos. “Está provado que quanto mais uma pessoa aprende a enfrentar, com êxito, uma multiplicidade de situações, mais sua própria capacidade de aprendizagem se desenvolve: ela aprende a aprender” (ZARIFIAN, 2001, p.115). O que complementa a categoria anterior de explorar diversas situações como aprendizado.

De acordo com Bastos (2004), perspectivas de estudos cognitivistas apresentam a aprendizagem como processo de reestruturação cognitiva que altera esquemas<sup>8</sup> ou modelos previamente estabelecidos de perceber e interpretar o mundo e de reagir a ele. Nonaka e Takeuchi (1997) fazem referência ao questionamento e à reconstrução das perspectivas existentes e das estruturas conceituais de interpretação como “desaprender”, categoria apresentada na Tabela 13.

---

**TABELA 13 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre “desaprender” como parte da competência de aprender a aprender**

---

1. “ Às vezes é importante desaprender para aprender a aprender ” (S7).
  2. “A competência traduz-se, em primeiro lugar, por um aprender a desaprender. Todos os dias estamos desaprendendo para possibilitar que o novo aconteça. Desaprender preconceitos. Desaprender a usar o cargo como manifestação de poder “ (S20).
  3. “É perceber que conceitos e posturas que em momentos ou situações anteriores mostraram-se adequados, podem não ser eficazes para a realidade atual. ‘Aprender a aprender’ está ligado à coragem de desaprender, ou seja, abrir mão de algo que se julgava correto. De certa forma é cultivar o desapego”(S21).
- 

<sup>8</sup> “Um ‘esquema’ é uma organização de um subconjunto de conhecimento preexistente relevante para um domínio limitado. Ele consiste tanto em conteúdo (informação no *schema* e sua organização) como em procedimento ( o uso dessa informação no conhecimento).”(BASTOS, 2004, p. 192)

Em três trechos de redação, há a referência ao “desaprender” para poder aprender a aprender. O desaprender também é associado ao poder “receber o novo” e a poder mudar conceitos e atitudes se elas não se adequarem a determinadas situações. Segundo Lara (1999), uma vez que ocorra a aprendizagem, ela tende a se perpetuar. Quanto mais se usa o conteúdo da aprendizagem ou a habilidade adquirida, mais ela se amplia. Quanto mais se repete, mais se institucionaliza. Por isso, aprender pela primeira vez é mais fácil que desaprender para poder aprender algo novo. Desaprender implica não repetir a mesma experiência adquirida, desfazer-se de crenças, valores, conhecimento e práticas costumeiras, por isso, cria uma sensação de perda, acompanhada de insegurança e ambigüidade. No entanto, “a sociedade do conhecimento” é também caracterizada como a “era da desaprendizagem”, porque, para receber ‘o novo’, é preciso relativizar ‘o velho’. Desaprender antecipa muitas vezes o aprender a aprender (GARVIN, 1993; BITENCOURT, 2004), ou seja, questionar o que já foi aprendido como algo certo, perceber os modelos mentais. A compreensão dos modelos mentais possibilita a superação de tais modelos para que as situações sejam vistas de outras formas e o comportamento possa ser mais eficiente ao lidar com as diversas situações.

**TABELA 14 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos do “saber ouvir” como parte da competência de aprender a aprender**

- 
1. “Entendo que seria o aprender a ouvir...”(S1).
  2. “Desenvolver o hábito de ouvir como fonte de poder...”(S2).
  3. “[...], levando em consideração os parâmetros de conhecimentos já havidos, as habilidades desenvolvidas (entre elas o ouvir é indispensável) e a atitude de expor-se”(S23).
- 

Na Tabela 14, é possível verificar que em três trechos são mencionados o “ouvir” como aspecto importante da competência de aprender a aprender. A habilidade de ouvir é o desenvolvimento de um dos sentidos humanos importantes para a comunicação e por meio do qual é possível apreender o que o “outro” está dizendo, seja no dia-a-dia de trabalho, seja num *feedback*, numa aula, seja numa

palestra. Segundo Garvin (2002), ouvir é um processo complexo que requer atenção, ao ouvir algo que está sendo dito, por exemplo, pode-se ouvir ‘o que’ está sendo dito e ‘como’ está sendo dito. Faz parte do ouvir observar a voz trêmula ou zangada, ou mesmo o que não é dito ou ficou nas entrelinhas. Saber ouvir envolve também estar atento aos modelos mentais pessoais que fornecem a base de interpretação ao que se está ouvindo, caso contrário, os modelos mentais podem deturpar a mensagem ouvida

**TABELA 15 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre “consciência do processo de aprendizagem ” como parte da competência de aprender a aprender**

- 
1. “...aprender a estudar, aprender a entender, até mesmo o ensinar a aprender e o aprender a ensinar...”(S1).
  2. “Aprender é uma capacidade inata, que seguirá seu curso natural, como por exemplo o sentir. Entretanto, esse processo pode ser desenvolvido e aprimorado, do mesmo modo que uma psicoterapia pode ajudar o ser humano a “aprender a sentir”. Assim, a capacidade natural pode sofrer interferência do aprendizado, potencializando-se. Aprender a aprender significa a possibilidade de poder interferir e administrar o próprio processo de aprendizagem para aprender mais e melhor, de forma mais rápida e prazerosa” (S11).
  3. “No contexto de mudanças constantes e da era do conhecimento, aquele que encontrar formas de desenvolver o aprendizado, de torná-lo mais fácil e exercê-lo de forma eficaz e contínua terá um diferencial competitivo” (S16).
- 

Na Tabela 15, é possível verificar três trechos de redação em que é mencionada a “consciência do processo de aprendizagem” como aspecto importante da competência de aprender a aprender. Compreender o processo de aprendizagem é importante para a competência de aprender a aprender porque, conhecendo esse processo, é possível ao indivíduo aumentar sua própria capacidade de aprender. Kolb (1997), partindo dessa premissa, descreve um modelo de aprendizagem e estilos individuais de aprendizagem que podem orientar aqueles que pretendem aumentar seu potencial para aprender. Outros autores, também preocupados em potencializar a aprendizagem, descreveram modelos de aprendizagem, entre eles, Senge (citado por FLEURY,2001) e Garvin (1993,1998).

**TABELA 16 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre “ter autonomia ” como parte da competência de aprender a aprender**

- 
1. “...aprender a pensar, pensar criativamente, pensar criticamente e autonomamente” (S1).
  2. “Refere-se a capacidade do ser humano gerenciar – de forma autônoma – a sua aprendizagem continuada, desenvolvendo habilidades de investigação, de tratamento multidisciplinar dos conteúdos, de contextualizar os conhecimentos, gerando adequada compreensão, sem mediação de um orientador ou professor”(S6).
  3. “Desenvolver habilidades para adquirir conhecimentos e capacidades, autonomamente ou com a ajuda de outras pessoas que possam ser demandadas por iniciativa de aprendiz” (S28).
- 

Pela Tabela 16, é possível verificar três trechos de redação em que é mencionado o “ter autonomia” como parte da competência de aprender a aprender. A autonomia é a “liberdade ou independência moral ou intelectual”, “condição pela qual o homem pretende escolher as leis que regem sua conduta” (FERREIRA, 1999, p.236). É possível inferir que a independência intelectual envolve poder perceber as premissas e normas que regem o comportamento. A consciência dessas premissas permite ao homem poder fazer escolhas, enquanto a inconsciência o faz apenas reagir perante as circunstâncias. Antonello (2004c, p.54), ao analisar e buscar compreender a noção e o processo de autodesenvolvimento dentro da perspectiva da aprendizagem organizacional, afirma que:

O autodesenvolvimento, na aprendizagem organizacional, possibilita ao funcionário da empresa, independentemente de sua posição hierárquica, a conquista de sua autonomia como ser, permitindo-lhe o pleno uso de sua liberdade de escolher alternativas, de fazer opções durante a aprendizagem, a qual, na verdade, é constante. Se incentivada a autonomia do funcionário na organização, necessariamente seu pensamento crítico é estimulado, o que é base da expressão humana.

É possível concluir que a autonomia propicia ao indivíduo escolher o que aprender, como, quando e por quê, sendo caracterizadora da competência de aprender a aprender.

**TABELA 17 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre “autodesenvolvimento” como parte da competência de aprender a aprender**

- 
1. “É a prática de manter-se disponível à prática do autodesenvolvimento contínuo” (S13).
  2. “[...] saber manejar este produto para o desenvolvimento pessoal” (S6).
- 

É verificado, na Tabela 17, dois trechos de redação nos quais é mencionado o autodesenvolvimento como parte da competência de aprender a aprender. Antonello (2004c) analisou e buscou compreender a noção e o processo de autodesenvolvimento dentro da perspectiva da aprendizagem organizacional e constatou na literatura pesquisada a existência de pelo menos duas grandes abordagens para o autodesenvolvimento. Uma abordagem é de perspectiva processual, tendo como eixo de análise o indivíduo e seu autodesenvolvimento a partir de dimensões de desenvolvimento, noção da pessoa no seu todo e responsabilidade pessoal, considerando ainda, como elementos fundamentais para esse processo a autoconsciência, o autoconhecimento, a reflexão e a experimentação. A outra abordagem atribui ao autodesenvolvimento uma perspectiva de estratégia a ser adotada nas organizações, com a intenção de “alavancar processos de mudanças e melhorias organizacionais, simplificar alguns processos de Recursos Humanos, obter maior eficiência com um menor custo nos sistemas de Recursos Humanos e desenvolver ‘gerentes que aprendem’” (ANTONELLO, 2004c, p.71). Independentemente, da perspectiva, o autodesenvolvimento visa à ampliação do repertório de respostas dos indivíduos às situações que se apresentam em seu dia-a-dia, o que não só facilita avaliar as situações de perspectivas diferentes, mas também amplia a possibilidade de agir da forma mais propícia a cada situação. É possível concluir que ampliar o repertório de respostas por meio do autodesenvolvimento é caracterizador do aprender a aprender.

**TABELA 18 – Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre “transformar conhecimentos em práticas ” como parte da competência de aprender a aprender**

- 
1. “Ser competente é saber a teoria e aplicá-la na prática, no momento necessário”(S16).
  2. “Aprender que informações precisam ser transformadas em conhecimento a ser aplicado no dia-a-dia. Conhecimento nos permite estabelecer critérios, selecionar o que é útil e “jogar fora”o que não se precisa. Formamo-nos, assim, competentes”(S27).
- 

Na Tabela 18, é possível observar dois trechos de redação nos quais é mencionada a transformação do conhecimento em práticas ou ações, ou seja, a aplicação da teoria/ do conhecimento no dia-a-dia, como parte da competência de aprender a aprender. Boff e Abel (2004, p.85) apresentam como parte do conceito de competência a “mobilização e a aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes numa situação específica”. Vários autores também apresentam a competência dessa forma, entre eles, é possível citar Ruas (2004) e Fleury e Fleury (2004). Fleury e Fleury (2004), ao revisarem a literatura sobre o conceito de competência, verificaram que a noção de competência aparece associada a verbos e expressões como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades e ter visão estratégica. São conhecimentos e habilidades em ação. Carbone, Brandão, Leite e Vilhena (2005, p.43) associam ao conceito de competência o desempenho: competências são “combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações”. Também neste sentido, o desempenho é observado por meio de ações dos indivíduos.

Garvin (2001) descreve como processos básicos de todo processo de aprendizagem a aquisição, a interpretação e a aplicação do conhecimento. Sem a aplicação desse conhecimento, ou seja, sem uma ação que envolva o conhecimento adquirido, não houve aprendizagem. Senge (1999<sup>a</sup>, p.32) afirma: “todo aprendizado relaciona-se à ação”. Esses são alguns exemplos do quanto a transformação do conhecimento em ação é parte fundamental das definições de competência e do processo de aprendizado.

**TABELA 19 –Trechos das redações relativas às percepções dos sujeitos sobre o que não é a competência de aprender a aprender**

- 
1. “Estudar continuamente não é sinônimo de aprender a aprender” (S4).
  2. “No meu entendimento, o ‘aprender a aprender’ distancia-se totalmente das clássicas técnicas de armazenar conhecimentos, de copiar, decorar, assistir ou escutar aulas infinitas, de produzir o conhecimento produzido por outros” (S6).
  3. “Não é apropriar-se de um farto estoque de saberes...” (S6).
  4. “E tudo que achamos que sabíamos sobre ‘aprender’ deve ser revisto. A formalidade do ensino tradicional, da simples transmissão de um conhecimento explícito, da racionalidade técnica, não é mais suficiente”(S8).
- 

São apresentados, na Tabela 19, quatro trechos de redação mencionando o que não é considerado ser competência de aprender a aprender. Essa competência não seria apenas estudar, armazenar conhecimentos, assistir às aulas, palestras, indefinidamente e, é possível acrescentar, colecionar diplomas. Dessa maneira, não é considerado aprendizado o conhecimento adquirido sem propósito e, de um modo geral, adquirido passivamente sem alguma construção própria do aprendiz naquilo que ele está aprendendo.

São apresentadas nas Tabelas de 10 a 18, agrupadas em categorias, as respostas dadas de forma livre à pergunta “o que você compreende por competência de aprender a aprender?”. Os sujeitos, então, percebem essa competência como a possibilidade de lidar com o diferente e com o novo; de poder aproveitar o aprendizado a qualquer hora e em qualquer lugar; de poder adequar-se a diversas situações e poder mudar; de poder desaprender, poder saber ouvir, poder ter consciência do processo de aprendizagem, poder ter autotomia, autodesenvolver-se e transformar conhecimento em práticas no dia-a-dia.

A segunda pergunta que fornece dados para a categoria “compreensão da competência de aprender a aprender” é a pergunta 1 do Questionário II (Apêndice 2). Foi solicitado aos sujeitos numerarem de 1 a 11, por ordem de importância, o que eles consideram mais relevante para aprender a aprender, considerando as categorias encontradas na revisão da literatura pertinente ao tema. De um modo

geral, as categorias são citadas na literatura como aspectos do aprender a aprender, mas de forma vaga, sem explicação do que significa cada aspecto, por isso, a necessidade de buscar a compreensão do que significa cada aspecto e procurar sistematizar o que envolve a competência de aprender a aprender. A Tabela 20 apresenta as categorias votadas em primeiro, segundo e terceiro lugares pelos sujeitos.

A pergunta 2 do Questionário II (Apêndice 2) ajudará na interpretação dessa categoria para clarificar o que os sujeitos entendem pelos aspectos que consideram mais importantes para a competência de aprender a aprender, pois é solicitado que o sujeito explique o que entende pelos aspectos que enumerou como 1, 2 e 3 na pergunta 1. Desse modo, será visto que aspectos os sujeitos consideram mais importantes para a competência de aprender a aprender e de que maneira esses aspectos são percebidos por eles, visto os aspectos não terem partido deles ou mesmo não estarem definidos de forma clara na literatura. As sínteses das respostas mais significativas dadas pelos sujeitos estão nas Tabelas 21 a 29, de acordo com a categoria. Alguns sujeitos responderam às categorias que enumeraram como 1, 2 e 3 de forma conjunta e vaga e, por isso, não foram considerados.

**TABELA 20 – Apresentação da quantidade de sujeitos que votaram nas categorias relativas a aspectos relacionados à competência de aprender a aprender em primeiro, segundo e terceiro lugares.**

Categorias	1º. lugar	2º. lugar	3º. lugar	Somatório 1º.,2º. e 3º. lugares
Desenvolver a reflexão contínua.	7(24,1%)	3(10,3%)	3(10,3%)	13(44,8%)
Lidar com novas informações recebidas.	0(0,0%)	0(0,0%)	1(3,4%)	1(3,4%)
Comprometer-se com o autodesenvolvimento.	3(10,3%)	5(17,2%)	7(24,1%)	15(51,7%)
Melhorar constantemente a capacidade de aprender novas técnicas e competências.	4(13,8%)	4(13,8%)	1(3,4%)	9(31,0%)
Pensar criativamente.	3(10,3%)	3(10,3%)	3(10,3%)	9(31,0%)
Esclarecer o que não se compreende.	2(6,9%)	2(6,9%)	2(6,9%)	6(20,7%)
Conhecer formas de melhor aprendizado.	0(0,0%)	0(0,0%)	1(3,4%)	1(3,4%)
Ter consciência da importância do aprendizado.	6(20,7%)	5(17,2%)	2(6,9%)	13(44,8%)
Transformar o conhecimento em práticas de trabalho.	1(3,4%)	2(6,9%)	3(10,3%)	6(20,7%)
Analisar criticamente idéias e situações.	2(6,9%)	5(17,2%)	2(6,9%)	9(31,0%)
Ter consciência de premissas e normas que controlam comportamentos.	1(3,4%)	0(0,0%)	4(13,8%)	5(17,2%)
TOTAL	29(100,0%)	29(100,0%)	29(100,0%)	

Pela Tabela 20, é possível verificar, se considerarmos a soma dos que votaram na categoria como sendo importante em primeiro, segundo, ou terceiro lugares, que “comprometer-se com o autodesenvolvimento” é considerado um dos aspectos mais importantes para a competência de aprender a aprender por 15 sujeitos, 51,7% da amostra. A seguir, será apresentado o que os sujeitos percebem como “comprometer-se com o autodesenvolvimento.

**TABELA 21 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Comprometer-se com o autodesenvolvimento” pelos sujeitos**

1. Comprometer-se com o autodesenvolvimento: é estabelecer um compromisso consigo mesmo de que você é que tem que buscar o aprimoramento. A responsabilidade é sua”.(S4).
2. “Comprometer-se com o autodesenvolvimento significa reconhecer que não estamos suficientemente formados, que há muito mais formas de ver e fazer do que aquela(s) que conhecemos e estamos acostumados a considerar como normal. Quem não está comprometido com seu próprio crescimento dificilmente contribui para o crescimento do grupo ao qual pertence, pois não estabelece relações críticas e construtivas(S5).
3. “O comprometimento nos impele a sair da zona de conforto, a tomar iniciativas, adotando a ação necessária para superar das dificuldades.”(S6).
4. “ Comprometer-se com o autodesenvolvimento: estar com disposição, ter vontade de aprender, quebrar a força da inércia, estar sempre pronto para iniciar nova jornada”(S8).
5. “É o compromisso com a busca pelo crescimento e aprimoramento pessoal e profissional”(S16).
6. “Requisitos para termos a busca da competência iniciada”(S17).
7. “Creio que quando se está comprometido com o autodesenvolvimento, busca-se em cada situação do dia-a-dia uma oportunidade para o crescimento e a aprendizagem. Desta forma, situações que passam despercebidas por determinadas pessoas, podem servir de estímulo ou oportunidade para outro que tem como foco o aprender contínuo”(S21).
8. “Comprometer-se com o autodesenvolvimento: ter autocrítica, saber onde se encontrar e onde quer chegar (visão de futuro), ter visão de futuro dos seus objetivos e metas a curto, médio e longo prazos; não se preocupando apenas com o presente”(S24).
9. “ O ser humano como responsável pelo processo de auto-educação se apropria e desenvolve aquelas premissas que julga ter maior coerência com os valores pessoais mais significativos. Assim, ele aprende a aprender o que lhe parece de maior relevância para a vida, nos processos de adaptação ou de transformação de sua realidade”(S26).
10. “O autodesenvolvimento é, talvez, o mecanismo que está mais ao nosso alcance para cada vez apreendermos mais. Depende da nossa iniciativa”(S29).

Observação: 5 sujeitos escolheram a categoria, mas não explicaram.

