

UFRRJ

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS/INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR/INSTITUTO TRÊS RIOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO**

DISSERTAÇÃO

**Concepções sobre aprendizagem individual e coletiva na prática em uma
organização pública: do quebra-cabeça à reflexão pública**

Luís Phillipe da Silva Inglat

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS/INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR/INSTITUTO TRÊS RIOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO**

**CONCEPÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM INDIVIDUAL E COLETIVA
NA PRÁTICA EM UMA ORGANIZAÇÃO PÚBLICA: DO QUEBRA-
CABEÇA À REFLEXÃO PÚBLICA**

LUÍS PHILLIPE DA SILVA INGLAT

Sob a Orientação da Professora
Beatriz Quiroz Villardi

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Administração**, no Programa de Pós-Graduação em Administração, Área de Concentração em Gestão e Estratégia.

Seropédica, RJ
Fevereiro de 2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

I51c Inglat, Luís Phillipe da Silva, 1986-
Concepções sobre aprendizagem individual e coletiva
na prática em uma organização pública: do quebra-cabeça
à reflexão pública / Luís Phillipe da Silva Inglat. -
2018.
116 f.

Orientadora: Beatriz Quiroz Villardi.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Administração, 2018.

1. Aprendizagem individual e coletiva. 2. pesquisa
fenomenográfica. 3. organizações públicas. I.
Villardi, Beatriz Quiroz, 1956-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-graduação em Administração III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas/Instituto Multidisciplinar/Instituto Três Rios
Programa de Pós-graduação em Administração-PPGA
Mestrado Acadêmico em Administração-MAA

LUÍS PHILLIPE DA SILVA INGLAT

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Administração, na área de concentração em Gestão e Estratégia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/02/2018

Prof.^a Dr.^a Beatriz Quiroz Villardi
Orientadora – Presidente
Membro interno
UFRRJ

Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Rodrigues Cova
Membro Interno
UFRRJ

Prof.^a Dr.^a Sandra Regina da Rocha Pinto
Membro/Externo
PUC/RIO

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me permitido realizar este curso e ter me dado forças para concluí-lo.

À minha mãe, Helena, pelo apoio e suporte que foram fundamentais durante os 24 meses do curso, pois sem eles teria sido muito mais difícil esta jornada.

Ao meu pai, Jorge, pelo investimento, estímulo e incentivo para eu seguir em frente na minha formação acadêmica.

À minha avó, às minhas tias e aos meus tios, às minhas primas e aos meus primos maternos e paternos por torcerem por mim.

Aos meus amigos, por compreenderem minhas ausências nesses 24 meses.

À minha chefia, gerência e direção do *campus* Itaguaí do CEFET/RJ, pela compreensão e apoio concedidos para que eu realizasse este curso.

Aos meus colegas de trabalho, pelo suporte dado no dia a dia.

Aos meus colegas de turma, pelo companheirismo e pelo trabalho em equipe que é cursar o mestrado. Em especial, à Natália Contesini, por estar sempre disponível para sanar minhas dúvidas, por agregar conhecimento a minha formação de mestre e à Elines Tatianes, pela parceria e experiência acadêmicas que me motivaram a dar o meu melhor como pesquisador.

Aos entrevistados, servidores técnico-administrativos da área de patrimônio do CEFET/RJ, pela disponibilidade e por se mostrarem abertos para colaborar com esta pesquisa.

Aos professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa, Dr. Saulo Barroso Rocha (UFF), Dr^a. Márcia Cristina Rodrigues Cova (UFRRJ) e Dr^a Sandra Regina da Rocha-Pinto (PUC-Rio), pela disposição em contribuir para enriquecer este estudo.

E à minha admirável orientadora Beatriz, pela paciência e pelo zelo nas orientações, que foram indispensáveis para a excelência desta pesquisa.

RESUMO

INGLAT, Luís Phillipe da Silva. **Concepções sobre aprendizagem individual e coletiva na prática em uma organização pública: do quebra-cabeça à reflexão pública**, 2018. 116p. Dissertação (Mestrado em Administração). Instituto de Ciências Sociais Aplicadas/Instituto Multidisciplinar/Instituto de Três Rios, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

A relação entre o trabalhador e a organização tem sido razão de investigação científica ao longo dos anos; assim como as mudanças ocorridas nesta relação, que culminaram na abordagem estratégica da gestão de pessoas. Neste sentido, a gestão estratégica de pessoas se insere nas organizações públicas brasileiras em busca de modernizar sua gestão. Nesta modernização, inclui-se o desafio de implementar o Decreto nº 5.707/06, que estabeleceu a gestão por competências como modelo a ser adotado na administração pública federal, no qual o desenvolvimento destas competências decorreria da aprendizagem contínua. Contudo, por se reconhecerem as diferentes realidades das organizações públicas e de seus trabalhadores no desenvolvimento de suas competências no dia a dia, se realizou pesquisa visando configurar as concepções dos trabalhadores sobre a aprendizagem individual e coletiva para o desenvolvimento de suas competências profissionais na sua prática de trabalho. A partir de uma abordagem interpretativista qualitativa, adotou-se o estudo de caso único como estratégia de pesquisa, tendo como unidade de análise o grupo de trabalhadores da área de patrimônio do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, que são servidores técnico-administrativos concursados do quadro permanente dos oito *campi* da instituição. Para coletar os dados, foram entrevistados, individualmente, quinze trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ, realizou-se observação participante em cinco reuniões destes trabalhadores, além de pesquisa documental na instituição. Mediante análise fenomenográfica, foram evidenciadas, com base nos depoimentos dos trabalhadores, quatro concepções do fenômeno da aprendizagem individual e coletiva que revelam como vivenciam na prática o fenômeno. Estas concepções, denominadas mediante metáforas do processo de aprendizagem, são: (A) Montando o quebra-cabeça; (B) Vivendo e aprendendo; (C) A dificuldade é um professor severo; e (D) Várias cabeças pensam melhor do que uma. Estes trabalhadores atribuíram significados distintos ao aprender, em outros termos, eles concebem de diferentes maneiras o processo de aprendizagem individual e coletivo ao desenvolverem competências profissionais no trabalho que realizam. As quatro concepções juntas permitem apreender, em sua totalidade, o fenômeno da aprendizagem na área de patrimônio do CEFET/RJ, permitindo ampliar a compreensão do significado do fenômeno para estes trabalhadores. Os resultados de campo sugerem, ainda, que, apesar dos níveis individual e coletivo da aprendizagem serem percebidos nas quatro concepções em intensidades diferentes, nas concepções A e B, os trabalhadores revelam que vivenciam predominantemente o nível individual, enquanto nas concepções C e D, revelam o nível coletivo. Por fim, conclui-se, com base nas concepções supracitadas, que o significado atribuído pelos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ ao fenômeno da aprendizagem individual e coletiva é múltiplo e inter-relacionado, revelando “o quê” e “como” o fenômeno da aprendizagem se realizou para estes trabalhadores. Dentre as implicações práticas da pesquisa, destaca-se o estímulo à aprendizagem informal promovido pela percepção dos trabalhadores de falta de treinamento formal, tornando-se uma forma de aprendizagem coletiva. Como implicações teóricas, revelou-se a coexistência da reflexão individual estimulando a reflexão pública.

Palavras-chave: Aprendizagem individual e coletiva, pesquisa fenomenográfica, organizações públicas.

ABSTRACT

INGLAT, Luís Phillipe da Silva. **Conceptions about individual and collective learning in the practice in a public organization: from the puzzle to the public reflection**, 2018. 116p. Master's thesis (Master in Business Administration). Instituto de Ciências Sociais Aplicadas/Instituto Multidisciplinar/Instituto de Três Rios, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

The relationship between the worker and the organization has been a reason for scientific research over the years. As well as the changes that occurred in this relationship, which culminated in the strategic approach to human resource management. In this sense, the strategic human resource management is part of the Brazilian public organizations in the quest to modernize their management. This modernization includes the challenge of implementing Decree No. 5,707, which established management by competences as a model to be adopted in the federal public management, whose development of these competences would come from continuous learning. However, because of the different realities of public organizations and their workers in order to develop their competences in day-to-day work, this research was carried out to configure workers' conceptions about individual and collective learning for the development of their professional competences in their practice. From a qualitative interpretative approach, the single case study was adopted as a research strategy, having as unit of analysis the group of workers from the patrimony's area of the Federal Center of Technological Education Celso Suckow Fonseca - CEFET/RJ, which are the technical-administrative public servants who work in the permanent staff of the eight campuses of the institution. In order to collect data, fifteen workers from the patrimony's area of CEFET/RJ were individually interviewed, a participant observation was carried out in five meetings of these workers, as well as a documental research in the institution itself. Through the phenomenological analysis, four conceptions of the phenomenon of individual and collective learning were demonstrated, based on the workers' statements, which reveal how they experience the phenomenon in practice. These conceptions, called by metaphors of the learning process are: (A) Assembling the puzzle; (B) Living and learning; (C) Difficulty is a severe teacher; and (D) Multiple heads are better than one. These workers attributed different meanings to learning, in other words they conceive the individual and collective learning process in different ways as they develop professional competences in the work they realize. The four conceptions together allow us to fully understand the phenomenon of learning in the patrimony's area of CEFET/RJ, allowing to a broader understanding of the phenomenon's meaning for these workers. The field results also suggest that although the individual and collective levels of learning are perceived in the four conceptions at different intensities, in the conceptions A and B the workers reveal that they predominantly experience the individual level, whereas in the conceptions C and D they reveal the collective level. Finally, it is concluded based on the conceptions that the meaning attributed by workers of the patrimony's area of CEFET/RJ to the phenomenon of individual and collective learning is multiple and interrelated, revealing "what" and "how" the learning phenomena presents itself to these workers. Among the practical implications of the research, we highlight the stimulus to informal learning promoted by the workers' perception of a formal training lack constituting a way of collective learning. As theoretical implications, the coexistence of individual reflection stimulating the public reflection was revealed.

Key words: Individual and collective learning, phenomenographic research, public organizations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama (mapa) do espaço de resultado das concepções da aprendizagem.

Figura 2 – Diagrama níveis de concepções emanadas associadas aos níveis de aprendizagem.

Figura 3 – Diagrama (mapa) do espaço de resultado das concepções da fase piloto.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos encontrados sobre aprendizagem coletiva em organizações públicas entre 2007 e 2016.

Quadro 2 - Conceitos, nível e foco dos estudos sobre competência.

Quadro 3 - Limites entre as abordagens funcionalista e interpretativista da competência.

Quadro 4 - Quantitativo de trabalhadores lotados na área de patrimônio do CEFET/RJ por Região do estado do Rio de Janeiro.

Quadro 5 - Perfil dos entrevistados da pesquisa por tempo na área de patrimônio.

Quadro 6 - Espaço de resultado das concepções sobre aprendizagem individual e coletiva no trabalho.

Quadro 7 - Perfil dos entrevistados da fase exploratória.

Quadro 8 - Perfil dos entrevistados da fase piloto.

Quadro 9 - Espaço de resultado das concepções sobre aprendizagem no trabalho da fase piloto.

LISTA DE SIGLAS

CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
EP	Entrevistado piloto
GESPÚBLICA	Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNDP	Plano Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
RJ	Estado do Rio de Janeiro
SEPAT	Seção de Patrimônio
TAE	Técnico-administrativo em educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Contextualização.....	1
1.1.1. Informações que dimensionam a problemática	2
1.1.2. Caracterização da organização	4
1.2. Problema de pesquisa	5
1.3. Objetivos.....	5
1.3.1. Objetivo final.....	5
1.3.2. Objetivos intermediários.....	6
1.4. Relevância do estudo	6
1.5. Delimitação do estudo	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1. Aprendizagem nas organizações.....	10
2.2. Competências humanas no trabalho	15
2.3. Gestão de pessoas na administração pública federal	21
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	25
3.1. Delineamento da pesquisa	25
3.2. Sujeitos da pesquisa e critérios de seleção	27
3.3. Métodos e procedimentos de coleta de dados.....	28
3.4. Métodos e procedimentos de análise	29
3.5. Limitações dos métodos escolhidos para a pesquisa	31
4 ANÁLISE E RESULTADOS DE CAMPO	32
4.1. Os trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ	32
4.1.1. Perfil dos trabalhadores entrevistados	33
4.2. Concepções da aprendizagem.....	35
4.2.1. Concepção A: Montando o quebra-cabeça	36
4.2.2. Concepção B: Vivendo e aprendendo.....	39
4.2.3. Concepção C: A dificuldade é um professor severo.....	42
4.2.4. Concepção D: Várias cabeças pensam melhor do que uma	45
4.3. Relações entre as concepções	49
5 DISCUSSÃO EMPÍRICO-CONCEITUAL	55
5.1. Conceitos comuns às concepções	55
5.2. Concepção A: Montando o quebra-cabeça	57
5.3. Concepção B: Vivendo e aprendendo.....	58
5.4. Concepção C: A dificuldade é um professor severo.....	59
5.5. Concepção D: Várias cabeças pensam melhor do que uma	61
5.6. Contribuições das quatro concepções de aprendizagem individual e coletiva	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA ESTUDOS POSTERIORES	65
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista	77
APÊNDICE B – Fase exploratória para configurar o problema de pesquisa	79
APÊNDICE C – Autorização de realização da pesquisa	84

APÊNDICE D – Fase piloto da pesquisa	85
APÊNDICE E – Transcrição de uma entrevista (ilustrativa)	92
APÊNDICE F – Quadro de análise de uma entrevista (ilustrativo)	97
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (ilustrativo)	106

1 INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização

A relação entre os trabalhadores e as organizações é motivo de pesquisa e estudo dos cientistas sociais. Especificamente no contexto organizacional, o que há de comum nesses estudos é a busca por satisfazer os interesses das partes (DUTRA, 2012), tanto aumentando a produtividade (e maximizando o valor das organizações) como melhorando a qualidade de vida das pessoas no trabalho.

Em se tratando das pessoas que compõem as organizações, da abordagem tradicional burocrática à gestão estratégica de pessoas, discute-se qual é o papel da gestão de pessoas face ao processo de constantes mudanças decorrentes da globalização e quais serão os rumos a seguir (DUTRA, 2012). As abordagens tradicionais distinguem-se da estratégica nos estudos da gestão de pessoas quanto à perspectiva como o ser humano é visto nas organizações, e, ainda, pela ênfase na recomendação de alteração do foco sistêmico-controlador para o foco no desenvolvimento das pessoas nas organizações (DUTRA, 2012) a partir de uma lógica processual-relacional (WATSON, 2005), isto é, voltada para a construção do sentido do trabalho e o reconhecimento de aspectos sociais e humanos na dinâmica de funcionamento das organizações.

Assim sendo, a maneira pela qual se lida com os trabalhadores nas organizações necessita de adaptação constante a fim de atender à “alteração no perfil das pessoas exigido pelas empresas”, ao “deslocamento do foco da gestão de pessoas do controle para o desenvolvimento” e à “maior relevância das pessoas no sucesso do negócio” (DUTRA, 2012, p. 17).

Nessa dinâmica de gestão de pessoas, as organizações públicas não são diferentes, pois elas também concorrem com as organizações privadas na busca por trabalhadores qualificados para desempenharem com profissionalismo suas atividades. Desse modo, a gestão de pessoas nas organizações públicas também tem mudado nos últimos anos, desde o regime de contratação até a maneira como é desenhado o plano de carreira (LEME, 2011), ou seja, inovações parecem ser necessárias para acompanhar as mudanças.

Nas organizações públicas, onde ainda se observa a presença de características de um modelo estrutural burocrático weberiano coexistindo com traços culturais brasileiros (VILLARDI *et al*, 2010; VILLARDI; FERRAZ; DUBEUX, 2011), os desafios em inovar nos processos de gestão parecem estar presentes, assim como nas organizações privadas. Modelo este a ser substituído pelo modelo gerencial para tornar a administração pública mais eficiente (BRESSER-PEREIRA, 1996).

Falta de competitividade e de profissionalismo parece ter acometido também as Instituições Federais de Ensino - IFE, que são organizações públicas de educação. Contudo, mesmo apresentando características burocráticas, tipificar uma instituição pública de ensino como menos inovadora do que uma instituição privada exige uma análise mais complexa das variáveis relacionadas a cada instituição (ESTÊVÃO, 1994); tendo em vista que se tornar competitiva, trabalhar com profissionalismo e inovar pressupõem capacidade de aprender na organização (PEREIRA; SILVA, 2011).

Assim, compreender o processo de aprendizagem nas organizações torna-se relevante e implica reconhecer os seus diferentes níveis (individual, grupal e organizacional) e as interações entre eles (ANTONELLO, 2007) para propiciar às organizações que se tornem mais competitivas e inovadoras. Esta compreensão, entretanto, varia conforme o enfoque paradigmático utilizado em seu estudo (ANTONELLO; GODOY, 2010), ou seja, as respectivas formas de compreender a realidade, como a perspectiva funcionalista predominante (PAULA, 2005) e a perspectiva sociológica da aprendizagem (BISPO, 2013).

Conceber uma perspectiva alternativa ao paradigma funcionalista de pesquisa, que reconhece a aprendizagem organizacional como um processo voltado apenas para o desenvolvimento organizacional e aumento da produtividade, é possível a partir de uma lógica processual-relacional nos estudos organizacionais (WATSON, 2005). Nesta lógica, abre-se espaço para uma análise que englobe as subjetividades e os significados construídos mediante o processo de aprendizagem dos indivíduos que trabalham nas organizações e que em sua atuação revelam sua competência no trabalho.

Diferentes abordagens paradigmáticas estão também presentes no estudo e na compreensão das competências. A abordagem funcionalista dos estudos sobre competências reconhece que o profissional competente é aquele que apresenta capacidade de lidar frequentemente com acontecimentos diversificados e imprevisíveis em um ambiente que propicia seu desenvolvimento (BERGAMINI, 2012). Define-se, nesta abordagem, que competência se refere ao “estoque de qualificações” dos indivíduos associados à “mobilização do repertório individual” (DUTRA, 2012, p. 31), em outras palavras, aponta-se que quanto maior o acúmulo de qualificações, mais competente será o indivíduo. Dessa forma, este profissional estaria continuamente a acumular aprendizado com as diferentes situações as quais ele enfrenta, buscando superar os seus limites, ou seja, associando de maneira sinérgica seus conhecimentos, habilidades e experiências para obter melhor desempenho individual (BERGAMINI, 2012).

A partir de uma abordagem diferente da funcionalista, a interpretativista dos estudos sobre competências, considera-se que o desenvolvimento de competências se realiza por meio das experiências vivenciadas pelo trabalhador em um contexto de trabalho (SANDBERG, 2000) e as práticas que ele adota efetivamente em seu contexto de interação de modo recorrente. O conhecimento criado pela aprendizagem baseada nas práticas e nas ações no dia a dia nas organizações contribui para desenvolver competências profissionais dos indivíduos no trabalho (BERTOLIN; ZWICK; BRITO, 2013; SANDBERG, 2000). Esta abordagem interpretativista, não racionalista, surge como uma alternativa na compreensão das competências, as quais se manifestam por meio da experiência vivenciada no trabalho pelo indivíduo (SANDBERG, 2005).

A abordagem interpretativista rejeita a concepção ontológica dualista do trabalho e trabalhador, como sujeito e objeto, indivíduo e fenômeno separados (SANDBERG, 2000, 2005), ou seja, a competência, nesta abordagem, é reconhecida como um fenômeno indissociável em que o trabalho e o trabalhador são inseparáveis por natureza e se apresentam integrados na ação competente. Assim, Sandberg (2005) defende que a competência pode ser compreendida mediante as concepções dos trabalhadores em relação às suas capacidades, conhecimentos e habilidades vividas, que orientam suas ações contextualizadas no trabalho.

Desta forma, na busca por compreender o fenômeno, cada concepção da aprendizagem configura uma estrutura de compreensão do fenômeno como um todo (MARTON, 1981), qual seja nesta pesquisa o fenômeno da aprendizagem individual e coletiva, o qual ocorre em uma Instituição Pública Federal de Ensino, cujas informações se apresentam a seguir.

1.1.1. Informações que dimensionam a problemática

Ao longo dos anos, as organizações públicas têm passado por transformações na maneira de lidar com seu corpo funcional. A relação entre as partes parece ter mudado de ambos os lados, tanto das organizações quanto dos servidores públicos. Assim sendo, os modelos de administração de recursos humanos tradicionais adotados parecem insuficientes e distantes do atual perfil dos interesses dos servidores e os das próprias organizações públicas.

O Estado Novo, proposto por Getúlio Vargas a partir de 1937, contribuiu para as mudanças no funcionamento da administração pública brasileira, instituindo a reforma

burocrática brasileira. Com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP em 1938, iniciou-se uma nova maneira de organizar e compreender a administração pública a partir da valorização da competência profissional técnica dos servidores públicos. Dentre as principais ações implementadas pelo DASP destacam-se a instituição do concurso público como forma de ingresso no serviço público, a classificação e uniformização dos cargos públicos e a organização dos serviços de administração de pessoal e aperfeiçoamento dos servidores públicos no Brasil (BRESSER-PEREIRA, 2001).

A partir da década de 1990, em meio a um cenário de crise fiscal, iniciou-se uma reforma gerencial na administração pública brasileira, pela qual se estabeleceu que as organizações públicas passassem a se assemelhar às organizações privadas no que tange à busca pela eficiência em seus processos (BRESSER-PEREIRA, 1996). Tal reforma passou a exigir delas maior esforço para captar, desenvolver, reconhecer, retribuir e reter pessoas frente à concorrência com o mercado na busca pelos melhores profissionais (LEME, 2011), cujos perfis se encontram em evolução contínua, assim como as suas respectivas necessidades, também diferenciadas (DUTRA, 2012).

Nesta direção, o Decreto nº 5.707/06 instituiu a gestão por competências para a administração pública federal (BRASIL, 2006) e, por conseguinte, questionam-se no setor público: (i) a relação entre a aprendizagem do servidor e o desenvolvimento de competências; (ii) como desenvolver as competências profissionais dos servidores para enfrentarem os desafios da organização; (iii) como os servidores concebem o próprio processo de aprendizagem para a execução de suas atividades de trabalho; e (iv) os desafios apresentados para a aplicação do conceito de competência nas organizações públicas.

Mesmo com a notada elevação da qualificação do servidor público, como apontam Amaral e Lopes (2014), é possível observar nas organizações públicas servidores subaproveitados e desestimulados, restritos a atividades burocráticas e repetitivas com pouca perspectiva de mudança dentro da organização ou, ainda, servidores despreparados para ocuparem determinadas funções. Em alguns casos, essas organizações possuem corpo funcional multidisciplinar, porém apresentam dificuldades para alocar seus servidores baseando-se na formação acadêmica, limitando assim, a capacidade de inovação e eficiência dos processos (LEME, 2011).

Sendo assim, a rotatividade de servidores públicos pode aumentar, pois estes, ao se depararem com a rigidez da estrutura organizacional, se desmotivam e propendem a buscar novos desafios fora da organização, causando prejuízo para a perpetuação do conhecimento organizacional (AMARAL; LOPES, 2014). Um exemplo disto pode ser percebido entre os ocupantes de funções gerenciais nas organizações públicas, em que, não raramente, servidores assumem ou abandonam essas funções “repentinamente”, ou seja, sem um processo de sucessão adequado à continuidade das operações (LEME, 2011). Em alguns casos, não se percebe, por parte do servidor e/ou da organização, clareza das competências profissionais necessárias para um desempenho eficiente da função gerencial (LEME, 2011; BRANDÃO; BAHRY, 2005; CARBONE *et al.*, 2009).

O conceito de competência profissional aplicado nas relações de trabalho é reconhecido como uma alternativa para possibilitar a inovação e aprendizagem nas organizações (GUIMARÃES, 2000). Para o autor, a inovação na administração pública se refere à busca pela eficiência e qualidade nos serviços públicos prestados, o que requer mudanças nos modelos de gestão tradicionais.

A aprendizagem nas organizações configura-se como um meio para o desenvolvimento e a construção de competências profissionais (ANTONELLO, 2007). Na administração pública, a maneira pela qual os servidores aprendem a aprender possibilita substituir o modelo taylorista de trabalho por um modelo em que o servidor possa ser mais

autônomo, bem como aperfeiçoar seu trabalho cotidiano (BERTOLIN; ZWICK; BRITO, 2013).

Percebe-se a busca por profissionalizar a gestão pública e desenvolver competências pertinentes a cada organização pública mediante a aprendizagem de seus servidores, os capacitando e reconhecendo, assim, a qualificação destes. A qual tem sido investimento contínuo, realizada por meio da capacitação, conforme previsto nos planos de carreira vigentes na gestão de servidores públicos, como ocorre no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação - PCCTAE (BRASIL, 2005).

Desta maneira, a lei nº 11.091/2005, que instituiu o PCCTAE, estabelece, em seu inciso VIII, a “garantia de programas de capacitação que contemplem a formação específica e a geral, nesta incluída a educação formal” na organização do quadro de pessoal das Instituições Federais de Ensino (BRASIL, 2005); garantindo, assim, o direito à capacitação dos servidores pertencentes ao PCCTAE.

Em face dos complexos problemas e desafios percebidos na gestão de pessoas da administração pública, realizou-se uma fase exploratória em uma organização pública com o objetivo de permitir maior proximidade com o fenômeno da aprendizagem individual e coletiva no desenvolvimento de competências (ver apêndice B).

1.1.2. Caracterização da organização

A organização pública analisada neste estudo é o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, uma Instituição Federal de Ensino brasileira fundada em 1917 como Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (BRASIL, 1978). O CEFET/RJ é uma autarquia de regime especial vinculada ao Ministério da Educação, estabelecida com base na Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978, e tem por propósito oferecer ensino tecnológico, médio e superior, pesquisa e extensão (BRASIL, 1978).

A partir da aprovação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi criada pelo Governo Federal a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (BRASIL, 2008); assim, o CEFET/RJ caracterizou-se como instituição de ensino superior pluricurricular de educação tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino (CEFET/RJ, 2010). A educação tecnológica envolve a formação de profissionais com competências para atuarem no mercado de trabalho em áreas que utilizem tecnologias. Tal formação é promovida nesta instituição por meio de cursos técnicos profissionalizantes, graduações tradicionais e tecnológicas, mestrados e doutorados.

Sediado na cidade do Rio de Janeiro, no bairro Maracanã, o CEFET/RJ possui uma estrutura *multicampi* no estado do Rio de Janeiro, sendo composta, além da sede, por sete *campi*: Angra dos Reis, Itaguaí, Maria da Graça, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Petrópolis e Valença. Desta forma, o CEFET/RJ encontra-se presente em diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro, sendo 4 *campi* na região Metropolitana, 1 *campus* na Costa Verde, 1 no Médio Paraíba e 2 *campi* na região Serrana. Esta instituição atende mais de 13.000 alunos por ano em cursos de ensino médio, técnico e graduação tradicional e tecnológica, além dos alunos de pós-graduação *stricto sensu*, *lato sensu* e extensão (CEFET/RJ, 2010).

Como instituição pública de ensino, o CEFET/RJ faz parte da política pública para a educação no Brasil, em especial no estado do Rio de Janeiro. A instituição tem ainda o compromisso de estimular o desenvolvimento local nas regiões do estado onde atua (CEFET/RJ, 2010). O comprometimento do CEFET/RJ com a sociedade, segundo se informa no *site* institucional, é refletido em seu engajamento para o desenvolvimento tecnológico,

econômico e cultural, rumo à construção de um país mais justo e igualitário, com melhor distribuição de renda e menor desigualdade social (CEFET/RJ, 2010).