Na Tabela 21, é possível verificar dez trechos de redação sobre como os sujeitos percebem o “comprometer-se com o autodesenvolvimento” : que o indivíduo é responsável pelo seu aprendizado (S4); o aprendizado depende da iniciativa da pessoa (S29); de que é preciso considerar que o indivíduo nunca está completamente formado, então há a necessidade de aprender mais(S5); que é uma forma de sair da zona de conforto<sup>9</sup>, tendo iniciativa (S6), disposição, vontade (S8); é

<sup>9</sup> Sair da zona de conforto seria a busca de soluções mais maduras e efetivas, em vez de respostas automáticas e imediatas (BITENCOURT, 2004c)

a busca por crescimento (S16); por competência (S17); por aprender em cada situação e oportunidade (S21); ter autocrítica para saber onde se encontra e aonde se quer chegar (S24) e aprender aquilo que for relevante para o indivíduo (S26).

Na pesquisa realizada por Antonello (2004c), para analisar e compreender a noção e o processo de autodesenvolvimento dentro da perspectiva da aprendizagem organizacional, é apresentado como componentes do autodesenvolvimento sob a perspectiva do indivíduo: 1. é responsável por reconhecer suas necessidades de desenvolvimento; 2. assume responsabilidade pela sua própria aprendizagem; 3. busca ativamente *feedback* de desempenho; 4. compara sua auto-avaliação para competências atuais e futuras; 5. investiga e busca oportunidades para o desenvolvimento e 6. estabelece e desenvolve metas, avalia seu progresso e ajusta suas metas. A percepção dos sujeitos desta pesquisa ficou bem próxima do que é apresentada pela autora, embora cada sujeito tenha visto apenas uma parte do que é apresentado como componente do autodesenvolvimento.

Também, aparecem respostas próximas ao que é entendido por “domínio pessoal” (S24 e S26). A disciplina “domínio pessoal” desenvolvida por Senge (1999a) expressa o crescimento e aprendizados pessoais. Pessoas com alto nível de domínio pessoal possuem grande probabilidade de expandir sua capacidade de criar na vida resultados que procuram. Essa disciplina possui basicamente dois movimentos: primeiro, o contínuo esclarecimento do que é importante para o indivíduo (aonde quer chegar); segundo, ver a realidade atual com mais clareza (onde se encontra). Desses dois movimentos, surge o que foi denominado de “tensão criativa”, ou seja, a busca do indivíduo pelos meios de conseguir o que quer adaptado à realidade. Essa disciplina é importante porque considera que não existe aprendizado organizacional sem o aprendizado individual.

Na Tabela 20, considerando a soma dos que votaram na categoria em primeiro, segundo ou terceiro lugares, dois aspectos são considerados mais importantes para a competência de aprender a aprender, por 13 sujeitos (44,8%), “desenvolver a reflexão contínua” e “ter consciência da importância do aprendizado”. A seguir, será apresentado como os sujeitos percebem esses aspectos.

**TABELA 22 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Desenvolver a reflexão contínua” pelos sujeitos**

- 
1. “Estar pronto e disponível para refletir sempre sobre as coisas”(S3).
  2. “É exercitar a autocrítica e o senso crítico em relação a tudo que acontece e isso exige disciplina para que as coisas não passem despercebidas”. (S4).
  3. “Entendo o desenvolvimento da reflexão contínua como a capacidade de extrair, de todas as situações, lições sobre o seu significado, o porquê de terem ocorrido, o que dependeu de minha atuação e o que não dependeu, onde poderia ter influenciado mais ou menos, como me posicionar diante de situações semelhantes, etc.”(S5)
  4. “Desenvolver a reflexão contínua: estado permanente de recriação e criação. Estar sempre buscando novas “verdades”, novos “paradigmas”, enfim, novas formas de ver e fazer as coisas”(S8).
  5. “Acredito que para aprender a aprender precisamos estar constantemente atentos ao que nos cerca e a nossas próprias atitudes. Para mim, essa reflexão contínua está ligada tanto à análise de fatos e informações e seus reflexos sobre o mundo, pessoas, etc, quanto sobre aspectos do comportamento próprio e dos que o cercam, para aprender com eles”(S21).
  7. “Desenvolver a reflexão crítica: quem tem reflexão crítica tem autoconhecimento, conhece a si mesmo, tem consciência e valoriza o aprendizado e sabe analisar criticamente suas idéias e situações”(S24).
- 

Observação: 6 sujeitos escolheram a categoria, mas não explicaram.

Na Tabela 22, são apresentados sete trechos de redação sobre a percepção de “desenvolver a reflexão contínua”. É possível dividir em duas percepções. A primeira percepção é a da reflexão ligada à capacidade crítica. No trecho de S4, aparece o exercício da autocrítica e o senso crítico em relação ao que acontece e no trecho de S24 aparece a reflexão crítica para conhecer e poder analisar criticamente idéias e situações. A outra percepção é a de a reflexão proporcionar o aprendizado nas mais diversas situações (S5, S8 e S21). No trecho de S3, ainda é apresentada a disponibilidade para refletir sobre as coisas.

“Crítica” pode ser compreendida como discernimento, critério, apreciação minuciosa, julgamento (FERREIRA, 1999). A autocrítica relacionada ao conhecer-se é pertinente, pois à medida que o indivíduo pode direcionar o seu desenvolvimento e aprendizado, reconhece suas necessidades, sua forma de ser e aprender melhor, identifica competências que possui e que precisa adquirir. O autoconhecimento facilita a aquisição do conhecimento, pois possibilita que o indivíduo tenha consciência de como aprende melhor, por meio de qual forma de aprendizado e

quais seriam suas limitações e facilidades (BITENCOURT E GONÇALO, 1999; ANTONELLO, 2004a). Também, ao se conhecer, é possível perceber padrões defensivos de comportamento que bloqueiam o aprendizado e a percepção de modelos mentais que também impedem olhar a realidade sob diferentes perspectivas (ARGYRIS, 2000). Por meio desse autoconhecimento, o indivíduo amplia a autocrítica e a possibilidade de ter uma crítica pessoal sobre as situações. Essa crítica permite a análise dos eventos por meio da reflexão e a melhor aplicação de conhecimentos aprendidos à realidade profissional.

Alguns modelos de processos de aprendizagem auxiliam a compreensão de como o aprendizado ocorre, como o modelo de aprendizagem vivencial proposto por Kolb (1997), o modelo proposto por Senge (citado por FLEURY, 2001) e o modelo de aprendizagem proposto por Garvin (1993, 1998). Todas as propostas consideram que a aprendizagem inclui reflexão/análise/abstração e ação/experimentação com cada aspecto influenciando um ao outro. A reflexão é um componente importante do processo de aprender a aprender que contrapõe ao aprendizado de simples adaptação às situações e ambientes. Para Morgan (1996), na aprendizagem de ‘circuito único’ (*single loop learning*), na qual a reflexão não é estimulada, apenas é focalizada a análise e a correção do problema em questão. Já a aprendizagem de “circuito duplo” (*double loop learning*), ao contrário, procura tornar consciente e questionar premissas e normas presentes em uma organização que possam levar à reformulação do problema. Para Senge (1999a), as habilidades de reflexão referem-se à desaceleração dos processos de pensamento, a fim de permitir uma maior consciência de como modelos mentais são criados e as formas como eles influenciam as ações. A reflexão, portanto, é caracterizadora da aprendizagem eficaz.

**TABELA 23 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Ter consciência da importância do aprendizado” pelos sujeitos**

- 
1. “A atitude pessoal é o aspecto mais relevante para desenvolver a competência de “aprender a aprender”, pois, no meu entender, o aprendizado não acontece em plenitude por imposição de outros. Quando alguém nos impõe aprender algo novo, normalmente, nos limitamos a aprender o necessário para atender a demanda externa. Por outro lado, quando estamos motivados e tomamos a decisão de aprender, não importa o grau de dificuldade ou o desconhecimento em relação ao assunto”(S6).
  2. “[...]humildade para reconhecer limitações”(S9).
  3. “Entendo que necessitamos estar continuamente aprendendo...”(S10).
  4. “É fundamental entender que a aprendizagem é a principal, se não a única forma de desenvolvimento”(S14).
  5. “É a partir da consciência do indivíduo da necessidade do aprendizado que ocorrem os movimentos/ações em busca do mesmo”(S16).
  6. “Requisitos para termos a busca da competência iniciada”(S18)
  7. “É necessário a percepção da importância de aprender pelo indivíduo, que passa a utilizar todos os caminhos a partir de tal cultura/sua importância”(S25).
  8. “Quem aprende a aprender tem conhecimento. Quem tem conhecimento tem capacidade seletiva, isto é, capacidade de estabelecer critérios”(S27).
- 

Observação: 5 sujeitos escolheram a categoria, mas não explicaram.

Na Tabela 23, são apresentados oito trechos sobre a percepção de “ter consciência da importância do aprendizado”. O indivíduo reconhece a necessidade do aprendizado quando reconhece suas limitações e competências que precisa desenvolver. É a partir da consciência do quanto o aprendizado é importante que o indivíduo passa a buscar o aprendizado em vez de apenas esperar que seus superiores digam o que precisam aprender. Também, é um aspecto importante, pois pesquisas demonstraram que os indivíduos não podem ser forçados a aprender sem seu consentimento (BOYDELL, 1982 e SUTCLIFFE, 1988 citado por ANTONELLO, 2004c).

Na Tabela 20, considerando a soma dos que votaram na categoria em primeiro, segundo, ou terceiro lugares, três aspectos são considerados importantes para a competência de aprender a aprender por 9 sujeitos (31%): “melhorar constantemente a capacidade de aprender novas técnicas e competências”; “pensar

criativamente” e “analisar criticamente idéias e situações”. A seguir, será apresentado como os sujeitos percebem esses aspectos.

**TABELA 24 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Melhorar constantemente a capacidade de aprender novas técnicas e competências” pelos sujeitos**

- 
1. “Estar aberto às novidades com senso crítico, mas admitindo novas formas de fazer”(S2).
  2. “Uma forma de estar sempre procurando o novo”(S7).
  3. “Tudo na vida é composto de mudança. Sem o aprimoramento permanente, através de uma educação continuada, as competência poderão ficar defasada frente as metamorfoses de cenários e conjunturas”(S20).
  4. “Melhorar constantemente é a melhoria contínua, aprender sempre, buscar novas formas e conhecê-las para melhor aprendizado/aprendizagens”(S24).
  5. “Estar em constante busca por novas formas de transformar dados em informações e estas em conhecimento (aprendizado)”(S27).
  6. “Melhorar a capacidade de empreender coisas novas é tudo que precisamos, pois o conhecimento se renova a todo instante, e temos que acompanhar...”(S29).

---

Observação: 3 sujeitos escolheram a categoria, mas não explicaram.

Na Tabela 24, são mostrados seis trechos sobre a percepção de “melhorar constantemente a capacidade de aprender novas técnicas e competências”. Nos trechos de S20 e S29 aparece a necessidade de atualizar as competências e de acompanhar os novos conhecimentos que surgem. Especialmente nas organizações bancárias, a modernização ocorrida por meio de novas tecnologias demandaram e continuam exigindo novos processo e procedimentos. Isso faz com que o aprendizado de novas técnicas e competências seja fundamental. Também, essas organizações bancárias ampliam e diversificam suas atividades com frequência, como o aumento das operações internacionais (FERNANDES, 1996) e a diversificação de seus produtos para atender um maior e mais diversificado *portfólio* de clientes. Isso faz com que os funcionários tenham de adquirir uma variedade de competências para acompanhar as constantes mudanças.

No trecho de S7, a percepção de “melhorar constantemente a capacidade de aprender novas técnicas e competências” aparece como uma forma de procurar o

novo. Nos trechos de S2 e S24 aparece como conseguir novas formas de fazer e no trecho de S27 aparecem novas formas de transformar dados em conhecimentos. “Nova forma de fazer” e “nova forma de transformar dados em conhecimentos” podem ser interpretadas com a própria aquisição de novas competências, pois adquirindo competências é provável ter como consequência uma modificação na maneira de atuar frente às situações, para poder oferecer um desempenho diferente ou mesmo melhor.

**TABELA 25 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Pensar criativamente” pelos sujeitos**

- 
1. “O Pensar deve ser de forma objetiva, prática, sem travas e bloqueios”(S1).
  2. “Pensar criativamente significa buscar sempre formas alternativas de se fazer ou ver determinada situação, atendendo requisitos como simplificação, satisfação das expectativas e necessidades, compreensão e respeito em relação à postura ou posição assumida pelo outro(S5).
  3. “O pensamento criativo amplia e multiplica as possibilidades de aprender, pois, ao lançar um olhar sobre um problema ou algo desconhecido, estaremos observando com olhos de curiosidade, procurando ver além do óbvio, para encontrar soluções diferenciadas “(S6).
  4. “É empregar a criatividade e o pensamento lateral quando se pensa, utilizando um olhar não convencional, inclusive carregado de humor”(S11).
  5. “É a forma de desenvolver novas idéias”(S16).
  6. “A criatividade é o oxigênio do “aprender a aprender” . Todos os dias podemos fazer coisas novas, a partir de novos aprenderes. O pensar criativo exige um processo de descortinar de novas tecnologias, saberes e vivências. Por outro lado, a criatividade retroalimenta o desejo de se aprender cada vez mais”(S20).
  7. “O uso da criatividade para descobrir novos horizontes que contribuem para o aprendizado contínuo”(S25).
- 

Observação: 2 sujeitos escolheram a categoria, mas não explicaram.

Pela Tabela 25, é possível verificar sete trechos de redação sobre o que é percebido por “pensar criativamente”. A criatividade está relacionada ao poder fazer e pensar de forma diferente do habitual, assim aparece nos trechos como “buscar formas alternativas de fazer ou ver determinada situação (S5), “encontrar soluções diferenciadas” (S26), “utilizar um olhar não convencional” (S11), “desenvolver novas idéias” (S16), “fazer coisas novas” (S20) e “descobrir novos horizontes” (S25). A

criatividade, portanto, é percebida por esses sujeitos, de um modo geral, como agir e perceber de uma maneira diferente da habitual.

A criatividade é um processo complexo e não se pretende trazer aqui as diferentes concepções e discussões que circundam o tema. Nas organizações, de um modo geral, a criatividade tem uma conotação prática, direcionada aos objetivos organizacionais e do trabalho. Parolin e Lindolfo (2004) apresentam um estudo comparativo sobre três pesquisas já realizadas sobre a criatividade nas organizações. Foi observado que a criatividade nas organizações é associada ao conceito de empreendedorismo, cuja conotação é prática e implica atitudes e idéias, fazer coisas novas, ou desenvolver maneiras novas e diferentes de fazer as coisas. Pelas características proativas, a criatividade também está associada ao conceito de inovação. Embora exista muita discussão acerca da relação entre criatividade e inovação, para os autores essa associação é vista como um direcionamento para desenvolver novas maneiras de trabalho e obter melhor competitividade no mercado globalizado. Deste modo, como apresentado pelas percepções dos sujeitos, a criatividade no ambiente de trabalho é pragmática, associada ao fazer e pensar diferente a fim de obter melhores resultados. Essa possibilidade de fazer de forma diferente é associada ao poder aprender a aprender diante das mais variadas circunstâncias.

**TABELA 26 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Analisar criticamente idéias e situações” pelos sujeitos**

- 
1. “Capacidade de decisão, de ir em frente, de administrar o dia a dia”(S2).
  2. “Questionar e perguntar sempre o motivo das coisas e sua fundamentação”(S3).
  3. “A capacidade analítica...o ponto de partida para a aprendizagem”(S14).
  4. “Acho importante estar atento aos novos conhecimentos, mas acima de tudo ter criticidade para deletar o que não serve e praticar o que é importante(S18).
  5. “Entendo que para aprender a aprender temos que conseguir ter uma visão crítica sobre o que nos é ensinado, ou sobre o que lemos e temos acesso através de diversos tipos de fontes, como televisão, jornal, sites, livros. Caso contrário, corremos o risco de simplesmente repetir o que nos foi dito, sem conseguir transformar aquela informação em conhecimento”(S21).
- 

Observação: 4 sujeitos escolheram a categoria, mas não explicaram.

Pela Tabela 26, é possível verificar cinco trechos sobre o que é percebido por “analisar criticamente idéias e situações”. Esse aspecto está relacionado ao poder saber por que se faz algo e por que ocorrem situações de uma certa maneira, manifestado como “poder identificar o que não serve e o que é importante” (S18), “não repetir o que é dito, mas transformar a informação em conhecimento” (S21) e “saber o motivo das coisas” (S3). Novamente, é pertinente trazer a conotação de “crítica” que pode ser compreendida como discernimento, critério, apreciação minuciosa, julgamento (FERREIRA, 1999). É possível destacar duas grandes percepções dos sujeitos: a primeira, é de que analisar criticamente idéias e situações é poder compreender por que as coisas acontecem daquela maneira e assim poder agir de forma consciente. Senge (1999a) define o pensamento sistêmico como um conjunto de princípios que possibilitam ver as “estruturas” subjacentes às situações complexas. Para o pensamento sistêmico, as estruturas são inter-relações entre variáveis que influenciam os comportamentos das pessoas. Reconhecer essas estruturas possibilita que o indivíduo não apenas se comporte reativamente, mas possa mudar seu comportamento diante das situações. No entanto, essa mudança do comportamento é mais eficaz se for consciente, caso contrário, o comportamento diferente pode se destoar do sistema e, neste caso, vir a ser rejeitado, em vez de ser agregador ou possibilitar melhorias. Saber avaliar as situações e idéias é, portanto, um aprendizado constante diante das mais variadas circunstâncias, que possibilita a aplicação eficaz das competências desenvolvidas.

A segunda percepção é ligada diretamente ao processo de aprendizagem, pois é poder discernir o que é importante aprender diante da grande quantidade de informações apresentadas no dia-a-dia. Para Senge (1999a), a aprendizagem é muitas vezes ineficaz porque é considerada sinônimo de internalização de informações. Garvin (2002) demonstra que as organizações que aprendem ( e subtende-se que é porque seus funcionários aprendem) são adeptas a transformar conhecimentos em novas formas de comportamento. O processo de aprendizagem é administrado ativamente pelos membros da organização para que tenha foco e propósito. A aprendizagem ocorre por meio de planejamento e busca de necessidades claramente definidas e não por “aprender qualquer coisa”, “tudo que aparecer”, aprender por aprender. O indivíduo saber discernir o que aprender, portanto, é aspecto importante da competência de aprender a aprender.

Na Tabela 20, também considerando a soma dos que votaram na categoria em primeiro, segundo, ou terceiro lugares, dois aspectos são considerados importantes por 6 sujeitos (20,7%): “esclarecer o que não se compreende” e “transformar o conhecimento em práticas de trabalho”. A seguir, será apresentado como os sujeitos percebem esses aspectos.

**TABELA 27 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Esclarecer o que não se compreende” pelos sujeitos**

- 
1. “Discernimento e busca de respostas, curiosidade...”(S2).
  2. “Esclarecer o que não se compreende: não seguir adiante sem estar claro no processo de aprendizagem algum ponto que esteja ficando para trás, de modo a minimizar o risco de quebrar a seqüência natural do processo de aprendizagem(S8).
  3. “Buscar novas e dialéticas aquisições de conhecimentos. Romper paradigmas. Ter curiosidade para questionar e fazer as conexões necessárias”(S20).
  4. “Inicialmente, esclarecer o que não foi compreendido é fundamental para o aprendizado. Imagine a gama de informações que recebemos e não entendemos. Se deixarmos assim, quanto conhecimento se perderá? Perguntar, esclarecer é qualificar seu entendimento e, conseqüentemente, qualificar seu conhecimento”(S29).

---

Observação: 2 sujeitos escolheram a categoria, mas não explicaram.

Pela Tabela 27, é possível verificar quatro trechos sobre o que é percebido por “esclarecer o que não se compreende”. Esse aspecto está relacionado ao discernimento (S2), ao entender tudo desde o início (S8) e à qualidade do conhecimento adquirido (S29). De um modo geral, esse é um aspecto que pode parecer simples, no entanto é um processo complexo não apenas cognitivamente, mas envolto de diversas variáveis sócio-culturais. Por exemplo, é difícil para funcionários, e especialmente gerentes, admitirem perante outros a não compreensão de algo. Existe no imaginário das pessoas que admitir que não se sabe algo é sinônimo de incompetência (GARVIN, 2001). No entanto, reconhecer que esclarecer o que não se compreende é importante para o aprendizado eficaz é poder ver além desses preconceitos limitadores da aprendizagem.

**TABELA 28 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Transformar o conhecimento em práticas de trabalho” pelos sujeitos**

- 
1. “O aprendizado é algo que permeia a vida de qualquer indivíduo, independentemente de sua formação escolar, e ocorre a todo instante, pois é incrível a capacidade criativa e de armazenagem do ser humano. O importante é saber que o fato de o aprendizado ocorrer quase que ininterruptamente, nada impede que o homem possa interferir neste processo para abstrair um aproveitamento mais vantajoso para si, seja no âmbito pessoal ou profissional”(S1).
  2. “É unir a teoria à prática, é ver se funciona e no que o conhecimento pode melhorar o seu dia-a-dia”. “Base para o início do processo do aprender” (S4).
  3. “Uma forma de estar sempre...praticando o novo aprendizado”(S7).
  4. “Utilizar os conhecimentos adquiridos na prática diária, usar as ferramentas e aquisições do conhecimento no ‘ser no mundo’(S11).
- 

Observação: 2 sujeitos escolheram a categoria, mas não explicaram.

Pela Tabela 28, é possível verificar quatro trechos sobre o que é percebido por “transformar conhecimento em práticas de trabalho”. Esse aspecto está relacionado à interferência no aprendizado para aproveitá-lo melhor, seja pessoalmente, seja profissionalmente (S1), de poder praticar o aprendizado (S7, S11) e experimentar no que o conhecimento pode melhorar os afazeres do dia-a-dia (S4). Na literatura, vários autores afirmam que o aprendizado está relacionado à ação (GARVIN, 2001; SENGE, 1999a), ou seja, o processo de aprendizagem inclui a aplicação adequada dos conhecimentos adquiridos em pertinentes situações. Mesmo o conceito de competência está relacionado à aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes numa situação específica (BOFF E ABEL, 2004; RUAS, 2004; FLEURY E FLEURY, 2004). De um modo geral, os sujeitos foram vagos em sua percepção do processo de aplicação do conhecimento, mas percebem que obter o conhecimento não é suficiente sem sua utilização, o que inclui saber onde aplicar esse conhecimento para que ele seja útil.

Na Tabela 20, também considerando a soma dos que votaram na categoria em primeiro, segundo, ou terceiro lugares, “ter consciência das premissas e normas que controlam comportamentos” é considerado importante por 5 sujeitos (17,2%). A seguir, será apresentado como os sujeitos percebem esse aspecto.

**TABELA 29 – Trechos das redações relativas ao que é percebido por “Ter consciência das premissas e normas que controlam comportamentos” pelos sujeitos**

- 
1. “[...]entendendo o porque do novo”(S7).
  2. “Somente mudando a nossa forma de pensar é que se torna possível adotarmos novas maneiras de agir”(S13).
  3. “Requisitos para termos a busca da competência iniciada”(S17).
  4. “Para que a competência aprender a aprender se desenvolva é essencial que se tenha consciência que o comportamento humano é regido por determinadas premissas (normas, valores). Essas regras são incorporadas ao nosso comportamento através da convivência social, por meio de processos educativos na família, escola, igreja e outros grupos sociais”(S26).
- 

Observação: 1 sujeito escolheu a categoria, mas não explicou.

Pela Tabela 29, é possível verificar quatro trechos sobre o que é percebido por “ter consciência das premissas e normas que controlam comportamentos”. Nos trechos apresentados há o relacionamento com a possibilidade de essa consciência ajudar a entender o que aparece de diferente (S7) da consciência do pensamento que influencia a ação (S13), como requisito para buscar competências necessárias e que as premissas, enquanto normas e valores, são incorporadas por meio da convivência social (S4). Ter consciência das premissas e normas que controlam comportamentos pode ser entendido como ter consciência dos “modelos mentais”, “imagens internas profundamente arraigadas sobre o funcionamento do mundo, imagens que nos limitam a formas bem conhecidas de pensar e agir” (SENGE, 1999a, p.201). Os modelos mentais, quando inconscientes, determinam o modo como entendemos as situações e, conseqüentemente, como agimos diante dessas situações. A consciência desses modelos, adquiridos durante o tempo, aumenta a probabilidade de avaliação das circunstâncias, o que possibilita ações mais eficazes diante das situações. De fato, reconhecer as premissas e normas que determinam os comportamentos é um aprendizado constante em razão da variedade de situações existentes na vida diária, às quais reagimos de acordo com modelos mentais.

Na Tabela 20, considerando a soma dos que votaram na categoria em primeiro, segundo, ou terceiro lugares, apenas um sujeito considera, entre os mais importantes, “lidar com novas informações recebidas” e também apenas um sujeito considera “conhecer formas de melhor aprendizado” entre os mais importantes. S3 entende “lidar com novas informações recebidas” como saber portar-se diante do novo e de situações inesperadas. S27, ao escrever sobre o que entende por “conhecer formas de melhor aprendizado”, relata que “a melhor forma de aprendizado é aquela capaz de transformar informações em conhecimento e conhecimento em prática/habilidade de fazer”, o que equivale à categoria “transformar o conhecimento em práticas de trabalho”. Por causa das limitações do questionário, não é possível saber o porquê de tais aspectos terem sido menos valorizados pelos sujeitos como importantes para a competência de aprender a aprender. É possível que considerem os outros aspectos mais abrangentes com relação à competência de aprender a aprender, ou que não compreendam o alcance desses aspectos diante dessa competência.

Ainda é possível perceber que, quando perguntados de forma aberta sobre qual a percepção da competência de aprender a aprender, o aspecto mais relacionado à competência foi “lidar com o diferente/ com o novo”, o que incluiria “lidar com novas informações recebidas”, que de fato é um aspecto menos abrangente. Com relação a “conhecer formas de melhor aprendizado”, quando perguntados de forma aberta, “ter consciência do processo de aprendizagem” foi um dos aspectos apresentados por três sujeitos da pesquisa. Já quando solicitados a enumerarem os aspectos mais importantes relacionados à competência de aprender a aprender, apenas um sujeito considera esse aspecto relevante, no entanto, ao explicar seu entendimento, considera como sendo a aplicação do conhecimento em práticas de trabalho. Na literatura, a importância de conhecer formas de melhor aprendizado é apresentada por vários autores como Kolb (1997), Garvin (2001) e Drucker (2005).

A intenção, neste capítulo, foi de descrever e interpretar o que os sujeitos compreendem como sendo a competência de aprender a aprender. Pelas respostas dos sujeitos, por meio da análise de conteúdo, foi possível agrupar nove categorias que nos remetem a vários outros aspectos interligados a essas categorias maiores. Quando solicitados a enumerarem por ordem de importância aspectos relacionados

à competência de aprender a aprender, essa enumeração tornou possível ter um panorama do entendimento, pelos sujeitos, dos aspectos apresentados na literatura e então trazer estudos significativos relacionados a eles.

Entre as nove categorias apresentadas na primeira parte do capítulo, seis puderam ser relacionadas diretamente aos onze aspectos apresentados na segunda parte, conforme a Tabela 30.

**TABELA 30 – Apresentação da relação entre categorias formadas pelas respostas dos sujeitos à compreensão da competência de aprender a aprender e aspectos retirados da literatura relacionados à competência de aprender a aprender.**

<b>Categorias formadas pelas respostas dos sujeitos</b>	<b>Aspectos retirados da literatura</b>
Lidar com o diferente/ com o novo.	Lidar com novas informações recebidas.
Aprendizado contínuo.	Melhorar constantemente a capacidade de aprender novas técnicas e competências.
Poder mudar/adequar-se a diversas situações.	Pensar criativamente.
Consciência do processo de aprendizado.	Conhecer formas de melhor aprendizado.
Transformar conhecimentos em práticas	Transformar conhecimento em práticas de trabalho.
Autodesenvolvimento	Comprometer-se com o autodesenvolvimento.

Foi possível destacar como categoria, pelas respostas dos sujeitos, mais três aspectos: saber ouvir, desaprender e ter autonomia. Os outros aspectos retirados da literatura não foram destacados como categorias pelas respostas dos sujeitos, mas ao interpretar as categorias, todos os aspectos restantes são encontrados: desenvolver a reflexão, ter consciência da importância do aprendizado, analisar criticamente idéias e situações, esclarecer o que não se compreende e ter consciência das premissas e normas que controlam comportamentos. Embora exista uma variedade de percepções acerca da competência de aprender a aprender, as percepções dos sujeitos puderam ser relacionadas em boa parte a concepções encontradas na literatura.

## 5 IMPORTÂNCIA DA COMPETÊNCIA DE APRENDER A APRENDER

A primeira pergunta que fornece dados dessa categoria é a pergunta 2 do Questionário I (“Você já observou o aprender a aprender ser mencionado em algum outro lugar além do Caderno do Participante do curso GERE e nos Referenciais de Gestão da Organização?”) . Dos 29 sujeitos, apenas três (10,3%) responderam que não. Os 26 (89,7%) sujeitos que responderam sim, escreveram que já tiveram contato com o conceito dessa competência. As fontes citadas estão apresentadas na Tabela 31.

**TABELA 31 – Apresentação das fontes pelos quais os sujeitos tiveram contato com o conceito de competência de aprender a aprender**

- 
1. Profissionais da área de administração de recursos humanos e de administração de empresa (S1).
  2. Cursos auto-instrucionais novos da organização (S2, S8, S10, S28).
  3. Meio acadêmico (S4).
  - 4...Artigos que têm como foco o crescimento contínuo enquanto cidadão e profissional, especialmente em publicações voltadas à área de gestão de pessoas.(S5).
  5. Cursos presenciais da organização(S6, S8, S23, S26).
  6. Grupo de trabalho (S7, S8).
  7. Conversas com colegas e administradores (S7).
  8. Faculdades onde o sujeito leciona (S8).
  9. Palestrantes e autores(S9, S14, S22).
  10. Artigos de Edgard Morin (S10).
  11. Leituras sobre “organizações que aprendem”(S10).
  12. Documentos emitidos por organismos ligados à educação como CENP (S11).
  13. Autores que se referenciam nos documentos das Nações Unidas e da OMS (S11).
  14. Artigos publicados em revistas sobre educação (S12).
  15. Palestra do 15º. Fórum de RH em Salvador (S13).
  16. Premissas difundidas pela UNESCO (S15, S26).
  17. Portal da Universidade Corporativa da Organização (S15, S20, S29).
  18. Revista Exame e Você S.A. (S17).
  19. Peter Senge, na Quinta Disciplina (S21, S24).
  20. Disciplinas do MBA em Gestão de Pessoas (S24)
  21. Artigo da Gazeta Mercantil (S24)
-

Embora estas fontes tenham sido mencionadas de forma vaga, a quantidade delas, citada, demonstra que a competência de aprender a aprender é algo bastante cotidiano na vida dos sujeitos. Sete (24,1%) sujeitos acrescentaram que já observaram o conceito da competência com outro termo que tem o mesmo sentido, mas não mencionaram o termo.

**TABELA 32 – Apresentação de itens retirados das redações dos sujeitos sobre o que consideram que a competência de aprender a aprender contribui para o trabalho na Organização**

---

**Melhorar os resultados da Organização**

1. Melhorar os resultados da organização (S6,S18,S26)
2. Aumentar a competência no mercado como Organização (S27)
3. Otimizar resultados(S16)

**Melhorar o atendimento ao cliente**

1. Melhorar o entendimento das necessidades dos clientes (S2)
2. Melhorar o relacionamento com clientes (S6)
3. Perceber com mais sintonia e empatia a forma de atendimento ao cliente (S20)

**“Criar conhecimento na empresa”**

1. Melhorar a disseminação de conhecimentos (S1,S29)
2. Melhorar a troca de experiências (S1,S29)
3. Poder atualizar e interpretar as informações (S4)
4. Obter maior fundamentação técnica nos trabalhos (S28)

**Desenvolver-se pessoalmente e profissionalmente**

1. Autodesenvolver-se (S3, S6)
2. Estimular o desenvolvimento profissional (S18)
3. Contribuir para o crescimento pessoal mais amplo, não apenas técnico ou específico(S19)
4. Desenvolver-se intelectualmente (S28)

**Desenvolver atitudes que favorecem o trabalho**

1. Construir um posicionamento autônomo (S6)
2. Construir um posicionamento positivo (S6)
3. Construir um posicionamento crítico (S6)
4. Ter atitude de pesquisa (S6)
5. Ter atitude de aprimoramento constante (S6)
6. Criar disponibilidade para agir (S26)
7. Educar para novas posturas de cidadania(S20)
8. Ter posicionamento frente à realidade (S6)
9. Melhorar o relacionamento com colegas(S6)
10. Fornecer sugestões e críticas para melhorias(S25)

**Desenvolver habilidades que favorecem o trabalho**

1. Melhorar a qualidade da leitura (S1)
2. Desenvolver a criatividade (S6,S22)
3. Praticar o ‘ouvir’(S13)
4. Aprender e dominar novas tecnologias (S6)

[CONTINUA]

[CONTINUAÇÃO DA TABELA 32]

5. Realizar o trabalho com maior rapidez(S16)
6. Melhorar a agilidade nos trabalhos(S28)
7. Melhorar a qualidade nos trabalhos (S28)
8. Desenvolver o desenho de novos produtos (S20)
9. Executar tarefas de forma eficiente(S26)
10. Aprimorar a capacidade de tomar decisões (S6)
11. Absorver o que o convívio com as pessoas proporciona(S29)

#### **Lidar com a complexidade do trabalho**

1. Lidar com a enorme gama de serviços (S4)
2. Lidar com a enorme gama de comportamentos (S4)
3. Crescer pessoal e profissionalmente para lidar com as exigências cada vez mais complexas (S5)
4. Lidar com a complexidade do cotidiano(S8)

#### **Lidar com mudanças no trabalho**

1. Melhorar a velocidade na assimilação das mudanças (S2)
2. Melhorar a facilidade de adaptação às mudanças (S6)
3. Estar preparado para as mudanças(S7)
4. Lidar com as mudanças cotidianas (S9, S10,S11,S12,S15)

#### **Lidar com o novo no trabalho**

1. Trabalhar num ambiente repleto de informações novas (S4)
2. Apreciar novas idéias(S13)

#### **Melhorar a análise do contexto**

1. Reconhecer o contexto para identificar alternativas possíveis para as demandas(S5, S20)
2. Ter autonomia para o aprendizado em cada situação (S16)

#### **Lidar melhor com demandas e problemas**

1. Encontrar alternativas de solução dos problemas (S6)
2. Lidar com as demandas cotidianas (S9)
3. Encontrar soluções de maneira mais fácil(S16)
4. Melhorar a facilidade de superar obstáculos(S22)
5. Desenvolver a resiliência frente às dificuldades cotidianas (S21)

Na pergunta 5 do Questionário II (Apêndice 2) foi perguntado sobre a importância da competência de aprender a aprender para a Organização. Vinte e oito sujeitos (96,6%) escreveram sobre a importância dessa competência, e 13 (44,8%) sujeitos usaram expressões como “é fundamental” (S2, S4, S5, S8, S14, S18); “é vital” (S23); “é essencial” (S28); “é a garantia do futuro da empresa” (S22); “suma importância (S16); “é o balizador”(S12); “somente com esta competência os profissionais podem se desenvolver de forma integral”(S3); “indiscutivelmente a elevação do nível de competência organizacional” (S19). Apenas um funcionário escreveu que a importância era pouca, mencionando que a maioria dos funcionários

não pode dispor essa competência a serviço da empresa, por não contribuírem para aspectos estratégicos desta.

A pergunta 6 do Questionário I (Apêndice 1) trata sobre a contribuição da competência de aprender a aprender para o trabalho na Organização. Várias foram as contribuições mencionadas. Pela análise do conteúdo, foi possível agrupar respostas semelhantes, formando algumas categorias, apresentadas na Tabela 32 em forma de itens. Pela variedade de categorias, é possível inferir que a competência de aprender a aprender é importante para uma variedade de fenômenos dentro da Organização.

Muitos aspectos percebidos pelos sujeitos como fazendo parte da competência de aprender a aprender aparecem na Tabela 32 como aspectos que contribuem para o trabalho na Organização. São eles: “desenvolver-se pessoalmente e profissionalmente”, “lidar com a complexidade do trabalho”, “lidar com mudanças no trabalho”, “lidar com o novo no trabalho”, “melhorar a análise do contexto” e “lidar melhor com demandas e problemas”. Dentro da categoria “desenvolver atitudes que favorecem o trabalho”, no qual foram listadas diversificadas atitudes, também coincide “construir um posicionamento autônomo”, “construir um posicionamento crítico” e “ter atitude de aprimoramento constante”. Na categoria “desenvolver habilidades que favorecem o trabalho”, coincide os aspectos de “desenvolver a criatividade”, “praticar o ouvir” e “aprender e dominar novas tecnologias”. É possível inferir que a diferenciação entre o que constitui a competência de aprender a aprender e o que ela proporciona é bastante tênue e ainda não houve avanço suficiente em pesquisas para identificar tais diferenças.

Como aspectos diferentes que aparecem no que a competência de aprender a aprender contribui para o trabalho na Organização estão “melhorar os resultados da organização”, “melhorar o atendimento ao cliente”, “criar conhecimento na empresa”. Dentro da categoria “desenvolver atitudes que favorecem o trabalho” encontram-se “construir um posicionamento positivo”, “ter atitude de pesquisa”, “criar disponibilidade para agir”, “educar para novas posturas de cidadania”, “ter posicionamento frente à realidade”, “melhorar relacionamentos com colegas” e “fornecer sugestões e críticas para melhorias”. Dentro da categoria “desenvolver habilidades que favorecem o trabalho” encontram-se “melhorar a qualidade de leitura”, “realizar o trabalho com maior rapidez”, “melhorar a agilidade nos trabalhos”,

“desenvolver o desenho de novos produtos”, executar tarefas de forma eficiente”, “aprimorar a capacidade de tomar decisões” e “absorver o que o convívio com as pessoas proporciona”.

“Melhorar os resultados da Organização”, “melhorar o atendimento ao cliente” e “criar conhecimento na empresa” são fatores desafiadores para as organizações contemporâneas, importantes para obterem vantagem competitiva e até mesmo sobreviver. Com a tecnologia sendo acessível a todos, o relacionamento com o cliente passou a ter uma atenção especial pelos dirigentes das organizações. O atendimento fornece o diferencial necessário para a empresa melhorar os resultados organizacionais. Em razão da importância do bom atendimento ao cliente, Brandão (1999) realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar competências profissionais relevantes à prestação de um atendimento de qualidade ao cliente de uma organização financeira. Constatou que as competências que obtiveram grau de importância maior, tanto para gerentes e funcionários, quanto para clientes, foram as seguintes: demonstrar cortesia e educação e demonstrar receptividade ao cliente (manifestar satisfação, disponibilidade e interesse em atender o cliente). Pelo fato de as competências relacionadas a um bom atendimento serem consideradas importantes para as organizações contemporâneas, é interessante que elas sejam aprimoradas por meio da auto-aprendizagem dos funcionários, melhorando os resultados organizacionais.

“Criar conhecimento na empresa” é importante para que o aprendizado individual se torne um aprendizado compartilhado dentro da Organização entre seus vários membros. Nonaka e Takeuchi (1997) definem a criação de conhecimento organizacional como a capacidade que uma empresa tem de criar conhecimento, disseminá-lo na organização e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas. Takeuchi (2005) alerta que as empresas ocidentais ainda procuram administrar o conhecimento como se a organização fosse uma máquina de processar informações, tendo como metas explicitar o conhecimento e medir e explorar o conhecimento. Mas essa maneira de lidar com o conhecimento não são eficientes nem eficazes. A organização poderá ter uma melhor administração do conhecimento, se for vista como um “organismo vivo”, com a atenção direcionada para o conhecimento tácito, a criação de novos conhecimentos e o envolvimento de todos. A competência de aprender a aprender pode contribuir para a criação do

conhecimento, pois possibilita aos funcionários buscarem os conhecimentos de que necessitam para melhorar suas atividades dentro da organização, sem ser de forma mecânica, ou apenas em situações formais de aprendizado.