Com o objetivo de ampliar o alcance de suas atividades, o CEFET/RJ apresentou ao Ministério da Educação, em dezembro de 2005, uma proposta para transformar a instituição em universidade (CEFET/RJ, 2009). Este projeto de transformação em universidade seguiu para análise do Governo Federal, a qual não havia sido concluída até 2017, data de produção desta pesquisa. Embora não tenha uma posição definida do Governo Federal, o CEFET/RJ mantém seu interesse nesta transformação, e, desde 2009, vem expandindo sua estrutura com a finalidade de se tornar Universidade Federal de Ciências Aplicadas do Rio de Janeiro (CEFET/RJ, 2015).

Até 16 de maio de 2017, o CEFET/RJ dispunha, na sede e nos seus sete *campi*, de um corpo funcional composto por 1.521 servidores em cargos efetivos, sendo 636 técnico-administrativos e 885 docentes (CEFET/RJ, 2017b). Entre os anos de 2014 e 2015, conforme a autorização do Ministério da Educação, o CEFET/RJ aumentou sua estrutura funcional em mais de 15%; desta forma, foram criadas novas vagas para servidores docentes, técnico-administrativos e funções gerenciais, ou seja, iniciaram-se mudanças na estrutura da instituição e no ambiente organizacional, demandando uma nova dinâmica conduzida pelo Departamento de Recursos Humanos para a ambientação desses servidores ao contexto da organização.

Dentre os servidores da instituição, estão vinte e cinco servidores que atuam na área de patrimônio dos oito *campi*, os quais, a partir de 2016, decidiram organizar reuniões periódicas a fim de promoverem a troca de conhecimentos sobre a área de patrimônio do CEFET/RJ; e, assim, aprenderem a desenvolver suas competências profissionais. Estes servidores aprendem a desempenhar suas atividades vivenciando seu dia a dia em realidades diferentes em cada *campus*.

Desta maneira, a experiência vivenciada pelo trabalhador (servidor) enquanto exerce suas tarefas, o permite gerar concepções sobre o próprio trabalho que realiza (SANDBERG, 2000). Estas concepções são fundamentais, pois cada servidor, ao realizar seu trabalho, gera práticas relacionadas às atribuições do cargo, práticas que decorrem de sua compreensão do que seja pertinente à realidade organizacional em que o mesmo está inserido.

Com base nos resultados da fase exploratória (ver apêndice B), configurou-se uma problemática na instituição examinada. Tal problemática é composta por: (a) ausência de treinamento dos servidores ingressantes; (b) baixo incentivo à capacitação dos servidores por parte dos superiores hierárquicos; (c) falta de procedimentos operacionais padronizados; (d) falta de padronização dos processos de trabalho; e (e) limitado grau de melhoria dos processos de trabalho executados pelos servidores.

Neste contexto, insere-se o problema de pesquisa que é apresentado a seguir.

1.2. Problema de pesquisa

Como os trabalhadores concebem o processo de aprendizagem, individual e coletivo, do trabalho que realizam na sua prática de trabalho em uma organização pública?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo final

Configurar as concepções dos trabalhadores sobre a aprendizagem individual e coletiva na sua prática de trabalho.

1.3.2. Objetivos intermediários

- a) Realizar uma revisão integrada de literatura dos conceitos de aprendizagem e competência nas organizações;
- b) Identificar as diferentes concepções sobre a aprendizagem e suas inter-relações com as competências evidenciadas, pelas quais os trabalhadores orientam suas ações profissionais;
- c) Apontar as implicações teóricas e práticas dos resultados da pesquisa para os estudos de aprendizagem e competências em organizações públicas;
- d) Elaborar recomendações práticas para ativação da aprendizagem coletiva e desenvolvimento de competências de servidores públicos.

1.4. Relevância do estudo

Embora se perceba no Brasil um aumento no interesse pelo estudo da aprendizagem organizacional, tanto em investigações teóricas quanto empíricas, pouco se observa na literatura uma análise da aprendizagem como um processo (AMÉRICO; TAKAHASHI, 2013) ou a partir de uma abordagem sociológica da aprendizagem (BISPO, 2013). Logo, mostra-se relevante ampliar a compreensão da dinâmica do processo de aprendizagem que ocorre nas organizações.

Neste sentido, ao se levantar a produção científica sobre aprendizagem coletiva em organizações públicas no campo da Administração e Administração Pública no Brasil entre 2007 e 2016, poucos artigos foram encontrados (como se apresenta no Quadro 1) que contivessem os termos “aprendizagem coletiva”, “aprendizagem grupal”, “aprendizagem em grupo” e “aprendizagem de grupo” nas palavras-chave ou resumos em bases de dados, como o *Scientific Periodicals Electronic Library – SPELL*, o Portal de Periódicos da Capes e nos títulos dos artigos no repositório dos anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD.

Este estudo é relevante, pois descrever concepções decorrentes da prática e o processo de aprendizagem no desenvolvimento de competências profissionais poderá: (a) subsidiar a tomada de decisões baseadas na realidade organizacional; (b) favorecer o desenvolvimento da aprendizagem contínua na organização; (c) oferecer subsídios para a elaboração de políticas de gestão de pessoas pertinentes à realidade organizacional do CEFET/RJ; (d) propiciar o desenvolvimento das competências profissionais dos servidores; e (e) fornecer subsídios para o aperfeiçoamento do Plano de Capacitação dos Servidores Técnico-administrativos (CEFET/RJ, 2016) com pertinência a sua realidade.

Justifica-se esta pesquisa também pela sua contribuição teórica, pois identificou com base empírica inconsistências na transferência acrítica de tecnologias estrangeiras de gestão de pessoas do setor privado para o setor público, como destacou Paula (2005). E assim, apontou conceitos e alternativas para agregar o conhecimento sobre aprendizagem e competências nas organizações à gestão nas Instituições Federais de Ensino no Brasil.

Os resultados alcançados nesta investigação podem, portanto, subsidiar estas instituições na construção de ferramentas para o aperfeiçoamento de suas capacidades de desenvolver competências profissionais por meio da aprendizagem e possibilitar, ainda, o desenvolvimento de competências organizacionais, conforme apontaram Pereira e Silva (2011).

Quadro 1 - Artigos encontrados sobre aprendizagem coletiva em organizações públicas entre 2007 e 2016.

Autoria	Título / Publicação	Objetivo	Foco de estudo	Sujeitos / vínculo
Fischer, Melo, Schommer, Boullosa e Araújo (2008)	Avaliação de Programas de Pós-graduação em Gestão Social.	Avaliar a aprendizagem individual e coletiva.	Atividades de ensino de um programa de pós-graduação em uma universidade federal.	Estatutários e usuários.
Takahashi e Fischer (2009)	Aprendizagem e competências organizacionais em instituições de educação tecnológica: estudos de casos.	Investigar os processos de aprendizagem organizacional - AO.	Novas práticas e rotinas que gerem novas competências organizacionais de 2 centros de educação tecnológica, 1 público e 1 privado.	Estatutários e celetistas (iniciativa privada).
Borba (2009)	Proposta de um modelo para a avaliação dos princípios de aprendizagem existentes em um hospital.	Apresentar uma estrutura para avaliação e aplicação da AO.	Processos e mecanismos de aprendizagem em um hospital universitário.	Estatutários.
Carvalho, Steil e Santos (2010)	Aprendizagem de Grupo em uma Organização Pública de Tecnologia da Informação.	Descrever o processo de aprendizagem do grupo em suas atividades laborais.	Processo de desenvolvimento de um produto (software) em uma empresa pública de Tecnologia da Informação.	Celetistas.
Odelius, Abbad, Resende Jr., Sena, Viana, Freitas e Santos (2011)	Processos de aprendizagem, competências aprendidas, funcionamento, compartilhamento e armazenagem de conhecimentos em grupos de pesquisa.	Descrever os processos de aprendizagem e compartilhamento de informações.	Apresentação de como funcionam os processos de aprender, armazenar e compartilhar informações em grupos de pesquisa de uma instituição pública de ensino superior.	Estatutários e participantes dos grupos de pesquisa.
Mello, Silva (2013)	A implantação da gestão por competências: práticas e resistências no setor público.	Investigar a implementação da gestão por competências - GPC no setor público.	Compreensão de como se dá a implementação da GPC a partir da perspectiva e da prática dos servidores de uma universidade pública federal.	Estatutários.
Filatro, Mota (2013)	Ambientes virtuais de aprendizagem: desafios de uma escola de governo.	Apresentar informações sobre ambientes virtuais de aprendizagem que subsidiem gestores na gestão da aprendizagem e do conhecimento.	Discussões de um grupo de trabalho sobre ambientes virtuais de aprendizagem em uma escola de governo.	Usuários de EAD.
Bem, Prado e Delfino (2013)	Desafios à implantação da gestão do conhecimento: a questão cultural nas organizações públicas federais brasileiras.	Identificar aspectos da cultura organizacional que se apresentam como barreiras na implementação da gestão do conhecimento no setor público.	Poder executivo da Administração Pública Federal.	Pesquisa bibliográfica.
Oliveira e Villardi (2014)	Práticas de aprendizagem coletiva de pesquisadores em empresa pública	Descrever como o processo de aprendizagem	Desenvolvimento de projetos de pesquisa em uma empresa pública de	Estatutários e estudantes.

Autoria	Título / Publicação	Objetivo	Foco de estudo	Sujeitos / vínculo
	brasileira de conhecimento intensivo.	individual, coletivo e organizacional ocorrem durante as atividades de pesquisa.	pesquisa agropecuária.	
Ruas, Raupp, Becker e Pegorini (2014)	A dinâmica das competências organizacionais e a contribuição da aprendizagem: um estudo de caso no setor bancário.	Identificar as competências organizacionais relevantes para a gestão estratégica organizacional.	Caracterização das competências organizacionais de uma sociedade de economia mista do setor financeiro.	Celetistas.
Beltrame e Alperstedt (2015)	Construção de política de comunicação em instituições de educação profissional, científica e tecnológica: uma proposta com base na experiência do IFSC.	Verificar como os servidores percebiam o processo de construção de uma política de comunicação institucional.	Compreensão do processo de construção da política de comunicação de um instituto federal de ensino.	Estatutários.
Barbosa e Villardi (2015)	Competências Funcionais de Servidores Públicos Federais em uma Unidade de uma IFES do Rio de Janeiro: Limitações da Aprendizagem Informal em Grupos.	Verificar como é o desenvolvimento das competências funcionais dos servidores.	Compreensão do desenvolvimento de competências funcionais em uma instituição federal de ensino superior.	Estatutários

Fonte: Elaborado com base na pesquisa realizada pelo autor.

No tocante às organizações públicas, a partir do Decreto nº 5.707/06, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal - PNDP, a gestão por competências foi definida como um “sistema” (BRASIL, 2006) a ser utilizado na administração pública federal e, dentre suas diretrizes, se reconhece a necessidade de capacitação dos servidores. Logo, esta pesquisa se apresentou oportuna para refletir e aprofundar os estudos da aprendizagem e das competências profissionais desenvolvidas na prática e pode subsidiar a aplicação efetiva das demandas do Decreto promulgado em 2006, em Instituições Federais (de Ensino).

Possibilita, ainda, promover nas instituições, e entre seus gestores, o reconhecimento da importância de gerir pessoas por competências, como também da multiplicação do conhecimento, conforme determina o Decreto nº 5.707/06 (BRASIL, 2006). Seus resultados podem, inclusive, impactar no desempenho profissional individual e coletivo, estimulando e fortalecendo um ambiente propício à aprendizagem organizacional.

Esta pesquisa se apresentou viável pela acessibilidade aos dados e autorização concedida (ver apêndice C) para execução da mesma. Considerando as quatro viabilidades apontadas por Barros e Lehfeld (1990), sua viabilidade técnica foi observada na escolha dos métodos de coleta e análise dos dados. Esta escolha possibilitou o aprofundamento na investigação do problema de pesquisa. Sua viabilidade política encontra-se na relevância do estudo para a administração pública e na compreensão do processo de aprendizagem na prática das competências profissionais. A viabilidade lógica se apresentou na integração entre a pergunta de pesquisa e a construção teórica que se proporciona, associando os objetivos desta investigação e uma revisão integrada da literatura. E, por fim, sua viabilidade financeira, ou seja, a cobertura dos custos para a execução da pesquisa, que incluem a aquisição de livros, pesquisa em diretórios *online*, entrevistas e participação em eventos relacionados à temática, que foram financiados com recursos próprios do pesquisador, sem necessidade de financiamento externo.

1.5. Delimitação do estudo

Esta pesquisa delimitou-se a examinar as concepções dos trabalhadores, servidores técnico-administrativos em educação – TAE concursados, sobre o processo de aprendizagem individual e coletivo no desenvolvimento de competências profissionais em sua prática de trabalho. Foram examinadas as práticas de trabalho e de aprendizagem no contexto das atividades administrativas da área (divisão e seções) de Patrimônio do CEFET/RJ. Desta maneira, não foram pesquisadas as concepções dos servidores docentes ou de trabalhadores terceirizados.

Geograficamente, se limitou aos oito *campi* do CEFET/RJ, os quais estão localizados no estado do Rio de Janeiro. Temporalmente, a pesquisa de campo abrangeu março de 2016 até outubro de 2017. Conceitualmente, esta pesquisa se restringiu aos conceitos de aprendizagem individual e coletiva, e de competências profissionais no ambiente organizacional.

Nesta pesquisa, portanto, não se abordou aprendizagem interorganizacional; por isso, não foram diretamente abordados conceitos, como: gestão do conhecimento, gestão do desempenho profissional, gestão de carreira, estudos psicológicos ou antropológicos dos sujeitos selecionados, embora se reconheça que as relações sociais nas organizações são um fenômeno complexo que abrange conceitos multidisciplinares para sua compreensão.

Desta maneira, a delimitação da pesquisa teve por objetivo proporcionar aprofundamento e detalhamento sobre os conceitos de aprendizagem nas organizações e de competências profissionais na prática organizacional no contexto específico de uma Instituição Federal de Ensino brasileira.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Aprendizagem nas organizações

A literatura sobre aprendizagem organizacional apresenta diferentes conceitos, de acordo com as abordagens paradigmáticas utilizadas (ANTONELLO; GODOY, 2010). Dentre elas, a abordagem sociológica sustenta que a aprendizagem organizacional se dá como uma construção social, que enfatiza a participação e a interação das pessoas em um contexto social. Nesta abordagem, “a aprendizagem é socialmente construída e fundamentada em situações concretas, nas quais as pessoas participam e interagem umas com as outras” (ANTONELLO; GODOY, 2010, p. 314).

A partir do pressuposto de que a aprendizagem não ocorre individualmente, mas é construída socialmente por meio da interação, a teoria da aprendizagem social defende que “a aprendizagem é a matéria para o desenvolvimento da identidade [humana], de forma que a aprendizagem é um caminho para ser e tornar-se parte do mundo” (GODOI; FREITAS; CARVALHO, 2011, p. 39), ou seja, o processo de aprendizagem seria intrínseco ao ser humano. Consequentemente, admite-se o papel central que as pessoas e o contexto organizacional assumem nesse processo de geração de conhecimento por meio das relações sociais (GODOI; FREITAS; CARVALHO, 2011).

Para alcançar uma aprendizagem, segundo a abordagem sociológica, faz-se necessário romper com o paradigma funcionalista/positivista predominante nos estudos organizacionais. Essa predominância da abordagem funcionalista nas teorias de mudança e do desenvolvimento do conhecimento nas organizações, presentes no capitalismo ocidental, pode ser percebida no maior destaque dado ao capital em detrimento a aspectos relacionados ao homem em si (VILLARDI; LEITÃO, 2000). Nesse sentido crítico, a aprendizagem é compreendida a partir de uma perspectiva do desenvolvimento de conhecimento (VILLARDI; LEITÃO, 2000) pela qual a aprendizagem apresenta-se nas organizações como um diferencial para lidar com o ambiente de mudanças em que as mesmas estão inseridas.

Apesar de a mudança e a aprendizagem serem conceitos relacionados (VILLARDI; LEITÃO, 2000), eles não são sinônimos. Aprender envolve compreender o sentido do aprendido. Aprender para satisfazer somente às demandas da organização implica não aprender essencialmente (ANTONACOPOULOU, 2006); assim, é possível sugerir que o sentido atribuído à aprendizagem alcançada também é relevante no processo de aprender. Deste modo, a aprendizagem nas organizações, considerada como fenômeno social, implica compreender os processos interativos, participativos e reflexivos de aprendizagem vivenciados pelos indivíduos (BERTOLIN; ZWICK; BRITO, 2013).

A aprendizagem nas organizações mostra-se, portanto, um campo de investigação amplo e interdisciplinar, uma vez que envolve o processo de construção e sistematização do conhecimento, seja no nível individual, coletivo ou institucional.

No contexto organizacional, a aprendizagem pode ser classificada em três níveis e, em cada um deles, há considerações específicas. Consideram-se no (a) nível individual, as experiências vividas e o aprendido no âmbito da cognição dos indivíduos; (b) no coletivo (grupal), o compartilhamento de entendimentos entre indivíduos, bem como as interações sociais; e (c) no organizacional, os procedimentos, normas, regras e protocolos organizacionais (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Estes níveis interagem num processo dinâmico de aprendizagem nas organizações (ANTONELLO, 2007). De modo a examinar este processo, Crossan, Lane e White (1999) sistematizaram um arcabouço analítico hierarquizado denominado 4 I's – intuir, interpretar, integrar e institucionalizar – pelo qual inter-relacionam os níveis de aprendizagem (individual, grupal e organizacional). Neste arcabouço analítico, a aprendizagem nas organizações é

apreciada em sua totalidade, como um fenômeno dinâmico e com múltiplos níveis integrados à estratégia organizacional (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Evidencia-se, desta maneira, a relevância de pensar a aprendizagem organizacional interníveis (ANTONELLO, 2007), ou seja, em perspectivas individual, grupal e organizacional, conforme defendido por autores como Villardi e Leitão (2000), Crossan, Lane e White (1999) e Silva e Ruas (2016). Na mesma direção, afirmar a existência de diferentes níveis da aprendizagem organizacional (ANTONACOPOULOU, 2006) significa assumir que não somente os indivíduos aprendem, mas também se aprende nos grupos inseridos nas organizações.

Desloca-se, então, o estudo com foco no indivíduo para o foco em nível coletivo da aprendizagem, isto é, para as “práticas coletivas das pessoas nas organizações” (ANTONACOPOULOU, 2006, p. 456, tradução livre). Em outras palavras, pode-se considerar a aprendizagem organizacional como “produto das aprendizagens individuais”, ou ainda, como resultado das aprendizagens coletivas (ANTONACOPOULOU, 2006, p. 456, tradução livre).

Dessa forma, surge a necessidade de as organizações pensarem de que maneira podem oferecer aos trabalhadores ambientes propícios à aprendizagem coletiva (ANTONELLO, 2007) para o desenvolvimento de competências individuais e coletivas (SILVA; RUAS, 2016). Vale ressaltar que a aprendizagem tende a ser um processo lento, pois a mesma é “construída no dia a dia, por meio da vivência de uma experiência” (SILVA; SILVA, 2011, p. 64).

Com isso, torna-se relevante compreender os processos de aprendizagem nas organizações e também como é possível transformá-las mediante a aprendizagem. Portanto, romper as barreiras à aprendizagem impostas por pressupostos organizacionais, sobre a cultura, estrutura, política, ideologia, filosofia das organizações, assim como os julgamentos pessoais, juízos de valor, pressupostos individuais que interagem nas organizações, possibilita lidar e aprender com as mudanças (VILLARDI; LEITÃO, 2000).

Visto que cada paradigma traz implícito diversos pressupostos, surge a necessidade de sistematizar as diferentes abordagens da aprendizagem organizacional de maneira a conduzir o pensamento para uma visão multiparadigmática que resulte em uma compreensão ampliada do processo de aprendizagem nas organizações (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Nesta compreensão multiparadigmática, insere-se a perspectiva da aprendizagem na prática do trabalho, a qual “está preocupada em compreender como o conhecimento é produzido ou transformado pelo meio de sujeitos **com** e/ou **em** atividade e, não necessariamente, como o atingimento de metas pode representar que ocorreu aprendizagem” (ANTONELLO; GODOY, 2010, p. 326, grifo das autoras). Nesta perspectiva, portanto, o foco central é o processo de aprendizagem em si, a qual parece variar de acordo com o contexto.

Da mesma maneira, “o contexto onde ocorre a aprendizagem pode ou não criar equilíbrio dinâmico entre o saber/teoria e o saber-fazer/prática. É através desta estrita interdependência ou coprodução de conhecimento teórico-prático que as competências podem ser desenvolvidas” (ANTONELLO, 2007, p. 56). Dentre os estudos não funcionalistas, a definição de prática segundo a abordagem baseada na prática e na fenomenologia destaca:

que o cotidiano da vida organizacional acontece por meio das **atividades de trabalho, aprendizagem, inovação, comunicação, negociação, conflitos sobre objetivos, a interpretação desses mesmos objetivos, além da história, o que equivale a dizer que estão presentes na prática**. Todos estes elementos são parte da existência humana, e sob o prisma dessa abordagem [baseada na prática] **não há distinção entre sujeito e objeto**. Tal concepção ocorre a partir do princípio de que **tanto sujeito quanto objeto só têm sentido enquanto construção de significado**,

ou seja, não podem ser entendidos isoladamente. Na fenomenologia, a prática é uma construção de significado que parte da interação de todos esses elementos humanos e não humanos (BISPO, 2013, p. 142, grifo nosso).

O termo “prática” possui diversos significados no contexto organizacional, tais como: o conhecimento situacional na organização; a *expertise* presente no desempenho organizacional; os discursos, normas e procedimentos organizacionais; o *habitus* legitimado na organização; a capacidade comunicativa organizacional no processo de aprendizagem pela interação social (STRATI, 2014).

Na aprendizagem pela perspectiva sociológica, que ocorre pelas interações dos sujeitos, a prática pode ser admitida como compartilhada entre os sujeitos em um determinado contexto. Em outras palavras, uma prática compartilhada consiste no uso de ferramentas, experiências ou maneiras de executar determinadas atividades coletivamente aceitas. (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015). Em termos gerais, o conceito de prática possibilitou uma crítica aos estudos organizacionais de aprendizagem, antes estruturados como processo cognitivo ou como mudança comportamental (GHERARDI, 2014).

O termo “prática”, entretanto, tem sido utilizado em muitos estudos com o significado de rotina ou aquilo que as pessoas fazem, reduzindo, desta maneira, o conceito de prática como epistemologia crítica às abordagens predominantes nos estudos organizacionais (GHERARDI, 2014). O uso da prática como epistemologia denota implicações na condução da pesquisa, em termos metodológicos e em termos de compreensão não dicotômica, crítica ao funcionalismo (DAVEL, 2014; GHERARDI, 2014) e não dualística (SANDBERG, 2005) do fenômeno de aprender pela vivência num determinado contexto e, assim, desenvolver competências.

Desta forma, o conceito de prática “alterou profundamente a maneira pela qual o conhecimento e a aprendizagem nas organizações são estudados” (STRATI, 2014, p. 67), ou seja, a ampliação da compreensão da prática no contexto organizacional estabeleceu um novo campo para os estudos da aprendizagem organizacional.

Uma preocupação semelhante sobre a prática compartilhada pode ser encontrada na proposta da Quinta disciplina de Peter Senge, analisada paradigmaticamente por Villardi e Leitão (2000) os quais destacam o desenvolvimento de inteligência e capacidades coletivas como maiores que as individuais, reafirmando, portanto, a capacidade de aprendizagem em equipe, como uma das cinco disciplinas do aprendizado por ele proposta; pois para Peter Senge, esta disciplina [aprendizado em equipe] é “vital para o conceito [aprendizagem], pois seriam as equipes, e não os indivíduos, a unidade fundamental da aprendizagem nas organizações” (VILLARDI; LEITÃO, 2000, p. 60).

Pode-se dizer que se torna oportuno compreender o processo de aprendizagem como um fenômeno coletivo que ocorre nas organizações, haja vista que “quando grupos trabalham para criar significado compartilhado de suas experiências, boas ou ruins, as suas experiências traduzem-se numa competência integrativa, conduzindo a [sic] maior capacidade que transcende [a] experiência individual” (ANTONELLO, 2007, p. 55).

A aprendizagem não se restringe a um processo intelectual, é também construída no cotidiano em um processo social ao vivenciar uma experiência (SILVA; SILVA, 2011). Para esses autores, a partir da abordagem sociológica da aprendizagem, é possível dizer que o indivíduo que compõe a organização é quem aprende em meio a um contexto social de interação, onde o mesmo pode, por meio da reflexão, promover aprendizagem. Para estes autores, a reflexão sobre a atividade pode ser um fator facilitador da aprendizagem, uma vez que

a reflexão está associada a um processo de pensar sobre uma experiência e considerar, de forma cuidadosa e persistente, o seu significado, por meio do desenvolvimento de inferências, a aprendizagem envolve a geração de significado de eventos passados ou atuais que orientam o comportamento futuro. (SILVA; SILVA, 2011, p. 64)

No mesmo sentido, segundo Raelin (2001, p. 11, tradução livre), a “reflexão é a prática de periodicamente retroceder para ponderar o significado para si e para outros do ambiente sobre algo que recentemente ocorreu”, ou seja, um processo de retomar aquilo que foi vivenciado no intuito de compreender a experiência. O autor complementa que a reflexão favorece a investigação, uma vez que torna possível o entendimento de experiências que, na prática, podem não ter sido observadas. Essas experiências são as ações, crenças e sentimentos dos indivíduos (RAELIN, 2001).

A reflexão, além de ser individual, pode ser pública, o que por sua vez possibilitaria maior capacidade de mudança em comparação com a reflexão individual (VILLARDI; VERGARA, 2011). Assim, a reflexão pública seria a reflexão que “surgiu na companhia de outros que também estão comprometidos com a experiência em questão” (RAELIN, 2001, p. 11, tradução livre), em outros termos, esta forma de reflexão pública ocorre quando indivíduos se propõem a dialogar sobre uma experiência vivida. Deste modo, pode-se dizer que a reflexão pública está “associada a diálogos de aprendizagem” (RAELIN, 2001, p. 11, tradução livre).

Desta forma, no contexto organizacional, ressalta-se que para os indivíduos, o processo de aprender também ocorre de maneira independente de ações formais de aprendizagem (cursos ou treinamentos) coordenadas pela organização (ANTONELLO; PANTOJA, 2010), ou seja, os indivíduos nas organizações aprendem também por meio de ações informais. Enquanto as ações formais de aprendizagem são “estruturadas através de conteúdos programáticos específicos”, as informais apresentam-se “através de atuações no próprio trabalho ou situações ligadas à atuação profissional” para o desenvolvimento de competências (DUTRA, 2012, p. 67).

É relevante, todavia, que a escolha da ação de aprendizagem esteja associada à forma de aprendizagem mais efetiva para o trabalhador (DUTRA, 2012), pois o processo de aprendizagem nas organizações é influenciado pelas atividades (formais e informais) de aprendizagem no ambiente de trabalho, e, desta maneira, os indivíduos desenvolvem suas competências (ANTONELLO; PANTOJA, 2010).

Por meio das práticas informais, pode-se perceber o engajamento voluntário das pessoas no sentido de aprender, isto é, “é por meio das práticas informais que se verifica o movimento espontâneo dos sujeitos em interação” (BERTOLIN; ZWICK; BRITO, 2013, p. 500).

Assim, os indivíduos podem aprender por meio de observação dos comportamentos de outros, por observação dos membros da equipe, por sugestões de outros indivíduos, pelas ordens recebidas pelos superiores ou até mesmo pela conversa com indivíduos mais experientes na organização (ANTONELLO; PANTOJA, 2010).