Para os sujeitos desta pesquisa, a competência de aprender a aprender contribui para uma variedade de atitudes e habilidades. Competência pode ser vista como “combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações” (CARBONE, BRANDÃO, LEITE E VILHENA, 2005, p. 43). As atitudes fornecidas pelos sujeitos são “construir um posicionamento positivo”, “ter atitude de pesquisa”, “criar disponibilidade para agir”, “educar para novas posturas de cidadania”, “ter posicionamento frente à realidade”, “melhorar relacionamentos com colegas” e “fornecer sugestões e críticas para melhorias”. As habilidades fornecidas pelos sujeitos são “melhorar a qualidade de leitura”, “realizar o trabalho com maior rapidez”, “melhorar a agilidade nos trabalhos”, “desenvolver o desenho de novos produtos”, “executar tarefas de forma eficiente”, aprimorar a capacidade de tomar decisões e absorver o que o convívio com as pessoas proporciona. A competência de aprender a aprender contribui para o desenvolvimento de várias outras competências, traduzidas em conhecimentos, habilidades e atitudes.

A intenção, neste capítulo, foi de descrever e interpretar não só a importância da competência de aprender a aprender no cotidiano dos sujeitos, mas também em que essa competência contribui para o trabalho na Organização. Foi possível perceber a presença da competência de aprender a aprender em várias fontes às quais os sujeitos têm acesso em seu cotidiano e que estes, na sua grande maioria consideram-na como uma competência muito importante para a Organização. A competência de aprender a aprender também contribui para melhorar uma variedade de aspectos no trabalho da Organização, segundo a visão dos sujeitos.

## 6 DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE APRENDER A APRENDER

Três questões foram feitas sobre o desenvolvimento da competência de aprender a aprender. As respostas da questão 3 do Questionário I (Apêndice 1) trazem dados sobre o desenvolvimento da competência no curso que os sujeitos ministram (o curso GERE), e estão categorizadas na Tabela 33. As respostas da questão 5 do Questionário I (Apêndice 1) trazem dados sobre o que consideram que contribui para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender fora do âmbito do curso GERE, e estão categorizadas na Tabela 34. As respostas da pergunta 4 do Questionário II (Apêndice 2) trazem dados sobre aspectos considerados importantes para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender no contexto de trabalho na Organização e estão categorizadas na Tabela 35.

As categorias da Tabela 33 foram formadas pelos objetivos do curso que os sujeitos ministram. Foram retirados itens das redações dos sujeitos, que correspondem a aspectos desses objetivos e que os sujeitos consideram favorecer o desenvolvimento da competência de aprender a aprender. Os objetivos do curso que formam as categorias encontram-se no “caderno do participante”<sup>10</sup>, com exceção das duas últimas categorias, “interação com pessoas/grupos” e “atitudes esperadas”. Pela categoria “interagir com pessoas/grupos”, é entendida a importância da reunião das pessoas no curso, o que é conseguido apenas com um curso presencial. Essa reunião, que proporciona “vivências” e “trocas de experiência” são consideradas como desenvolvedoras da competência de aprender a aprender. Pela categoria “atitudes esperadas” é entendida a maneira como as pessoas tendem a se comportar durante o curso. São destacadas atitudes de reflexão, disponibilidade, participação e abertura. Atitudes que indicam uma “predisposição à”, ou seja, propiciam o desenvolvimento da competência de aprender a aprender

---

<sup>10</sup> Apostila fornecida aos funcionários que participam do curso GERE.

**TABELA 33 – Apresentação dos objetivos de um curso presencial (curso GERE) que favorecem o desenvolvimento da competência de aprender a aprender, na percepção dos sujeitos.**

---

**Receber feedback aproveitando as observações feitas pelos pares e membros da equipe para fazer autocrítica e dar feedback para os membros da equipe de maneira adequada e eficaz, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional**

1. Receber e dar feedback(S3, S4, S7,S8,S9,S11,S13,S21,S27)
2. Dar feedback para os membros da equipe de maneira adequada e eficaz, contribuindo para o desenvolvimento profissional (S3)
3. Aproveitar observações dos pares e fazer autocrítica(S3,S20)
4. Ouvir com atenção os membros da equipe, considerando seus pontos de vista, para a tomada de decisão(S3)
5. Transmitir mensagens com clareza certificando-se da compreensão (S3)
6. Aprender sobre o processo de comunicação (S10)
7. Exercitar o ouvir(S12,S13)

**Elaborar estratégias de autodesenvolvimento,planejando a aquisição de novas competências necessárias à realização do trabalho**

1. Identificar carências de desenvolvimento pessoal (S21)
2. Analisar criticamente o desempenho pessoal(S21)
3. Observar falhas e pontos fortes pessoais(S25)
4. Identificar a necessidade de autodesenvolvimento(S24)
5. Identificar a diferença entre os vários tipos de liderança(S24)
6. Identificar a necessidade de aprender continuamente(S24)
7. Elaborar estratégias de autodesenvolvimento, planejando a aquisição de competências emergentes(S3,S8,S13)
8. Elaborar planos de desenvolvimento mediante auto-avaliação da carreira(S6)
9. Auto-analisar-se tendo como “pano de fundo” o dia-a-dia (S5)
10. Auto-avaliar-se (S11)
11. Identificar fatores que inibem ou que desenvolvem a criatividade(S10,S21)

**Incentivar o desenvolvimento profissional da equipe, buscando a melhoria no desempenho individual e dos resultados da unidade**

1. Gerenciar o desenvolvimento profissional dos membros da equipe de trabalho(S3)
2. Incentivar o desenvolvimento profissional (S8,S13,S18)
3. Compreender a necessidade de desenvolver a equipe(S24)
4. Compreender a atuação do gerente como desenvolvedor de pessoas(S24)
5. Identificar carências da equipe(S10,)
6. Estimular a criatividade da equipe, potencializando os fatores que facilitam e minimizando os que dificultam(S9,S20)

**Identificar situações de conflito, integrando a participação dos envolvidos na busca de soluções**

1. Identificar situações de conflito, integrando a participação dos envolvidos na busca de soluções (S3,S8,S20)
2. Administrar conflitos (S10)
3. Examinar posturas profissionais para uma boa administração de conflitos (S21)
4. Promover o processo de integração de sua equipe, potencializando os aspectos que facilitam e minimizando os que dificultam (S9)

**Propiciar condições motivadoras no ambiente de trabalho, buscando o engajamento da equipe com os resultados da unidade**

1. Criar condições motivadoras no ambiente de trabalho e identificar melhores soluções (S26)
2. Incentivar a participação das pessoas nos destinos da equipe de trabalho(S4)

[CONTINUA]

[CONTINUAÇÃO DA TABELA 33]

3. Incentivar a participação da equipe na identificação de problemas e suas possíveis soluções(S9,S20)
4. Propiciar condições motivadoras no trabalho (S8)

**Elaborar planos de ação de melhoria de resultados, incentivando a participação de todos na concepção e implementação de propostas, pessoas e processos, otimizando a obtenção de resultados**

1. Incentivar a participação individual e da equipe(S24)
2. Elaborar declaração de propósitos com as principais ações de desenvolvimento que serão implementadas (S21)
3. Desenvolver habilidades e atitudes para planejamento(S24)
4. Otimizar as relações visando ao crescimento de equipes que gerem melhores resultados por meio de atitudes positivas, (S23)

**Gerenciar a equipe mantendo o equilíbrio dinâmico entre foco na tarefa e nas relações interpessoais**

1. Gerenciar o desempenho dos membros da equipe de trabalho(S3)
2. Gerenciar a equipe equilibrando o foco na tarefa e as relações interpessoais (S3,S8)
3. Analisar criticamente o desempenho da equipe(S21)

**Valorizar as pessoas com suas características, aproveitando suas potencialidades em benefício da equipe**

Valorizar as pessoas(S8, S26)

**Interagir com pessoas/grupos**

1. Ter vivências grupais(S1)
2. Ter dinâmicas com trabalho em equipe(S2)
3. Ter espaço aberto para troca de experiências(S13)
4. Trocar experiências profissionais e pessoais(S29)

**Atitudes esperadas**

1. Refletir sobre os valores defendidos(S5)
2. Refletir sobre posições assumidas(S5)
3. Refletir sobre os problemas do dia-a-dia(S26)
4. Disponibilizar-se para aprender(S14)
5. Participar e se envolver(S12)
6. Ter postura aberta a diferentes idéias(S13)
7. Sensibilizar para aprender com a diversidade(S19)
8. Aprender com as adversidades(S19)
9. Agir proativamente ante as mudanças(S6)

É possível observar na Tabela 33 que o objetivo que os sujeitos mais consideram favorecer o desenvolvimento da competência de aprender a aprender envolve o trabalho com o *feedback*, e 12 sujeitos manifestam aspectos dessa categoria, formando sete itens. O *feedback* é uma importante ferramenta para conhecer a si mesmo e poder comunicar a colegas aspectos em que são bons ou podem melhorar. Drucker (2005), ao escrever sobre a importância do auto-

desenvolvimento e de como é possível autodesenvolver-se, destacou o *feedback* como uma das ferramentas para a percepção dos pontos fortes do indivíduo. Os pontos fortes é que ajudarão o indivíduo a ter um bom desempenho. Para o autor, o *feedback* não é aquele apenas fornecido por outras pessoas. Ao tomar uma decisão, é possível anotar o que se espera que ocorra e, depois de um tempo, verificar o que aconteceu, obtendo um *feedback* para si mesmo. O *feedback*, seja fornecido por outras pessoas, seja aquele que o indivíduo pode dar a si mesmo por meio de observações, inclui uma série de atitudes e habilidades, e contribui para o auto-desenvolvimento, possibilitando ao indivíduo saber seus pontos fortes e no que pode melhorar.

A segunda categoria mais considerada, por favorecer o desenvolvimento da competência, foi a de “elaborar estratégias de autodesenvolvimento, planejando a aquisição de novas competências necessárias à realização do trabalho”. Dez sujeitos escreveram sobre aspectos dessa categoria, formando 11 itens. O autodesenvolvimento foi considerado por alguns sujeitos como fazendo parte da competência de aprender a aprender e como contribuição da competência de aprender a aprender. As diferenças são sutis, mas “elaborar estratégias de autodesenvolvimento” inclui o indivíduo “identificar carências de desenvolvimento”, seja pessoal, seja profissional, e se programar para obter as competências necessárias para esse desenvolvimento. É possível deduzir que essa prática desenvolve a competência de aprender a aprender.

A terceira categoria mais votada foi “incentivar o desenvolvimento profissional da equipe, buscando a melhoria no desempenho individual e dos resultados da unidade”, e 8 sujeitos manifestaram aspectos dessa categoria, formando 6 itens. Como o curso GERE é direcionado para gerentes, esse objetivo destaca o papel do líder para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender. Tobin (2000), ao enfatizar que em pouco tempo 50% do aprendizado será auto-instrucional dentro da organização, também afirma que isto não significa a eliminação da necessidade da corporação organizar o aprendizado. Os dirigentes organizacionais têm a responsabilidade de ajudar seus funcionários a: identificar suas necessidades de aprendizado; identificar uma variedade de métodos de aprendizagem; escolher entre os métodos de aprendizagem alternativos e aplicar os novos aprendizados no trabalho. Os superiores imediatos dos funcionários são as

melhores pessoas para incentivar o desenvolvimento da equipe. É possível concluir que esse papel dos gerentes de incentivar o desenvolvimento da equipe, desenvolve a competência de aprender a aprender.

Seis sujeitos consideram importante para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender aspectos da categoria “identificar situações de conflito, integrando a participação dos envolvidos na busca de soluções”, formando quatro itens. Este item foca também o papel do gerente, mas é possível dizer que é uma responsabilidade de todos os envolvidos. Drucker (2005), ao escrever sobre a importância do auto-desenvolvimento e de como é possível auto-desenvolver-se, destacou também a responsabilidade por relacionamentos. Essa responsabilidade é necessária, geralmente em organizações, pois o indivíduo trabalha com outras pessoas, e o conflito nem sempre pode ser evitado. É importante cada um reconhecer seus “pontos fortes”, como trabalha melhor e seus valores, mas, lembra o autor, é importante reconhecer tudo isso também nas pessoas com quem trabalha. Esse reconhecimento e o respeito pelas diferenças podem não eliminar os conflitos, mas ajudam a lidar com eles. É possível inferir que lidar com esses conflitos é uma prática que desenvolve o aprender a aprender.

Cinco sujeitos consideram importante para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender aspectos da categoria “propiciar condições motivadoras no ambiente de trabalho, buscando o engajamento da equipe com os resultados da unidade”, formando também quatro itens. Existem diferentes abordagens que tratam da motivação, mas não se pretende, neste trabalho, ater-se a este tema. É por meio da motivação que pessoas se envolvem e se comprometem, que um Sistema de Educação Corporativa, do qual os objetivos do curso GERE fazem parte, pode atingir seus propósitos. Para que exista essa motivação, Eboli (2005) afirma que é relevante que exista o desenvolvimento de uma mentalidade de aprendizagem contínua, alinhada a três níveis: empresa, lideranças e pessoas. Ou seja, que exista um ambiente e uma cultura empresarial com princípios e valores propícios para processos de aprendizagem ativa e contínua, que favoreça a atuação de lideranças educadoras que aceitem, vivenciem e pratiquem a cultura empresarial e, assim, despertem e estimulem as pessoas para o autodesenvolvimento que contribui para os resultados nas unidades de trabalho. Aqui, é destacado que a motivação que leva as pessoas a se engajarem para os resultados da unidade

desenvolve a competência de aprender a aprender. É possível deduzir que avontade e disposição para a melhoria dos resultados (motivação) fazem com que as pessoas busquem aprender aquilo que irá melhorar seu desempenho no trabalho.

Quatro sujeitos consideram importante para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender aspectos da categoria “elaborar planos de ação de melhoria de resultados, incentivando a participação de todos na concepção e implementação de propostas, pessoas e processos, otimizando a obtenção de resultados”, formando quatro itens. É possível inferir que os sujeitos consideram que incentivar os membros da equipe a conceberem e implementarem propostas para melhorar resultados faz com que ocorra o desenvolvimento da competência de aprender a aprender, pois o envolvimento das pessoas em elaborar propostas faz com que tenham que buscar informações, adquirir conhecimentos e aplicar esses conhecimentos em seu local de trabalho.

Três sujeitos consideram importante para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender aspectos da categoria “Gerenciar a equipe mantendo o equilíbrio dinâmico entre foco na tarefa e nas relações interpessoais”, formando três itens. Desenvolver a competência de aprender a aprender não é possível apenas com o foco na tarefa, mas por meio das relações interpessoais. Novamente, é possível citar Drucker (2005), quando afirma que os indivíduos têm a responsabilidade pelos relacionamentos, para que esses relacionamentos propiciem um ambiente de trabalho saudável, no qual é possível aprender com as pessoas.

Apenas dois sujeitos consideram importante para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender a “valorização das pessoas”, formando apenas um item. É possível inferir que valorizar as pessoas seja considerado como saber aproveitar o que cada um tem como “ponto forte” e respeitar as diferenças e valores pessoais (DRUCKER, 2005). Equivale aos itens que apresentaram o relacionamento com as pessoas importante para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender.

O curso GERE não tem como objetivo o desenvolvimento da competência de aprender a aprender, no entanto, em sua apresentação, essa competência é citada como importante para a formação dos gerentes e os vários objetivos propostos pelo curso desenvolvem, mesmo que indiretamente, aspectos da competência de aprender a aprender. Alguns estudos demonstram a ineficácia de treinamentos e

cursos tradicionais para o desenvolvimento de competências dos funcionários, como, por exemplo, os de Mintzberg e Gosling (2003), que revelam que aulas de educação em gestão não são eficazes se não proporcionarem ambientes em que os administradores possam refletir profundamente sobre suas experiências. Um dos pontos positivos do curso GERE é a oferta de vivências e práticas que inclui: trocar experiências, dar e receber feedback, elaborar um plano de ação, mapear os “pontos fortes” pessoais e pontos a melhorar e estímulo à reflexão.

**TABELA 34 – Apresentação de itens retirados das redações dos sujeitos sobre o que pensam que contribui para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender.**

---

**Oportunidades de aprendizagem**

1. Buscar conhecimento seja acadêmico ou em livros ou treinamentos avulsos(S2)
2. Ler sobre os mais variados assuntos, assistir a espetáculos teatrais, assistir a filmes de gêneros variados(S6)
3. Engajar-se em atividades de assistência social, voluntariado...(S6)
4. Relacionar-se com pessoas de áreas/profissões diferentes(S6)
5. Participar de eventos, seminários, cursos, viagens...(S6)
6. Aprender na revisão de cenários e situações(S10)
7. Participar de estudos, palestras que contribuam para o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas e também prepará-los(S12)
8. Engajar-se em atividades de grupo, seja como voluntário, seja como ouvinte(S12)
9. Aprender com ações diárias de trabalho(S16)
10. Aprender com experiência de vida de cada pessoa(S17)
11. Exercitar constantemente a função concebendo-a como gestão que propicia o desenvolvimento(S20)
12. Aprender com atividades como reuniões, fóruns, círculos de debates nas quais a equipe seja convidada a pensar junto o aprimoramento de processos(S20)
13. Participar do maior número possível de eventos da sociedade civil, atividades que aprimorem a inteligência emocional: coral, teatro, pintura, literatura(S20)
14. Cursar outros cursos da área de Gestão da UNIBB por propiciar ao participante a oportunidade de repensar suas práticas(S21)
15. Questionar verdades pessoais, frente a novas situações e desafios(S21)
16. Aprender por meio da relação chefes-subordinados(S22)
17. Conviver com um gerente que propicia o desenvolvimento(S23)
18. Realizar cursos na GEPES(S27)

**Ambiente**

1. Ter bom clima no trabalho - poder respeitar idéias e compartilhar objetivos e resultados no trabalho (S4)
2. Participar de contextos que desafiem conhecimentos e conceitos(S5)
3. Ter colegas de trabalho com visão do todo(S7)
4. Ter um clima saudável(S9)
5. Trabalhar em equipes maduras(S23)
6. Ter um bom clima de trabalho (S23)
7. Prevalecer a cooperação/colaboração e não a competição(S26)

[CONTINUA]

[CONTINUAÇÃO DA TABELA 34]

8. Ter um ambiente com respeito entre as pessoas(S26)
9. Ter estímulos da empresa para buscar competência(S27)
10. Ter adequação das políticas de RH(S28)
11. Induzir comportamentos autônomos(S28)
12. Ter atitude dos gestores favoráveis(S28)
13. Ter disponibilidade de informações para uso autônomo(S28)

### **Exigência do Mercado**

1. Adaptar-se à necessidade de sobreviver num mercado competitivo(S25)
2. Adaptar-se ao mercado exigente (S27)

### **Ética**

1. Ter atitude de humanização e de convivência ética com o outro e com o ambiente(S6)
2. Ser ético(S7)
3. Ter valores éticos (S26)

### **Disponibilidade**

1. Buscar a melhoria contínua nas dificuldades enfrentadas no dia-a-dia(S1)
2. Conhecer limitações pessoais(S2)
3. Ter consciência sobre a necessidade contínua de aprendizagem (S3)
4. Buscar novos conhecimentos(S6)
5. Sair da zona de conforto, encarar novos desafios, viver experiências diferentes(S6)
6. Ter humildade para reconhecer nossas limitações(S6)
7. Ter disciplina e compromisso com o próprio aprendizado(S6)
8. Buscar novas maneiras de fazer as coisas (S8)
9. Ter interesse em experimentar e criar (S8)
10. Ter flexibilidade para aprender continuamente(S10)
11. Ter disposição para aprender continuamente (S10)
12. Ter empenho para aprender continuamente (S10)
13. Ter humildade para reconhecer que não se sabe tudo(S10)
14. Aprender com os erros (S10)
15. Ter vontade para aprender continuamente(S10,S24)
16. Estar “aberto para” novos valores(S11)
17. Disponibilizar-se internamente para refletir sobre seus valores, conhecimentos, aprendizados, crenças, etc. e reposicionar-se quando adequado(S15)
18. Querer melhorar (S18)
19. Ter interesse em descobrir coisas novas(S19)
20. Ser um gerente que propicia o desenvolvimento(S23)
21. Buscar crescimento profissional e pessoal(S29)

### **Outros comportamentos e atitudes**

1. Ter curiosidade (S1,S2,S6,S19)
  2. Ter criatividade (S1,S19)
  3. Ter inconformismo (não indisciplinado) com os processos críticos(S1)
  4. Ser pesquisador(S6)
  5. Agir com habilidade no sentido de dar exemplo e mostrar a importância de fazer conscientemente o que precisa ser feito(S6)
  6. Trabalhar em equipe e valorizar a diversidade(S6)
  7. Aprender a ouvir e a fazer perguntas, em vez de impor a opinião própria(S6)
  8. Ter empatia(S7)
  9. Respeitar as individualidades (S7)
  10. Ter visão holística(S9)
  11. Observar a maneira de lidar com os próprios erros e dos outros(S17)
  12. Ter sonhos, coragem, motivação, perseverança e fé(S24)
  13. Observar a maneira de lidar com as dificuldades(S26)
-

Pela Tabela 34, é possível verificar o que os sujeitos consideram que contribui para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender, independentemente do curso que ministram. Seis categorias puderam ser formadas: “oportunidades de aprendizagem”, “ambiente”, “exigência do mercado”, “ética”, “disponibilidade” e “outras atitudes”.