Entre os estudos sobre a aprendizagem informal, encontram-se os que desenvolveram o conceito de comunidade de prática - CdP. Este conceito foi criado por Jean Lave e Étienne Wenger em 1991, a partir de uma perspectiva situacional de aprendizagem. Em síntese, as comunidades de prática “são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo que fazem e aprendem como fazê-lo melhor à medida que interagem regularmente” (WENGER; SNYDER, 2000, p. 139, tradução livre). Uma comunidade de prática é formada por pessoas engajadas em um processo coletivo de aprendizagem compartilhada; logo, nem toda comunidade é considerada uma comunidade de prática (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015). Os autores destacam que uma

comunidade se caracteriza uma CdP na presença de três elementos: (i) domínio¹, (ii) comunidade e (iii) prática.

O (i) domínio diz respeito à área de interesse ou de conhecimento que identifica a comunidade de prática. Participar como membro do grupo implica um compromisso com esse domínio e com o desenvolvimento de uma competência compartilhada que distingue os membros da comunidade de prática das demais pessoas (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015). O elemento domínio possibilita o aperfeiçoamento dos membros da CdP e o compartilhamento mútuo de significados e experiências (SOUZA-SILVA, 2009).

A (ii) comunidade pressupõe o engajamento dos membros na articulação de discussões e atividades, compartilhamento de informações e ajuda mútua (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015) e pode ser entendida também como o grupo social de relacionamento que possibilita a aprendizagem mútua. Em uma CdP, segundo os autores, é essencial que a comunidade apresente interação e aprendizagem mútua entre os membros.

Já o elemento (iii) prática, “diz respeito à noção de que as pessoas só se desenvolverão num domínio de conhecimento se vivenciarem uma prática comum” (SOUZA-SILVA, 2009, p. 178) que permita às pessoas compartilharem experiências vividas e aprenderem umas com as outras. Nesse sentido, os “membros de uma comunidade de prática são praticantes” (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015, p. 2, tradução livre), por isso a prática passa a cumprir papel central no processo de aprendizagem individual e coletivo. Sendo este, um processo lento (SILVA; SILVA, 2011) e que depende de uma interação sustentável.

Deste modo, uma CdP é constituída pela combinação do domínio, da comunidade e da prática. A participação em uma CdP se dá voluntária e espontaneamente por meio do engajamento em uma estrutura informal (SOUZA-SILVA, 2009).

Uma CdP é uma estrutura social que se mostra “propícia não só para a disseminação do conhecimento, mas para o processo de inovação, pois ativa a colaboração reflexiva” dos seus membros (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007, p. 63). Portanto, pode-se compreender que as práticas comuns aos membros de uma CdP propiciam a discussão sobre as dificuldades encontradas no dia a dia e possibilitam uma colaboração reflexiva que fomente o surgimento de soluções inovadoras nos processos de trabalho (SOUZA-SILVA, 2009).

A literatura sobre o conceito de CdP, entretanto, recebe críticas, em especial à preexistência da comunidade frente às atividades, pois, para os críticos, as atividades criariam uma comunidade e não o oposto; desta forma, seria mais adequado utilizar o termo “práticas de uma comunidade” em vez de comunidade de prática (GHERARDI, 2014, p. 51).

As CdP não se limitam ao desenvolvimento de competências técnicas e profissionais, pois também possibilitam “integrar outros aspectos como a aprendizagem emocional e a promoção da qualidade de vida” (SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008). Assim, ao assumir a aprendizagem como um fenômeno processual-relacional (WATSON, 2005) para desenvolvimento de competências, relacionam-se os conceitos de aprendizagem e competência (ANTONELLO, 2007; ANTONELLO; PANTOJA, 2010). Desta maneira, o contexto passa a ser relevante no processo de aprendizagem para o desenvolvimento de competências, uma vez que as diferentes concepções dos trabalhadores sobre suas práticas de trabalho nas organizações possibilitam compreender as suas competências (BISPO; AMARO, 2013). Da mesma forma, estas diferentes concepções dos trabalhadores influenciam no desenvolvimento de competências, pois

¹ Do original em inglês *the domain*, que significa uma área de atividade, interesse ou conhecimento. Segundo Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015, p. 2, tradução livre), “o domínio não é necessariamente algo reconhecido como ‘*expertise*’ fora da comunidade, [...] embora poucas pessoas fora do grupo possam valorizar ou mesmo reconhecer sua ‘*expertise*’”. Neste caso, o valor não está na *expertise*, mas na competência e na aprendizagem coletiva.

o impacto da aprendizagem cresce com a diversidade de interpretações produzidas pelos indivíduos. À medida que as pessoas passam a compreender de forma similar as diferentes percepções por elas produzidas, a sua aprendizagem aumenta a possibilidade de aquisição de uma nova competência (ANTONELLO, 2007, p. 40).

A aprendizagem no contexto organizacional, portanto, não é um processo que visa doutrinar indivíduos para reproduzir conteúdo, mas desenvolver conhecimento e competências profissionais humanas por meio da interação social (ANTONELLO, 2007).

2.2. Competências humanas no trabalho

Na literatura sobre gestão de pessoas, encontram-se diferentes definições e perspectivas sobre a competência em diferentes níveis organizacionais e sobre a importância de haver pessoas competentes exercendo suas atividades com eficiência contribuindo para alcançar os objetivos organizacionais. Entretanto, nem todas utilizam o termo “competência” em sua abrangência ou com mesmo significado (BERGAMINI, 2012).

A variedade nos conceitos de competência está relacionada à natureza atribuída ao termo e à abordagem epistemológica e paradigmática da qual cada termo se origina. Esta variedade se observa no Quadro 2, com diferentes conceitos de competência e focos na literatura nacional e internacional.

Da mesma maneira que é possível compreender a organização por meio de diferentes paradigmas (MORGAN, 2005), compreender diferentes definições de competência permite ampliar seu entendimento. Os conceitos de competência podem ser agrupados em abordagens associadas aos paradigmas funcionalista e interpretativista nos termos de Morgan (2005). Segundo o autor (p. 61), o paradigma funcionalista baseia-se na crença de uma “ciência social objetiva” em uma realidade que possui “existência concreta e real”, distinguindo-se do paradigma interpretativista que se baseia em uma “realidade social [...] produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos”.

O paradigma interpretativista apresenta-se como crítico ao funcionalista, principalmente em relação à prevalência da objetividade, racionalidade e simplificação na compreensão da realidade presentes no funcionalismo (BISPO; AMARO, 2013).

Como se percebe no Quadro 2, o predomínio dos conceitos de competência a partir do paradigma funcionalista também pode ser percebido na literatura, em que a competência é associada a atributos detidos pelo indivíduo ou pela organização. Enquanto os conceitos de competência a partir do paradigma interpretativista, como, por exemplo, o conceito dado por Sandberg (2005), apresentam-se em menor proporção.

Os principais conceitos de competência disponíveis foram contribuições da literatura americana e francesa, como sugerem Fleury e Fleury (2001). Um dos conceitos utilizados foi desenvolvido sob uma perspectiva americana sobre competência, que a define como

um conjunto ou relação de conhecimentos, habilidades e atitudes que refletem uma parcela significativa do trabalho do indivíduo (um papel ou responsabilidade), que se correlaciona com o desempenho no trabalho, pode ser medida com padrões bem aceitos e ser melhorada por meio de treinamento e desenvolvimento (PARRY, 1996, p. 50, tradução livre).

Destacam-se, nesta definição, pressupostos implícitos sobre a possibilidade de acumular, mensurar e treinar competências. Nessa perspectiva americana, o conhecimento está relacionado com a formação teórica e acadêmica, a habilidade associada à vivência e experiência adquiridas, e a atitude mediante o sentimento e comportamento humanos em determinada situação (PARRY, 1996; BITENCOURT, 2001; DUTRA, 2012).

Quadro 2 - Conceitos, nível e foco dos estudos sobre competência.

Ano	Autores	Conceito	Nível	Foco
1990	Prahalad e Hamel (1990, p. 81, tradução livre)	“o aprendizado coletivo na organização, especialmente como coordenar diversas habilidades de produção diversas e integrar múltiplos fluxos de tecnologias.”	Organizacional	Atributos da organização; Interação entre a organização e o indivíduo.
1995	Hamel e Prahalad (1995, p. 223)	“conjunto de habilidades e tecnologias, e não uma única habilidade e tecnologia isoladas, que permite a uma empresa oferecer determinado benefício”	Organizacional	Atributos da organização; Obtenção de vantagem competitiva.
2009	Carbone <i>et al.</i> (2009, p. 49)	“aquelas que se referem a atributos ou capacidades da organização em sua totalidade ou de suas unidades produtivas”	Organizacional	Atributos da organização.
1996	Parry (1996, p. 50, tradução livre)	“um conjunto ou relação de conhecimentos, habilidades e atitudes que refletem uma parcela significativa do trabalho do indivíduo (um papel ou responsabilidade), que se correlaciona com o desempenho no trabalho, que pode ser medida com padrões bem aceitos, e que pode ser melhorada por meio de treinamento e desenvolvimento.”	Individual	Atributos do indivíduo.
2000	Dutra <i>et al.</i> (2000, p. 164)	“capacidade de a pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, traduzindo-se pelo mapeamento do resultado esperado (<i>output</i>) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (<i>input</i>).”	Individual	Atributos do indivíduo; Alcance dos resultados.
2001	Fleury e Fleury (2001, p. 188)	“um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.”	Individual	Atributos do indivíduo; Capacidade de mobilização dos atributos dos indivíduos.
2001	Zarifian (2001, p. 66)	“é uma combinação de conhecimentos, saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso.”	Individual	Atributos do indivíduo.
2005	Sandberg (2005, p. 53, tradução livre)	“é constituída pelo significado do trabalho para o trabalhador em sua experiência com o mesmo.”	Individual	Interação entre o indivíduo e o trabalho; Significado do trabalho.
2009	Carbone <i>et al.</i> (2009, p. 43)	“combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações.”	Individual	Atributos do indivíduo; Desempenho profissional; Valor agregado.

Fonte: Elaborado com base em levantamento realizado pelo autor.

Por outro lado, na perspectiva francesa dos estudos da competência, liderada por Philippe Zarifian e Guy Le Boterf, a competência é associada às realizações do indivíduo em um determinado contexto no ambiente de trabalho (COTRIM FILHO; FARIAS, 2015; ZARIFIAN, 2001).

No âmbito gerencial, as competências gerenciais são compreendidas como aquelas necessárias à atividade gerencial no ambiente de trabalho. As competências gerenciais “abrange questões ligadas ao desenvolvimento (formação) e ações gerenciais (práticas)” nas organizações (BITENCOURT, 2001, p. 19). Com isso, exigem-se dos gestores de organizações públicas ou privadas competências gerenciais para administrar tanto as competências humanas quanto as organizacionais em meio às mudanças em ambientes de crescente competitividade (GUIMARÃES, 2000).

Além das competências individuais e dos grupos, as competências profissionais não são somente relacionadas às pessoas, mas também às organizações. As competências organizacionais representam um “conjunto de habilidades e tecnologias, e não uma única habilidade e tecnologia isoladas, que permite a uma empresa oferecer determinado benefício” (HAMEL; PRAHALAD, 1995, p. 223).

Prahalad e Hamel (1990) introduziram o conceito de competência essencial (*core competence*) se referindo ao aprendizado coletivo da organização, em especial a como coordenar as habilidades de produção e promover a integração das múltiplas tecnologias na organização. Para os autores, uma competência essencial é aquela que proporciona vantagem competitiva à organização, por ser de difícil imitação pela concorrência.

As competências organizacionais, para a perspectiva americana de pesquisa, são aquelas que estão relacionadas aos atributos ou capacidades da organização como um todo. Cabe ressaltar o reconhecimento da influência mútua gerada pela contínua relação entre as competências organizacionais e as competências humanas – estas últimas também definidas por outros autores como pessoais, individuais ou profissionais (CARBONE *et al.*, 2009). Assim, tanto a literatura americana quanto a francesa contribuíram para ampliar os estudos da competência.

Desta maneira, conceitos de competência fundamentados em uma ontologia dualista/realista, em que sujeito e fenômeno são compreendidos separadamente, e de epistemologia objetivista e paradigma funcionalista, na qual se admite que objetos e entidades independem dos modelos mentais do indivíduo, são criticados por gerarem definições de competências de base racional abstrata em uma abordagem funcionalista (BISPO; AMARO, 2013).

Para a abordagem funcionalista, as definições elaboradas de competência apresentam três orientações, podendo ser: (a) orientada para o trabalhador - nos atributos detidos pelo indivíduo; (b) orientada para o trabalho - no conjunto de atribuições a serem desempenhadas, iniciando-se ao identificar as atividades a serem executadas e posteriormente transformando-se em atributos pessoais; (c) orientada a multimétodos - voltada para o trabalhador e para o trabalho (SANDBERG, 2000).

De acordo com esta abordagem, para Fleury e Fleury (2001), a competência surge mediante a mobilização de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, e é compreendida como recurso estocável alinhado às tarefas relativas aos cargos. Esses autores definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 188).

Desta maneira, para os funcionalistas, as competências humanas são “combinações sinérgicas de conhecimento, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações” (CARBONE *et al.*, 2009, p. 43). Admite-se, no entanto, que as competências não se

restringem aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para executar uma tarefa, mas também abrangem o desempenho apresentado em um determinado contexto, associando, de maneira abrangente, a competência ao desempenho.

Nesta abordagem, afirma-se, ainda, que as competências podem ser observadas em forma de ações no momento em que as pessoas lidam com os desafios impostos durante suas vidas profissionais. Dessa forma, agregam valor - para si e para organização - à medida que contribuem para a construção de melhores soluções na resolução dos problemas apresentados, cooperam para o alcance dos objetivos organizacionais e, conseqüentemente, exteriorizam a capacidade das pessoas envolvidas (CARBONE *et al.*, 2009).

Um indivíduo se tornaria competente à medida que passasse frequentemente por situações imprevistas e variadas em um contexto que propiciaria seu desenvolvimento ao superar as situações impostas. Desta forma, o indivíduo acumularia aprendizado com as diferentes situações que ele enfrenta na busca por superar os seus limites (BERGAMINI, 2012), ou seja, correlacionando de maneira sinérgica seus conhecimentos, habilidades e atitudes para obter um melhor desempenho.

A competência seria, então, responsável por “produzir um desempenho desejado tendo em vista um contexto” (BERGAMINI, 2012, p. 7), isto é, competência e desempenho são conceitos diferentes, porém relacionados. Deste modo, o desempenho seria o produto da competência, pois através da utilização de determinada competência em uma tarefa específica se produziria o desempenho (in)eficaz (BERGAMINI, 2012).

Em contrapartida, as conceituações baseadas em uma epistemologia interpretativista têm se mostrado uma alternativa frente ao predomínio funcionalista nos estudos sobre competências (BISPO; AMARO, 2013; SANDBERG, 2000; 2005).

A partir de uma abordagem interpretativista, o conceito de competência passa a ser criado pela inter-relação entre o trabalhador e o trabalho, e não sob uma visão dualística, onde o trabalho e o trabalhador são percebidos separadamente (SANDBERG, 2000). A competência se relacionaria com a experiência vivida no trabalho (SANDBERG, 2000) e ao contexto de forma concomitante e indissociável, como denota a utilização da expressão “competência humana no trabalho” para destacar a importância do contexto do trabalho no desenvolvimento da competência (SANDBERG, 2000, p. 9, tradução livre).

Para os interpretativistas, o conceito de competência se desenvolveria mediante o significado atribuído ao trabalho pelo trabalhador, associando a competência a um contexto e a uma experiência vivenciada no trabalho (SANDBERG, 2005). Desta maneira, o conceito de competência, a partir do interpretativismo, discorda das definições de competências como um “conjunto de atributos específicos” e afirma que as competências se constroem no conhecimento e habilidades presentes na compreensão do trabalho pelo trabalhador durante a execução do mesmo (SANDBERG, 2005, p. 53, tradução livre).

Deste modo, para compreender a competência seria mais relevante focar em como as pessoas vivenciam o trabalho do que nos atributos que elas deveriam ter (BISPO, 2013). Assim, percebe-se a importância de compreender além dos atributos necessários para ser competente nas organizações, mas também a percepção individual do trabalhador sobre o trabalho (BISPO, 2013; SANDBERG, 2000). Pode-se dizer que “à medida que os trabalhadores se enquadram no seu trabalho, os atributos utilizados na realização desse trabalho não estão separados da sua experiência vivida, mas internamente relacionados ao trabalho através de sua maneira de se enquadrar a situação de trabalho específica” (SANDBERG, 2000, p. 12, tradução livre). Em outras palavras, a competência seria criada mediante a relação entre trabalhador e trabalho. Portanto, a abordagem interpretativista da competência apresenta uma alternativa crítica à abordagem funcionalista (BISPO; AMARO, 2013; SANDBERG, 2000, 2005).

Desta forma, limites entre tais abordagens podem ser destacados, conforme apresentados no Quadro 3. As divergências entre as abordagens encontram-se nas dimensões: ontológica, dualística e não dualística, segundo as quais o trabalhador e o trabalho assumem participações distintas na compreensão da realidade; e epistemológica, objetivista e subjetivista (SANDBERG, 2000), que se relacionam, respectivamente, com os paradigmas funcionalista e interpretativista nos termos de Morgan (2005).

Quadro 3 - Limites entre as abordagens funcionalista e interpretativista da competência.

Limites	Abordagem Funcionalista	Abordagem Interpretativista
Ontologia	Dualística/Realista – trabalhador e trabalho são percebidos como entidades independentes e separadas.	Não dualística/Relacional – trabalhador e trabalho formam uma única entidade por meio da experiência vivida.
Epistemologia	Objetivista – implica a descrição das atividades do trabalho independentemente do trabalhador que as executa.	Subjetivista – implica em reconhecer que trabalhador e trabalho, homem e mundo, estão relacionados para a compreensão dos fenômenos sociais.
Orientação do pesquisador	Trabalhador ou trabalho – um conjunto de atributos do trabalhador ou um conjunto de atividades do trabalho.	Trabalhador e trabalho, simultaneamente – a competência é constituída pelo significado do trabalho atribuído pelo trabalhador em sua experiência com ele.
Descrição do pesquisador	Indireta – baseada em conhecimento, habilidade e atitudes ² , que não esclarecem o que é competência no dia a dia no trabalho.	Direta – reflete situações práticas no trabalho.

Fonte: Elaboração própria com base em Sandberg (2000, 2005) e Bispo e Amaro (2013).

Estas divergências revelam-se nas orientações presentes nos conceitos de competência nas abordagens funcionalista e interpretativista, respectivamente, seja como um conjunto de atributos do trabalhador ou um conjunto de atividades do trabalho, ou como uma construção do significado do trabalho para o trabalhador e na sua relação com o mesmo (SANDBERG, 2000). Isto é percebido também na forma como as competências são descritas, na abordagem funcionalista, baseadas em conhecimentos e habilidades, e na abordagem interpretativista, baseadas nas práticas executadas no trabalho (SANDBERG, 2000).

Em síntese, as abordagens nos estudos sobre competência se distinguem por considerar o conceito de competência como constituído por entidades que se constroem independentemente ou considerar o conceito como constituído por significados que se desenvolvem em relação e no contexto.

No contexto organizacional, a gestão por competências pode ser definida como um modelo de gestão que visa orientar seus esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar, nos diferentes níveis da organização (individual, grupal e organizacional), as competências ou capacidades necessárias para o alcance de seus objetivos (CARBONE *et al.*, 2009). Busca-se um alinhamento entre as capacidades dos indivíduos e as capacidades das organizações, ou seja, produzir uma relação entre as competências humanas e as competências organizacionais, a fim de gerar uma sinergia entre elas. Para Brandão (2012, p. 8), a gestão por competências

² Em decorrência da tradução dos estudos internacionais sobre competência para a língua portuguesa, faz-se necessário esclarecer o significado das palavras dos textos originais na língua inglesa *knowledge*, *skills* e *abilities* (KSAs) para plena compreensão do leitor. As principais definições de competência orientadas para o trabalhador a apresentam como um conjunto de *knowledge* (conhecimento), *skills* (habilidades para fazer algo, especialmente porque foi aprendido e praticado anteriormente) e *abilities* (fazer algo, em decorrência de capacidade física e mental detida) (SANDBERG, 2000; GADSBY; SUMMERS, 2001).

constitui um modelo de gestão que se utiliza do conceito de competência para orientar diversos processos organizacionais, em especial os relacionados à gestão de pessoas. Valendo-se de diferentes estratégias e instrumentos, tem o propósito de identificar, desenvolver e mobilizar as competências necessárias para a obtenção dos objetivos organizacionais.

Como se pode notar, este modelo de gestão está diretamente relacionado à estratégia organizacional, pois por meio do mapeamento das competências organizacionais é possível: mapear as competências humanas individuais necessárias à organização; identificar as lacunas geradas entre as competências humanas e organizacionais; promover os ajustes necessários através do desenvolvimento das competências internas (evidenciadas na organização) e/ou captação de competências externas à organização; e monitorar as competências por meio de avaliações contínuas (BRANDÃO; BAHRY, 2005; CARBONE *et al.*, 2009).

As organizações expressam suas competências em suas missões, valores, visões, objetivos e políticas organizacionais (BERGAMINI, 2012). Ao exteriorizarem suas competências, as organizações buscam “suprir a empresa com competências necessárias à implementação estratégica” a fim de “desenvolver e estimular as competências individuais necessárias para que as estratégias organizacionais se viabilizem” (BERGAMINI, 2012, p. 31). E, como parte da estratégia organizacional, a gestão de pessoas também possuiria papel estratégico.

Os conceitos de missão e visão da organização são fundamentais para o desenvolvimento do modelo de gestão por competências, pois a partir deles são criadas as estratégias organizacionais, base para uma gestão estratégica de pessoas (BRANDÃO; BAHRY, 2005; CARBONE *et al.*, 2009). Uma vez formulada a estratégia organizacional, torna-se possível realizar o mapeamento de competências, o que constitui a segunda etapa do processo (CARBONE *et al.*, 2009). O mapeamento objetiva identificar lacuna (*gap*) de competências, isto é, a diferença entre as competências necessárias para implementar a estratégia formulada e as competências internas já disponíveis na organização, que tendem a apresentar maior dispersão ao longo do tempo.

Em um ambiente de mudanças, torna-se fundamental o mapeamento periódico das competências, visto que as mesmas tendem a se tornar obsoletas com o tempo (CARBONE *et al.*, 2009), de modo a adquirir novas competências a fim de que sua permanência no mercado não seja comprometida, e também para a obtenção de vantagem competitiva.

Os principais objetivos do mapeamento são a captação e o desenvolvimento das competências (CARBONE *et al.*, 2009; BRANDÃO; BAHRY, 2005). A captação entende-se como a internalização ou realocação das competências necessárias à organização, aplicada por meio de recrutamento e seleção interna e externa, e movimentação de pessoal, que são as transferências de trabalhadores entre setores ou departamentos da organização com a finalidade de melhor adequar as competências individuais. Já o desenvolvimento, pela aprendizagem, é o aprimoramento das capacidades e a superação dos próprios limites, claramente observado nas organizações através dos programas de treinamento, que visam identificar e aperfeiçoar os conhecimentos dos trabalhadores aplicados na execução de suas atividades atualmente exercidas e das atividades que, no futuro, virão a exercer (CARBONE *et al.*, 2009; BRANDÃO, 2012).

Sob uma compreensão coletiva das competências, o processo de formação e desenvolvimento das competências (pela aprendizagem) se dá em ambientes organizacionais favoráveis a interações sociais, dotados de instrumentos aderentes a uma gestão voltada para o coletivo (SILVA; RUAS, 2016). Surge, então, a necessidade de repensar o ambiente e as práticas organizacionais voltados para o desenvolvimento de competências; tendo em vista que a aprendizagem compreendida como um processo socialmente construído ocorre pelas interações entre as pessoas em diferentes situações (BERTOLIN; ZWICK; BRITO, 2013).

Desta maneira, assume-se que as organizações são mutáveis e interagem com o ambiente onde estão inseridas. Da mesma forma, a gestão por competências como ferramenta de gestão não constitui um processo estático, mas dinâmico e contínuo.

No modelo de gestão por competências, o desenvolvimento de competências é um dos mecanismos para o aperfeiçoamento das competências profissionais. Neste modelo, o conhecimento é transformado em competência por meio da “conjugação de situações de aprendizagem” em um contexto organizacional (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 192).

A gestão por competência, mediante as experiências no setor público e no privado, parece ser uma alternativa aos modelos tradicionais de gestão de pessoas na busca das organizações por alcançar maior competitividade (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000; LEME, 2011).

2.3. Gestão de pessoas na administração pública federal

A demanda crescente da sociedade por maior eficiência dos governos culminou em discussões para uma nova gerência pública (*new public management*) (PEREIRA; SILVA, 2011), também chamada de nova administração pública ou, ainda, administração pública gerencial. Contudo, não há consenso desses debates sobre o que significa esta nova gerência pública (ORMOND; LÖFFLER, 1999). Pode-se caracterizar a administração pública gerencial como “um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade” (SECCHI, 2009, p. 354).

À nova administração pública brasileira, apresentam-se desafios de transformação das estruturas rígidas, burocráticas e hierarquizadas das organizações públicas em estruturas flexíveis, inovadoras e empreendedoras (GUIMARÃES, 2000) para alcançar eficiência e qualidade no serviço público. Para tanto, o autor recomenda o rompimento com os modelos tradicionais de administração pública e a imersão em um novo modelo que propicie o alcance dos novos objetivos.

Este modelo gerencial destacou-se no Brasil em 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com a proposta de reforma do Estado, pressupondo o funcionamento do Estado nos moldes de uma empresa privada, cujos serviços, destinados aos clientes (cidadãos), devem ser realizados com eficiência e qualidade, em busca do melhor custo-benefício nos seus processos (BRESSER-PEREIRA, 1996, 2008). A administração pública gerencial tem como base o movimento gerencialista surgido no Reino Unido e Estados Unidos da América, nos governos de Margareth Thatcher e Ronald Reagan, respectivamente (PAULA, 2005).

A administração pública gerencial consiste em um gerenciamento voltado para os resultados (SECCHI, 2009). Como mecanismo de evolução da “máquina pública”, o modelo gerencial de administração pública surgiu para substituir o modelo burocrático, que, por sua vez, deveria substituir o modelo patrimonialista (BRESSER-PEREIRA, 1996). Na administração pública gerencial, as organizações públicas devem ser mais flexíveis para que não haja conflito com os princípios norteadores do modelo gerencialista quais sejam de eficiência e eficácia (BRESSER-PEREIRA, 1996).

Neste modelo, surge a necessidade de adotar mecanismos de recompensa ao mérito do servidor que não estejam vinculados ao tempo de serviço, estimulando assim, a criatividade e iniciativa do administrador público em administrar, inclusive os recursos humanos (BRESSER-PEREIRA, 1996). Isto se deve ao fato de que, para a eficiência do Estado, faz-se necessário contar com servidores treinados e alinhados ao novo modelo de administração pública (BRESSER-PEREIRA, 1996).

Pressupõe-se maior profissionalismo e qualificação dos servidores públicos, de modo que a administração pública seja, necessariamente, capaz de melhor captar e desenvolver as competências desejadas pela organização (BRESSER-PEREIRA, 1996). Por isso, passa-se a exigir maior profissionalização dos servidores públicos e a adoção de políticas compatíveis na gestão de pessoas (PEREIRA; SILVA, 2011).

A administração de recursos humanos no setor público, entretanto, como é tradicionalmente aplicada, obedece a um conjunto de características – históricas, culturais e políticas – comuns à maioria das organizações públicas, as quais interferem diretamente na forma de captar, aplicar, recompensar, desenvolver, reter e monitorar pessoas (SCHIKMANN, 2010), podendo ser um entrave à qualificação dos servidores públicos. Tais características são detalhadas por Schikmann (2010), a saber:

- a) Base na Legislação – a rigidez imposta pela legislação se tornou uma barreira para a aplicação de modernas práticas de gestão de pessoas, o que impossibilitaria o avanço da inovação para a solução dos problemas organizacionais. A mesma legislação criada para preservar o interesse público faz com que a organização se distancie da busca pelas melhores práticas de gestão. Contudo, cabe à administração pública sugerir alterações na própria legislação de maneira a torná-la mais adequada às necessidades atuais;
- b) Pouco enfoque no desempenho – em muitas organizações públicas ocorre desatenção ao desempenho dos servidores, seja por desvinculação ao trabalho a ser realizado, pela inexistência ou inadequação de avaliações de desempenho, ou ainda pela não mensuração dos resultados obtidos. Em outras palavras, entende-se como desempenho “a realização do trabalho de forma eficiente, eficaz e efetiva” (SCHIKMANN, 2010, p. 15). Para a autora, isso significa executar melhor o trabalho, visando aos objetivos organizacionais e atingindo os resultados nos prazos previstos de maneira constante;
- c) Remuneração³ desvinculada do desempenho alcançado – tão logo o desempenho não seja considerado na composição do sistema de remuneração, pouca importância será dada para este fator. Segundo a autora, é possível encontrar servidores que não estão preocupados em melhorar seus desempenhos devido à falta de clareza no que diz respeito à finalidade e à baixa, ou nenhuma, recompensa gerada pelos seus esforços;
- d) Limitação às posturas inovadoras – para além do que tange à composição da remuneração, as atitudes inovadoras não são estimuladas pela gerência seja pela baixa aplicabilidade percebida das novas soluções, ou por barreiras que a legislação impõe;
- e) Escassez de ferramentas de planejamento e gestão – a limitada relevância do desempenho faz ainda com que as pessoas estejam focadas na execução de suas tarefas cotidianas como em um círculo vicioso, havendo pouco espaço para a melhoria de seus processos. A pouca importância dada ao desempenho produz baixo monitoramento das pessoas, acarretando dificuldades em produzir melhorias;
- f) Rotatividade nas funções gerenciais – devido a diversas razões não meritocráticas, tais como indicações pessoais ou políticas, as posições gerenciais nas organizações públicas sofrem frequentes mudanças, o que conduz, na maioria das vezes, alterações nas metas e rumos da equipe, provocando lentidão na compreensão e execução do solicitado, ou seja, produzindo uma sensação de constante recomeço e não de continuidade ou melhoria;
- g) Gratificações suprimindo a remuneração – devido às dificuldades na concessão de aumento salarial, as organizações públicas utilizam, sem critérios especificados e

³ Somatório das vantagens pecuniárias recebidas pelo servidor público, tais como vencimento base, gratificações dentre outras (BRASIL, 1990).

transparentes, o mecanismo de conceder as gratificações para aumentar a remuneração, com o intuito de suprir essa carência. Este mecanismo de concessão pouco criteriosa pode deturpar a finalidade da gratificação, que é, na realidade, recompensar as pessoas que desempenham funções de maior complexidade, maior responsabilidade e que requerem maior esforço a ser empregado.

Ainda, com o objetivo de promover maior eficiência e qualidade nos processos da administração pública, nos anos de 2005 e 2006, foram instituídos pela Presidência da República decretos-lei que demandaram às organizações públicas adequação na gestão de pessoas (PEREIRA; SILVA, 2011). Dentre os principais, destacam-se o Decreto nº 5.378/05, o qual estabeleceu o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GESPÚBLICA, que como o próprio nome sugere, foi criado com a finalidade de melhorar a qualidade nos serviços públicos prestados aos cidadãos e modernizar as práticas operacionais (BRASIL, 2005) e o Decreto nº 5.707/06, que criou a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal – PNDP, instituindo a gestão por competências na administração pública federal.

Criado em 23 de fevereiro de 2005, o GESPÚBLICA pressupõe a participação das organizações públicas por meio de adesão ou convocação, conforme aponta o referido Decreto (BRASIL, 2005), ou seja, o programa apresenta-se facultativo e voluntário. Assim, em consulta efetuada no *site* do GESPÚBLICA em janeiro de 2017, o programa contabilizava 1227 (mil duzentos e vinte e sete) organizações participantes das esferas federal, estadual e municipal. Ainda no mesmo *site*, nota-se que, no estado do Rio de Janeiro, 19 (dezenove) organizações públicas aderiram ao GESPÚBLICA; dentre elas, somente 1 (uma) universidade federal e 1 (um) instituto federal de ciência e tecnologia.

O Decreto nº 5.707, publicado em 23 de fevereiro de 2006, instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal – PNDP, a qual definiu a gestão de pessoas por competências como o modelo a ser aplicado nas organizações públicas federais, com o intuito de modernizar a administração de pessoal, promover a qualificação e o desenvolvimento de seus servidores. E, para esta política, o desenvolvimento de competências ocorre por meio de um processo contínuo de aprendizagem (BRASIL, 2006). De acordo com o referido decreto, os principais objetivos da PNDP são (BRASIL, 2006):

- a) Melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos oferecidos aos cidadãos, de modo a melhorar também a qualidade percebida;
- b) Desenvolver de maneira contínua os servidores públicos;
- c) Adequar as competências dos servidores públicos aos objetivos organizacionais;
- d) Divulgar e o gerenciar programas de capacitação dos servidores públicos;
- e) Racionalizar e dar efetividade aos gastos com a capacitação dos mesmos.

A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal definiu novas orientações e expectativas para o governo em relação à capacitação dos servidores, bem como lançou desafios que afetam diretamente: as escolas de governo, instituições fundamentais para sua implementação; as organizações; e os servidores (CARVALHO *et al.*, 2009). Desta forma, apresentam-se desafios operacionais às organizações públicas e aos gestores para implementar uma gestão de pessoas por competências no serviço público (PEREIRA; SILVA, 2011).

Ao definir a gestão por competências na administração pública, a PNDP destaca a “necessidade de profissionalismo” no serviço público, como, por exemplo, nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES (PEREIRA; SILVA, 2011, p. 634); pois, assim como nas demais organizações públicas, as IFES encontram desafios operacionais para aplicar a PNDP no que tange aos métodos a serem utilizados para viabilizar uma gestão por competências (TEIXEIRA FILHO; ALMEIDA, 2014). Dentre esses desafios, está a capacitação gerencial

para promover o desenvolvimento das competências dos servidores, de modo a possibilitar melhoria nos processos de trabalho e no desempenho para realizar um uso consciente dos recursos, e nas IFES, especificamente, estender o seu papel social (PEREIRA; SILVA, 2011).

Observa-se que as organizações públicas brasileiras, e estrangeiras, buscam, a cada dia, mais soluções por meio de modernas práticas de gestão, e essa busca conduz à procura de profissionais qualificados em seus processos de seleção pública, e ao desenvolvimento das competências profissionais dos mesmos para desempenharem com profissionalismo suas atividades (CAPUANO, 2015). A maneira pela qual essas organizações gerenciam seus trabalhadores precisa, cada vez mais, atender às necessidades dos profissionais e do mercado do século XXI. É neste contexto social e organizacional, que a gestão por competências tem sido utilizada (CAPUANO, 2015).

Nas organizações públicas, conforme se percebe nas experiências dos órgãos que a implementaram (LEME, 2011), parece se adotar uma abordagem de característica funcionalista orientada para o trabalho (atividade) ou para o trabalhador, nos termos de Sandberg (2000), isto é, definindo o conceito de competência como um conjunto de atributos necessários à atividade e que deve ser detido pelo trabalhador.

A abordagem funcionalista parece ter sido adotada também na PNDP (BRASIL, 2006), que serve de orientadora às práticas de gestão por competências nas organizações públicas federais e define a competência como uma associação de conhecimentos, habilidades e atitudes, atributos estocáveis em contraposição à visão de competência como construída na relação entre trabalhador e trabalho da abordagem interpretativista.

Para a PNDP, a gestão por competência significa “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” (BRASIL, 2006). Mediante esta definição de competência dada pela PNDP, as competências tendem a ser descritas indiretamente, de maneira pouco esclarecedora, pois como apontara Sandberg (2000), listar os atributos pode não ser suficiente para garantir a execução das atividades com eficiência.

De todo modo, percebe-se que há, ainda, muitos desafios a serem enfrentados para a construção de um modelo de gestão pública por competências no Brasil, principalmente quando comparado com exemplos de organizações públicas em países desenvolvidos em que este modelo é adotado, tais como o Reino Unido e a Suécia (CAPUANO, 2015). Desta maneira, parece que adotar uma concepção de competência a partir de uma abordagem funcionalista nas organizações públicas no Brasil, necessitaria de adaptação ao contexto brasileiro.

A gestão de pessoas permite, todavia, tanto para o setor público quanto para o privado, um novo patamar, pelo qual a gestão por competência “propõe-se a alinhar esforços para que as competências humanas possam gerar e sustentar as competências organizacionais necessárias à consecução dos objetivos estratégicos da organização” (CARBONE *et al.*, 2009, p. 50).

Ainda assim, a implementação da gestão por competências encontra dificuldades para ser institucionalizada, tais como a incompreensão do modelo pelos gestores e empregados, e a baixa persistência na implementação (APPEL; BITENCOURT, 2008). Em suma, implementar a gestão por competências nas organizações públicas brasileiras, conforme orienta a PNDP, tem apresentado a estas organizações desafios diversos.

Desta maneira, faz-se necessário compreender a aprendizagem que ocorre no contexto das organizações públicas, para entender como a aprendizagem ocorre em diferentes níveis pelas interações sociais, bem como as competências desenvolvidas pela aprendizagem e a gestão de pessoas para o desenvolvimento de competências na administração pública.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1. Delineamento da pesquisa

Nesta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa e interpretativista de base hermenêutica e fenomenológica, conforme definido por Schwandt (1994). Segundo o autor, a abordagem interpretativista caracteriza-se por ser crítica ao cientificismo e positivismo, uma vez que, para o interpretativismo, o entendimento se dá pela compreensão do significado do fenômeno social, ou seja, reconhece a subjetividade como inerente à natureza do fenômeno social. No interpretativismo, rejeita-se a ontologia dualista do positivismo, em que o sujeito e o objeto pesquisados são considerados entidades independentes; em contrapartida, na abordagem interpretativista, admite-se que sujeito e objeto constituem uma relação inseparável, assim como reconhece inseparáveis a objetividade e a subjetividade (SANDBERG, 2005).

Na abordagem interpretativista, aponta Schwandt (1994), o comportamento humano seria intencional, ao invés de ser um comportamento automático. O autor salienta que devido à importância dada ao significado atribuído aos fenômenos, para os interpretativistas, a natureza da realidade social é diferente da natureza para os empiristas. Isto significa dizer que o empirismo desconsidera aspectos relevantes da realidade social intersubjetivos, tais como os “significados comuns” e as maneiras como as pessoas experienciam/vivenciam suas ações (SCHWANDT, 1994, p. 225, tradução livre).

Logo, em uma abordagem interpretativista, para compreender a realidade social se faz necessário entender os conceitos subjetivos dos atores sociais e, ainda, sua percepção frente a esta realidade (SCHWANDT, 1994). Desta forma, a abordagem interpretativista assume a realidade como social e subjetivamente construída, de maneira contínua e por meio da interação das pessoas (SANDBERG, 2005).

Nesse sentido, para conduzir esta pesquisa, foi utilizado o método fenomenográfico. A fenomenografia surgiu nas pesquisas na área de Educação, nos estudos de Ference Marton e Roger Säljö, visando à “descrição, análise e compreensão das experiências” vivenciadas pelos indivíduos em um determinado fenômeno (MARTON, 1981, p. 177, tradução livre). Devido ao método ser pouco difundido entre os pesquisadores, o mesmo ainda é pouco utilizado no campo da Administração (CHERMAN, 2013; CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016). Sua contribuição para a pesquisa social está na estruturação das categorias descritivas (*categories of description*) hierarquizadas e na compreensão da natureza do fenômeno, incluindo a experiência vivida (ASHWORTH; LUCAS, 1998; CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016).

Assim, a fenomenografia busca compreender as diferentes maneiras como um indivíduo ou grupo experienciam/vivenciam um fenômeno, ou seja, como o fenômeno é concebido a partir da perspectiva do indivíduo. Difere, portanto, da fenomenologia, que busca entender a estrutura e o significado do fenômeno (LARSSON; HOMSTRÖM, 2007).

A fenomenografia é “o estudo de como as pessoas experienciam/vivenciam, compreendem ou concebem um fenômeno no mundo que nos rodeia” (LARSSON; HOLMSTRÖM, 2006, p. 56, tradução livre). Com isso, pelo método fenomenográfico, busca-se compreender as variações nas concepções dadas aos fenômenos pelos indivíduos, por meio de seus depoimentos e ações. O termo “concepção”, na fenomenografia, é utilizado para definir a maneira como as pessoas vivenciam e experimentam os fenômenos no mundo, as formas que concebem e dão significado à realidade (MARTON, 1981; SANDBERG, 2000).

Pode-se dizer que “uma concepção significa a relação indissolúvel entre o que é concebido (o significado concebido da realidade) e como ele é concebido (os atos de concepção em que aparece o significado concebido)” (SANDBERG, 2000, p. 12, tradução livre). Contudo, uma concepção não é entendida como uma qualidade individual, mas como

uma categoria para descrever e compreender um fenômeno (MARTON, 1981). Assim, na pesquisa fenomenográfica, “as concepções são apresentadas nas categorias descritivas” (DALL’ALBA *et al.*, 1989, p. 58, tradução livre), ou seja, ao evidenciar as categorias descritivas estas descrevem as concepções dos indivíduos (BOULTON-LEWIS *et al.*, 2004).

O objetivo da fenomenografia é descrever, analisar e compreender as experiências das pessoas (MARTON, 1981), para isso se faz necessário distinguir o tratamento dos dados qualitativos em duas perspectivas distintas: a perspectiva de primeira ordem, pela qual o pesquisador busca descrever os aspectos do mundo, ou seja, a crença formada; e a perspectiva de segunda ordem, pela qual o pesquisador busca compreender a experiência das pessoas sobre os aspectos do mundo, isto é, na concepção e/ou experiência de outrem (MARTON, 1981; CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016).

A fenomenografia, segundo Cherman e Rocha-Pinto (2016), insere-se na perspectiva de segunda ordem. As variações nas concepções de como os indivíduos interpretam o mundo possibilita uma nova dinâmica de tratamento dos dados sob uma perspectiva de segunda ordem, que favorece o desenvolvimento da aprendizagem e de competências, conforme apontam Larsson e Holmström (2006). Os resultados de um estudo fenomenográfico podem ser utilizados para diversos propósitos, inclusive para compreender o processo de desenvolvimento de competências (LARSSON; HOMSTRÖM, 2007).

Como estratégia de pesquisa, utilizou-se o estudo de caso, pois o mesmo contribui para a compreensão dos fenômenos organizacionais e sociais (YIN, 2015) na pesquisa científica. Para descrever as dinâmicas do fenômeno do desenvolvimento de competências profissionais pela aprendizagem em uma Instituição Federal de Ensino, configurou-se um estudo de caso único, nos termos de Eisenhardt (1989).

A unidade de análise (YIN, 2015) escolhida foi o grupo dos servidores técnico-administrativos da área de Patrimônio (divisão e seções) do CEFET/RJ e foi constituída pelo processo de aprendizagem relacionado ao grupo.

O estudo de caso como estratégia de pesquisa permitiu ao pesquisador maior proximidade com as situações reais, ou seja, a possibilidade de examinar como o fenômeno se apresenta na prática, tal como apontara Flybjerg (2006). Foi investigado um fenômeno contemporâneo em seu ambiente real no qual está inserido, contextualizado por evento, como defende Yin (2015).

Entre as diversas estratégias de pesquisa, o estudo de caso está diretamente relacionado aos questionamentos da pesquisa formulados do tipo “como” e “por que” (YIN, 2015, p. 31). Para além de sua característica histórico-descritiva dos fatos, o estudo de caso dispõe de técnicas de observação direta e de entrevista. Esta estratégia de pesquisa caracteriza-se pela sua capacidade explicativa, descritiva, ilustrativa, exploratória e avaliativa dos fenômenos empíricos e possibilita, concomitantemente, uma reflexão teórica por meio do aprofundamento no fenômeno pesquisado (YIN, 2015).

A qualidade do estudo de caso como pesquisa social pode ser avaliada por meio da validade do constructo, da validade interna, da validade externa e da confiabilidade (YIN, 2015). Por esta se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, não se buscou uma generalização estatística dos resultados, mas uma generalização analítica que perpassasse o cenário específico do caso estudado, resultando em corroboração, mudança ou rejeição ou, ainda, em novos conceitos.

Com isso, buscou-se superar o mito, criado pelo positivismo, em torno do estudo de caso como estratégia de pesquisa científica, pelo qual se acredita que o mesmo estaria limitado às preconcepções do pesquisador (EISENHARDT, 1989); ou, ainda, se colocando em dúvida o estudo de caso como um método científico por aspectos relativos à “teoria, confiabilidade e validade”, conforme sintetizado por Flyvbjerg (2006, p. 221, tradução livre).

Este autor aponta os cinco mal-entendidos atribuídos aos estudos de caso nas pesquisas em ciências sociais aplicadas.

Para este autor, os cinco mal-entendidos, ou seja, os cinco pressupostos equivocados sobre os estudos de caso como estratégia de pesquisa (FLYVBJERG, 2006) são: (1) o conhecimento teórico ser independente do contexto e ser mais valioso do que o conhecimento prático, o qual é dependente do contexto; (2) a impossibilidade de generalizar analiticamente a partir de um único caso isolado, logo equivocadamente se assume que um estudo de caso não contribuiria para o desenvolvimento científico; (3) a utilização limitada à geração de hipóteses, ou seja, sua utilidade seria restrita em um estágio inicial da pesquisa, enquanto os demais métodos seriam mais indicados para testar hipóteses e construir teorias; (4) o estudo de caso possuir um viés de verificação, ou seja, uma direção para confirmar as noções preconcebidas do pesquisador; e (5) a dificuldade de se resumir, desenvolver proposições gerais e teorizar a partir do estudo de caso.

De acordo com Flyvbjerg (2006, p. 221, tradução livre), o estudo de caso como estratégia de pesquisa “gera um tipo de conhecimento associado ao contexto em que a pesquisa sobre aprendizagem mostra ser necessária para o desenvolvimento de iniciantes para torná-los *experts*” e, com isso, possibilita a construção teórica. Em outras palavras, por meio do estudo de caso, é possível compartilhar o conhecimento e permitir o desenvolvimento das pessoas e da ciência.

3.2. Sujeitos da pesquisa e critérios de seleção

Os sujeitos foco desta pesquisa foram os vinte e cinco servidores técnico-administrativos em educação – TAE do quadro permanente do CEFET/RJ, contratados por meio de concurso público e lotados na área de patrimônio. Esta área está presente nos oito *campi* do CEFET/RJ no estado do Rio de Janeiro, conforme Quadro 4.

Os servidores da área de patrimônio foram selecionados, pois, por iniciativa própria, se organizaram desde maio de 2016 em um grupo social com o intuito de se reunirem para compartilhar práticas, fracassos e soluções relacionadas às atividades da área, buscando produzir conhecimento prático que resultasse em melhoria nos processos de trabalho e desenvolvimento mútuo da área.

Os servidores TAE são servidores públicos federais que tiveram seu plano de carreira instituído pela Lei nº 11.091 de janeiro de 2005 - PPCTAE, que é composto por diversos cargos de níveis fundamental, médio e superior, integrando o quadro funcional das Instituições Federais de Ensino (BRASIL, 2005). De acordo com esta lei, dentre as atribuições e responsabilidades dos TAE, está a de dar o apoio administrativo às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesta pesquisa, os servidores TAE da área de patrimônio do CEFET/RJ são denominados trabalhadores da área de patrimônio.

O critério utilizado para a seleção dos trabalhadores foi o de seleção proposital, nos termos de Patton (1990), pois foram escolhidos trabalhadores que, pelo cargo e tempo de atuação, detinham rica informação para o estudo, o que permitiu a elucidação da pergunta central desta pesquisa. Buscou, ainda, maior variação no perfil dos trabalhadores selecionados.

Contudo, estabeleceu-se também, para conseguir riqueza nas respostas obtidas à pergunta de pesquisa, que os trabalhadores selecionados deveriam estar no mínimo há doze meses na área de patrimônio do CEFET/RJ, período semelhante ao interstício das avaliações de desempenho profissional a que estes trabalhadores são submetidos para progressão funcional na instituição.

Desta maneira, dentre o total de vinte e cinco trabalhadores lotados até maio de 2017 na área de patrimônio do CEFET/RJ, conforme apresentado no Quadro 4, foram selecionados

e convidados dezoito trabalhadores, que reuniam os critérios de seleção para serem entrevistados.

Dos dezoitos convidados, um trabalhador não respondeu ao convite e dois dentre os que aceitaram, não compareceram na data e locais marcados; totalizando, assim, quinze trabalhadores entrevistados efetivamente acerca de como aprendem a desenvolver suas competências profissionais na referida área e suas respectivas competências desenvolvidas.

Quadro 4 - Quantitativo de trabalhadores lotados na área de patrimônio do CEFET/RJ por Região do estado do Rio de Janeiro.

Região do RJ dos <i>Campi</i>	Trabalhadores lotados na área de patrimônio	<i>Campi</i>
Costa Verde	2	Angra dos Reis
Médio Paraíba	2	Valença
Metropolitana	17	Itaguaí, Maracanã, Maria da Graça e Nova Iguaçu
Serrana	4	Nova Friburgo e Petrópolis
Total	25	

Fonte: Elaborado com base nas informações do Departamento de Recursos Humanos em 23 de janeiro de 2017.

3.3. Métodos e procedimentos de coleta de dados

Os dados empíricos do campo foram levantados mediante três fontes: entrevista individual com roteiro, observação participante e pesquisa documental.

A entrevista caracteriza-se como uma “técnica fundamental da pesquisa qualitativa” (ROESCH, 1999, p. 159). Quanto ao grau de estruturação, cada entrevista foi semiestruturada, uma vez que se elaborou roteiro com questões abertas e de seguimento que permitiram ao pesquisador compreender o fenômeno pesquisado pela perspectiva dos entrevistados (ROESCH, 1999).

As entrevistas foram realizadas em forma de diálogo, com poucas perguntas, para possibilitar aos entrevistados descreverem suas experiências do dia a dia (SANDBERG, 2000, 2005). Desta forma, buscou-se encorajar o entrevistado a descrever suas experiências relevantes vividas no trabalho e na organização, ou seja, suas concepções sobre o trabalho que realiza e a organização (MARTON, 1981; ASHWORTH; LUCAS, 1998).

Para isso, os entrevistados foram indagados individualmente com perguntas que abordavam: (a) sua trajetória profissional; (b) sua definição de aprendizagem e de competência; (c) as competências profissionais que são por ele percebidas; e, finalmente, (d) a descrição de uma experiência vivida em que conseguiu solucionar um problema no trabalho na área de patrimônio, na qual ele percebeu um processo de aprendizagem no desenvolvimento de uma competência.

Durante a entrevista, foram feitas ainda perguntas de acompanhamento (*follow-up questions*), como por exemplo, “o que você entende por isso?”, “você pode explicar isso com mais detalhes?” e “você pode dar um exemplo?”, com o intuito de estimular o entrevistado a exteriorizar suas percepções e o significado das mesmas no seu mundo de trabalho na prática (SANDBERG, 2000, 2005). O roteiro foi testado e validado semanticamente, mediante piloto de coleta e análise (ver apêndice D). Este roteiro foi elaborado para permitir abordar diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno: a percepção do entrevistado sobre si e a percepção do entrevistado sobre os demais trabalhadores da área, buscando estimular a reflexão do entrevistado.

Desta maneira, permitiu-se que os trabalhadores da área de patrimônio pudessem responder perguntas sobre como eles aprenderam a desenvolver suas competências profissionais na referida área, para, assim, explicitarem suas respectivas concepções sobre o

trabalho que eles realizam em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Permitiu-se, ainda, que os entrevistados respondessem como eles percebem o mesmo fenômeno em relação ao seu colega, isto é, como o processo de aprendizagem para o desenvolvimento de competências ocorre em relação aos demais trabalhadores da área. Desta forma, os quinze trabalhadores foram entrevistados em uma única rodada de entrevistas e tiveram suas entrevistas registradas em áudio mediante a autorização dos mesmos.

No que tange à quantidade de entrevistados utilizada no método fenomenográfico, a mesma varia de acordo com os autores. Bowden (2005) sugere que, na prática, os pesquisadores utilizam entre vinte e trinta entrevistados, no entanto, encontram-se pesquisas que utilizaram números diferentes destes, como por exemplo, Gerber e Velde (1997), que utilizaram quatorze entrevistados e Baillie, Emanuelsson e Marton (2001), que utilizaram dez entrevistados. Entretanto, Bowden (2005) pondera que o número de entrevistados deve ser o suficiente para apresentar as variações concebidas pelos indivíduos sobre o fenômeno.

Nesta pesquisa, a saturação analítica foi percebida, mediante o esgotamento no surgimento de novas categorias descritivas, no 10º entrevistado. Porém, optou-se por seguir a análise até o 15º entrevistado para evidenciar a saturação das categorias.

A observação participante se realizou nas reuniões regulares dos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ entre período de maio de 2016 a julho de 2017, totalizando cinco reuniões observadas pelo pesquisador. Nestas reuniões, foram realizadas anotações com as observações percebidas pelo pesquisador, as quais também foram analisadas.

Por fim, na pesquisa documental, consultaram-se documentos organizacionais disponibilizados pelo CEFET/RJ, como o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Plano de Capacitação dos Servidores Técnico-administrativos, Políticas de Recursos Humanos, relatórios das reuniões dos trabalhadores da área de patrimônio e regimentos internos do CEFET/RJ, bem como a legislação brasileira relacionada à temática da pesquisa.

3.4. Métodos e procedimentos de análise

Para a análise fenomenográfica desta pesquisa, as quinze entrevistas foram transcritas literalmente e encaminhadas aos entrevistados para sua validação do conteúdo antes de serem efetivamente analisadas. A partir da análise das transcrições, foram obtidas as categorias descritivas do fenômeno, ou seja, as concepções na perspectiva dos entrevistados.

De acordo com a literatura sobre fenomenografia, as categorias podem ser construídas ou descobertas, dependendo do processo adotado pelo pesquisador. No processo de construção, as categorias são criadas a partir do relacionamento entre pesquisador e transcrição, influenciadas pela perspectiva e conhecimento do pesquisador sobre o fenômeno, utilizando procedimentos claros para construção das mesmas (WALSH, 2000). No processo de descoberta, as categorias emergem das transcrições e são “independentes do método de análise do pesquisador” (WALSH, 2000, p. 23, tradução livre), ou seja, não dependem de procedimentos específicos para alcançá-las, buscam-se similaridades e diferenças nas transcrições, uma vez que “o objeto de pesquisa não são as categorias, mas... o entendimento das pessoas sobre o trabalho” (WALSH, 2000, p. 25, tradução livre). Para realizar a análise e categorização nesta pesquisa, optou-se pela descoberta das categorias descritivas do fenômeno examinado.

O resultado da análise fenomenográfica é observado na construção das categorias descritivas, ou seja, nas concepções e formas de compreensão dos sujeitos, que em conjunto formam um tipo de “intelecto coletivo” propiciador do desenvolvimento contínuo na compreensão do fenômeno (MARTON, 1981, p. 177, tradução livre). O foco da análise fenomenográfica é

encontrar e sistematizar formas de pensamento em termos de como as pessoas interpretam aspectos da realidade – aspectos que são socialmente significantes e que são, no mínimo, supostamente compartilhados pelos membros de um tipo particular de sociedade (MARTON, 1981, p. 180, tradução livre).