Na categoria “oportunidades de aprendizagem”, 11 sujeitos mencionam várias situações possíveis de serem aproveitadas para o aprendizado, desde situações de aprendizagem formal como assistir a cursos, palestras, como situações de aprendizagem informal como assistir a espetáculos teatrais, filmes, engajar-se em atividades de assistência social, voluntariado (S6), nas ações diárias de trabalho (S16), na relação chefe-subordinado(S22) e assim por diante. É possível notar as várias situações de aprendizagem informais, valorizando o conhecimento tácito. Um dos grandes desafios organizacionais é a sistematização e disponibilização para um maior número de funcionários do conhecimento tácito importante aos objetivos empresariais. Por meio da universidade corporativa, há a tentativa de sistematizar o conhecimento tácito, por exemplo, por meio de fóruns e experiências compartilhadas em *sites* corporativos. É possível inferir que os sujeitos, percebendo as várias possibilidades de aprendizagens informais, pode tirar proveito delas, o que facilita o desenvolvimento da competência de aprender a aprender.

Um dos objetivos da universidade corporativa é oferecer múltiplas oportunidades de aprendizagem que dêem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização (MEISTER, 1999). Carvalho (2001), ao avaliar quais seriam as múltiplas formas de aprendizagem além dos tradicionais cursos e palestras, constatou o predomínio de recursos virtuais (intranet, portal corporativo) e aprendizagem multimídia auto-instrucionais (apostilas, CDs, TV corporativa). Também, há o estabelecimento de parcerias com organizações de ensino superior, que oferecem várias opções de aprimoramento profissional aos funcionários (ALPERSTEDT, 2000). Antonello (2004) constatou em sua pesquisa que se o indivíduo usufrui de uma ampla variedade de formas de aprendizagem, de forma planejada e sistematizada, há uma maior probabilidade de garantir uma aprendizagem eficaz. Dessa maneira, é possível deduzir que a oferta de várias oportunidades de aprendizagem facilita o desenvolvimento da competência de aprender a aprender.

Na categoria “ambiente”, oito sujeitos mencionam aspectos importantes do ambiente para que a aprendizagem autônoma se desenvolva, como, por exemplo, ter um bom clima de trabalho, com respeito às pessoas (S26) e idéias( S4); participar de contextos que contenham estímulos para o uso de conhecimentos (S5); ter adequação das políticas de RH, ter acesso às informações (S28). Garvin (2002) afirma que ambientes que apóiam a aprendizagem são aqueles em que as pessoas reconhecem e aceitam diferenças; é proporcionado *feedback* oportuno e imparcial; há a busca por novas formas de pensar e novas fontes de informação e há a aceitação de erros, enganos e ocasionais fracassos como o preço da melhoria. Ainda para o autor, a aprendizagem é um processo difícil e delicado que apenas se desenvolve se o “clima” estiver propício. Como a aprendizagem pode gerar incerteza, pois as pessoas podem estar experimentando novas formas de agir e pensar, é importante que o “clima” no ambiente de trabalho seja de apoio ao risco, às incertezas. Outro aspecto a ser considerado é não haver políticas que impeçam o fluxo de informações, pois isso dificultaria o acesso a dados relevantes para o sujeito que desenvolve a auto-aprendizagem. Desse modo, o ambiente é um fator relevante para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender.

Ainda na categoria ambiente, a atitude dos gestores<sup>11</sup> é um dos fatores relevantes para um ambiente que facilite o desenvolvimento da competência de aprender a aprender. O papel do líder como educador é imprescindível para que o sistema de educação corporativa tenha eficácia (EBOLI, 2005). É por meio dos gestores que a educação corporativa pode fazer parte do cotidiano da organização, fazendo parte da cultura organizacional e envolvendo todos os funcionários. Os gestores podem contribuir para um ambiente propício à aprendizagem contínua quando, por exemplo, cultivam comportamentos de iniciativa e questionamentos e não favorece um ambiente em que as pessoas não podem expor suas opiniões ou mesmo cometer erros decorrentes de iniciativas (GARVIN, 2002). Os gerentes podem incentivar a participação de seus funcionários nas várias oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo sistema de educação corporativa ou, ao contrário, apenas valorizar aqueles que repetem seus afazeres sem questionamentos. De fato, os gerentes, enquanto líderes, influenciam o ambiente propício para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender.

---

<sup>11</sup> Neste trabalho, gerentes e líderes serão tratados como sinônimos.

Na categoria “exigência do mercado”, dois sujeitos mencionam que o desenvolvimento da competência de aprender a aprender ocorre por causa da exigência do mercado, ou seja, da necessidade que existe hoje de os indivíduos estarem atualizados com as competências que as organizações precisam para sobreviver no mercado competitivo. No entanto, é possível dizer que o desenvolvimento da competência ocorre por causa disso e não que isso seja um aspecto que a desenvolva.

Três sujeitos mencionam a ética como um aspecto que desenvolve a competência de aprender a aprender. Segundo Ferreira (1999, p.848), ética é o “estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto”. Supõe-se que os sujeitos conceberam a ética como um fator que propicia o desenvolvimento da competência de aprender a aprender, porque a ética tem se tornando um fator importante para organizações que visam à responsabilidade sócio-ambiental, como é o caso da Organização onde foi realizada essa pesquisa. A responsabilidade sócio-ambiental requer condutas criativas e voluntárias dos funcionários, portanto participar de projetos sócio-ambientais pode contribuir para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender.

Na categoria “disponibilidade”, 13 sujeitos mencionam aspectos como buscar a melhoria contínua (S1), buscar novos conhecimentos (S6), querer melhorar (S18), ter interesse em experimentar e criar (S8), ter interesse em descobrir coisas novas (S19), ter empenho, vontade e disposição para aprender continuamente (S10). São verbos que demonstram uma predisposição do indivíduo para aprender. Sem essa predisposição, não seria possível aproveitar as oportunidades de aprendizado.

Na categoria “outros comportamentos e atitudes”, nove sujeitos mencionam comportamentos diversos que podem ajudar a desenvolver a competência de aprender a aprender como, por exemplo, ter curiosidade (S1, S2, S6, S19), ter criatividade (S1, S19), ter inconformismo (S1), ser pesquisador, agir conscientemente, trabalhar em equipe e aprender a ouvir(S6), ter empatia e respeitar as individualidades (S7), ter visão holística (S9), ter motivação (S24), observar a maneira de lidar com os próprios erros (S17) e observar a maneira de lidar com as dificuldades (S26).

**TABELA 35 – Apresentação de itens retirados das redações dos sujeitos sobre o que percebem ser aspectos importantes para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender no contexto de trabalho.**

---

**Oportunidades de aprendizagem**

1. Manter-se sempre atento à cultura, ao ambiente e aos acontecimentos ao redor (S3)
2. Participar em ações de Desenvolvimento Regional Sustentável (S6)
3. Participar de trabalhos voluntários (S6)
4. Relacionar-se com pessoas das mais diversas áreas (S6)
5. Participar de cursos (S6)
6. Aprender com as individualidades (S7)
7. Estagiar em novas funções (S20)
8. Atuar como tutor, *coaching* ou educador na formação dos novos profissionais (S20)
9. Conviver com pessoas de outras regiões, realidades culturais e até profissionais (S29)

**Ambiente**

1. Lidar com o ambiente (S1)
2. Estimular um bom clima organizacional (S4)
3. Avaliar constantemente com *feedback* 360 graus (S4)
4. Conviver com o ambiente no qual o indivíduo está inserido (S5)
5. Incentivar a aprendizagem contínua (S6)
6. Usar novas tecnologias (S6)
7. Ter rodízio de pessoal (S6)
8. Tornar prazeroso o aprendizado estratégico (S19)
9. Premiar a geração de novos aprendizados (S20)
10. Reconhecer, através de programas específicos, a produção acadêmica, profissional e artística dos funcionários (S20)
11. Oferecer estilo de gestão mais participativo, permitindo aos funcionários ousarem, opinarem, criticarem e se esporem mais (S21)
12. Oferecer tempo para pensar criativamente (S24)

**Educação corporativa mais abrangente**

1. Desenvolver competências para que os gestores de todas as unidades sejam artífices e estimuladores da perspectiva da aprendizagem (S9)
2. Oferecer técnicas que estimulem as pessoas a se desenvolverem intelectualmente (S18)
3. Desenvolver a cultura da importância do aprender a aprender (S25)
4. Não restringir os programas educativos à formação profissional (S26)
5. Abordar na educação corporativa temas relacionados a conceitos de cidadania, qualidade de vida no trabalho, desenvolvimento social, autodesenvolvimento, valores culturais, processos grupais, entre outros.(S26)
6. Promover a participação das pessoas nos programas de educação da empresa: idealização, planejamento, discussão de conteúdos e formas, projeto piloto, validação, aplicação, etc.(S26)
7. Conscientizar o aprendiz a aprender a desaprender, abandonar o aprendizado que não faz mais sentido, desapegar-se do “velho” e buscar o novo (S27)

**Possibilidade de lidar melhor com informações**

1. Oferecer fluxo livre de informações (S16)
2. Possibilitar maior troca de experiências e informações (S23)
3. Melhorar a seleção das informações disponibilizadas nos sistemas corporativos (S23)

[continua]

[continuação da Tabela 35]

### **Atitudes**

1. Ter um bom estado de humor (S1)
2. Ter vontade (S1)
3. Ter dedicação (S1)
4. Ter flexibilidade (S2)
5. Viver em equipe (S2)
6. Buscar sempre o equilíbrio entre a técnica e a subjetividade da aprendizagem(S8)
7. Buscar o equilíbrio entre o resultado prático e os ganhos “do prazer” (S8)
8. Buscar o equilíbrio entre o individual e o coletivo (S8)
9. Buscar o equilíbrio entre o resultado financeiro do processo de aprendizagem e o ganho intangível (S8)
10. Aceitar a condição de eterno aprendiz (S12)
11. Aceitar a diversidade como forma de estímulo à nossa criatividade (S13)
12. Ter consciência de que aprender depende de um processo de mudança (S14)
13. Ter prazer pelo trabalho que faz (S28)

### **Habilidades**

1. Ter capacidade de ouvir (S2)
2. Respeitar toda e qualquer idéia ( S2)
3. Procurar ver a razão das coisas (S3)
4. Questionar sempre o motivo de situações e fatos (S3)
5. Respeitar as individualidades (S7)
6. Ter rapidez e eficiência em aprender (S11)
7. Ter flexibilidade para mudança constante de cenários de atuação (S11)
8. Ter capacidade de reposicionar-se diante das adversidades (S11)
9. Compartilhar informações entre diferentes grupos funcionais (S16)
10. Compartilhar conhecimento com pessoas diversificadas (S29)

Na Tabela 35, é apresentado o que os sujeitos consideram importante para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender no contexto de trabalho, depois de terem visto alguns aspectos da competência de aprender a aprender na pergunta 1 do mesmo questionário. Algumas categorias são as mesmas que na Tabela 34, como a categoria “oportunidade de aprendizagem”, no qual cinco sujeitos citam várias situações informais em que o aprendizado é possível. Outra categoria que se repete é o “ambiente”, na qual 8 sujeitos destacam aspectos relacionados ao ambiente, importantes para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender. No entanto, desta vez apresentaram também aspectos mais específicos relacionados ao trabalho, como “avaliar constantemente com *feedback* 360 graus<sup>12</sup>”(S4); “usar novas tecnologias” (S6); “ter rodízio de pessoal” (S6), “premiar a geração de novas aprendizagens”(S20); “reconhecer, através de programas específicos, a produção acadêmica, profissional e artística dos funcionários”(S20);

“oferecer estilo de gestão mais participativo, permitindo aos funcionários ousarem, opinarem, criticarem e se exporem mais”(S21) e “oferecer tempo para pensar criativamente”(S24).

Também, relacionado ao ambiente, mas se dirigindo mais à educação corporativa, pela categoria “educação corporativa mais abrangente”, 5 sujeitos expressam o que na educação organizacional seria importante para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender, como “desenvolver competências para que os gestores de todas as unidades sejam artífices e estimuladores da perspectiva da aprendizagem”(S9), ou seja, trabalhem como líderes que propiciam o desenvolvimento; “oferecer técnicas que estimulem as pessoas a se desenvolverem intelectualmente”(S18); “desenvolver a cultura da importância do aprender a aprender”(S25); “não restringir os programas educativos à formação profissional”(S26), “abordar na educação corporativa temas relacionados a conceitos de cidadania, qualidade de vida no trabalho, desenvolvimento social, autodesenvolvimento, valores culturais, processos grupais, entre outros”(S26) e “promover a participação das pessoas envolvidas no programa de educação da empresa” (S26).

A categoria “atitudes” agrupa tendências variadas de ação e sentimentos considerados importantes pelos sujeitos para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender, como “ter um bom estado de humor”(S1); “ter vontade”(S1); “ter dedicação”(S1); “ter flexibilidade”(S2); “viver em equipe”(S2); “buscar o equilíbrio entre a técnica e a subjetividade da aprendizagem, entre o resultado prático e os ganhos ‘do prazer’, entre o individual e o coletivo, entre o resultado financeiro do processo de aprendizagem e o ganho intangível”(S8); “aceitar a condição de eterno aprendiz”(S12); “aceitar a diversidade como forma de estímulo à nossa criatividade”(S13); “ter consciência de que aprender depende de um processo de mudança”(S14) e “ter prazer pelo trabalho que faz”(S28).

A categoria “habilidades” agrupa ações, comportamentos, capacidades considerados importantes pelos sujeitos para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender, como “ter capacidade de ouvir”(S2); “respeitar toda e qualquer ideia”(S2); “procurar ver a razão das coisas”(S3); “questionar sempre o motivo de

---

<sup>12</sup> A avaliação 360°. É um processo no qual o indivíduo é avaliado por seu superior, pelos pares, por si próprio (auto-avaliação), e algumas vezes até por clientes (ALMEIDA, 2006).

situações e fatos”(S3); “respeitar as individualidades”(S7); “ter rapidez e eficiência em aprender”(S11); “ter flexibilidade para mudança constante de cenários de atuação” (S11); “ter capacidade de reposicionar-se diante das adversidades”(S11); “compartilhar informações entre diferentes grupos funcionais”(S16) e “compartilhar conhecimento com pessoas diversificadas”(S29).

## 7 ATITUDES E COMPORTAMENTOS QUE REVELAM A COMPETÊNCIA DE APRENDER A APRENDER

A pergunta que fornece dados para análise dessa categoria é a pergunta 4 do Questionário I (Apêndice 1). Foi solicitado aos sujeitos que indicassem quais comportamentos dos aprendizes revelam a competência de aprender a aprender antes do curso, durante o curso e depois do curso que ministram, com a intenção de avaliar qual a percepção que os sujeitos têm dos comportamentos dos indivíduos que caracterizam essa competência numa situação real. As respostas foram agrupadas nas Tabelas 36, 37 e 38.

Na Tabela 36, estão apresentados itens retirados das respostas dos sujeitos, referentes aos comportamentos e atitudes que antecedem o curso que caracterizariam sujeitos com a competência de aprender a aprender. Sete sujeitos não se sentiram capazes para responder a essa pergunta. Das respostas dos demais sujeitos, são destacadas atitudes e comportamentos básicos como “solicitar o curso”(S9), “ter iniciativa em escolher o curso” (S9, S28) e “querer fazer o curso” (S18), pois os funcionários da Organização são livres para se inscreverem nos cursos que são oferecidos pelas unidades de gestão de pessoas. Outros comportamentos básicos que aparecem são “ter vontade”(S3, S10); “ter disponibilidade para buscar o novo” (S4), “ter expectativa para aprimorar-se” (S13), “ter expectativa para aprender algo” (S14) e “ter disposição para aprender” (S14). Há também a percepção, por parte dos gerentes, da consciência de que precisam construir um novo trabalho para gerenciar equipes e esperam isso do curso (S8). A observação de S5 é apresentada na íntegra abaixo:

Antes do curso, quando se obtém as manifestações de expectativas dos participantes quanto ao que será abordado no treinamento, consegue-se perceber um pouco da postura de cada participante. Parece-me, em primeiro lugar, que ainda há muitos registros de expectativas de que venham a ser oferecidas ferramentas prontas para o gerenciamento de equipes, demonstrando uma postura de receber soluções pré-concebidas. Felizmente, sempre há expectativa de que o treinamento sirva como oportunidade de reflexão e troca de experiências, contribuindo para o crescimento pessoal e a revisão de conceitos, não apenas pelo conhecimento ou aperfeiçoamento de ferramentas já conhecidas, como também pelo contato com outras formas de se posicionar (S5).

O trecho de S5 revela que, quando o educador pergunta sobre a expectativa em relação ao curso, infelizmente alguns ainda esperam receber soluções pré-concebidas, o que não seria um comportamento condizente à competência de aprender a aprender. No entanto, alguns percebem o curso como uma oportunidade de reflexão e de troca de experiências, que contribui para o crescimento pessoal e a revisão de conceitos, atitudes e comportamentos mais condizentes com a competência de aprender a aprender.