Nesta pesquisa, as categorias descritivas foram hierarquicamente relacionadas, isto é, as concepções descritas pelos sujeitos foram sistematizadas e organizadas em um quadro denominado “espaço de resultado” (*outcome space*) (MARTON; SÄLJÖ, 1976; CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016). Nesta hierarquia, de acordo com a literatura sobre fenomenografia, as categorias descritivas (concepções) refletem os “níveis crescentes de compreensão” e exibem a “relação entre as concepções” (DALL’ALBA *et al.*, 1989, p. 58, tradução livre). Esses níveis de compreensão também são chamados de “níveis de resultado” (*levels of outcome*) (MARTON; SÄLJÖ, 1976, p. 6, tradução livre). Assim, no processo de análise desta pesquisa, as concepções dos sujeitos em relação ao desenvolvimento de competências profissionais por meio da aprendizagem no CEFET/RJ revelaram os níveis de resultado, como sugeriram Ashworth e Lucas (1998).

O espaço de resultado desta pesquisa apresentou as diferentes categorias descritivas, as distintas características e, ainda, os níveis de processamento (superficial ou profundo) do conteúdo do fenômeno pesquisado (MARTON; SÄLJÖ, 1976). Desta forma, no espaço de resultado, relacionou-se as categorias descritivas ou níveis de resultado, que revelaram as diferentes concepções dos sujeitos, considerando a complexidade envolvida na construção de cada concepção (MARTON; SÄLJÖ, 1976). Os níveis de resultado representam a relação do indivíduo com o fenômeno, sua experiência com o mesmo, uma vez que “os indivíduos caminham hierarquia acima na estrutura do mapa do espaço de resultado no sentido unidirecional de ampliação de sua consciência focal à medida que vivenciam repetidas vezes o fenômeno” (CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016, p. 644), ou seja, os níveis de resultado constituem a ampliação da percepção do indivíduo sobre o fenômeno.

A análise fenomenográfica atenta para “qualquer coisa que possa ser dita sobre como as pessoas concebem, experienciam e conceitualizam” um fenômeno (MARTON, 1981, p. 181, tradução livre). Em outras palavras, não há preocupação em termos de certo ou errado no conteúdo apreendido, importa descrever o fenômeno a partir de uma perspectiva de segunda ordem (experencial) (MARTON, 1981), isto é, a maneira como os indivíduos vivenciam o fenômeno na prática.

Em síntese, esta pesquisa realizou uma análise fenomenográfica para identificar e descrever as concepções dos trabalhadores entrevistados, e suas variações, sobre o processo de aprendizagem individual e coletivo no desenvolvimento de competências profissionais por eles alcançado no CEFET/RJ. Para tal, esta análise não foi direcionada para a estrutura do fenômeno em si, mas focou na variação das formas de concepção do fenômeno vivenciado, qual seja a aprendizagem individual e coletiva no desenvolvimento de competências profissionais dos trabalhadores da área de patrimônio e nas diferentes formas desenvolvidas de entendimento dos mesmos.

Inicialmente, adotou-se uma ordem de análise das transcrições partindo do trabalhador com menos tempo de trabalho na área de patrimônio do CEFET/RJ para o trabalhador com mais tempo de experiência. Em seguida, foram feitas pelo menos três rodadas de leituras das transcrições individualmente, buscando identificar semelhanças e diferenças nos depoimentos. Feito isto, os que se assemelhavam foram reunidos e novamente lidos em conjunto com o objetivo de obter as categorias descritivas. Após isso, as categorias foram validadas em discussões entre o pesquisador e a orientadora.

Ressalta-se que não houve predefinição de número limite de categorias descritivas (concepções), entretanto, a fenomenografia não objetiva a criação de muitas categorias (MARTON, 1981; CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016). Assim, buscou-se a criação do

espaço de resultado composto de categorias descritivas inter-relacionadas e interdependentes (CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016) que possibilitasse a compreensão do fenômeno do desenvolvimento das competências profissionais pela aprendizagem individual e coletiva dos trabalhadores da área de patrimônio no CEFET/RJ. Assim, foram descobertas quatro categorias descritivas.

3.5. Limitações dos métodos escolhidos para a pesquisa

A estratégia de pesquisa mediante estudo de caso e o método fenomenográfico não tiveram o objetivo de promover qualquer generalização estatística dos seus resultados, como acontece nos métodos de pesquisa com dados quantitativos. Entretanto, se reconhece que o estudo de caso propicia generalização analítica (YIN, 2015), embora a utilização intensa de dados empíricos possa tornar a articulação dos mesmos complexa para realizar uma construção teórica (EISENHARDT, 1989), constituindo-se uma limitação do estudo de caso, o que demandou sensibilidade teórica do pesquisador.

Coletar dados por meio de entrevistas apresenta, ainda, limitações associadas ao entrevistador, ao entrevistado e à execução do método. Assumiu-se que não há neutralidade por parte do pesquisador (entrevistador), e que pode haver interferência do entrevistador na condução da mesma desviando-se do foco da entrevista. Para superar estas limitações, se realizou entrevista piloto para ensaiar e validar as questões do roteiro utilizado.

Desta maneira, as entrevistas foram realizadas mediante roteiro, buscando, ainda, a menor interrupção das falas dos entrevistados e a maior escuta por parte do entrevistador, o que propiciou aos entrevistados escolherem aspectos do tema aos quais eles preferiam dar enfoque. Ouvir equívocos claros, ditos pelos entrevistados, e continuar a demonstrar interesse no depoimento requereu que o pesquisador colocasse “entre parênteses” (*bracketing*) sua própria experiência, seus julgamentos e seu modo de agir (ASHWORTH; LUCAS, 1998), o que demandou do pesquisador elevada concentração e atenção durante as entrevistas.

Embora a análise fenomenográfica possibilite descrever variações da concepção do indivíduo frente ao fenômeno (LARSSON; HOLMSTRÖM, 2007), estas variações podem decorrer de interferências sociais ou ambientais durante as entrevistas. Pela complexidade do fenômeno e o distanciamento exigidos, realizou-se a fase piloto também com o intuito de ensaiar a análise dos dados.

Outra limitação da fenomenografia diz respeito ao tratamento dos dados coletados, devido à quantidade de dados transcritos a partir das entrevistas, o que se dá pela dificuldade em manipular de maneira simultânea na busca pela inter-relação das categorias descritivas (CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016).

Ainda com o intuito de superar esta limitação, optou-se por transcrever e analisar as transcrições a cada três entrevistas, adicionando mais três transcrições após a primeira análise e assim, sucessivamente, até alcançar as quinze transcrições. A escolha por esta forma de manusear os dados possibilitou analisar as transcrições de forma interativa em diferentes perspectivas, conforme recomendara Åkerlind (2005).

A principal limitação encontrada na observação participante deve-se à possibilidade de alteração do comportamento dos observados no que tange à sua consciência de estarem sendo observados. Contudo, tal limitação parece ter sido superada, uma vez que o pesquisador também faz parte do grupo dos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ. Por trabalhar nessa área desde 2014, foi possível interagir com os demais trabalhadores sem gerar estranhamento ou desconforto aos mesmos em decorrência da observação.

4 ANÁLISE E RESULTADOS DE CAMPO

Nesta seção, são apresentados os resultados empíricos da pesquisa, bem como a análise dos mesmos de modo a responder à pergunta de pesquisa, qual seja: como os trabalhadores concebem o processo de aprendizagem, individual e coletivo, do trabalho que realizam e o desenvolvimento de suas competências profissionais na sua prática de trabalho em uma organização pública?

Desta maneira, nesta seção se apresenta o perfil dos trabalhadores entrevistados que compõem o grupo dos trabalhadores da área investigada de patrimônio do CEFET/RJ, bem como a análise fenomenográfica que revelou as categorias descritivas, ou seja, suas concepções e as relações entre estas.

4.1. Os trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ é uma instituição federal de ensino fundada em 1917, que atua na formação de profissionais voltados para a área tecnológica, em níveis médio-técnico e superior. Para manter sua estrutura em funcionamento, o CEFET/RJ conta com um quadro funcional composto principalmente por trabalhadores concursados docentes e técnico-administrativos, totalizando 1.521 trabalhadores efetivos em maio de 2017, além de trabalhadores terceirizados nas áreas de segurança, limpeza, conservação e recepção, que atendem em torno de 14.000 alunos em todos os cursos ofertados (CEFET/RJ, 2017b, 2017c).

Dentre os trabalhadores técnico-administrativos, estão os que trabalham na área de patrimônio da instituição. Em janeiro de 2017, estavam registrados no Departamento de Recursos Humanos do CEFET/RJ vinte e cinco trabalhadores lotados nesta área, distribuídos nos oito *campi* localizados no estado do Rio de Janeiro.

A área de patrimônio do CEFET/RJ é responsável pela gestão de materiais de toda a instituição, desde a guarda provisória dos bens permanentes até a destinação final dos mesmos, que, segundo os critérios de baixa, não servem mais à instituição, encaminhando-os para a doação ou o descarte. No entanto, em decorrência da estrutura *multicampi* do CEFET/RJ, à exceção do *campus*-sede, a área de patrimônio assume ainda atividades de almoxarifado, tais como a guarda e a gestão dos bens de consumo, como papéis, cartuchos, canetas etc.

Desta forma, os trabalhadores da área de patrimônio executam atividades variadas no dia a dia, o que lhes demanda capacidade de se adaptarem à realidade multitarefas, aprendendo continuamente a realizar tarefas diversificadas. Assim, estes parecem ter necessidade de um aprendizado multidirecionado, ou seja, não somente voltado às atividades de patrimônio, mas também direcionado para atender o almoxarifado em suas demandas do cotidiano de trabalho. Neste contexto laboral em que se percebe carência de treinamento formal, surgiram as reuniões dos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ.

Essas reuniões, promovidas por iniciativa de um pequeno grupo de trabalhadores da área lotados em um dos *campi* da região metropolitana do Rio de Janeiro, significaram uma alternativa encontrada por estes para terem oportunidade de, mediante a troca de informações e discussões, aprenderem sobre as atividades da área de patrimônio do CEFET/RJ. Desta forma, acreditavam poder suprir uma carência percebida de treinamentos formais oferecidos pela instituição.

A primeira reunião ocorreu em maio de 2016 no *campus*-sede e contou com a participação de dezoito dos vinte e cinco trabalhadores da área de patrimônio, representando todos os *campi* do CEFET/RJ. Esta reunião contou com o apoio da área de capacitação de servidores técnico-administrativos do CEFET/RJ. Após esta primeira reunião, realizaram-se,

até novembro de 2017, outras quatro reuniões em *campi* diferentes. Todas as cinco foram objeto de observação participante e pesquisa documental dos relatórios gerados por estes trabalhadores após cada reunião para registrar e compartilhar os principais pontos destacados.

Apesar das reuniões não serem de participação obrigatória para os trabalhadores da área de patrimônio e se constituírem com uma estrutura informal, o CEFET/RJ estimula a realização de encontros entre os trabalhadores de áreas afins, conforme é apresentado no Plano Anual de Capacitação dos Servidores Técnico-administrativos da instituição (CEFET/RJ, 2016, 2017b). Desta maneira, as reuniões foram se configurando como um ambiente para o debate de temas relacionados às atividades da área de patrimônio por meio da troca de conhecimentos e experiências vividas de seus próprios trabalhadores.

A dinâmica destas reuniões parece seguir uma direção comum: a de buscar soluções para as dificuldades enfrentadas por estes trabalhadores ao realizarem suas atividades. Assim, estas reuniões se iniciavam seguindo as pautas previamente acordadas por *e-mail* entre os próprios trabalhadores, seguidas de discussões sobre cada assunto e após, finalizadas com o consenso do grupo para cada assunto. Desta forma, estes trabalhadores debatiam e dialogavam para criarem procedimentos que fossem adotados na área de patrimônio em todos os *campi* do CEFET/RJ.

Nas reuniões, percebia-se um ambiente aberto para todos participarem e contribuírem, independentemente de cargos ou funções gratificadas ocupadas na estrutura hierárquica do CEFET/RJ. Entretanto, não foi identificada uma liderança única, formal ou informal nestas reuniões. Ao que parece, o comportamento destes trabalhadores indica cooperação mútua, estímulo à manutenção de um ambiente em que todos se sintam parte do grupo, confortáveis para contribuir com o mesmo e, logo, com a área de patrimônio.

4.1.1. Perfil dos trabalhadores entrevistados

Buscou-se explicitar a variação nas concepções dos trabalhadores sobre o processo de aprendizagem na área de patrimônio do CEFET/RJ, e, para tal, procurou-se diversificar no perfil dos quinze trabalhadores selecionados para a entrevista e também considerar que a região metropolitana do Rio de Janeiro concentra maior quantitativo de *campi* e trabalhadores pelo qual foram entrevistados em maior número.

A caracterização dos trabalhadores selecionados foi elaborada num quadro com o perfil dos entrevistados (Quadro 5) por sexo, idade, formação acadêmica, cargo/função gratificada, indicando se possuem formação acadêmica acima da mínima exigida para ocupar o respectivo cargo, tempo de experiência no CEFET/RJ e na área de patrimônio, também por área de experiência anterior e a região do estado do Rio de Janeiro em que está lotado, com o objetivo de contextualizar os sujeitos da pesquisa. Os nomes dos trabalhadores foram substituídos por nomes fictícios para manter o anonimato dos mesmos.

Pode-se perceber um perfil variado dos trabalhadores entrevistados, composto um terço por mulheres. As idades destes trabalhadores variam entre 27 e 59 anos. A formação acadêmica destes quinze entrevistados é predominantemente na área administrativa e, até dezembro 2017, os mesmos apresentavam, em sua maioria, qualificação acima da mínima exigida para o respectivo cargo, seja desde o ingresso ou por terem se qualificado ao longo de suas trajetórias na instituição.

Como mencionado, os entrevistados estão lotados nos diferentes *campi* do CEFET/RJ e representam, assim, todas as regiões do Rio de Janeiro em que o CEFET/RJ está presente. Estes trabalhadores entrevistados apresentam idade e formação acadêmica variadas, como também experiências anteriores diversificadas, o que inclui, além de atividades administrativas, atividades operacionais em organizações públicas e privadas.

Quadro 5 - Perfil dos entrevistados da pesquisa por tempo na área de patrimônio.

Sujeitos	Sexo (M/F)	Idade (anos)	Formação	Cargo/Função gratificada	Qualificação acima da mínima exigida pelo cargo em 2017?	Tempo de trabalho		Área de experiência anterior ao ingresso no CEFET/RJ	Região do RJ do Campus
						Na área de patrimônio do CEFET/RJ	No CEFET/RJ		
Heitor	M	32	Especialista em Gestão Pública e graduando em Economia	Administrador / Chefe de seção - FG	Sim	1 ano	2 anos e 6 meses	Serviço militar e Gestão de contratos e licitação em empresa pública	Serrana
Ângela	F	31	Contadora	Assistente em Administração / Chefe de seção - FG	Sim	1 ano e 2 meses	8 anos	Contábil	Metropolitana
Débora	F	31	Especialista em Gestão Pública	Administradora / Chefe de seção - FG	Sim	1 ano e 6 meses	1 ano e 6 meses	Contábil e financeira	Costa Verde
Igor	M	50	Graduando em Pedagogia	Auxiliar em Administração / Chefe de seção - FG	Sim	2 anos	6 anos e 5 meses	Metalurgia, projetos navais e comércio	Metropolitana
Maristela	F	32	Contadora	Contadora	Não	2 anos	2 anos	Serviço público	Metropolitana
Simone	F	28	Técnica em Contabilidade	Técnica em Contabilidade	Não	2 anos	2 anos	Não possui	Metropolitana
Renata	F	46	Especialista em Gestão em Administração Pública	Assistente em Administração	Sim	2 anos	2 anos	Atendimento ao público, administração e serviço público	Metropolitana
Ronaldo	M	31	Administrador	Administrador	Não	2 anos	2 anos	Recursos humanos e financeira	Metropolitana
Paulo	M	53	Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos e Graduando em Administração Pública	Assistente em Administração	Sim	2 anos	2 anos e 6 meses	Motorista de carga, motorista executivo, almoxarifado e recursos humanos	Médio Paraíba
Lucas	M	36	Especialista em Gestão Pública	Administrador / Chefe de seção - FG	Sim	2 anos e 6 meses	2 anos e 6 meses	Frigorífico e forças armadas	Médio Paraíba
Fernando	M	27	Especialista em Gestão Pública	Administrador	Sim	2 anos e 6 meses	2 anos e 6 meses	Empresa familiar	Serrana
Marcos	M	40	Graduando em Gestão Pública	Assistente em Administração	Não	2 anos e 6 meses	2 anos e 6 meses	Comércio, forças armadas, saúde e indústria	Metropolitana
Robson	M	34	Ensino médio	Auxiliar em Administração / Chefe de seção - FG	Não	3 anos	3 anos	Almoxarifado e telemarketing	Metropolitana
Nilton	M	33	Mestre em Sistemas de Gestão	Assistente em Administração	Sim	4 anos	6 anos	Almoxarifado, comércio e docência	Metropolitana
Renan	M	59	Graduando em Administração Pública	Assistente em Administração / Chefe de seção - FG	Não	7 anos	7 anos	Autônomo, bancário, comércio e secretaria escolar	Metropolitana

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de campo.

O período de tempo em que estes quinze trabalhadores estão atuando na área de patrimônio do CEFET/RJ varia entre 1 e 7 anos, e ingressaram na instituição no período de 2 anos e meio a 8 anos. Estes servidores ocupam diferentes cargos (administrador, contador, técnico em contabilidade, assistente e auxiliar de administração) na instituição, os quais exigem formação acadêmica de níveis fundamental, médio ou superior. Percebe-se que nove dos quinze entrevistados detêm qualificação acima do requisito do cargo que ocupam, revelando superqualificação.

Dentre os quinze entrevistados, sete ocupam função gratificada de chefia na área de patrimônio no CEFET/RJ, porque foram nomeados pela administração da instituição. Desses sete, cinco detêm qualificação acima do requerido para o cargo. Os oito restantes atuam nas atividades dos respectivos cargos, sem função gratificada, embora quatro destes detenham qualificação acima do requerido pelo cargo.

Dos quinze entrevistados, dez estavam cumprindo o estágio probatório no período em que as entrevistas foram realizadas, ou seja, possuíam menos de 3 anos de serviço público no CEFET/RJ, o que não lhes dava o direito da estabilidade do emprego, conforme determinado pela Lei nº 8.112/90 (BRASIL, 1990). Os outros cinco entrevistados já possuíam a estabilidade do emprego, pois possuíam mais de 3 anos de serviço público, e foram aprovados mediante avaliação específica após o cumprimento do estágio probatório.

Considerando este contexto e o perfil de cada entrevistado, foi realizada a análise fenomenográfica para descrever as diferentes concepções dadas pelos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ em relação ao fenômeno específico vivenciado da aprendizagem individual e coletiva e o desenvolvimento de competências profissionais na prática no setor de patrimônio.

4.2. Concepções da aprendizagem

Na análise dos dados, adotou-se uma perspectiva de segunda ordem, isto é, orientada para as maneiras pelas quais estes trabalhadores percebem e experienciam/vivenciam o fenômeno da aprendizagem; e não, para uma perspectiva de primeira ordem, associada ao senso comum sobre a aprendizagem. Desta forma, a partir de uma perspectiva de segunda ordem, buscou-se compreender a experiência dos trabalhadores sobre os aspectos do fenômeno da aprendizagem individual e coletiva na área de patrimônio, conforme orientam Marton (1981) e Cherman e Rocha-Pinto (2016). Diferentemente da análise de primeira ordem, em que se restringiria a descrever os aspectos do fenômeno da aprendizagem como declarado pelos entrevistados.

Assim, partir das entrevistas realizadas, as quais foram analisadas mediante análise fenomenográfica, revelaram-se quatro concepções, ou seja, quatro categorias descritivas do fenômeno (MARTON; SÄLJÖ, 1976), que, por sua vez, permitem responder na perspectiva do campo à questão de pesquisa da seguinte forma: os trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ concebem o processo de aprendizagem, individual e coletivo, do trabalho que realizam e o desenvolvimento de suas competências profissionais na prática de quatro diferentes maneiras, em outras palavras, para eles, aprender apresenta significados distintos, que são: (A) adotar meios para compreender a atividade que realizam e a organização em si; (B) adquirir experiência ao vivenciam o trabalho; (C) superar as dificuldades que surgem ao realizarem a atividade; e (D) refletir, individual e coletivamente, sobre a atividade para lidar com as dificuldades para realizá-la.

Cada concepção foi representada por uma metáfora do processo de aprendizagem evidenciando, em sentido figurado, como os trabalhadores concebem o fenômeno da aprendizagem. São elas: (A) Montando o quebra-cabeça; (B) Vivendo e aprendendo; (C) A dificuldade é um professor severo; e (D) Várias cabeças pensam melhor do que uma.

A seguir se detalha cada uma das quatro concepções articulando-as entre si.

4.2.1. Concepção A: Montando o quebra-cabeça

Esta concepção descreve o processo de aprendizagem como a adoção de meios para compreender a atividade executada na área de patrimônio e o CEFET/RJ como um todo. Nesta concepção, a aprendizagem é entendida como forma de compreender a atividade de trabalho e, logo, a organização, por meio: da prática no trabalho realizado, executando as atividades diárias e identificando as demandas de trabalho; e da observação. Uma vez que, para os entrevistados, também se aprende: observando os pares na realização das tarefas; pela leitura individual das legislações e de conteúdos disponibilizados na internet que oferecem informações para compreender e aperfeiçoar as atividades; pelas reuniões dos trabalhadores da área de patrimônio; e pelo compartilhamento de experiências vividas nas atividades da área no CEFET/RJ.

A aprendizagem parece estar relacionada ao surgimento de demandas, bem como à solução das mesmas, que ocorrem na prática de trabalho diária. Esse processo de aprendizagem não se revelou ainda formalmente estruturado pela instituição, mostrando-se limitado, o que para os entrevistados dificulta a compreensão de todo o processo de trabalho. Ao exemplificar o meio pelo qual aprendeu as atividades da área de patrimônio, Débora relatou:

Mas me passou [a atividade] picado. De forma que eu não consegui ter uma concepção do todo, do serviço. E os procedimentos eram bem incompletos. [...] [Por exemplo,] chegou esse material, vamos atualizar a responsabilidade desse material. Aí, fazia lá a listinha e atualizava (Débora, linhas 29-32).

Este processo de aprendizagem voltado para as práticas diárias do trabalho também foi relatado por trabalhadores de outros *campi*, não somente no momento de ingresso dos mesmos na área de patrimônio, mas também nos processos de aprendizagem que os trabalhadores afirmaram passar ao longo do tempo na própria área, como descreveu Heitor:

[...] eu tive que fazer foi uma coisa que eu não conhecia [o desfazimento de materiais] eu tive que pesquisar, pesquisar a legislação, fazer um resumo daquilo tudo, para saber o que que, o que que a gente ia fazer com relação àquilo e no final a gente teve que entrar em contato com a instituição [recedora dos materiais], pedir os documentos que eles não tinham. Tivemos que conseguir uma outra instituição e dar andamento no processo que a gente não sabia o que fazer, não tinha, não tinha não, não tem manual, não tem passo a passo e com isso eu tive que correr um pouco atrás para saber o que que eu ia fazer, né, o passo a passo. [...] Basicamente [busquei informações] nos processos antigos. Procurei nos processos antigos. O que eu encontrei, eu perguntei aos servidores antigos também, principalmente [ao ex-gerente], né, que eu já comentei e alguma coisa com o [*campus-sede*] também, né. Além da legislação, né, própria do assunto, e com isso a gente conseguiu dar andamento nele [processo de desfazimento]" (Heitor, linhas 103-116).

A importância da vivência na prática no processo de aprendizagem na área de patrimônio do CEFET/RJ parece influenciar na disposição destes trabalhadores para buscarem mais informações sobre a área a fim de responderem às demandas que surgem. Deste modo, é possível notar, através dos depoimentos, a ação destes trabalhadores para pesquisarem mais, revelando o comprometimento destes com a realização da sua atividade de trabalho, como se ilustram os trechos da entrevista de Ângela:

E eu fui para o setor [de patrimônio] sem ter um suporte, porque o antigo chefe foi para outro *campus*. Então, assim, eu cheguei no setor sem ter ninguém para me ajudar. E aí eu recorri ao Google, eu fui ao [*campus-sede*] algumas vezes para tirar algumas dúvidas, perguntei a um, fui perguntando a outro, identificando vários problemas e assim eu fui aprendendo. [...] E voltei a fazer as minhas pesquisas no Google, pesquisando, aí eu ligava para um, ligava para outro, tirando algumas dúvidas. Eu aprendi assim. Por isso que eu até brinquei com você que eu aprendi meio que na marra, né. Porque eu via que eu precisava fazer alguma coisa, porque o [setor de] patrimônio [do *campus*] nunca fez levantamento de bens, nunca. Então assim, eu tive que começar a fazer esse levantamento e ainda não consegui terminar (Ângela, linhas 40-54).

Era novidade para mim. E aí, eu corri atrás. Eu falei: não, eu vou... eu vou conseguir resolver isso. E aí, eu corri atrás e com três meses eu consegui finalizar o processo, fazer um levantamento de tudo e o processo foi deferido e eu consegui resolver algo que há anos ninguém tinha conseguido resolver. [...] Primeiro, Google. Primeiro, Google e depois, [*campus-sede*]. Eu procurei o setor do [trabalhador do *campus-sede*], que é o presidente da Comissão de desfazimento, que me deu todo o suporte (Ângela, linhas 142-149).

Para os trabalhadores que experimentaram esta concepção A, "montando o quebra-cabeça", a observação também constitui um meio de aprendizagem que possibilita compreender a atividade e a organização. Da mesma forma que, para eles, as reuniões dos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ apresentam-se como oportunidade de entender o objetivo da atividade que executam, como descrito por Débora ao narrar como se deu seu aprendizado inicial das atividades da área:

Foi com análise prática, né. Foi bastante observação mesmo. E tentando estudar por conta própria. Tentando ler alguma lei. Tentando procurar na internet alguma coisa relacionada ao assunto e através das nossas reuniões [dos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ]. Aliás, o primeiro grande aprendizado para mim foi a nossa primeira reunião. [...] Cheguei lá completamente perdida, né. Tava tentando entender o CEFET[RJ] e o trabalho em si. E lá que foi o *start* de eu começar a entender (Débora, linhas 21-26).

Segundo estes trabalhadores, as reuniões constituem uma oportunidade de troca de experiências relacionadas às atividades da área de patrimônio do CEFET/RJ. Assim, para eles, as reuniões significam um meio de aprender com os trabalhadores de outros *campi* a fim de conhecerem e aperfeiçoarem as atividades, conforme relatado por Heitor e Ângela.

Acho que [a reunião dos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ] é bem interessante. Principalmente a vivência das outras unidades [*campi*] né. A gente vê que a gente não está sozinho. Eu faço a brincadeira que parece uma terapia de grupo, né. Todo mundo fala dos seus problemas, tenta se ajudar ali. Mas eu acho bem interessante. Embora seja um pouco... [pausa] a questão da distância e tal, né, eu acho que atrapalha um pouco. Mas eu acho interessante. Eu acho bem válido. É bem interessante (Heitor, linhas 59-64).

As reuniões... quando surgiu a ideia eu fiquei super feliz [...] Mas vi a oportunidade de sanar as dúvidas. Compartilhar experiências, né. Olha, estou com esse problema... ih, [...] Então assim, foi muito bom. Faço de tudo para poder participar das reuniões (Ângela, linhas 60-66).

Esta concepção revela a busca dos trabalhadores por entender como a atividade deve ser executada de modo a atingir os objetivos esperados para a própria atividade e também

compreender, a partir daí, a importância de sua atividade para a organização, permitindo-lhes entender a organização como um todo.

Esta concepção A parece ser relevante para os novos ingressantes na área de patrimônio do CEFET/RJ, pois configura uma compreensão da aprendizagem como uma forma para entender uma atividade ou organização até então nova para esses trabalhadores. Em outras palavras, segundo a concepção A, a aprendizagem parece estar relacionada à adaptação dos trabalhadores ao contexto organizacional, à atividade em si e à própria organização.

O grupo de trabalhadores que apresentou esta concepção da aprendizagem é composto por três trabalhadores, sendo dois do sexo feminino e um do masculino, de três *campi* distintos. As idades destes trabalhadores variam entre 31 e 32 anos e as experiências anteriores dos mesmos foram em áreas similares, basicamente administrativa, contábil e financeira.

O tempo de vivência na atividade de patrimônio do CEFET/RJ destes trabalhadores está entre 1 ano e 1 ano e meio. Dentre eles, dois ocupam cargos com o requisito mínimo de nível de formação superior e um, nível médio, e todos eles com funções gratificadas de chefia. Todos possuem formação acadêmica acima da mínima exigida para o cargo. Os mesmos estão no CEFET/RJ entre 1 ano e meio a 8 anos, dos quais dois migraram para a área de patrimônio posteriormente à admissão.

Com isso, deduz-se que a concepção A da aprendizagem está relacionada a mudanças organizacionais, isto é, a novas realidades dentro da organização, como, por exemplo, uma nova atividade de trabalho. Assim, ao mudar de atividade no trabalho, o trabalhador concebe a aprendizagem como um processo de buscar meios para compreender a atividade em seu novo contexto.

A competência para os trabalhadores que experimentaram esta concepção A significa executar da melhor maneira a atividade, escolher os melhores meios para realizar a tarefa, demonstrar domínio da mesma e atender à demanda. O trabalhador competente seria, então, aquele que adota os meios mais adequados para alcançar os objetivos da tarefa, ou seja, de maneira mais eficiente.

Nesta concepção de aprendizagem, o trabalhador competente aprende para executar a atividade da melhor forma dentro das condições fornecidas pela organização. Desta forma, desenvolver suas competências por meio da aprendizagem tem para estes a finalidade de se aperfeiçoar para articular maneiras de tornar a sua atividade mais “coerente”, como foi apontado por Débora:

Fazer o serviço ser coerente. Eh... usando o máximo de bom senso possível. A gente sabe que os nossos recursos são limitados. E então, a gente toma decisões que a gente tem que usar o bom senso para a coisa dar certo. E tem que tentar adequar dentro da lei, né, enfim. Então, um exemplo, a própria atualização das responsabilidades [dos bens]. Eh... eu buscar um caminho para fazer isso. Eu sei como deve tá certo. Como que a coisa tem que tá lá arquivada, bonita. E na prática tem que tá tudo atualizado. Só que o caminho pra eu conseguir fazer isso... eh... eu tenho que ir criando né, articulando. Eu tenho que conversar com um, conversar com outro... eh... articular. [...] Eh... Então, é todo dia tomando decisões de bom senso para a coisa chegar pronta, ficar bonita, ficar redonda do jeito que a gente sabe que tem que ficar (Débora, linhas 59-69).

Ser competente, além de estar relacionado com saber fazer uma determinada atividade de maneira eficiente, está ligado ao trabalhador ter vontade de aprender e ter a iniciativa de buscar conhecimento sobre a atividade, conforme narraram Heitor e Ângela nos trechos abaixo:

No patrimônio... cara, eu acho que é o que eu falei no início, [ser competente] é a pessoa saber, né, da área dela, estar capacitada e principalmente ter essa boa vontade de correr atrás, né; a pessoa não só saber, saber aplicar, né, e resolver os problemas, que a gente trabalha basicamente resolvendo os problemas, saber interagir com as coisas do dia a dia, sistemas, controles, né, e resolver as demandas que aparecem (Heitor, linhas 85-89).

Para o setor de patrimônio, servidor [trabalhador] competente, na minha opinião, né, é aquele servidor [trabalhador] extremamente proativo, entendeu? E que queira a cada dia adquirir conhecimentos, que isso é importante. [...] eu preciso adquirir mais conhecimento porque eu quero resolver todos os problemas (Ângela, linhas 106-115).

Em suma, a concepção A, "montando o quebra-cabeça", apresenta a aprendizagem individual presente em três (Débora, Heitor e Ângela) dos quinze trabalhadores entrevistados como um processo de adoção de meios para compreender a atividade da área de patrimônio e o CEFET/RJ como um todo. Assim, esta concepção caracteriza-se como um nível de resultado (*level of outcome*) menos profundo em comparação à concepção B, pela qual os trabalhadores concebem a aprendizagem como a aquisição de experiência vivida no trabalho.

4.2.2. Concepção B: Vivendo e aprendendo

A concepção B da aprendizagem se refere a um reconhecimento do ganhar/aumentar sua experiência ao vivenciar o trabalho, ou seja, o processo de aprendizagem é entendido como decorrente da vivência na atividade, seja ela própria ou compartilhada pelos outros. Esta vivência está relacionada à prática de trabalho, seja na própria atividade ou em atividades correlatas.

Desta forma, para os entrevistados, aprender no ambiente de trabalho está ligado a ganhar/aumentar sua experiência na atividade a partir de observar ou receber o relato da experiência de outro trabalhador. Isto significa dizer que, na concepção B, é possível aprender por meio de um colega de trabalho mais experiente nas atividades da área e, simultaneamente, aprender à medida que vivenciam na prática a sua atividade, produzindo experiências próprias. Esta situação de aprendizagem, pelo compartilhamento da experiência de outro, foi narrada por Lucas ao descrever como ocorreu o seu aprendizado inicial na área de patrimônio:

Eu aqui dei sorte, porque tinha um cara que estava aqui, que era [o par mais experiente], que ele estava aqui e cuidava disso tudo. Então, ele foi orientando, passou planilha para mim, foi mostrando alguns detalhes do trabalho, passou planilha, como que controlava o almoxarifado, foi dando o passo-a-passo mais prático, né, fez uma palestra, explicou os pontos mais importantes que cada setor fazia, dividiu a responsabilidade de cada um. Foi o primeiro contato, que depois de uns meses a gente foi nos inscrevendo em alguns cursos e fomos fazer alguns cursos fora da unidade (Lucas, linhas 32-38).

Como mencionado, a concepção B compreende o aprender no trabalho como um processo de ganhar/aumentar sua experiência no trabalho vivenciado por si ou outrem. Entretanto, para que seja possível aprender com a experiência do outro, parece ser necessário que este esteja disposto a compartilhar sua experiência. Isto pôde ser percebido no depoimento de Fernando. Quando mencionou a evolução em seus momentos iniciais de aprendizado na área de patrimônio e a relação do aprendizado com o seu chefe e com o seu par, Fernando disse:

Então, tudo eu ficava dependendo da... de informações do chefe do setor que estava no período que eu entrei. Então, eu enfrentei dificuldade e apesar de eu buscar, não vi muitos caminhos para evoluir em informações, em conhecimento. Então, eu fazia o trabalho burocrático do jeito que eu era instruído, do jeito que era pedido [...] Com o passar do tempo, esse chefe saiu, [por causa de] mudança de direção e entra o [par que viria a ser o novo chefe]. O [par que viria a ser o novo chefe] já tem uma experiência no serviço público, não nada de patrimônio, mas ele já tem na área de serviço público. Ele trabalhou [em uma sociedade de economia mista] e foi aí que eu comecei a ter outra visão e aprender bastante coisa assim... até porque ele é muito mais interessado que o chefe [à época]... tanto em passar, tanto em aprender. Então, eu já tinha uma certa experiência assim... Quando ele entrou, por mais que eu não tivesse tanto apoio do chefe [à época] para me passar, mas eu acabando... pesquisando, observando, perguntando eu aprendi alguma coisa, vivenciando a prática mesmo (Fernando, linhas 65-77).

Esta experiência que é reconhecida pelos entrevistados que vivenciaram a concepção B não diz respeito somente à experiência vivida no CEFET/RJ, mas também às adquiridas nos trabalhos anteriores; nem somente restrita às atividades da área de patrimônio, conforme mencionou Igor no trecho apresentado abaixo. Ao que parece, nesta concepção, o aprender assume uma dimensão mais ampla, não se restringindo à atividade da área de patrimônio.

O que acontece... no início falei que nós [se referindo a ele mesmo] temos 27 anos na praça, nós já trabalhamos, eu já trabalhei em ônibus, eu já trabalhei em mercado, eu já trabalhei como serralheiro, ajudante de serralheiro... Tudo. Bastante coisa. Então, tudo isso foi agregando algumas experiências e aqui, né, o nosso dia a dia aqui no setor [de patrimônio] não é muito diferente do que nós fazíamos. Tudo que nós aprendemos lá fora de uma forma ou outra a gente tem como executar aqui dentro. Uma conferência de uma mercadoria, eu já fui conferente de mercado (Igor, linhas 75-81).

A aprendizagem como experiência vivida e compartilhada foi percebida pelos próprios trabalhadores nas reuniões dos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ, de modo que estas experiências possibilitariam um aprendizado aplicado à atividade da área de patrimônio e, segundo o depoimento de Lucas, o mesmo parece ser mais eficiente que os cursos formais feitos em instituições externas.

Então, esses encontros foram realmente uma boa ideia. Eu participo de encontro tanto de patrimônio, quanto de pregoeiros. E esses encontros, na minha percepção, comparado com os cursos [formais], [...] que a gente faz fora da sede e cursos *online*, o encontro eu acho que ele é mais efetivo assim. Ele tem mais eficiência no conhecimento, que você troca experiência, vê a dificuldade de cada um. Ali, você já troca informação, você acaba aprendendo mais porque o cara já passou uma dificuldade, ele te mostra, troca experiência, mostra que cada um tem uma visão. E você pega contato, tem oportunidade de falar um com o outro, ligar e tem um grupo no WhatsApp. Então, vira e mexe, entendeu mais essa relação. Criou mais vínculo entre o CEFET[RJ] e das outras unidades do CEFET[RJ], criou mais capacidade de inter-relacionamento. E [ao] trocar informação e conhecimento. Foi, realmente, [o que] eu acho que impactou mais na Instituição isso aí. Hoje eu consigo materiais, eu consigo agilizar muita coisa que a gente está muito longe, bem longe da Matriz [*campus-sede*], a gente depende muito da Matriz [*campus-sede*]. Só que com esses encontros, realmente, eu aprendi mais. O processo de resolver, tomar decisão o mais rápido (Lucas, linhas 42-56).

O foco principal desta concepção B é que por meio da experiência vivenciada no trabalho, por si mesmo ou pelo relato de outrem, é possível aprender a desempenhar

determinada atividade ou, pelo menos, obter subsídios para executá-la. Em outras palavras, o trabalhador aprenderia à medida que ganha ou troca experiência.

Esta concepção parece relevante para o desenvolvimento de competências por meio da aprendizagem continuada, haja vista que a experiência adquirida também de maneira continuada ao longo do tempo apresenta-se como oportunidade de aprendizagem para os trabalhadores, sejam eles iniciantes na organização atual ou experientes.

Os trabalhadores que experimentaram a concepção B da aprendizagem foram um total de três (Lucas, Fernando e Igor), sendo todos do sexo masculino e lotados em três *campi* distintos. Estes trabalhadores apresentam faixa etária entre 27 e 50 anos. Suas experiências anteriores ao CEFET/RJ variam de pouca a ampla, em áreas diversificadas como empresa familiar, forças armadas e metalurgia, por exemplo. Foi possível perceber, ainda, que dois destes trabalhadores apresentaram experiências anteriores com predomínio em áreas operacionais em processos de produção nas organizações em que trabalharam.

Estes três trabalhadores estão no CEFET/RJ entre 2 anos e meio e 6 anos e 5 meses; e, na área de patrimônio, entre 2 anos e 2 anos e meio. Dentre eles, dois ocupam cargos de nível de formação superior e um, de nível fundamental, sendo dois deles ocupantes ainda de função gratificada de chefia, porque foram indicados para tal. Todos apresentaram formação acima da mínima exigida para os respectivos cargos, sendo dois pós-graduados em especialização e um graduando.

A competência, para estes trabalhadores da concepção B, parece estar relacionada a episódios em que a mesma pode ser manifestada, ou seja, não seria a competência contínua, mas percebida em situações no trabalho. Isto pôde ser notado à medida que os trabalhadores entrevistados mencionaram um contínuo aprendizado na busca por se tornarem competentes. Ao tempo que, segundo os mesmos, parece ser relevante esta busca para ser competente, conforme descreveu Igor, quando disse que:

Eu não me sinto completo ainda. Totalmente competente? Eu não me sinto, né. Mas a gente vive num eterno aprendizado, né. Eu procuro, aqui nas falas dos nossos pares aqui, desse entrevistador, do nosso colega [par 1], do nosso colega [par 2] e de outros que adentram aqui a nossa sala, sempre captar alguma coisa para que o [se referindo a si em terceira pessoa] na função dele possa ser o mais competente possível. Mas a competência deve ser humana e não mecânica apenas, entendeu? (Igor, linhas 92-97).

O tempo... tempo... eu acho que eu só vou me sentir competente quando completar 75 anos de serviço público. Pô, mas aí com 75 anos você vai embora! Aí tá, eu vou me sentir competente. Se eu conseguir nesse período que eu estou como chefe do setor da SEPAT atender às expectativas dos meus colegas, dos meus pares, dos meus amigos, né, daqueles que trabalham conosco aqui no setor, não apenas na questão de trabalho, profissionalmente falando, mas na relação, né... aquela relação de um ser humano para outro ser humano, aí sim, eu vou me sentir completo” (Igor, linhas 103-109).

Os trabalhadores que perceberam a concepção B buscam desenvolver, pela aprendizagem, suas competências para atingir os objetivos propostos para a atividade de patrimônio e torná-la mais eficiente. Para isso, estes trabalhadores entendem que seriam necessárias competências técnicas da atividade e competências relacionais, como apontado por Lucas no trecho da entrevista abaixo:

Eu entendo o profissional competente: primeiro assim, sendo direto, você atingir... resolver o problema. Aí, como competente, o cara que resolve o problema com eficiência o mais rápido possível. Vamos falar assim, é o cara que tem

conhecimento, que tem habilidade, tem capacidade de relacionamento interpessoal, de poder se relacionar, conversar com as pessoas (Lucas, linhas 76-80).

Esta competência, entretanto, não está relacionada somente ao conhecimento da atividade, mas também à capacidade em buscar conhecimentos para atender à demanda da atividade, como afirmou Fernando ao descrever um profissional competente.

Ser um profissional competente, para mim, não é saber tudo, mas é sempre estar buscando aquilo que você precisa para dar uma resposta, para dar um prazo razoável para chefia, para chefia imediata, por exemplo, gerente para administração, no meu caso aqui. Então, para mim, um profissional competente é aquele que tem conhecimento. Quem não tem conhecimento, busca esse conhecimento e num prazo razoável desse retorno” (Fernando, linhas 81-85).

A concepção B se caracteriza como um nível de resultado mais profundo e abrangente em comparação à concepção A. Entretanto, esta concepção B apresenta-se como um nível de resultado menos profundo quando comparada à concepção C. Haja vista que, na concepção C, a compreensão da aprendizagem mostra-se mais complexa, pois entende o processo de aprendizagem como passar por episódios em que se lida com as dificuldades que surgem no cotidiano para realizar a atividade da área de patrimônio, como se apresenta a seguir.

4.2.3. Concepção C: A dificuldade é um professor severo

A concepção C da aprendizagem relaciona o processo de aprendizagem ao enfrentamento das dificuldades percebidas para realizar a atividade de trabalho. Nesta concepção, “aprender na prática” significa superar essas dificuldades que surgem no dia a dia do trabalho, como cometer um erro, por exemplo; de modo que, ao transpor estas dificuldades ou barreiras, o processo de aprendizagem ocorreria. Desta maneira, na concepção C, o erro ocasionado durante a atividade assume papel relevante, porque o solucionar, e até mesmo trabalhar para o evitar, constituiria, para os entrevistados, uma oportunidade de aprendizagem.

As dificuldades surgidas durante a realização das atividades parecem, ao final do processo, se apresentar positivamente como uma oportunidade de retroalimentação, de maneira que a atividade seria aperfeiçoada a cada vez que a mesma é realizada. Como pôde ser percebido no depoimento de Simone quando descreveu sua aprendizagem inicial na área de patrimônio do CEFET/RJ:

É com o tempo. Porque, tipo assim, aqui a gente cadastra muita coisa que você nem sabe o que que é. Aos poucos a gente vai descobrindo como cadastrar da melhor forma porque basicamente, a gente tem que se preocupar com isso né. Porque aqui é fazer os tombos, né. Então, com o tempo a gente vai descobrindo como fazer da melhor forma. Como cadastrar um computador, como fazer, porque parece fácil, mas depois quando você vai ver como a pessoa pesquisa: ah, qual é a marca, qual é não sei o quê... Aí você sabe as informações que realmente vão ajudar na hora da pesquisa. Mas isso aí é só com o tempo. Tem coisas que a gente não tem nem ideia do que que está cadastrando ali, tá com o nome todo estranho, você nunca viu aquilo na sua frente, não sabe nem como é que mexe e tem que cadastrar. A gente cadastra às vezes de uma forma aqui errada, aí quando a gente conversa com a pessoa do setor: ah, não, isso daqui é assim, assim, assim. Aí, já da próxima vez eu já sei que eu tenho que colocar essa característica para saber melhor como achar o bem depois (Simone, linhas 95-106).

Essas dificuldades parecem estar associadas ao desconhecimento do uso que os usuários dão ao patrimônio que é cadastrado, aos erros ou às tentativas frustradas de

solucioná-las, que se apresentaram na aprendizagem da atividade da área de patrimônio do CEFET/RJ vivenciadas pelos trabalhadores, constituindo um processo de aprendizagem em que as dificuldades se apresentam como parte do processo em si, ou seja, o integram, como descreveram Maristela e Robson nos trechos abaixo:

Olha, foi no dia a dia, né, basicamente. Mas não vou dizer assim que eu aprendi sozinha, eu aprendi meio que mexendo, sendo orientada pelo [chefe] e tal, errando bastante. Não foi fácil, mas eu consegui desenvolver bem (Maristela, linhas 35-37).

Então, logo quando eu cheguei aqui, né, o [chefe] fazia um controle manual no Excel e eu pensei numa forma de trazer os relatórios de PDF para Excel, sem perder a fidelidade da descrição. E aí, eu comecei a cutucar, a pesquisar na internet como é que poderia fazer essa conversão. Surgiram alternativas de software, mas não era viável, não ficava legal, ficava truncado, não conseguia fazer a conversão direta. E aí, eu comecei a fazer na mão, né, teve um semi-manual assim, vamos dizer assim (Ronaldo, linhas 113-118).

As dificuldades, contudo, surgiram de maneira distinta nos depoimentos dos trabalhadores que experimentaram a concepção C da aprendizagem, variando na intensidade da mesma. Assim, percebe-se, implicitamente, a presença da dificuldade nos depoimentos, em um relato da dificuldade na atividade em si, ou, explicitamente, pelo uso de termos que remetem a dor, a sacrifício ou à tortura, como exemplo “apanhando” e “doloroso”, utilizados por Nilton, quando disse que:

O aprendizado inicial foi apanhando. Se eu tiver que sintetizar, a palavra realmente é muito doloroso quando você participa de uma atividade, se você não sabe se está fazendo o certo ou errado e você descobre que está fazendo errado, quando alguém diz para você que está errado aquilo. Mas, como eu já trabalhei em outras esferas, em outros ambientes, como eu falei lá do administrativo, por exemplo, da [empresa varejista em que trabalhei], o aprendizado foi bem diferente (Nilton, linhas 40-45).

O uso de tais termos que remetem à dificuldade enfrentada parece referir-se metaforicamente à intensidade da dificuldade superada pelos trabalhadores ao aprender, haja vista que não foram encontrados, nas declarações, relatos que justificassem o uso do sentido denotativo dos termos utilizados, ou seja, no sentido literal dos termos “apanhando” e “doloroso”.

Ao superar as dificuldades que surgem, os trabalhadores nesta concepção C revelaram reconhecer o processo de aprendizagem como um mecanismo fortalecedor da sua própria segurança no realizar da atividade de sua responsabilidade na área de patrimônio do CEFET/RJ. Deste modo, a intensidade das dificuldades vivenciadas pode produzir uma postura proativa no trabalhador, no sentido de buscar aprender para, assim, evitar o surgimento de erros, mitigando, desta forma, o risco de sofrer sanções aplicadas pelo próprio CEFET/RJ ou pelos órgãos de controle em decorrência dos mesmos, conforme apresentado, abaixo, no relato de Renata.

Porque no CEFET[RJ], a gente tem essa dificuldade com relação às informações. Eu acho que começa pela gestão do *campus*, né, [informações] que a gente hoje não tem acesso. Então, a gente tenta buscar, mas esse colega de trabalho [par] sempre está tentando se atualizar, sempre correndo atrás e atualizando. Às vezes a informação acaba ficando ali, né? [risos] Mas a gente sabe que existe, sabe como se defender no futuro. Mas está sempre se atualizando, o colega [par] que está sempre passando as informações adiante, não segura para ele ‘eu achei isso aqui, então...’ (Renata, linhas 90-96)

Esta busca proativa foi percebida nas reuniões dos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ, uma vez que buscam aprender por meio das dificuldades vivenciadas pelos trabalhadores de outros *campi*. Assim, ao trocarem experiências, buscam construir padrões de enfrentamento às dificuldades à medida que vão surgindo, como descrito por Paulo ao falar sobre as reuniões:

Aí, com essas reuniões aí, que eu acho que eu não fui nessa primeira, eu acho que o [chefe] que foi, começou a vir essa necessidade de que a gente precisar se inteirar, se integrar, a gente precisa de padrões, que nós não temos, porque surge uma dificuldade, você vai ver com um é de uma maneira, você vai ver com outro, é de outra. Ou tem até aquele que até não tem maneira nenhuma, “não, eu não vi isso aí, eu não sei o que é”, entendeu? Então assim, é visto com bons olhos, [...] Mas é visto com bons olhos, é necessário, entendeu? A gente tem que trocar essas informações e a gente tem que definir algumas coisas para fazer igual para todo mundo (Paulo, linhas 257-268).

Na concepção C, a aprendizagem ocorre mediante o surgimento de dificuldades ao realizar a atividade da área de patrimônio, estas constituem uma oportunidade de aprender ao enfrentá-las e superá-las. Em outras palavras, aprender está relacionado a passar por dificuldades durante as atividades, como erros ou tentativas frustradas, e a partir destas dificuldades, aperfeiçoar-se.

Esta concepção, "a dificuldade é um severo professor", torna-se relevante ao passo que superar as dificuldades, corrigir os erros cometidos, permitiria ao trabalhador a busca contínua pelo aprimoramento da atividade e, logo, de si. Assim, possibilitaria construir um posicionamento de auto ajuste nos trabalhadores, haja vista que os erros, ou seja, os casos de insucesso assumem papel relevante no aprendizado.

Seis trabalhadores perceberam a concepção C (Simone, Maristela, Renata, Ronaldo, Nilton e Paulo), três do sexo feminino e três do masculino. Estes trabalhadores possuem idades entre 28 e 53 anos e suas experiências anteriores vão de nenhuma a ampla experiência, em áreas: administrativa, como recursos humanos, contabilidade e finanças; e operacional, como almoxarifado e motorista.

Os mesmos estão lotados na área de patrimônio do CEFET/RJ em períodos que variam entre 2 e 4 anos, e trabalham na instituição, entre 2 e 6 anos; sendo quatro trabalhadores lotados na área de patrimônio desde sua admissão e dois, transferidos de outras áreas do CEFET/RJ. Em relação aos cargos ocupados por estes trabalhadores, dois ocupam cargos de níveis de formação superior de escolaridade e quatro, de nível médio. Nenhum destes trabalhadores que adotam esta concepção C ocupa função gratificada de chefia no CEFET/RJ e três possuem formação acadêmica acima da mínima exigida para o cargo.

As competências desenvolvidas pelos trabalhadores da concepção C da aprendizagem parecem se destinar basicamente a alcançar os objetivos da atividade e, até mesmo, superá-los a fim de tornar a atividade mais eficiente. Assim, neste processo de aprendizagem sob a concepção C, se almeja desenvolver competências para identificar as falhas observadas na atividade, seja ao corrigir ou evitar erros ou, ainda, para inovar nos processos de trabalho.

Revelou-se que o trabalhador competente, segundo a concepção C, é aquele que busca realizar as atividades da área de patrimônio do CEFET/RJ dando o seu máximo, dentro da realidade possibilitada. Nesta direção, Maristela ao ser questionada o que seria para ela um trabalhador competente, descreveu:

Competente? Bom, ter experiência, desenvolver o seu melhor, os seus conhecimentos, que você adquiriu, da melhor forma possível e, além disso, dar o máximo, conseguir atingir as metas e até superar essas metas (Maristela, linhas 52-54).

Ser ou não competente parece estar relacionado ao contexto da atividade em que o trabalhador está inserido, nas condições que o mesmo detém para realizá-la. Isto pôde ser notado nos depoimentos destes trabalhadores, nos quais se evidenciou que o ser competente não dependeria somente do trabalhador em si, mas também estaria interligado às dificuldades surgidas durante a realização da atividade e das condições disponíveis na instituição para solucionar tais dificuldades. Desta forma, as competências desenvolvidas por estes trabalhadores visariam lidar com essas dificuldades, como ilustram os depoimentos de Simone e Paulo, a seguir:

Ah, eu acho que se você faz a sua atividade bem, tipo assim, na medida do possível. Tem coisa que a gente... eu errei várias vezes, em várias coisas aqui, mas eu faço o possível para não errar e quando eu erro, eu conserto. Então, eu acho que é competência. Você está fazendo o seu melhor. Eu acho que um profissional competente é isso, você fazer o melhor, né, no trabalho (Simone, linhas 70-74).

Cara, a competência eu acho que ela está muito ligada a você conseguir atingir os objetivos que o seu trabalho, que a sua função, pretendem. Mas, por exemplo, ela não depende só de uma vontade sua. Ela depende de um conhecimento que você precisa ter e ela depende de ferramentas (Paulo, linhas 278-281).

Assim, parece que a realidade do trabalhador na área de patrimônio do CEFET/RJ orientado por esta concepção C exerce influência nas competências desenvolvidas pelo mesmo, ou seja, uma competência dependeria do contexto em que a mesma foi utilizada. Desta forma, seria possível, segundo os entrevistados, desenvolver competências para inovar nos processos de trabalho, uma vez que lhes sejam ofertadas na instituição condições viáveis para que melhorias e mudanças significativas sejam implementadas, conforme apontado por Ronaldo:

Assim, eu tento ver o que já existe, eu vou primeiro observar o que já existe. Tá, feito isso, a gente busca implementar, se ainda não tiver implementado, né. Pode existir uma lei, por exemplo, um procedimento, e ele não ser implementado aqui, ele não está implementado. Primeiro, eu busco implementar se for viável ser implementado. Implementado, eu começo a pensar no que pode ser melhorado, né. E aí, o desenvolvimento pessoal, né, eu tomo isso como um desafio, né, possível de ser realizado e tento fazer melhorias, né, em cima de algo que já existe. Começo a pensar coisas que ainda não foram pensadas para otimizar uma rotina, por exemplo. Tentar pensar em algo que não foi pensado e que produza impacto positivo tanto no setor quanto em outras áreas, por exemplo. Eu acho que eventualmente não tenha sido pensado ainda ou pelo menos colocado no papel como um conhecimento ali, uma informação (Ronaldo, linhas 63-73).