**TABELA 36 – Apresentação de itens retirados das redações dos sujeitos sobre o que percebem ser comportamentos que expressam a competência de aprender a aprender antes do curso**

- 
1. Ler normativos internos; realizar cursos Fazap (Fazendo-aprendendo) (S1).
  2. Admitir a necessidade de estudar o tema (S2).
  3. Ter vontade (S3).
  4. Ter disponibilidade (intenção) de buscar algo novo, dicas, experiências compartilhadas e etc (S4).
  5. Ter expectativa de que o treinamento serve como oportunidade de reflexão e troca de experiências, contribuindo para o crescimento pessoal e a revisão de conceitos, não apenas pelo conhecimento ou aperfeiçoamento de ferramentas já conhecidas, como também pelo contato com outras formas de se posicionar (S5).
  6. Ter curiosidade (S7).
  7. Ter a expectativa em participar do curso. Revelar e reconhecer o quanto é difícil gerenciar equipes e conseguir resultados e esperar aprender durante o curso. (S8).
  8. Solicitar o curso (S9).
  9. Ter vontade e disposição para aprender, refletir, reciclar-se (S10).
  10. Ter escolarização, participação e inserção social, i.e, participação/liderança em movimentos ou sociedades organizadas de caráter político, social, artístico ou religioso (S11).
  11. Saber ouvir, questionar (S12).
  12. Ter expectativas e disposição em aprimorar-se profissionalmente (S13).
  13. Ter expectativa de aprender algo (S14).
  14. Ter disposição em aprender (S16).
  15. Ter a iniciativa de escolher este curso e sua proposta. A opção pela carreira de Gestor (S17).
  16. Querer fazer o curso(S18).
  17. Apresentar postura aberta à reflexão (S19).
  18. Buscar atualização profissional ( realização de treinamentos a distância). Adquirir livros. Ler normativos internos (S20).
  19. Ter postura de abertura ao novo, de reflexão frente a informações que se contrapõem a verdades pessoais(S21).
  20. Aproveitar a experiência pessoal e ter maturidade (S25).
  21. Inscrever-se no curso. Participar do trabalho em equipe (S26).
  22. Ter espírito inquieto, freqüentes consultas a bases de dados e informações, solicitações de participação em cursos e seminários, boa fundamentação teórica em trabalhos técnicos (S28).
-

Pesquisas demonstraram que os indivíduos não podem ser forçados a aprender sem seu consentimento (BOYDELL, 1982 e SUTCLIFFE, 1988 citado por ANTONELLO, 2004c), por isso ter vontade, disposição e querer fazer o curso são aspectos importantes para aprender a aprender. O modo como a pessoa irá aprender também é importante, pois o indivíduo pode pensar que irá aprender somente assistindo passivamente a uma aula e não conseguir aplicar na prática os conhecimentos adquiridos. Mintzberg e Gosling (2003), ao formar um programa de educação para administradores, concluem que o aprendizado é muito mais eficiente quando conceitos são relacionados a experiências por meio de reflexões. Mais do que ensinar, proporcionar um meio que facilite o aprendizado pode ser mais eficaz. Por isso, saber aproveitar as oportunidades de reflexão e troca de experiências e ter consciência de que esses aspectos podem propiciar o aprendizado são atitudes e comportamentos condizentes com a competência de aprender a aprender.

Na Tabela 37, são mostrados itens retirados das respostas dos sujeitos referentes aos comportamentos e atitudes apresentados durante o curso que caracterizam indivíduos com a competência de aprender a aprender. Três sujeitos não se sentiram capazes para responder a essa pergunta. Das respostas dos demais sujeitos, destaca-se o comportamento de “participar “ (S3, S6, S7, S12, S18, S26), que no item de S6 aparece com o complemento de ter interesse, comprometimento, engajamento nas atividades e, no item de S5, com o complemento de ter autocrítica, auto-avaliação, experimentação das vivências propostas e reflexão. Também, é destacado o “trocar experiências” (S1,S4, S5, S13), que no item de S9 é o complementado com ter atenção com as experiências dos outros, ter atitude de colaboração e não de competição e no item de S5 é complementado com ter capacidade de ouvir e de aprender com situações vivenciadas por outros colegas. Esses comportamentos e atitudes são uma extensão dos que foram apresentados anteriormente como comportamentos e atitudes que caracterizam a competência de aprender a aprender. Por exemplo, antes do curso, houve destaque da atitude de ter interesse e, durante o curso, da atitude de ter interesse em participar ativamente. Antes do curso, atitudes de expectativa, de reflexão e trocas de experiências e, durante o curso, a vivência dessas atitudes.

**TABELA 37 – Apresentação de itens retirados das redações dos sujeitos sobre o que percebem ser comportamentos que expressam a competência de aprender a aprender durante o curso**

- 
1. Trocar experiências, fazer exercícios de criatividade, realizar leitura dirigida, realizar trabalhos em grupo, fazer apresentações (S1).
  2. Manifestar carências pessoais e necessidade de desenvolvimento profissional (S2).
  3. Participar (S3).
  4. Ter capacidade de trocar experiências e expor a realidade daquilo que acontece no local de trabalho. Perceber o que precisa para fazer para melhorar (S4).
  5. Aproveitar ao máximo a oportunidade que se abre de ouvir outras experiências, trocar informações, aprender com as situações vivenciadas pelos outros colegas (S5).
  6. Melhorar o relacionamento com o grupo, ter iniciativa, participar, ter comprometimento e engajamento nas atividades, ter interesse em ampliar conhecimentos (S6).
  7. Ter participação ativa; ter flexibilidade diante das situações apresentadas; adequar a maneira de facilitar o entrosamento do grupo (S7).
  8. Perceber ao longo do curso a importância das relações, do grupo, do espaço para criatividade, para aprender consigo e com o outro (S8).
  9. Ter uma postura visível de atenção para com as palavras e experiências das outras pessoas e uma postura de colaboração e não competição entre os participantes (S9).
  10. Refletir com autocrítica e auto-avaliação e participar ativamente como sujeito do processo ensino-aprendizagem, mergulhando nas vivências propostas e experimentando-as(S10).
  11. Ter qualidade na participação nos debates, no nível das perguntas, na capacidade de resolução de problemas e conflitos e na capacidade de elaboração do plano de ação (S11).
  12. Participar das atividades, demonstrando competências (S12).
  13. Trocar experiências, exercitar diariamente o *feedback* (S13).
  14. Ter disposição para participar (S14).
  15. Dialogar constantemente , saber ouvir (S16).
  16. Participar das dinâmicas de grupo; ter abertura para dar e receber *feedback* (S17).
  17. Participar com sugestões (S18).
  18. Confrontar o “técnico” e o “sensível” (S19).
  19. Trabalhar em equipe para a resolução de problemas propostos no curso. Vivenciar situações nas quais seja necessário o dar e receber *feedback*. Estudar casos acerca do desempenho. Dramatizar e realizar dinâmicas de grupo sobre temas trabalhados e aspectos da realidade dos treinandos. Ler e refletir sobre temas como: movimentos de poder; liderança; cidadania; qualidade de vida; mudança e transformação do trabalho; duplas de *feedback*; gestão da diversidade; plano de desenvolvimento individual (S20)
  20. Aceitar *feedbacks* recebidos, como uma possibilidade de crescimento e desenvolvimento pessoal (S21).
  21. Disponibilizar-se para novas informações, demonstrar assertividade e interesse (S23).
  22. Descobrir novos caminhos (S25).
  23. Participar dos grupos de estudos, refletir sobre os temas do curso, discutir em grupo, aceitar e compreender pontos de vista diferentes e divergentes ao mesmo tempo, refletir criticamente, debater, argumentar e contra-argumentar (S26).
  24. Ter mais segurança e preparação após as atividades (S27).
  25. Participar ativamente, compartilhar pontos de vista nas oficinas e formular perguntas para reflexão dos colegas e do instrutor (S28).
- 

Outros comportamentos e atitudes destacados são ter flexibilidade diante das situações apresentadas (S7), aceitar e compreender pontos de vistas diferentes e divergentes (S26), ter consciência da necessidade de desenvolvimento profissional, de melhorar (S2, S4) e de poder exercitar o *feedback* (S13, S17, S20, S21). Todos

comportamentos percebidos pelos sujeitos como caracterizadores da competência de aprender a aprender, apresentados no capítulo 4.

No item de S11 há a percepção da competência de aprender a aprender pela qualidade das perguntas e debates, pelas resoluções de problemas e pela capacidade de elaboração de planos de ação que fazem parte do curso. É interessante apresentar na íntegra a percepção de S8:

Nas vivências esta competência fica bem clara. O curso vai num crescente. No início todos desabafam, fazem seus protestos e depois começam a compreender que são parte da solução desses protestos. Precisam aprender a aprender a resolver essas questões. Iniciam as vivências com muita preocupação com as tarefas, que é o que ocorre no nosso dia-a-dia. Mas vão percebendo ao longo do curso a importância das relações, do grupo, do espaço para criatividade, enfim, para aprender consigo e com o outro (S8).

Nesse trecho, é destacado que, num primeiro momento, a maioria desabafa e protesta, depois começam a compreender que são parte da solução para o que estão protestando, que precisam aprender a encontrar soluções por si mesmos e aproveitar o espaço para aprender também com o “outro” presente no grupo. Drucker (2005) conclui que gerenciar a si mesmo é um aspecto importante para os profissionais contemporâneos que querem ter uma boa vida produtiva ao longo de 50 anos. Um dos aspectos para gerenciar bem, é poder responder ao questionamento de qual contribuição o indivíduo pode fornecer para o trabalho, para a organização e/ou para sua equipe de trabalho. Mintzberg e Gosling (2003), em um programa de educação para administradores, descobriram que o aprendizado é muito mais eficiente quando conectado às experiências vividas. Portanto, analisar sobre o que é possível contribuir para a organização e aproveitar o trabalho com o grupo, trocando experiências para poder ter novas idéias são aspectos importantes da aprendizagem por si mesmo.

Na Tabela 38 são mostrados itens retirados das respostas dos sujeitos referentes aos comportamentos e atitudes apresentados depois do curso, que caracterizaram sujeitos com a competência de aprender a aprender. Cinco sujeitos não se sentiram capazes para responder a essa pergunta. S23 comentou que não existem na Organização mecanismos para mensurar resultados depois da participação da turma, e S24 relatou que a Diretoria de Gestão de Pessoas e suas

regionais não possuem um trabalho de acompanhamento dos treinandos, para medir, avaliar e verificar a eficácia do curso na prática e se mudanças ou transformações acontecem no participante depois do curso. Meister (1999) apresentou como um dos princípios e objetivos da universidade corporativa a criação de um sistema de avaliação dos resultados e também dos investimentos em educação. Eboli (2005) fez uma apresentação de alguns aspectos relacionados à Universidade Corporativa relatadas no encontro anual da American Society for Training & Development (ASTD), de 2004. Essa apresentação foi baseada em uma pesquisa da *Corporate University Xchange* com 170 empresas com universidades corporativas, realizada no período de outubro de 2002 a janeiro de 2003. Foi observado alto grau de preocupação, tanto nas empresas, quanto na academia, pela implantação de um sistema métrico para avaliar o impacto dos programas da universidade corporativa nos negócios, mas que não havia uma efetiva prática de avaliação, principalmente para as universidades corporativas no Brasil. Criar indicadores eficazes de mensuração dos resultados investidos em educação é um dos maiores desafios das organizações.

Eboli (2004) acrescenta que a maioria dos indicadores usados são aqueles que demonstram o número de dias de treinamento, horas de treinamento por funcionário, média de custos de treinamento, número de pessoas treinadas, número de cursos oferecidos, etc. Esses indicadores pouco auxiliam na compreensão de quanto o negócio foi realmente beneficiado com o treinamento. É possível ter indicadores que avaliem o impacto dos programas ofertados e ações empreendidas, que avaliem aspectos tais como: melhoria na qualidade dos produtos e serviços, maior participação no mercado, melhoria na qualidade de atendimento, melhoria na imagem institucional, prêmios recebidos, tornar-se referência no setor de atividade ou no mercado como um todo. Parece que, na Organização em que este estudo foi realizado, ainda é possível melhorar o sistema que avalia tanto as competências pretendidas a serem desenvolvidas durante o treinamento ou programa, quanto o impacto geral da Universidade Corporativa nos negócios.

**TABELA 38 – Apresentação de itens retirados das redações dos sujeitos sobre o que percebem ser comportamentos que expressam a competência de aprender a aprender depois do curso**

- 
1. Disseminar conhecimentos adquiridos aos demais colegas,. Praticar a leitura (S1).
  2. Recuperar alguns conteúdos colocados em prática e aliar teoria a prática (S2).
  3. Vivenciar os conhecimentos adquiridos (S3).
  4. Aplicar as idéias surgidas. Buscar publicações novas sobre vários assuntos (S4).
  5. Refletir sobre convicções pessoais e posicionamento diante do grupo, de liderados e de líderes. Ter mais abertura e preparação para a diversidade. (S5).
  6. Buscar novos conhecimentos, cursos, palestras, seminários. Mudar atitudes. Melhorar o relacionamento com equipes, chefes e subordinados. Ter motivação para a melhoria da qualidade de vida e do clima organizacional. Valorizar e reconhecer o potencial das pessoas. Engajar-se em atividades voluntárias. Ter boa auto-estima (S6).
  7. Ter vontade de praticar os conhecimentos; de multiplicar os conhecimentos entre a equipe de trabalho. Reavaliar postura atual (S7).
  8. Mudar a forma de encarar os novos desafios junto a equipes de trabalho (S8).
  9. Ter maior participação nos processos coletivos no local de trabalho (reuniões, planejamento, acordo de trabalho) (S9),
  10. Reposicionar-se (S10).
  11. Ter capacidade de implementação do plano de ação. Aumentar o hábito de leitura. Melhorar a qualidade da educação continuada. Transformar o estilo de gestão (S11).
  12. Experimentar as vivências da sala de aula (S12).
  13. Reconhecer limitações pessoais e ter vontade de superá-las e ter consciência da importância da participação de outras pessoas nesse processo de aprendizagem (S13).
  14. Ter disposição para aplicar o que aprendeu no contexto pessoal e profissional (S14).
  15. Mudar de atitudes frente a equipe e com sua própria vida (S16).
  16. Aplicar as experiências vivenciadas no ambiente de trabalho (S17).
  17. Exercitar os novos conceitos e os conceitos depurados (S18).
  18. Demonstrar maior curiosidade de forma geral (holística). Apresentar e expressar mais sensibilidade(S19).
  19. Aumentar os acessos ao site da Universidade Corporativa da Organização. Realizar mais cursos a distancia. Participar mais em fóruns, debates, reuniões. Participar ativamente na comunidade freqüentando eventos de desenvolvimento humano e/ou profissional. Fazer leitura reflexiva dos cenários. Ter maior posicionamento político. Integrar e conectar os temas normatizados com a estratégia e missão da empresa. Criar e estimular ambientes/comunidade de aprendizagem como exercício da gestão (S20).
  20. Buscar *feedback* junto a outras pessoas com as quais se relaciona (S21).
  21. Questionar posicionamentos pessoais (S22).
  22. Lembrar dos aprendizados ocorridos no curso (S25).
  23. Mudar ou melhorar o relacionamento com a equipe, passando a utilizar-se de processos mais participativos e democráticos nas decisões. Ampliar visões de um olhar individual para o olhar coletivo, reaprendendo o conceito do aprender em conjunto.
  24. Tornar-se sujeito da própria aprendizagem e desenvolvimento (S28).
- 

Dos itens apresentados na Tabela 38, é possível destacar atitudes e comportamentos relacionados a reavaliar posicionamentos e comportamentos em relação a outras pessoas, como “melhorar relacionamentos” (S6, S26); “reavaliar postura atual” (S7); “reposicionar-se” (S10), “ter maior participação nos processos coletivos” (S9); “mudar atitudes frente a equipe e com sua própria vida” (S16),

“buscar *feedback* junto a pessoas de sua relação” (S21) e “reavaliar posicionamentos” (S22). Outros comportamentos destacados nos trechos das respostas são “usar o aprendizado na prática” (S2, S3, S4, S7, S14 e S17); “disseminar o conhecimento aos demais colegas” (S1, S7); “buscar novos conhecimentos” (S20) por meio, por exemplo, de novas publicações (S4) e participação em fóruns e debates (S20). S5 comenta que os participantes se mostram, ao final do curso, mais abertos e preparados para a diversidade. S28 escreve que os participantes se tornam sujeitos de sua própria aprendizagem.

No senso comum, assim como para os sujeitos desta pesquisa, atitude e comportamento são considerados como tendo o mesmo significado. No entanto, para a Ciência da Psicologia, são fenômenos diferentes. São definições complexas e não existe uma única definição para cada fenômeno. Enquanto atitude pode ser definida como um sistema complexo que envolve as crenças das pessoas sobre um objeto, seus sentimentos em direção ao objeto e suas tendências de ação em relação ao objeto (BORGES-ANDRADE, 2004), o comportamento é a ação em si. Para Gardner (1995), a Ciência Cognitiva considera importante o estudo das representações para explicar a variabilidade de comportamento. Considerar entidades representacionais, tais como símbolos, regras, esquemas, idéias, imagens são indispensáveis para o estudo do comportamento e dos processos pelos quais os comportamentos são transformados.

A parte visível da mudança de comportamento que ocorre por meio do aprendizado aparece quando é possível perceber o estabelecimento de novas relações do indivíduo com o seu meio. Quando ocorre a mudança de comportamento, a partir de uma mesma situação, o indivíduo pode fornecer respostas diferentes e mais eficazes aos seus propósitos. As questões normalmente feitas para avaliar se houve aprendizado envolvem questionar o que se sabe ou se pode fazer agora, que não se sabia ou não se podia fazer antes do aprendizado? (EBOLI, 2004). Quando o indivíduo mantém o mesmo comportamento, o mesmo desempenho, ou altera apenas dimensões do comportamento como intensidade, latência, frequência, não houve aprendizado, pois nada se modificou no indivíduo. No entanto, não se pode esquecer de que por detrás dos comportamentos estão as representações que influenciam a manutenção ou a mudança destes comportamentos.

Deste modo, se depois do curso em questão, ou depois de qualquer tentativa de aprendizado ocorrido por um meio que o indivíduo considerou adequado, o indivíduo pôde modificar comportamentos como os mencionados na Tabela 38 (pôde melhorar o relacionamento com a equipe, pôde reavaliar posicionamentos e comportamentos em relação a outras pessoas, pôde ter maior participação nos processos coletivos ; pôde mudar atitudes frente à equipe e com sua própria vida, pôde buscar *feedback* junto a pessoas de sua relação , pôde disseminar o conhecimento aos demais colegas; pôde buscar novos conhecimentos e assim por diante), comportamentos estes anteriormente inexistentes ou precários , então é possível concluir que houve aprendizado. A maioria dos comportamentos mencionados é aprendida por méritos do próprio aprendiz, que aproveita o ambiente propício ao aprendizado que o curso proporciona. Por isso, modificar comportamentos como, por exemplo, poder se relacionar melhor e reavaliar posições, é possível para aqueles que possuem a competência de aprender a aprender.

## 8 SÍNTESE DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES

As universidades corporativas foram criadas em razão da rapidez com que está sendo necessário aos dirigentes das organizações atualizarem seus funcionários com novos conhecimentos sobre o mercado econômico, novas tecnologias e comportamentos para manterem-se competitivos. Também chamada de Educação Corporativa, constitui um sistema de educação que visa proporcionar aos funcionários uma variedade de possibilidades de aprendizado. Desse modo, a competência de aprender a aprender é importante de ser desenvolvida em seus participantes para que a proposta da educação corporativa seja eficaz.

Na literatura pesquisada (MORGAN, 1996; KOLB, 1997; OLIVEIRA, 1998; GARVIN, 1998; MEISTER, 1999; ARGYRIS, 2000; TEIXEIRA, 2001; DELORS, 2003; BITENCOURT, 2004), há o destaque da competência de aprender a aprender, embora persistam muitas lacunas para uma compreensão mais ampla do fenômeno. Com o propósito de contribuir para a compreensão do fenômeno, sua caracterização e como é possível desenvolver essa competência, foi proposta a pergunta desta pesquisa “qual a percepção da competência de aprender a aprender de planejadores e educadores de um curso em uma universidade corporativa?”.

Segundo a ciência cognitiva, os indivíduos possuem um papel de construtores ativos de significados e sentidos no interior de rede sociais das quais participa (BASTOS, 2004). Dessa forma, os significados atribuídos pelos planejadores e educadores de uma universidade corporativa à competência de aprender a aprender contribuem para o seu desenvolvimento. Utilizando ferramentas da ciência cognitiva para compreender o fenômeno da competência de aprender a aprender dentro de uma organização, é possível dizer que essa competência é um “esquema” em que idéias centrais e periféricas que estruturam a idéia de competência de aprender a aprender para os sujeitos formam um “mapa cognitivo”.