A concepção C, apesar de se caracterizar como um nível de resultado mais profundo em comparação às concepções A e B, ou seja, apresentando-se como uma concepção mais complexa em comparação às anteriores, mostra-se menos aprofundada ante a concepção D. Para esta, a concepção D a seguir detalhada, a aprendizagem é compreendida como um processo de reflexão individual e coletivo, como maneira de enfrentar as dificuldades que surgem ao realizarem as atividades da área de patrimônio.

4.2.4. Concepção D: Várias cabeças pensam melhor do que uma

A concepção D destaca a aprendizagem como um processo de reflexão individual e coletivo que os trabalhadores adotam para lidarem com as dificuldades percebidas ao

executarem a atividade da área de patrimônio do CEFET/RJ. Este processo de reflexão é individual, porque ocorre no âmbito em que o trabalhador efetua uma análise reflexiva sobre a atividade por ele realizada, de modo a possibilitá-lo aprender ao solucionar problemas que surjam durante a execução da atividade. Permitindo-lhe, assim, compreender mais profundamente a dinâmica que compõe a própria atividade, ou seja, como a mesma está configurada. Mas também é realizado de modo coletivo, pois o fórum criado não se limita a um único trabalhador, revelando-se uma construção reflexiva coletiva, à medida que novas ideias e soluções surgiram em meio aos debates e discussões dos trabalhadores ao superarem as dificuldades na execução da atividade.

Ao que parece, a reflexão constitui um processo interno e externo. Interno, pois ocorreria dentro do trabalhador, individualmente, em sua mente. E externo, uma vez que ao compartilhar sua reflexão individual com outros trabalhadores, esta reflexão tomaria uma dinâmica coletiva. Esta reflexão individual e coletiva pôde ser percebida no depoimento de Marcos quando o mesmo narrou um episódio de resolução de um problema ocorrido na área de patrimônio de seu *campus* do CEFET/RJ envolvendo os demais trabalhadores da área, quando disse:

Bom, teve um problema agora recente, né, [...] na parte de recebimento de documentos e processos. No caso, a nossa seção que recebe o processo e ela que fazia o lançamento no sistema do andamento... da movimentação do processo. [...] a gente fazia a movimentação dele, mas muita das vezes ele não retornava pela nossa seção. [...] Tinha um problema na movimentação. Então, o servidor responsável ele pensou na forma de como é fazer isso. [...] Então, demandou este problema. Esse problema apareceu lá, surgiu e o servidor pensou nesta solução, e acertou lá com a chefia, viu a possibilidade de mais pessoas movimentarem o processo (Marcos, linhas 91-107).

Assim, a reflexão na área de patrimônio do CEFET/RJ ocorreria quando o trabalhador faz uma análise mais ampla da atividade, para além do modo como executá-la, voltada diretamente para o seu conteúdo e, ao mesmo tempo, para sua relevância em um contexto visto como sistêmico. Em outras palavras, possibilitaria uma compreensão em sua totalidade e da maior complexidade da atividade. Isto foi apresentado por Robson ao narrar um episódio em que ele pôde aprender durante a prática da atividade:

Isso [Termo Circunstanciado Administrativo – TCA] é uma novidade para a gente, né. Eu já tinha lido sobre o TCA, sempre perguntei por que que a gente não fazia ainda, né. E que uma hora ou outra a gente ia ter que fazer. E, ocorreu dessa professora vir aqui, ela já tinha vindo antes, o chefe da divisão, que é o [chefe da divisão], eu sou chefe do setor que é vinculado à divisão da qual o chefe é o [chefe da divisão], ele orientou a professora e pediu para ela aguardar um pouco mais, que a gente iria deliberar aqui e ver o que faria. A gente conversou sobre a necessidade de instaurar... começar a fazer de fato, [de] começar a instaurar o TCA porque a gente está com processos de furto se avolumando e quanto mais tempo decorre, fica mais difícil de você investigar o que aconteceu (Robson, linhas 242-250).

A reflexão no processo de aprendizagem também se apresenta no questionamento do trabalhador sobre a atividade e sua maneira de execução. Deste modo, os questionamentos também permitiriam uma análise mais profunda e possibilitariam, assim, o surgimento de novas ideias, conforme descreveu Robson:

[...] então, sempre que eu sou questionado sobre os trabalhos, as demandas, as rotinas da divisão de patrimônio, eu acabo mencionando alguma coisa, aqui, muitas vezes, eu posso trabalhar menos ou mais com aquilo, e que me vem à tona e eu

posso inclusive ter novas ideias. Nisso que eu estou explicando as minhas rotinas, eu posso criar novas ideias, né, posso ter novos *insights* (Robson, linhas 298-302).

Esta reflexão, contudo, só seria possível caso o trabalhador se permitisse pensar sobre a atividade, tanto individualmente quanto coletivamente, pois, para que a reflexão coletiva seja adotada como processo de aprendizagem, faz-se necessário que os trabalhadores estejam dispostos a contribuir refletindo individualmente e compartilhando para posteriormente construir uma reflexão coletiva, conforme sugerem os trechos da entrevista de Renan:

Quando os dois colegas chegaram, eles não conheciam o espaço, e eu conhecia. Então, na medida em que eu fui apresentando, eu fui falando também nas minhas ideias. Então, eles além de avaliarem... e eu também tentei fazer com que eles não tivessem o que eu tive, as dificuldades de aproximação. Assim, de um socorro, de uma ajuda, de uma explicação. Isso foi muito difícil. Então, eu tentei estar sempre ali explicando as minhas dúvidas. Eu tentei logo de cara colocar que eu tinha tido dúvidas [...] e deixei bem à vontade. Eu até era chato, porque de 3 em 3 meses eu pegava, assim, vamos conversar aqui o que que está correto, o que que está errado, o que que vocês estão vendo de bom e de ruim. E eles corresponderam [...] (Renan, linhas 145-153).

Também são pessoas que buscam informação, são pessoas que buscam formas de fazer, porque aqui não tem como ser diferente. [...] como colegas mesmo, que agem, a gente comunga na maioria das coisas, assim de buscar a informação, as formas de trabalho, os entendimentos que vêm naturalmente (Renan, linhas 156-165).

Os trechos do depoimento de Renan apresentados acima, assim como dos demais trabalhadores da concepção D sugerem que a reflexão exigiria uma ação proativa do trabalhador, no sentido de querer agir, ter atitude para aprender. Em outras palavras, para que ocorra a reflexão individual e coletiva se requer do trabalhador agir com proatividade frente à realidade que compõe a atividade da área de patrimônio.

A concepção D da aprendizagem parece ter o propósito de possibilitar ao trabalhador aprender por meio da reflexão individual e coletiva sobre a atividade da área de patrimônio do CEFET/RJ. Esta reflexão seria possível à medida que o trabalhador, ao enfrentar as dificuldades da atividade que surgem, agisse no sentido de refletir individualmente e com outros trabalhadores para superá-las e, desta maneira, aprendesse.

A concepção D torna-se relevante, haja vista que refletir sobre a atividade permitiria ao trabalhador compreender a dinâmica que configura a atividade e ainda suas influências na organização como um todo. Além disso, possibilitaria soluções para as dificuldades que surgem durante a realização da atividade, assim como a formulação de meios para evitá-las no futuro, a julgar por estimular uma postura proativa do trabalhador.

Os trabalhadores que apresentaram esta concepção da aprendizagem são três trabalhadores do sexo masculino, lotados em três *campi* distintos. Com idades entre 34 e 59 anos. Estes trabalhadores possuem experiências anteriores em áreas distintas como, por exemplo: almoxarifado, comércio, autônomo, bancário, indústria e forças armadas.

O tempo em que estes trabalhadores estão lotados na área de patrimônio compreende o período de 2 anos e meio a 7 anos. Os mesmos estão no CEFET/RJ pelo mesmo período, ou seja, todos lotados na área de patrimônio desde seus ingressos na instituição. Em relação aos cargos que ocupam, dois deles possuem cargos de nível médio e um cargo de nível fundamental, sendo dois ocupantes de funções gratificadas de chefia, entre eles, o que ocupa cargo de nível fundamental, que é de exigência mínima. Todos possuem formação acadêmica acima da mínima exigida para o cargo, sendo dois graduandos e um com ensino médio completo.

A partir da concepção D da aprendizagem, as competências são desenvolvidas para aperfeiçoar o trabalhador na realização da atividade da área de patrimônio do CEFET/RJ, com finalidade de torná-la mais eficiente, conforme descrito por Renan no trecho destacado abaixo.

[...] ser um profissional competente para mim é atender a expectativa não das pessoas, mas a expectativa do que se propõe a tarefa que você está executando. [...] De você articular, dentro do que você conhece e que você analisou dos recursos que você tem, estão sendo oferecidos com seu próprio recurso, você conseguir articular isso. [...] na articulação dos instrumentos que você tem para você associar a compreensão do que está vendo e você desenvolver um trabalho (Renan, linhas 107-117).

A competência desenvolvida nesta concepção D estaria voltada para uma preparação prévia para realização de uma atividade, ou seja, a competência seria uma maneira de estar preparado antecipadamente para superar as dificuldades da atividade à medida que as mesmas surgissem. Assim como destacou Marcos, quando ao descrever o que é um trabalhador competente:

É aquele profissional que consegue... faz todas as tarefas de forma competente mesmo. E acho que está sempre pronto... ou pelo menos se prepara para novos aprendizados, se prepara para exercer novas tarefas, que não... que está sempre pronto a querer, buscar conhecimento pra aprender a fazer o serviço que é demandado para ele (Marcos, linhas 43-47).

A competência nesta concepção, “várias cabeças pensam melhor que uma”, contudo, também é desenvolvida à medida que o trabalhador realiza a atividade da área de patrimônio, no seu dia a dia, na interação com os demais trabalhadores. Isto pôde ser percebido no depoimento de Marcos quando disse:

Eh... eu acho que o profissional do setor, ele busca competência, se torna competente, acho que desempenhando suas funções e buscando conhecimento, interagindo com os outros para aprender sempre mais, saber o que vai fazer no dia a dia do trabalho, acho que é isso (Marcos, linhas 68-71).

Percebe-se, pelos depoimentos dos trabalhadores que vivenciaram a concepção D de aprendizagem, que a competência está ligada necessariamente à ação do próprio trabalhador. Em outras palavras, o tornar-se competente seria responsabilidade do trabalhador, uma vez que, para isto, ele precisaria agir, preparando-se ao buscar conhecimentos para realizar a atividade ou mesmo realizando a própria atividade.

Percebeu-se, ainda, que se tornar competente suscita no trabalhador um sentimento de pertencimento ao grupo em que está inserido e, ainda, uma sensação de realização com a atividade e o trabalho. Isto pôde ser captado nos trechos do depoimento de Robson ao falar sobre ser competente, apresentados abaixo.

Cara, quando você se dedica, não que você faça... faça o seu trabalho por conta de... não que você faça um trabalho por apenas por tapinha nas costas. Você faz porque você quer ver bem feito. Você quer fazer parte de um corpo eficaz. E para isso, você tem que se capacitar né (Robson, linhas 95-98).

Cara, é muito recompensador, porque você... todas as demandas que você recebe, você percebe que consegue atender. [...] Eu tenho que saber fazer tudo. No início, quando eu não sabia, eu me sentia muito mal, cara, eu me sentia muito mal. Quando chegava alguém, me pedia alguma coisa, eu falava: não sei fazer isso. Era o inferno

astral para mim. [...] Então, eu me esforcei aprendi muito rápido. É bom, é muito bom você estar num ambiente e saber lidar com todas as demandas que possam chegar, até aquelas mais imprevistas possíveis, né (Robson, linhas 100-111).

Em síntese, a concepção D revela a aprendizagem como um processo de reflexão individual e coletivo sobre a atividade, expressando uma das quatro formas de compreensão do fenômeno dadas pelos trabalhadores da área de patrimônio. Estas concepções, em seus níveis de resultado se relacionam hierarquicamente no sentido do aprofundamento do conteúdo de cada uma delas. A seguir são apresentadas as relações entre essas quatro concepções.

4.3. Relações entre as concepções

As quatro concepções desenvolvidas sobre a aprendizagem dos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ representam as diferentes formas como estes compreendem o processo de aprendizagem, individual e coletivo, e as competências que desenvolvem na prática. Assim, estas quatro respostas prototípicas apresentadas por estes trabalhadores à pergunta “Como foi o aprendizado na área de patrimônio?” podem ser representadas em níveis de resultado, como definido por Marton e Säljö (1976). Os níveis de resultado classificam as concepções de acordo com o conteúdo e significado das respostas dadas pelos trabalhadores entrevistados, que constituem o espaço de resultado.

O espaço de resultado que se apresenta no Quadro 6, detalha as concepções hierarquizadas de maneira inclusiva, conforme orientam Cherman e Rocha-Pinto (2016), para evidenciar a ampliação da complexidade do conteúdo da concepção e da experiência do sujeito com o fenômeno.

Assim, para as autoras, as pessoas ampliariam suas compreensões sobre o fenômeno à medida que o vivenciam repetidamente. Desta maneira, as concepções se inter-relacionariam na construção de um intelecto coletivo que possibilitaria compreender o fenômeno (MARTON, 1981; CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016), qual seja a aprendizagem individual e coletiva para o desenvolvimento de competências profissionais na prática.

No que tange aos níveis de resultado, ou seja, à hierarquia das concepções, o conteúdo encontrado nas concepções pode ser descrito como o grau de elaboração utilizado na construção da argumentação dada pelos trabalhadores ao descreverem o processo de aprendizagem. Em outras palavras, quanto mais elaborada a argumentação, mais amplo é o conteúdo encontrado na concepção desenvolvida pelo mesmo. Desta maneira, a limitação do conteúdo encontrado na argumentação implicaria a concepção estar mais próxima da reprodução do senso comum sobre o significado de aprendizagem.

Assim, a concepção A apresenta um conteúdo limitado ao compreender a aprendizagem individual e coletiva na prática, haja vista que a descreve como uma forma de compreender a atividade da área de patrimônio e a organização. Os argumentos dados à compreensão da aprendizagem mostraram-se menos elaborados, aproximando-se à reprodução do senso comum, ou seja, ao modo de pensar da maioria das pessoas sobre o que é aprendizagem.

Na concepção B, percebe-se um conteúdo parcialmente limitado, pois além de compreender a aprendizagem como um processo voltado para entender a atividade, integram-se a vivência e a experiência como partes do processo. Assim, a experiência vivida como processo de aprendizagem conota o aspecto continuado do aprender, ou seja, mostra o compreender a atividade e a organização como contínuo.

Quadro 6 - Espaço de resultado das concepções sobre aprendizagem individual e coletiva no trabalho.

Dimensão	Concepção	(A) Montando o quebra-cabeça	(B) Vivendo e aprendendo	(C) A dificuldade é um professor severo	(D) Várias cabeças pensam melhor do que uma
Conceito		Adotar meios para compreender a atividade executada e a organização como um todo.	Ganhar experiência ao vivenciar o trabalho, ou seja, o processo de aprendizagem é entendido como a experiência vivenciada.	Superar as dificuldades surgidas na prática da atividade de trabalho, como, por exemplo, por meio dos erros enfrentados.	Refletir de modo individual e coletivo, como forma de lidar e superar as dificuldades percebidas que surgem na atividade.
Propósito		Entender como a atividade deve ser executada para atingir os objetivos da mesma e, a partir daí, compreender a organização.	Destacar a experiência vivida no trabalho, por si ou por outrem, como um processo de aprendizagem.	Apontar a oportunidade em aprender mediante as dificuldades enfrentadas ao realizar a atividade.	Possibilitar aprender por meio da reflexão individual e coletiva sobre a atividade.
Relevância		Configura a aprendizagem como forma de compreender a atividade e a organização. Torna-se relevante na introdução da atividade ou na organização para os trabalhadores.	Relevante para o desenvolvimento de competências por meio da aprendizagem continuada, pela experiência ao longo do tempo.	Possibilita ao trabalhador, ao superar as dificuldades que surgem, a busca contínua pelo aperfeiçoamento da atividade e de si.	Refletir sobre a atividade e permitir ao trabalhador compreender a dinâmica da atividade que realiza e suas influências na organização como um todo, estimulando uma postura proativa.
Nível de aprendizagem		Predominantemente individual – buscando conhecimento por meio de <i>sites</i> , legislações, cursos (por conta própria), processos anteriores ou em outras instituições.	Individual e, esporadicamente, coletivo - buscando conhecimento por meio de legislações, cursos, no dia a dia ao vivenciar a atividade e, às vezes, ao observar ou receber um relato da experiência de outro trabalhador mais experiente.	Igualmente individual e coletivo - buscando conhecimento por meio de legislações, do dia a dia ao vivenciar as dificuldades da atividade, das práticas adotadas em outras instituições para superar as dificuldades ou do compartilhamento das soluções adotadas entre os trabalhadores da instituição.	Predominantemente coletivo – buscando conhecimento por meio das discussões entre os trabalhadores pares ou de outros <i>campi</i> da instituição sobre a atividade de trabalho na busca por soluções aplicáveis à área.
Metáforica		Aprender como reunir informações para compreender o todo.	Aprender como vivenciar o trabalho ao longo do tempo.	Aprender como enfrentar as dificuldades/erros que surgem ao realizar as atividades.	Aprender como refletir sobre a atividade e discuti-la com outros trabalhadores.
Vivência		Pouca – contato inicial com as atividades.	Habitual – contato no dia a dia com as atividades.	Recorrente – contato frequente com as dificuldades da atividade.	Intensa – contato intensivo com a atividade, gerando reflexões sobre a mesma.

(continua)

Quadro 6 - Espaço de resultado das concepções sobre aprendizagem individual e coletiva no trabalho (continuação).

Concepção	(A) Montando o quebra-cabeça	(B) Vivendo e aprendendo	(C) A dificuldade é um professor severo	(D) Várias cabeças pensam melhor do que uma
Dimensão				
Contexto organizacional	Relacionado à admissão, nova atividade ou mudanças nas atividades.	Relacionado ao aprender fazendo a atividade.	Relacionado aos erros decorrentes da capacitação pouco abrangente no que tange à atividade do trabalhador, limitada ao que foi vivenciado.	Relacionado a ambientes de trabalho que permitam aos trabalhadores debaterem e refletirem sobre as atividades realizadas.
Competências desenvolvidas para	Executar a atividade da maneira eficiente, dentro das condições possibilitadas.	Atingir os objetivos propostos para a atividade e torná-la eficiente.	Superar as dificuldades que podem surgir ao executarem a atividade.	Preparar previamente o trabalhador para realizar a atividade. Seria uma maneira de estar preparado antecipadamente para superar as dificuldades.
Processamento da concepção	Superficial – relacionado ao depoimento propriamente dito do trabalhador.	Parcialmente superficial – relacionado ao depoimento propriamente dito do trabalhador e, em menor parte, ao significado atribuído ao depoimento.	Parcialmente profundo - relacionado ao significado do depoimento do trabalhador e, em menor parte, ao depoimento propriamente dito.	Profundo – relacionado ao significado do depoimento do trabalhador.
Conteúdo da concepção	Limitado, aproximando-se do senso comum sobre o que seria a aprendizagem.	Parcialmente limitado, pois, além de se ater ao senso comum, integra a experiência e a vivência.	Parcialmente abrangente e coletivo, pois, consideram as dificuldades vivenciadas e compartilhadas como sendo partes de um processo de aprendizagem.	Abrangente, coletivo e profundo, em que a reflexão sobre a atividade realizada se caracteriza como processo de aprendizagem.
Tempo no CEFET/RJ	1 ano e 6 meses a 8 anos	2 anos e 6 meses a 6 anos e 5 meses	2 anos a 6 anos	2 anos e 6 meses a 7 anos
Tempo na área de patrimônio do CEFET/RJ	1 ano a 1 ano e 6 meses	2 anos a 2 anos e 6 meses	2 anos a 4 anos	2 anos e 6 meses a 7 anos
Trabalhadores	Heitor, Ângela e Débora	Igor, Lucas, Fernando	Maristela, Simone, Renata, Ronaldo, Paulo e Nilton	Marcos, Robson e Renan

Fonte: Elaboração própria com base na análise dos dados de campo.

Já a concepção C, a mais comum entre as concepções desenvolvidas, apresenta um conteúdo parcialmente abrangente e coletivo, onde a aprendizagem é também associada ao enfrentamento das dificuldades na realização das atividades da área de patrimônio. Pode-se dizer que o trabalhador aprende por meio dos erros enfrentados no trabalho. Então, o aprender seria uma oportunidade percebida no surgimento de dificuldades durante a realização das atividades, isto é, assume-se que a dificuldade não seria somente uma disfunção operacional, mas uma oportunidade de aprendizado.

Por fim, a concepção D apresenta um conteúdo abrangente, coletivo e profundo da aprendizagem, em que a mesma está associada à reflexão individual e coletiva sobre a atividade em si, podendo permitir a satisfação do trabalhador com seu trabalho realizado. Desta maneira, por meio da reflexão seria possível aprender de diferentes maneiras na prática da atividade, ampliando o significado da aprendizagem na área de patrimônio do CEFET/RJ. Assim, os trabalhadores desta concepção apresentam uma argumentação mais elaborada na compreensão de aprendizagem.

Os níveis de resultado estão relacionados aos níveis de processamento que explicam as diferenças entre as concepções e que podem variar conforme a superficialidade (no depoimento propriamente dito) ou a profundidade do processamento (no que significa o depoimento) (MARTON; SÄLJÖ, 1976). Desta maneira, evidenciou-se uma ampliação dos significados da aprendizagem a partir da profundidade do processamento, sendo, gradativamente, a concepção D a mais profunda até a concepção A, a mais superficial.

Explicitou-se que os trabalhadores avançam nos níveis de profundidade mediante suas vivências na área de patrimônio do CEFET/RJ, o que significa dizer que concepções mais amplas podem se desenvolver ao longo do tempo em que vivenciam o fenômeno e pela exposição a dificuldades que são solucionadas. Contudo, parece ainda que este avanço nas concepções se torna possível também em decorrência da intensidade em que vivenciam o fenômeno da aprendizagem na área. Sugere-se que, ao vivenciar de maneira mais intensa o fenômeno da aprendizagem, o trabalhador da área de patrimônio avança entre as concepções independentemente do tempo de atuação na própria área de patrimônio. Isto pode ser percebido no espaço de resultado (Quadro 6), em que a diferença entre os tempos mínimos de trabalho na área de patrimônio do CEFET/RJ é pequena (1 ano no setor, desenvolvendo a concepção A e 2 anos e meio na concepção D).

Pode-se dizer, então, que estes trabalhadores avançam nas concepções, uma vez que estão relacionadas a outras concepções, conforme se apresenta na Figura 1; isto é, inicialmente possuem uma concepção da aprendizagem mais limitada, concepção A, e vão evoluindo até atingirem a concepção D, mais complexa. Desta forma, foi possível sugerir que ocorreu um movimento unidirecional nas concepções, pelo menos no contexto pesquisado, que se restringiu aos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ. De modo que, ao mudarem de área na instituição estes trabalhadores podem adotar concepções distintas, inclusive das que foram emanadas do campo aqui pesquisado.

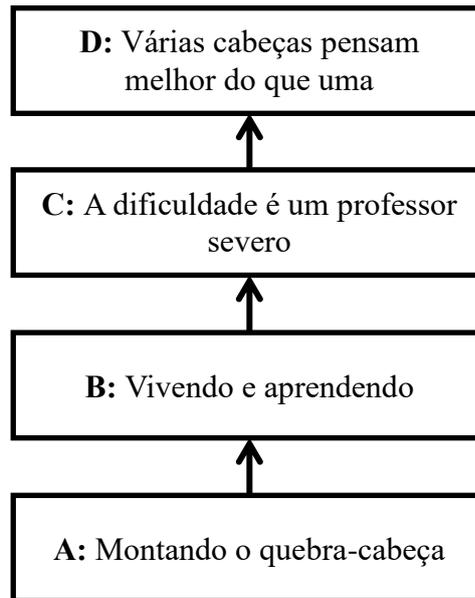


Figura 1 – Diagrama (mapa) do espaço de resultado das concepções da aprendizagem.
Fonte: Elaborado com base na análise dos dados de campo.

Para apresentar o fluxo de abrangência nas concepções, adaptou-se o diagrama do espaço de resultado utilizando bordas tracejadas em cada concepção, representando fluidez das fronteiras entre concepções, em vez de barreiras para os avanços dos entendimentos sobre a aprendizagem dos trabalhadores da área de patrimônio, conforme apresenta a Figura 2. A figura mostra, ainda, que as diferentes concepções constituem um intelecto coletivo revelando o significado da aprendizagem individual e coletiva para os trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ.

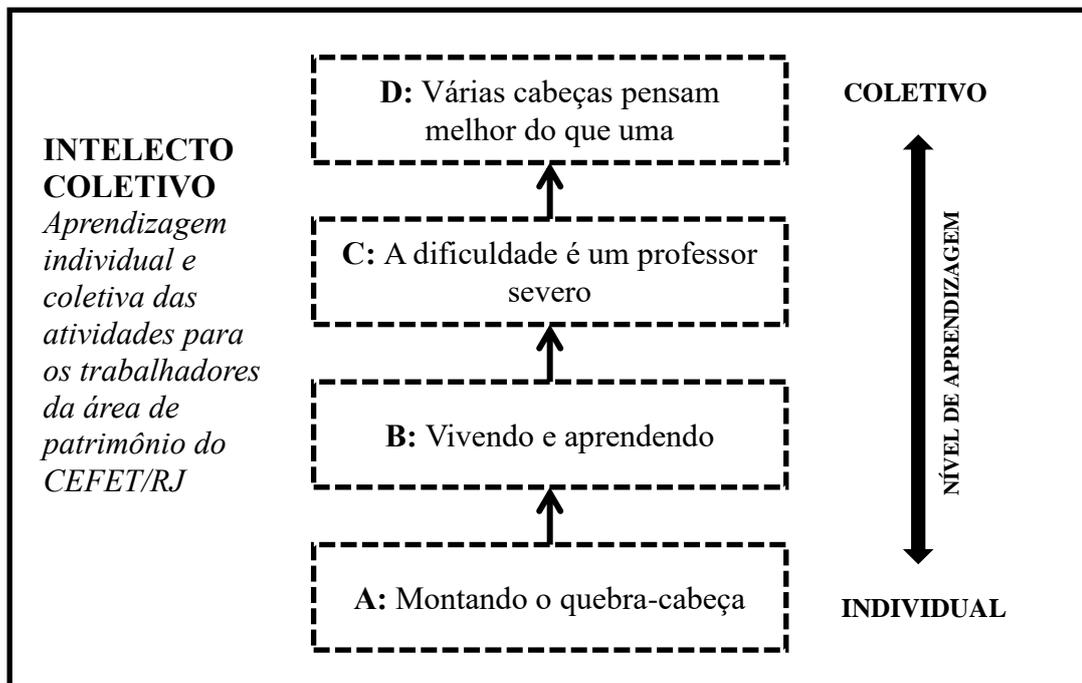


Figura 2 – Diagrama níveis de concepções emanadas associadas aos níveis de aprendizagem.
Fonte: Elaboração própria com base na análise dos dados de campo.

Ainda na Figura 2, no que tange aos níveis de aprendizagem percebidos e às concepções descobertas, apesar de a aprendizagem individual e a coletiva estarem presentes nas quatro concepções, ambas se revelaram em intensidades diferentes em cada concepção.

Nos depoimentos dos trabalhadores, a aprendizagem individual esteve mais presente nos trabalhadores que adotam a concepção A e menos presente nos trabalhadores que adotam a concepção D. Da mesma maneira que a aprendizagem coletiva esteve mais presente nos depoimentos associados à concepção D e menos presente na concepção A. Estes dados sugerem que, na área de patrimônio, a aprendizagem se reconhece mais coletiva à medida que se amplia a concepção da mesma.