Esquemas são teorias subjetivas derivadas de experiências de pessoas sobre como o mundo opera, que guiam as percepções, memórias e inferências (BASTOS, 2004). Esquemas individuais tornam-se similares por meio de experiência partilhada ou divulgação mais ampla por processos de comunicação em massa. “Os indivíduos comunicam, interagem e solucionam questões comuns, partilhando experiências em tempo e espaço também comuns” (BASTOS, 2004, p.194), ou seja, na medida em

que um grupo partilha idéias e experiências, os esquemas tendem a ser mais definidos.

Os mapas cognitivos podem ser concebidos como representações gráficas que localizam as pessoas em seu universo de informação. Como uma representação, destacam algumas informações e escondem outras, revelam o raciocínio por trás das ações individuais, estruturam e simplificam pensamentos e crenças, dando-lhes sentido e permitindo a comunicação ( FIOLE HUFF, 1992 citado por BASTOS, 2004). O mapa cognitivo pode demonstrar que existem conceitos mais fortes que são ativados mais frequentemente pelas pessoas e existem conceitos que especificam conceitos mais amplos, formando uma rede complexa de significados em torno da idéia central. Para esta pesquisa, foi utilizado o conceito de mapa de identidade, ou seja, um mapa cognitivo que apresenta conceitos que as pessoas utilizam para estruturar a compreensão de um problema ou domínio particular. É possível ver na Figura 3 o mapa que descreve o esquema competência de aprender a aprender, que pode ser construído pelas respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa à pergunta sobre qual a compreensão que possuem acerca da competência de aprender a aprender.

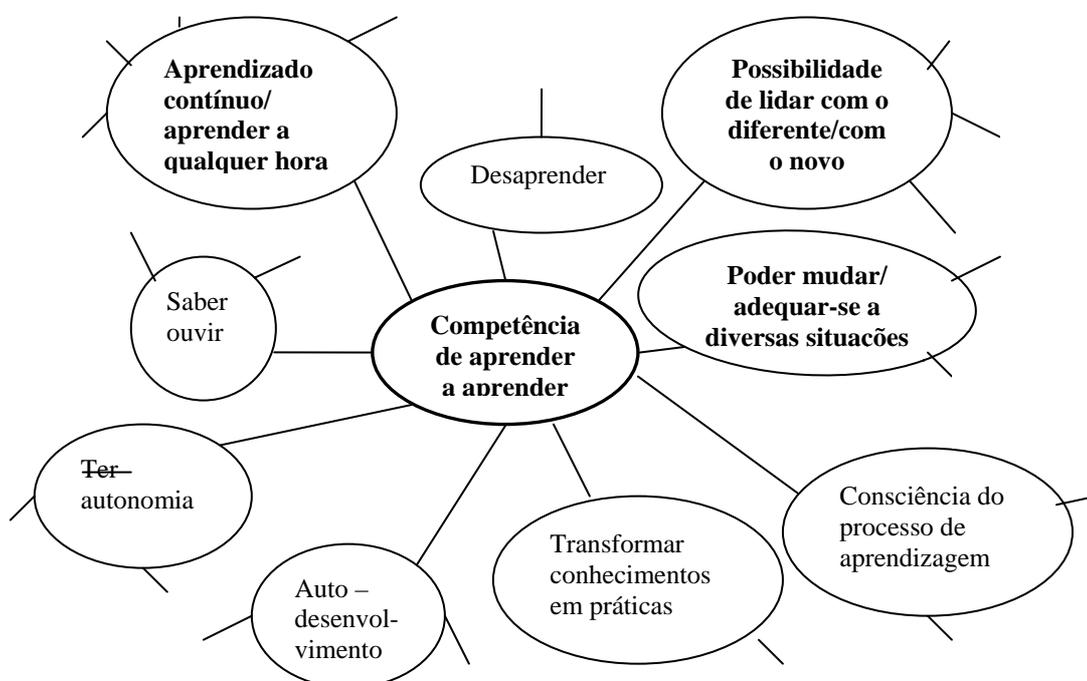


FIGURA 3 – Mapa de identidade do esquema “competência de aprender a aprender” construído com base dos dados da categoria “compreensão da competência de aprender a aprender”.

As respostas dos sujeitos à questão norteadora desta pesquisa – qual a compreensão da competência de aprender a aprender – puderam ser agrupadas em nove categorias: possibilidade de lidar com o diferente/ com o novo; aprender a qualquer hora e em qualquer lugar/ aprendizado contínuo; poder mudar/adequar-se a diversas situações, desaprender, saber ouvir, consciência do processo de aprendizagem, ter autonomia, autodesenvolvimento e transformar conhecimentos em práticas.

Também, foi solicitado aos sujeitos enumerarem 11 categorias, por ordem de importância, com relação ao que consideravam mais relevante para a competência de aprender a aprender. Em primeiro lugar, foi considerada a categoria “comprometer-se com o autodesenvolvimento”. Em segundo lugar, as categorias “desenvolver a reflexão contínua” e “consciência da importância do aprendizado”. Em terceiro lugar, as categorias “melhorar constantemente a capacidade de aprender novas técnicas e competências”, “pensar criativamente” e “analisar criticamente idéias e situações”. Em quarto lugar, as categorias “esclarecer o que não se compreende” e “transformar o conhecimento em práticas de trabalho”. Em quinto lugar, “ter consciência das premissas e normas que controlam comportamentos”. Em sexto lugar, as categorias “lidar com novas informações recebidas” e “conhecer formas de melhor aprendizado”. Nenhuma dessas categorias foi desconsiderada, e a maioria das categorias encontradas na literatura pesquisada são semelhantes com as categorias que puderam ser criadas pelas respostas livres dos sujeitos.

Como, de um modo geral, as categorias encontradas na literatura como aspectos do aprender a aprender são citadas de forma vaga, buscou-se compreender o significado de cada aspecto. Para isso, foi solicitado aos sujeitos que respondessem sobre o que compreendiam pelos três primeiros aspectos considerados por eles mais importantes na competência de aprender a aprender. As respostas também variaram bastante, como demonstradas nas Tabelas 21 a 29.

Na categoria sobre a importância da competência de aprender a aprender, 89,7 % dos sujeitos já haviam tido contato com essa competência de alguma forma. 96,6% dos sujeitos consideram a competência de aprender a aprender importante para a Organização. Foi solicitado aos sujeitos que respondessem sobre a contribuição da competência de aprender a aprender para o trabalho na

Organização e, das respostas a essa pergunta, 11 categorias puderam ser formadas: “melhorar os resultados da organização”; “melhorar o atendimento ao cliente”; “criar conhecimento na empresa”; “desenvolver-se pessoalmente e profissionalmente”; “desenvolver atitudes que favorecem o trabalho”; “desenvolver habilidades que favorecem o trabalho”; “lidar com a complexidade do trabalho”; “lidar com mudanças no trabalho”; “lidar com o novo no trabalho”; “melhorar a análise do contexto” e “lidar melhor com demandas e problemas” . A Figura 6 apresenta as 9 principais categorias, que tiveram ênfases semelhantes:



FIGURA 4 – Mapa de identidade do esquema “contribuição da competência de aprender a aprender para o trabalho na Organização” construído com base dos dados da categoria “importância da competência de aprender a aprender”.

Na categoria “desenvolvimento da competência de aprender a aprender”, primeiro, foi solicitado que os sujeitos considerassem o que acreditavam que desenvolvesse a competência de aprender a aprender no curso que ministram. As respostas foram agrupadas pelos objetivos do curso. O objetivo que os sujeitos mais consideraram que favorece o desenvolvimento da competência de aprender a aprender envolve o trabalho com o *feedback*, e 12 sujeitos manifestaram aspectos

dessa categoria. A segunda categoria mais considerada para favorecer o desenvolvimento da competência foi a de “elaborar estratégias de autodesenvolvimento, planejando a aquisição de novas competências necessárias à realização do trabalho”, e 10 sujeitos escreveram sobre aspectos dessa categoria. A terceira categoria mais considerada pelos sujeitos foi “incentivar o desenvolvimento profissional da equipe, buscando a melhoria no desempenho individual e dos resultados da unidade” e 8 sujeitos manifestaram aspectos dessa categoria.

Seis sujeitos consideraram importante para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender aspectos da categoria “identificar situações de conflito, integrando a participação dos envolvidos na busca de soluções”. Cinco sujeitos consideraram importante para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender aspectos da categoria “propiciar condições motivadoras no ambiente de trabalho, buscando o engajamento da equipe com os resultados da unidade”. Quatro sujeitos consideraram importante para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender aspectos da categoria “elaborar planos de ação de melhoria de resultados, incentivando a participação de todos na concepção e implementação de propostas, pessoas e processos, otimizando a obtenção de resultados”. Três sujeitos consideraram importante para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender aspectos da categoria “gerenciar a equipe mantendo o equilíbrio dinâmico entre foco na tarefa e nas relações interpessoais”. Apenas dois sujeitos consideraram importante para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender “valorizar as pessoas”.

Duas categorias foram formadas independentemente dos objetivos do curso “interagir com pessoas/grupos” e “atitudes esperadas”. Pela categoria “interação com pessoas/grupos” é entendida a importância da reunião das pessoas no curso, o que é conseguido apenas com um curso presencial (quatro sujeitos escreveram sobre aspectos dessa categoria). Pela categoria “atitudes esperadas” é entendida a maneira como as pessoas tendem a se comportar durante o curso (nove sujeitos escreveram sobre aspectos dessa categoria). São destacadas atitudes de reflexão, disponibilidade, participação e abertura. Atitudes que indicam uma “predisposição à”, ou seja, propiciam o desenvolvimento da competência de aprender a aprender.

Novamente, houve grande diversidade de percepções com relação ao desenvolvimento dessa competência, o que vem resumido na Figura 7.

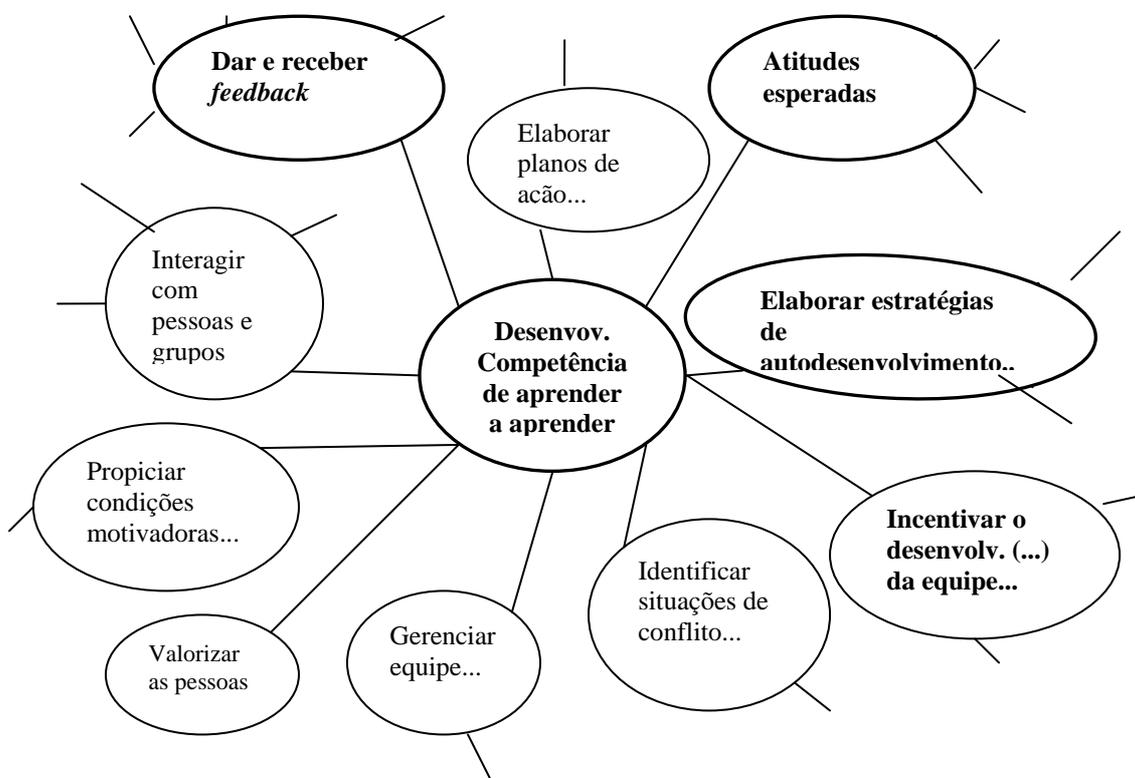


FIGURA 5 – Mapa de identidade do esquema “desenvolvimento da competência de aprender a aprender no curso GERE” construído com base dos dados da categoria “desenvolvimento da competência de aprender a aprender”.

Ainda na categoria desenvolvimento da competência de aprender a aprender, foi solicitado aos sujeitos que respondessem o que consideram que desenvolve a competência de aprender a aprender fora do âmbito do curso que ministram. Pelas respostas, seis categorias foram formadas, e a categoria intitulada “outros comportamentos e atitudes” reúne comportamentos e atitudes diversificadas. As outras cinco categorias formadas foram, “oportunidades de aprendizagem”; “ambiente”; “exigência do mercado”; “ética” e “disponibilidade”.

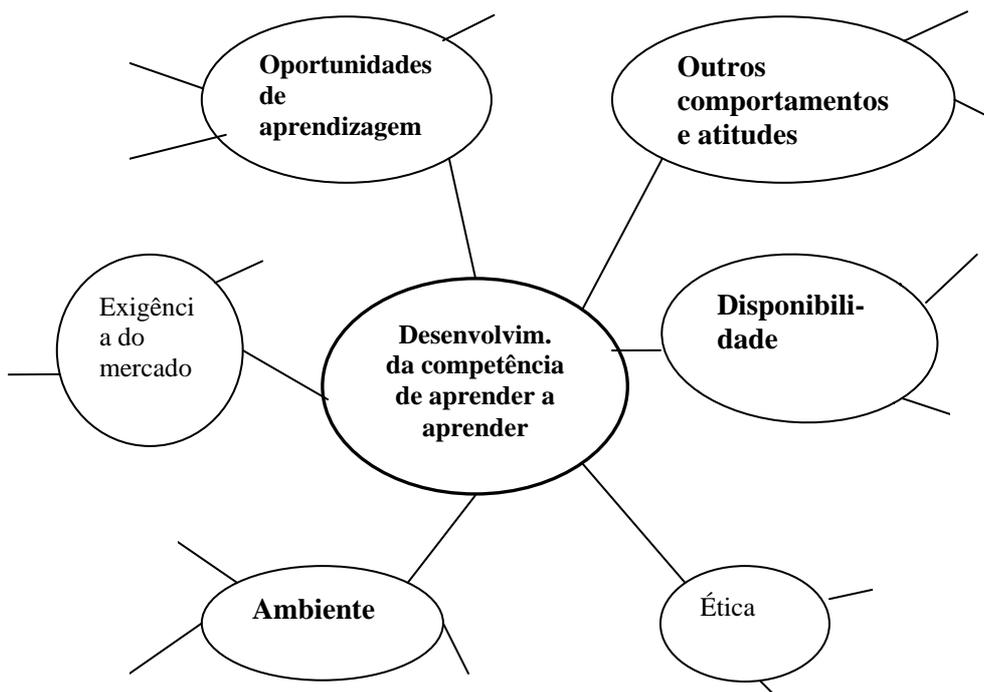


FIGURA 6 – Mapa de identidade do esquema “desenvolvimento da competência de aprender a aprender” construído com base dos dados da categoria “desenvolvimento da competência de aprender a aprender”.

Mais uma pergunta contribuiu para análise do desenvolvimento da competência de aprender a aprender, agora focando o desenvolvimento no contexto do trabalho. Muitos sujeitos já haviam dado esse enfoque na questão anterior, de modo que algumas categorias se repetiram. Foram seis categorias formadas: “oportunidades de aprendizagem”, “ambiente”; “educação mais abrangente”; “possibilidade de lidar melhor com informações”, “atitudes” e “habilidades”. As categorias “atitudes” e “habilidades” reúnem uma variedade de aspectos que não puderam ser agrupadas em categorias distintas.

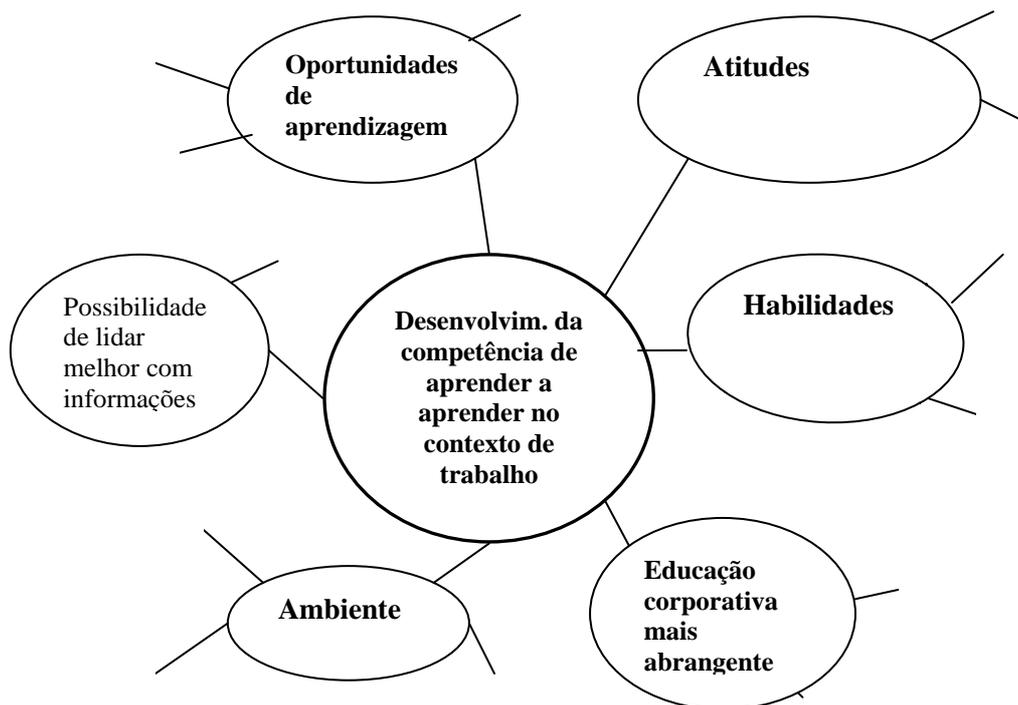


FIGURA 7 – Mapa de identidade do esquema “desenvolvimento da competência de aprender a aprender no contexto de trabalho” construído com base dos dados da categoria “desenvolvimento da competência de aprender a aprender”.

Com relação à categoria “atitudes e comportamentos que revelam a competência de aprender a aprender”, foi solicitado aos sujeitos que respondessem que atitudes e comportamentos consideram que demonstram essa competência, antes, durante e depois do curso que ministram. No geral, antes do curso, consideravam que o fato de solicitarem o curso, o interesse e a vontade de freqüentar o curso, demonstra comportamentos dessa competência. Durante o curso, principalmente comportamentos de participação e flexibilidade para ouvir e aceitar novas idéias e experiências. Depois do curso, principalmente a permanência da capacidade de reposicionar-se e poder modificar idéias e comportamentos, melhorando relações cotidianas. As respostas foram também bem variadas.

Os estudos sobre cognição e organização demonstram a diversidade com que qualquer evento organizacional é incorporado ao sistema de significados que integram os mapas ou esquemas individuais (BASTOS, 2004). No entanto, essa

diversidade nem sempre é interessante para uma organização. Dessa forma, o entendimento da competência de aprender a aprender, sendo mais homogêneo por parte de educadores de uma universidade corporativa de uma organização, facilitaria o desenvolvimento dessa competência. Os agentes socializadores, no caso os educadores, disseminariam na cultura da organização conceitos mais definidos dessa competência, e assim todos poderiam se expressar de modo a se entenderem melhor.

Também, a homogeneidade é praticamente impossível. É possível uma cultura que propague de modo mais definido o que entende por essa competência e o que se espera, por meio dela, dos seus funcionários. Segundo Bastos (2004), estudos cognitivos mostram que a homogeneidade não é possível por causa da rica diversidade humana nos seus processos de perceber, interpretar e reagir aos acontecimentos e idéias. Restrições a essa diversidade, necessária para empreendimentos coletivos, precisam ser analisadas com cuidado, para evitar disfunções que tornam os contextos nocivos ao desenvolvimento e à realização do potencial das pessoas (BASTOS, 2004).

Também, é importante levantar a questão de que o desenvolvimento dessa competência não é possível apenas racionalmente. A previsibilidade, diretividade, constância e controle são instrumentos válidos para promover um aprendizado contínuo e sistemático, mas espaço para a espontaneidade, criação, variabilidade e até mesmo impulsividade são importantes para a capacidade de reação frente às contínuas transformações que exigem ajustamento mais rápido (GONDIM E SIQUEIRA, 2004). Segundo Garvin (2002), é possível aumentar a abrangência, profundidade e velocidade da aprendizagem por meio de processos e procedimentos bem elaborados. Isso não significa que a aprendizagem é sempre obtida por meio de planejamento ou análise sistemática. A serendipidade- na forma de conexões inesperadas ou eventos não previstos – tem também importante papel.

Outra questão é a consciência dos valores que influenciam a competência de aprender a aprender. Duarte (2004) denomina o aprender a aprender como um lema presente no ideário escolanovista e construtivista com os seguintes posicionamentos valorativos: 1. as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo são mais desejáveis que as aprendizagens transmitidas por outros e isto demonstra autonomia do indivíduo; 2. é mais importante o indivíduo desenvolver um método de

aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos, do que aprender conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas,3. a atividade do aprendiz, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades do próprio indivíduo e 4. a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a educação nova (ou construtivista) baseia-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento hoje tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo alguns meses. Esses valores, sendo bons ou ruins, estão presentes ideologicamente na importância atribuída à competência de aprender a aprender nos dias atuais.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sujeitos desta pesquisa revelaram variadas percepções do que é a competência de aprender a aprender. É possível concluir que nas categorias formadas nesta pesquisa, dois aspectos estão sempre presentes: a ampliação do repertório de respostas dos indivíduos e a desestabilização de esquemas cognitivos adquiridos e acomodados.

A competência de aprender a aprender foi considerada importante para a maioria dos sujeitos (96,6%), e 89,7 % já haviam observado o aprender a aprender ser mencionado. Consideram que essa competência contribui para o trabalho na Organização em vários aspectos, como melhorar os resultados da organização, atender melhor o cliente, criar conhecimento na empresa, desenvolver atitudes e habilidades variadas que favoreçam o trabalho, lidar com a complexidade, as mudanças e o novo no trabalho, poder analisar melhor o contexto, lidar melhor com demandas e problemas e desenvolver-se pessoal e profissionalmente. A quantidade de aspectos considerados revela a importância da competência de aprender a aprender para o trabalho na Organização.

O curso que os sujeitos da pesquisa ministram, embora não tenha o objetivo de desenvolver a competência de aprender a aprender, desenvolve-na indiretamente por meio de outros objetivos do curso. Os sujeitos consideram que a competência de aprender a aprender é desenvolvida principalmente pelos exercícios de *feedback*, pela elaboração de estratégias de autodesenvolvimento e pelo incentivo ao desenvolvimento profissional. Ainda, consideram que certos comportamentos durante o curso, como reflexão e participação, podem desenvolver essa competência

Aspectos do desenvolvimento da competência de aprender a aprender foram apresentados também como aspectos da percepção do que é a competência de aprender a aprender, demonstrando que os limites entre uma categoria e outra ainda são pouco definidos e claros. Consideram que a competência de aprender a aprender pode ser desenvolvida se o indivíduo souber aproveitar várias oportunidades de aprendizagem, formais ou informais. Saber aproveitar as várias oportunidades é uma das características da competência de aprender a aprender. O

ambiente também precisa ser propício para a aprendizagem, como ter um bom “clima” de trabalho e estímulo por parte dos gestores. Outro aspecto destacado é a disponibilidade em aprender por meio dos erros e tendo consciência das limitações pessoais. Essa disponibilidade também é caracterizadora da competência de aprender a aprender.

Com relação ao desenvolvimento da competência de aprender a aprender na Organização, muitas categorias são as mesmas da questão anterior, pelo fato de os sujeitos já imaginarem o desenvolvimento da competência em seu contexto de trabalho. Um aspecto pode ser apresentado mais especificamente, o de uma educação corporativa mais abrangente, que não restrinja os programas apenas à formação profissional, que estimule a participação das pessoas nos programas de educação, crie uma cultura do aprendizado permanente e desenvolva seus gestores para serem estimuladores do aprendizado.

Com relação à categoria “comportamentos que expressam a competência de aprender a aprender”, foi solicitado aos sujeitos que respondessem quais comportamentos consideram que demonstram essa competência no indivíduo, antes, durante e depois do curso que ministram. No geral, antes do curso consideravam que o fato de solicitarem o curso, o interesse, a vontade de frequentar o curso, demonstra comportamentos dessa competência. Durante o curso, principalmente comportamentos de participação e flexibilidade para ouvir e aceitar novas idéias e experiências. Depois do curso, principalmente a permanência da capacidade de reposicionar-se e poder modificar idéias e comportamentos, melhorando relações cotidianas.

De um modo geral, as percepções dos sujeitos são variadas, demonstrando que não há um compartilhamento do que seja aprender a aprender dentro da Organização. Caso os gestores considerem que essa competência é importante para a eficácia da Universidade Corporativa e melhoria de seus resultados, a percepção da competência de aprender a aprender pode ser mais homogênea. Isso esclarece o que os dirigentes da Organização entendem por essa competência e esperam de seus funcionários, facilitando o desenvolvimento dessa competência.

Quanto a limitações da pesquisa, em razão de os sujeitos pertencerem a diversas cidades do país, a técnica para a coleta dos dados escolhida foi o questionário. O questionário permitiu a viabilidade da pesquisa, no entanto, ao

contrário da entrevista, não permite uma maior exploração, detalhamento e explicação dos conteúdos apresentados pelos sujeitos.

Algumas indicações para futuros trabalhos de pesquisa podem ser fornecidas: comparar a percepção dos sujeitos da pesquisa relativa aspectos da competência de aprender a aprender com a percepção de outros atores sociais pertinentes, como educadores em geral e participantes de outras universidades corporativas; aprofundar a caracterização da competência de aprender a aprender por meio de outros métodos de coleta de dados; verificar o que os gerentes têm feito para desenvolver a competência de aprender a aprender e pesquisar cada característica da competência de aprender a aprender encontrada nesta pesquisa com mais profundidade.

**REFERÊNCIAS:**

ALMEIDA, R. **Avaliação 360 graus.** Disponível em: [www.perspectivas.com.br/360.htm](http://www.perspectivas.com.br/360.htm). Acesso em 11 jan. 2006.

ALPERSTEDT, C. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. **Anais do ENAMPAD**, 2000 [CD-ROM].

ANTONELLO, C. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. Trabalho publicado nos **Anais do ENAMPAD.2004a** [CD-ROM].

ANTONELLO, C. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. *In*: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2004b.

ANTONELLO, C. O autodesenvolvimento e a perspectiva da aprendizagem organizacional. *In* BITENCOURT, C. **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2004c.

ARGYRIS, C. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. **Gestão do Conhecimento/ Harvard Business Review**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BAHRY, C. e TOLFO, S. A gestão de competências e a obtenção de vantagem competitiva sustentável em organizações bancárias. **Revista de Administração Mackenzie**. São Paulo, n.2, p. 37-54, nov. 2004.

BAHRY, C. **Mobilização de competências nas atividades profissionais dos egressos de um programa de formação e aperfeiçoamento**. Florianópolis, 2005. 164 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina.

BASTOS, A. Cognição nas organizações de trabalho. *In*: ZANELLI, BORGES-ANDRADE e BASTOS (org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BITENCOURT, C; GONÇALO, C. O desenvolvimento do autoconhecimento. **Anais do ENAMPAD**, 1999 [CD-ROM].

BITENCOURT, C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **RAE Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 44, n. 1, p. 58-69, jul./set. 2004a.

BITENCOURT, C; BARBOSA, A. A gestão de competências. *In* BITENCOURT, C. **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2004b.

BITENCOURT, C. Aprendizagem organizacional: uma estratégia para mudança? *In* BITENCOURT, C. **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2004c.

BOFF, H. e ABEL, M. Autodesenvolvimento de competências: o caso do trabalhador de conhecimento como especialista. *In*: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BONILAURI, A.; KARAM, M. Desenvolvimento de competências: conceitos e aplicações. *In*: MUNDIM, A.; RICARDO, E. (org.). **Educação corporativa: fundamentos e práticas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

BORGES, L; ALBUQUERQUE, F. Socialização organizacional. *In*: ZANELLI, BORGES-ANDRADE e BASTOS (org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRANDÃO, G. A configuração de universidade corporativa e suas implicações na gestão de recursos humanos: *um estudo de caso*. **Anais do ENAMPAD**, 2004 [CD-ROM].

BRANDÃO, H. **Gestão baseada nas competências**: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária. Brasília, 1999. 172 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Estudos Sociais Aplicados, Universidade de Brasília.

CARBONE, P; BRANDÃO, H; LEITE, D; VILHENA, M. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CARVALHO, R. **Universidade corporativa**: uma nova estratégia para o aprendizado organizacional. Florianópolis, 2001. 182 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

D'OLIVEIRA, M. **Ciência e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: EPU, 1984.

DRUCKER, P. Gerenciando a si mesmo. **Harvard Business Review**. Edição especial, p. 89-97, Jan. 2005.

DUARTE, N. **Vygotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

DURAND, T. Forms of Incompetence. **Fourth International Conference on Competence-Based Management**. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

DUTRA, J. (org.). **Gestão por competência**: um modelo avançado para gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

EBOLI, M. **A rota da educação corporativa**. Disponível em: <http://www.bb.com.br/appbb/portal/bb/unv/art/ArtigoCompl.jsp?Artigo.codigo=600>. Acesso em 23 dez. 2005.

EBOLI, M. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Gente, 2004.

EBOLI, M. O papel das lideranças no êxito de um sistema de educação corporativa. **RAE Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 45, n. 4, p. 118-122, out/dez 2005.

FERNANDES, B. A internacionalização recente dos bancos brasileiros. **Anais do ENANPAD**, 1996, [CD-ROM].

FERREIRA, A. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISCHER, A; SILVA, N. Os Programas de melhoria contínua como processos de aprendizagem organizacional: o caso de uma indústria de produtos alimentícios . **Anais do ENAMPAD**, 2004, [CD-ROM].

FLEURY, M. Aprendizagem e gestão do conhecimento. *In* DUTRA, J. (org.). **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Ed. Gente, 2001.

FLEURY, M. & FLEURY, A. Alinhando estratégia e competências. **RAE Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, vl. 44 , n.1, p. 44-57, jul./set., 2004.

FONSECA, V. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GARDNER, H. **A nova ciência da mente**. São Paulo: EDUSP, 1995.

GARVIN, D. Building a learning organization. **Harvard Business Review**, v.71, n.4, p.78-91, 1993.

GARVIN, D. Aprender a aprender. **HSM Management**. São Paulo, n. 9, p.58-64, jul/ago. 1998.

GARVIN, D. **Aprendizagem em ação**: um guia para transformar sua empresa em uma learning organization. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

GDIKIAN, E.; SILVA, M. **Educação estratégica nas organizações**: como as empresas de destaque gerenciam o processo de educação corporativa. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

GONDIM, S. e SIQUEIRA, M. Emoções e afetos no trabalho.. *In*: ZANELLI, BORGES-ANDRADE e BASTOS (org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOLB, D. A gestão e o processo de aprendizagem. *In*: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997.

LARA, M. **Aprendizagem contínua**. Em: [www.informal.com.br](http://www.informal.com.br) ou <http://www.cegel.org.br/revista/aprender.htm>. Acesso em: 30 out. 2005.

MCCLELLAND, D. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, p.01-14, Jan, 1973.

MEISTER, J. **Educação corporativa**: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

MINTZBERG, H. e GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. **RAE Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.43, n. 2, p.29-43, abr./jun. 2003.

MORGAN G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

NONAKA, I. e TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, F. **A carreira profissional em transformação**: variáveis que interferem nas estratégias de carreira dos funcionários do Banco do Brasil, 1998. 153 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia.

PAROLIN, S. e LINDOLFO, G. A criatividade, a inovação e a competência dos gestores: suas relações com o comprometimento organizacional. **Anais do ENAMPAD**, 2004, [CD-ROM].

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2004b.

SALINAS, J. Aprendizagem organizacional na prática: o caso do Banco do Brasil. In BITENCOURT, C. **Gestão contemporânea de pessoas**: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman, 2004c.

SENGE, P. **A quinta disciplina**: a arte e a prática da organização que aprende. São Paulo: Best Seller, 1999a.

SENGE, P. **A dança das mudanças**. Rio de Janeiro: Campus, 1999b.

SENGE, P; ROSS, R.; SMITH, B.; ROBERTS, C.; KLEINER. **A quinta disciplina: caderno de campo**: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999c.

STRATTON, P. e HAYES, N. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Pioneira, 1994.

TAKEUCHI, I. **Beyond knowledge management**: lessons from Japan. Disponível em: <[www.metakm.com/article.php](http://www.metakm.com/article.php)> . Acesso em: 22 dez. 2005.

TEIXEIRA, A. **Universidades corporativas X educação corporativa**: o desenvolvimento do aprendizado contínuo. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

TOBIN, D. **All learning is self-directed**: how organizations can support and encourage independent learning. U.S.A, Alexandria, VA: ASTD, 2000.

TOLFO, S. A liderança: da teoria dos traços ao *coach*. In BITENCOURT, C. **Gestão contemporânea de pessoas**: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman, 2004b.

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

## **Apêndices**

## **Apêndice 1 - Questionário I**

Florianópolis (SC), \_\_\_\_\_

Prezado(a) \_\_\_\_\_,

Sou funcionária do [Organização] e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Orientada pelo Prof. Dr. José Carlos Zanelli, busco subsídios para elaboração de minha dissertação. Para tanto, estou encaminhando o questionário anexo que objetiva identificar o que você entende por “competência de aprender a aprender”. Você foi escolhido por ser planejador ou educador do curso GERE (Gestão de Equipes para Resultados).

Peço sua colaboração em respondê-lo e que faça o possível para responder todas as questões. As questões são abertas para que você tenha liberdade de expressar sua percepção. Não existem respostas certas ou erradas. Responda as questões em folha anexa, se for o caso, ou ao final do arquivo, se as respostas forem devolvidas eletronicamente. Deixe claro o número de cada questão. Depois da devolução deste questionário, você receberá outro questionário, que faz parte da segunda etapa da pesquisa. Tanto o primeiro como o segundo questionários são curtos.

Conforme a ética que rege os trabalhos científicos, as informações fornecidas serão confidenciais e utilizadas somente neste estudo. As suas respostas serão analisadas em conjunto com as informações fornecidas pelos demais respondentes.

Os resultados deste trabalho visam preencher uma lacuna no conhecimento científico, que é o de compreender melhor a competência de aprender a aprender. Na prática, visa colaborar para que a Universidade Corporativa do [organização] atenda a um dos seus princípios fundamentais: a promoção do aprendizado contínuo e o apoio ao autodesenvolvimento de seus funcionários.

Sua participação é muito importante ! Depois da conclusão do estudo, a dissertação estará disponível no site da [Organização].

Peço a gentileza de responder ao questionário e devolvê-lo via malote para GEPES Florianópolis (SC), com o carimbo de “confidencial”, A/C Daniele Rosa ou retorná-lo por e-mail para [danielemsr@yahoo.com.br](mailto:danielemsr@yahoo.com.br) até dia 07.07.2005. Agradeço o seu apoio, colocando-me à disposição nos telefones (048) 2393100 ou 91180279 para qualquer esclarecimento adicional que se fizer necessário.

Obrigada por sua participação,

**Daniele Montechi dos Santos Rosa**

Programa de Pós Graduação de Psicologia da UFSC

**Nome:**

**Idade:**

**Escolaridade:**

- ( ) 2º. Grau..... Ano Conclusão:.....  
 ( ) Graduação - Qual ? Ano Conclusão:  
 ( ) Pos-graduação - Qual? Ano Conclusão:  
 ( ) Outros - Qual ?.....Ano Conclusão:.....  
 ( ) Curso(s) em andamento - Qual ?.....Ano Conclusão:.....

**Com relação ao curso GERE:** ( ) Instrutor desde: .....  
 ( ) Planejador ano: .....

1. Nas primeiras páginas do Caderno do Participante do curso GERE e nos Referenciais de Gestão do [Organização] consta como uma das necessidades do gestor o aprender a aprender. Além do que consta nos Referenciais de Gestão como aprender a aprender, o que você compreende por competência de aprender a aprender?
2. Você já observou o aprender a aprender ser mencionado em algum outro lugar além do Caderno do Participante do curso GERE e nos Referenciais de Gestão do [Organização]?
3. No conjunto de objetivos do curso GERE, que objetivos favorecem o desenvolvimento da competência de aprender a aprender?
4. Quais comportamentos dos aprendizes revelam a competência de aprender a aprender:
  - a. Antes do curso:
  - b. Durante o curso:
  - c. Depois do curso:
5. Fora do âmbito do curso GERE, o que você pensa que contribui para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender?
6. Qual a contribuição da competência de aprender a aprender no trabalho cotidiano dos aprendizes no [Organização]?

## **Apêndice 2 - Questionário II**

Florianópolis (SC), \_\_\_\_\_

Prezado(a) \_\_\_\_\_,

Conforme combinado, segue a segunda parte do questionário para a realização da pesquisa que visa identificar, de acordo com a sua percepção, o que você entende por competência de aprender a aprender.

Peço a gentileza de responder ao questionário e devolvê-lo via malote para GEPES Florianópolis (SC), com o carimbo de “confidencial”, A/C Daniele Rosa ou retorná-lo por e-mail para [danielemsr@yahoo.com.br](mailto:danielemsr@yahoo.com.br) até dia 12.08.2005. Agradeço o seu apoio, colocando-me à disposição nos telefones (048) 2393100 ou 91180279 para qualquer esclarecimento adicional que se fizer necessário.

Obrigada por sua participação.

**Daniele Montechi dos Santos Rosa**  
Programa de Pós Graduação de Psicologia da UFSC

**Nome:**

1. Enumere de 1 a 11, por ordem de importância, o que você considera mais relevante para aprender a aprender:

- ( ) Desenvolver a reflexão contínua.
- ( ) Lidar com novas informações recebidas.
- ( ) Comprometer-se com o autodesenvolvimento.
- ( ) Melhorar constantemente a capacidade de aprender novas técnicas e competências.
- ( ) Pensar criativamente.
- ( ) Esclarecer o que não se compreende.
- ( ) Conhecer formas de melhor aprendizado.
- ( ) Ter consciência da importância do aprendizado.
- ( ) Transformar o conhecimento em práticas de trabalho.
- ( ) Analisar criticamente idéias e situações.
- ( ) Ter consciência de premissas e normas que controlam comportamentos.

2. O que você entende pelos aspectos que enumerou como 1, 2 e 3 na questão anterior ?

3. Qual a relação que você estabelece entre os aspectos que você apresentou na questão anterior e a competência de aprender a aprender ?

4. Além dos aspectos apresentados na primeira questão, que outros você destacaria como importantes para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender no contexto de trabalho no [Organização]?

5. Qual a importância da competência de aprender a aprender para o [Organização] ?