Por fim, a partir dos dados empíricos coletados, é possível responder à pergunta de pesquisa sobre como os trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ concebem o processo de aprendizagem e competências desenvolvidas na prática do trabalho que realizam. Cada concepção decorreu da maneira pela qual o trabalhador vivencia na prática a aprendizagem. As quatro concepções juntas permitem compreender, em sua totalidade, o fenômeno da aprendizagem individual e coletiva para o desenvolvimento de competências na área de patrimônio da instituição, ampliando a compreensão do significado da aprendizagem e competências desenvolvidas para os trabalhadores desta organização pública.

5 DISCUSSÃO EMPÍRICO-CONCEITUAL

Nesta seção, são discutidos os resultados de campo à luz da fundamentação teórica com vistas a responder à pergunta de pesquisa com fundamento conceitual. Para tanto, esta seção se propõe a discutir conceitual e empiricamente os resultados da pesquisa a partir: dos conceitos comuns às quatro concepções, identificados de acordo com a literatura disponível; dos conceitos que se destacam em cada uma das quatro concepções; e da contribuição das diferentes concepções descobertas no campo para compreender a aprendizagem na organização examinada.

5.1. Conceitos comuns às concepções

Mediante a pesquisa de campo, foi possível evidenciar características relacionadas ao processo de aprendizagem presentes nas quatro concepções, que foram destacadas pelos trabalhadores entrevistados, como, por exemplo, a notada falta de treinamento para executarem as atividades da área de patrimônio. A falta de treinamento, e até falta de procedimentos para executarem suas atividades, constitui o contexto que compõe o processo de aprendizagem destes trabalhadores nesta organização pública brasileira, conforme ilustram os trechos das entrevistas abaixo.

Eu acho que a aprendizagem aqui bem complicada porque como tem se discutido muito até a questão do mapeamento de processos, a gente não tem alguma coisa, não tem orientação, né. A gente chega muito perdido na unidade, no CEFET[RJ] de uma maneira geral, e esse conhecimento é passado de um para o outro, de uma coisa que eu sempre critiquei no serviço público de maneira geral que a gente tem esse conhecimento na cabeça das pessoas. (Heitor, linhas 125-129)

Na verdade, não tinha padrão de nada e, às vezes, por ser patrimônio e almoxarifado também... (Fernando, linhas 60-61)

Aí, eu tive dificuldade porque não me foi passado o processo legal real. Picotado. (Renan, linhas 125-126)

Fiquei bem confusa [risos]. Fiquei tentando entender. Como é meu primeiro emprego público, eu também custei a entender a falta de procedimento. E também assim, lia lei. Tá, mas e aí? Não é possível, deve ter um padrão. E custei a entender que não. (Débora, linhas 41-44)

Desta maneira, a falta de treinamento, assim como a falta de procedimentos, que os orientassem no modo pelo qual estes trabalhadores devessem efetuar suas tarefas, os estimulou a buscarem alternativas para que pudessem aprender as atividades da área, e também os mobilizou a organizarem a reunião dos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ como forma de possibilitar o compartilhamento desses aprendizados. Assim, pôde-se perceber um ambiente de busca por maior profissionalização destes trabalhadores, objetivando maior eficiência no serviço público, conforme defenderam ao propor a administração pública gerencial - APG Bresser-Pereira (1996) e Pereira e Silva (2011).

Esta falta de treinamento formal, percebida por estes trabalhadores, destaca a relevância da prática no processo cotidiano de aprendizagem dos mesmos. Desta forma, a aprendizagem dos trabalhadores da área de patrimônio também ocorre por meio da vivência dos mesmos no trabalho, para além das ações formais de aprendizagem realizadas pela organização, conforme apontaram Antonello e Pantoja (2010). Percebe-se, ainda, que as práticas informais promoveram a interação entre estes trabalhadores e evidenciaram o

engajamento deles para aprender, tal como sugeriram Bertolin, Zwick e Brito (2013). Esta carência de treinamentos formais percebida foi evidenciada nos depoimentos dos mesmos.

A gente fez curso de patrimônio, teve cursos, aí tem cursos... fizemos curso. Agora, é realmente na prática é outra coisa você vai só com a experiência e tem a questão estrutural também da instituição que precisa ao longo do tempo ser ajustada que a gente está aqui para isso, para tentar organizar isso e ajeitar isso aí. (Lucas, linhas 156-160)

Olha, foi no dia a dia, né, basicamente. Mas não vou dizer assim que eu aprendi sozinha, eu aprendi meio que mexendo, sendo orientada pelo [chefe] e tal, errando bastante. Não foi fácil, mas eu consegui desenvolver bem. (Maristela, linhas 35-37)

Não, foi por conta própria. Eu peguei e fui fazendo, perguntando, né, se eu poderia fazer daquela forma, né. (Renata, linhas 117-118)

A interação entre os trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ objetiva principalmente o compartilhamento de experiências, advindas da prática que compartilham entre si no contexto de trabalho, tal como destacaram Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015). Desta maneira, estes trabalhadores aprendem com os pares no dia a dia e também com os trabalhadores de outros *campi* da instituição nas reuniões dos trabalhadores da área, por meio da observação e das sugestões de outros trabalhadores mais experientes, como sugerem os seus depoimentos, e também apontado nos estudos de Antonello e Pantoja (2010). Para ilustrar, seguem trechos dos depoimentos de três deles:

As reuniões... quando surgiu a ideia eu fiquei super feliz [...] Mas vi a oportunidade de sanar as dúvidas. Compartilhar experiências né. Olha estou com esse problema... ih, [outro *campus* da região metropolitana] também. Então assim, foi muito bom. Faço de tudo para poder participar das reuniões. (Ângela, linhas 50-66)

Olha, as reuniões, cara, para mim o grande ganho das reuniões foram dois: primeiro, conhecer os nossos pares, porque aqui, aqui no CEFET[RJ] a comunicação ela é muito... ela não é incentivada. As pessoas vivem nas suas ilhas, não tem muita interação natural, né, e a gente com a reunião quebrou um pouco isso. A gente conheceu os nossos pares e entrou na parte da visão de cada um, né, as experiências individuais e as visões de cada um sobre tudo o que é comum à gente, enriqueceu porque eu aprendi com novas visões acerca de processos que já existem, por exemplo, algumas unidades tinham um controle melhor em determinado ponto, ou resolvem determinado problema de uma maneira diferente, melhor ou pior, né. E aí em cada encontro a gente ia extraindo o que era de melhor de cada um. Coisas que aqui a gente ainda não tinha avançado, eu pude ver que em outras unidades já tinham avançado nesse assunto. (Ronaldo, linhas 150-160)

Acho que [a reunião dos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ] é bem interessante. Principalmente a vivência das outras unidades [*campi*], né. A gente vê que a gente não está sozinho. Eu faço a brincadeira que parece uma terapia de grupo, né. Todo mundo fala dos seus problemas, tenta se ajudar ali. (Heitor, linhas 59-62)

A prática que ocorre no dia a dia dos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ permite, no entendimento deles, desenvolver competências à medida que vivenciam o trabalho que realizam. Assim, notou-se que estes trabalhadores entendem que a competência é desenvolvida na relação entre o trabalhador e o trabalho, bem como se reconhece na abordagem interpretativista da competência discutida por Sandberg (2000, 2005), apontando a associação dinâmica e processual com o contexto vivenciado. Desta forma, para estes trabalhadores, parece menos relevante focar nos atributos que os mesmos

deveriam deter, como destacou Bispo (2013) sobre a compreensão de competência. Os trechos abaixo ilustram o entendimento destes trabalhadores.

Eh... eu acho que o profissional do setor, ele busca competência, se torna competente, acho que desempenhando suas funções e buscando conhecimento, interagindo com os outros para aprender sempre mais, saber o que vai fazer no dia a dia do trabalho, acho que é isso. (Marcos, linhas 68-71)

E aí, quando eu comecei a entender como era, eu fui modificando meu modo de agir. Então, a competência para mim estava em preparar o espaço, saber que eu preciso de um espaço, ou seja, buscar... é o que eu estou falando. Para mim, a competência está na relação... muito relacionado aos recursos que você tem e como você usa. (Renan, linhas 126-129)

Oportunamente, percebeu-se uma abordagem interpretativista da competência desenvolvida pelos trabalhadores, ou seja, a compreensão destes sobre o desenvolvimento de competências por meio da interação e da relação entre trabalhador e trabalho, diferindo da abordagem funcionalista da competência, percebida na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal - PNPD, no que tange ao significado do trabalho para o trabalhador. Nesse sentido, a PNPD distingue-se da relação intrínseca trabalho-trabalhador na compreensão da competência apontada por Sandberg (2000). Da mesma maneira, pôde-se evidenciar que o significado dado ao trabalho impacta no processo de aprendizagem, como foi revelado na concepção A.

5.2. Concepção A: Montando o quebra-cabeça

Na concepção A, o significado atribuído ao trabalho pelos trabalhadores no processo de aprendizagem destaca a relevância da subjetividade, inerente ao processo de significação, no aprender no trabalho. Assim, este processo de aprendizagem sugere uma lógica de pensar o mesmo de maneira processual-relacional, nos termos de Watson (2005), na medida em que estes trabalhadores buscavam aprender não só para executar suas atividades, mas para compreender por si mesmos também o significado do trabalho que realizam e a organização em sua totalidade, como ilustram os trechos abaixo.

Tava tentando entender o CEFET[RJ] e o trabalho em si. (Débora, linhas 25-26)

[...] eu fui sozinho praticamente, pegando coisas, lendo, procurando e procurando entender como é que funcionava o setor. (Heitor, linhas 43-45)

Para os trabalhadores que experimentaram/vivenciaram a concepção A da aprendizagem, o significado dado ao trabalho que realizam permite aos mesmos atribuírem individualmente sentido ao aprender, como sugeriu Antonacopoulou (2006), fazendo com que tal aprendizado torne-se relevante para o trabalhador. Assim, observou-se nesta concepção A que o sentido atribuído ao aprendizado é refletido no comprometimento do trabalhador com o aprendizado em si, à medida que o mesmo se engaja para aprender a fazer as tarefas solicitadas, tal como sugere o trecho do depoimento de Ângela.

Era novidade para mim. E aí, eu corri atrás. Eu falei: não, eu vou... eu vou conseguir resolver isso. E aí, eu corri atrás e com três meses eu consegui finalizar o processo, fazer um levantamento de tudo e o processo foi deferido e eu consegui resolver algo que há anos ninguém tinha conseguido resolver. (Ângela, linhas 142-145)

Assim, o comprometimento do trabalhador para aprender é revelado no engajamento pessoal do trabalhador, mesmo em contextos adversos, como, por exemplo, trocas frequentes dos ocupantes de funções gerenciais. Nesta concepção A, o significado do trabalho que estes trabalhadores realizam e o sentido atribuído ao aprender se evidenciaram relacionados ao ambiente instável de rotatividade das funções gerenciais nas organizações públicas, também apontado por Schikmann (2010), em que, por vezes, provoca alterações dos rumos da equipe e sensação de recomeço, e, logo, de necessário reaprendizado. Desta forma, para estes trabalhadores, o processo de aprendizagem está relacionado ao contexto em que estão inseridos, como destacaram Antonello (2007) e Godoi, Freitas e Carvalho (2011) e se ilustra nos trechos extraídos das entrevistas realizadas.

Foi... não foi muito aprendizado não. Quando eu entrei no patrimônio eram dois servidores, o [trabalhador 1] e o [trabalhador 2] que era chefe e não desculpa [trabalhador 2] não. Era o [trabalhador 2] o chefe passou, na época mudou a direção, passou para [trabalhador 3]. Teve uma confusão, o [trabalhador 3] assumiu outra função e a gente... ficou [trabalhador 1] na substituição sem chefia definida, né. E o [trabalhador 1] ia entrar de férias, eu estava entrando no patrimônio, eu sentei com [trabalhador 1] perguntei como é que eram as atividades do setor, ele foi me passando uma coisa mais até da parte do almoxarifado porque até onde eu sei, na época o [trabalhador 2] ficava mais com a parte de patrimônio e o [trabalhador 1] mais a questão de almoxarifado. E durante as férias dele, eu fui sozinho praticamente, pegando coisas, lendo, procurando e procurando entender como é que funcionava o setor. E perguntando... quem me ajudou muito na época foi o [trabalhador 4] que era o nosso gerente administrativo quando eu entrei. Ele já... já havia trabalhado no patrimônio por um período. Nessa época ele não era mais gerente, mas ele sabia bastante e ele começou a me explicar algumas coisas, né. Mas eu acho que a grande maioria foi sozinho assim mesmo, correndo atrás. (Heitor, linhas 36-49)

E eu fui para o setor sem ter um suporte, porque o antigo chefe foi para outro *campus*. Então, assim, eu cheguei no setor [de patrimônio] sem ter ninguém para me ajudar. (Ângela, linhas 40-42)

Desta maneira, segundo a concepção A, os trabalhadores aprendem em um processo onde criam significados ao trabalho que realizam, à medida que atribuem sentido ao aprender, relacionando-se, neste processo, ao contexto em que os mesmos estão inseridos.

Assim, estes trabalhadores desenvolvem suas competências profissionais por meio da sua vivência no trabalho que realizam, na relação com o trabalho, conforme aponta Sandberg (2000, 2005), na busca pela eficiência. Esta vivência é destacada na concepção B, apresentada a seguir.

5.3. Concepção B: Vivendo e aprendendo

Na concepção B, o processo de aprendizagem dos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ está relacionado às experiências vividas no trabalho. Assim, estes trabalhadores vivenciam a aprendizagem como um obter experiências no trabalho, atribuindo ao fenômeno da aprendizagem um significado que lhe é próprio, conforme defendido por Marton (1981) e Sandberg (2000). Este significado pôde ser percebido nos entrevistados, como se ilustra nos trechos a seguir.

Então, tudo isso [as experiências vividas nos trabalhos anteriores] foi agregando algumas experiências e aqui, né, o nosso dia a dia aqui no setor não é muito diferente do que nós fazíamos. Tudo que nós aprendemos lá fora de uma forma ou outra a gente tem como executar aqui dentro. (Igor, linhas 78-81)

A gente foi descobrindo ao longo da experiência nossa [na área de patrimônio do CEFET/RJ]. (Lucas, linhas 154-155)

Ele [o par] já tem... como ele já é experiente, ele busca muito a legislação. Uma coisa que eu tinha dificuldade era saber qual legislação olhar, como pesquisar isso, ele joga, ele vai em outros órgãos, ele procura manuais, vê na referência qual lista tá citando naquele manual, procura buscar informação com patrimônio da unidade [*campus*] sede. (Fernando, linhas 95-98)

Nesta concepção B, observou-se que, mesmo que o processo de aprendizagem signifique ganhar experiências com o trabalho que realizam, remetendo às experiências vividas no passado, estas experiências são construídas no presente, no dia a dia, em um processo continuado. A partir daí, percebe-se que, para estes trabalhadores da concepção B, a aprendizagem apresenta-se como um processo contínuo, o que sugere ainda que a competência desenvolvida por meio do processo de aprendizagem seja, esta sim, inacabada, como sugere o trecho abaixo da entrevista com Igor. Esta constatação está também presente em Carbone *et al.* (2009), quando afirmam que a competência tende a se tornar obsoleta ao longo tempo, de modo que seria necessário desenvolvê-las. Em suma, pode-se sugerir que o processo de aprendizagem é contínuo nesta concepção B, ao passo que a competência não é estática ou permanente, mas requer um aprendizado também contínuo.

Totalmente competente? Eu não me sinto, né. Mas a gente vive num eterno aprendizado, né. Eu procuro, aqui nas falas dos nossos pares aqui, desse entrevistador, do nosso colega [par 1], do nosso colega [par 2] e de outros que adentram aqui a nossa sala, sempre captar alguma coisa para que o [se referindo a si em terceira pessoa] na função dele possa ser o mais competente possível. Mas a competência deve ser humana e não mecânica apenas, entendeu? (Igor, linhas 94-99)

Assim, com base nos relatos dos trabalhadores nesta concepção B, as competências descritas focam na maneira pela qual os trabalhadores vivenciam o trabalho, conforme sugere Bispo (2013). Para estes trabalhadores, a competência é desenvolvida na relação com o trabalho pela prática da atividade, como apontou Sandberg (2000), por meio da construção de significados do desenvolvimento da competência pela aprendizagem a partir da interação de elementos humanos e não-humanos, explicados por Bispo (2013).

Desta maneira, ao desenvolver competências os trabalhadores buscam tornar eficientes os processos de trabalho, como mecanismo de aperfeiçoar as atividades de trabalho, como é apresentado na concepção C, a seguir.

5.4. Concepção C: A dificuldade é um professor severo

Os trabalhadores da concepção C da aprendizagem admitem a relevância do contexto no processo de aprendizagem no trabalho. Este contexto, na concepção C, de ausência de treinamento formal dos trabalhadores para executarem as atividades da área, denota o papel da dificuldade posta na instituição ao processo de aprender. Assim, para estes trabalhadores, o processo de aprendizagem está associado à superação das dificuldades que surgem, como, por exemplo, os erros com os quais os mesmos têm de lidar, como ilustram os depoimentos dos trabalhadores, a seguir. Tal dificuldade para aprender, junto ao processo de lidar com o erro no trabalho, é vista como uma oportunidade de aprendizado. Porém, atribuir ao erro uma oportunidade de aprendizado só se torna possível à medida que a instituição proporciona ao contexto um ambiente organizacional que assim o permita, conforme sugerem Godoi, Freitas

e Carvalho (2011) e Antonello (2007) sobre a importância de as organizações pensarem em ambientes que estimulem a aprendizagem e a geração de conhecimento.

Olha, foi no dia a dia, né, basicamente. Mas não vou dizer assim que eu aprendi sozinha, eu aprendi meio que mexendo, sendo orientada pelo [chefe] e tal, errando bastante. Não foi fácil, mas eu consegui desenvolver bem. (Maristela, linhas 35-37)

Ah, eu acho que se você faz a sua atividade bem, tipo assim, na medida do possível. Tem coisa que a gente... eu errei várias vezes já, várias coisas aqui, mas eu faço o possível para não errar e quando eu erro, eu conserto. Então, eu acho que é competência. Você estar fazendo o seu melhor. Eu acho que um profissional competente é isso, você fazer o melhor, né, no trabalho. (Simone, linhas 70-74)

A gente aqui [no *campus*] tem essa facilidade porque consigo perceber que as pessoas todas têm o mesmo objetivo. Então, tem muita coisa nossa que... que é erro e acerto, entendeu? Primeiro você erra, para depois você conseguir. E não é sistemático ainda, não é sistêmico. A gente tem muita coisa que a gente faz aqui, a gente sabe que em outros lugares não é feito da mesma maneira. (Paulo, linhas 297-301)

Desta forma, torna-se possível, por meio da aprendizagem na concepção C, identificar um processo de retroalimentação da tarefa executada, pois à medida que as dificuldades são superadas, permite-se avaliar a tarefa e, com isso, melhorá-la para torná-la mais eficiente. Todavia, transformar a dificuldade em uma oportunidade de aprendizagem não parece ser simples, haja vista que ao errar, por exemplo, o trabalhador estaria exposto à insuficiência de conhecimento para executar sua atividade, o que pode ser, em alguns casos, frustrante para o mesmo.

Percebe-se, assim, que a subjetividade do trabalhador, presente no processo de aprendizagem, evidencia-se uma vez que a frustração ao errar constitui um gatilho para que o mesmo a transforme em vontade de aprender por meio do próprio erro. Desta forma, parece relevante compreender o processo de aprendizagem a partir de uma realidade social que também é construída subjetivamente, como defende Sandberg (2005) em sua abordagem interpretativista, buscando entender o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências humanas nas organizações por meio da relação intrínseca sujeito-objeto.

Da mesma maneira que esta subjetividade se encontra presente nos processos de significação da aprendizagem na concepção C, notou-se, nesta concepção, que a aprendizagem pode ainda assumir o papel de mecanismo fortalecedor da segurança do trabalhador, seja ao realizar sua tarefa, seja para o mesmo permanecer contratado no trabalho. Em outras palavras, para este trabalhador, aprender é uma forma de se proteger de eventuais situações que possam ameaçar sua continuidade no serviço público. Assim, ao aprender, o mesmo tenderia a se sentir protegido em face do conhecimento adquirido. Este papel atribuído ao significado do processo de aprendizagem, como mecanismo fortalecedor da segurança do trabalhador, dado pela vivência do mesmo parece estar relacionado também ao contexto em que o mesmo ocorre. Tal papel pode ser percebido no trecho destacado abaixo.

Então, a gente tenta buscar [informações sobre a atividade da área de patrimônio], mas esse colega de trabalho sempre está tentando se atualizar, sempre correndo atrás e atualizando. Às vezes a informação acaba ficando ali, né? [risos] Mas a gente sabe que existe, sabe como se defender no futuro. (Renata, linhas 92-95)

No caso específico desta trabalhadora, cujo trecho da entrevista fora destacado acima, cabe salientar a relevância do seu contexto no processo de aprendizagem, como apontaram Antonello e Godoy (2010) sobre a aprendizagem em uma abordagem sociológica. Assim, o

contexto em que esta trabalhadora se insere parece impor pressões sobre a mesma, como a iminência de lidar com processos de auditoria em maior frequência em comparação aos demais *campi*, fazendo com que a mesma se sentisse mais suscetível a responder a um processo administrativo disciplinar em casos de quaisquer equívocos identificados na atividade, por exemplo. Estas pressões foram percebidas também no decorrer da entrevista com a mesma, quando em diversos momentos seu tom de voz baixava, como quem murmura, chegando ao ponto de a mesma levantar-se para olhar pela janela e verificar se havia alguém escutando o que ela dissera.

Salienta-se, portanto, a importância de possibilitar contextos organizacionais que estimulem a aprendizagem e estimulem também posturas inovadoras. Entretanto, com base nos depoimentos dos trabalhadores desta concepção C, o ambiente em que os mesmos estão inseridos não parece estimular tais posturas inovadoras, uma vez que barreiras à inovação no setor público, como a legislação e a limitação a posturas inovadoras mostraram-se presentes, conforme apresentados por Schikmann (2010). Todavia, ao que parece seria possível inovar caso houvesse contextos estimuladores para tal, como sugerem os trechos apresentados abaixo.

Mas é como eu falei a gente tenta ser competente, tenta fazer, mas a gente é barrado. A gente não consegue ir adiante, entendeu? Até por esses problemas externos, a gente não consegue atuar além do que a gente gostaria. (Renata, linhas 78-81)

Primeiro, eu busco implementar se for viável ser implementado. Implementado, eu começo a pensar no que pode ser melhorado, né. E aí, é um estímulo ao desenvolvimento pessoal, né, eu tomo isso como um desafio, né, possível de ser realizado e tento fazer melhorias, né, em cima de algo que já existe. Começo a pensar coisas que ainda não foram pensadas para otimizar uma rotina, por exemplo. Tentar pensar em algo que não foi pensado e que produza impacto positivo tanto no setor quanto em outras áreas, por exemplo. (Ronaldo, linhas 66-70)

Então, ressalta-se a importância do contexto organizacional no processo de aprendizagem para estimular posturas inovadoras nas organizações; assim como para possibilitar contextos que estimulem a reflexão dos trabalhadores sobre a atividade que executam, como é apresentado a seguir na concepção D.

5.5. Concepção D: Várias cabeças pensam melhor do que uma

O processo de aprendizagem na concepção D dos trabalhadores área de patrimônio do CEFET/RJ evidencia a relação entre a reflexão e a aprendizagem dos trabalhadores no contexto organizacional estudado, como sugeriram Silva e Silva (2011). Da mesma maneira, a reflexão na concepção D ocorre de forma individual e também pública, nos termos de Raelin (2001), uma vez que os trabalhadores da área de patrimônio, ao compartilharem entre si seus entendimentos, retomam suas experiências de modo a compreender a prática vivenciada. Este processo de reflexão pública pode ser ilustrado no trecho da entrevista abaixo:

Porque eu gosto muito de trabalhar sobre a reflexão e refletir junto. Quando você vai refletindo, você já fica meio pirado, fica remoendo as coisas. Caramba, eu pensei isso... Quando você vai fazer isso com outras pessoas, com outra pessoa já é difícil, com outras pessoas e a gente, como eu tive de cara essa questão no início, do [ocupar a função de] chefe, dessa figura... (Renan, linhas 173-176)

Esta reflexão pode ser percebida também quando surgem questionamentos dentre trabalhadores da área. Estes questionamentos apresentaram-se como possíveis estimuladores para promover mudanças, assim como apontaram Villardi e Vergara (2011) ao pesquisarem a

aprendizagem experiencial e a reflexão coletiva em um contexto acadêmico, podendo, ainda, estimular o surgimento de inovações. O questionamento, para estes trabalhadores, ocorre seja pelo próprio trabalhador, seja pelos colegas de trabalho, como ilustra o trecho abaixo.

[...] então, sempre que eu sou o questionado sobre os trabalhos, as demandas, as rotinas da divisão de patrimônio, eu acabo mencionando alguma coisa, aqui muitas vezes, eu posso trabalhar menos ou mais com aquilo, e que me vem à tona e eu posso inclusive ter novas ideias. Nisso que eu estou explicando as minhas rotinas, eu posso criar novas ideias, né, posso ter novos insights. (Robson, linhas 332-336)

Ao que parece, para estes trabalhadores da área de patrimônio, a reflexão só ocorre quando os próprios trabalhadores se dispõem a refletir sobre a experiência, na busca pelo aprendizado. Desta forma, para que a reflexão pública ocorresse, requereu do trabalhador comprometimento com a experiência refletida, como sugerira Raelin (2011). Pôde-se, então, perceber o movimento do trabalhador para aprender, como nos trechos extraídos das entrevistas:

Eh, eu comecei aqui perguntando tudo. Então, eu comecei a querer. Primeiro, na expectativa. Difícil, porque assim, eu ficava tentando ver como que funcionava. No início, você reconhecer o local como eram as coisas, mas era muita coisa. Então, eu comecei a perguntar mais. (Renan, linhas 69-72)

Então, a gente depende muito da proatividade do colega. Do colega de chegar e falar: olha eu quero aprender a fazer isso aqui que você está fazendo, eu quero... Como eu era quando eu cheguei. Quando vinha alguém pedir alguma coisa, eu gravava aquilo na minha memória para perguntar na primeira... no primeiro momento. Então, eu vejo alguns menos, outros mais, mas o pessoal é proativo, o pessoal se empenha bastante, se esmera bastante. E eu acho que está muito ligado a isso, o cara, o servidor, ele vai ser mais ou menos capaz, de acordo com o desejo de ser capaz, né. As ferramentas, a gente tem, a gente [no *campus*] tem facilidade em fazer cursos de capacitação, participar de simpósios e tudo mais, a gente faz as próprias reuniões entre os patrimônios das unidades, né, para trocar experiências. Então, a gente tem as ferramentas, né, a proatividade é que vai definir quem vai demorar um pouco mais ou um pouco menos para se qualificar. (Robson, linhas 172-182)

Para estes trabalhadores da concepção D, esta proatividade os impulsiona para desenvolver a competência, competência esta que, para eles, possui o significado de preparação prévia para lidar com episódios diversos relacionados à atividade. Assim, estes trabalhadores vivenciaram a competência que desenvolvem na prática como forma de prevenir as dificuldades que possam surgir, como ilustra o trecho da entrevista de Marcos.

E acho que [competente é aquele que] está sempre pronto... ou pelo menos se prepara para novos aprendizados, se prepara para exercer novas tarefas, que não... que está sempre pronto a querer, buscar conhecimento pra aprender a fazer o serviço que é demandado para ele. (Marcos, linhas 44-47)

Da mesma forma, foi possível perceber que, para estes trabalhadores, a competência se relacionava ao sentimento de pertencimento do trabalhador ao grupo em que o mesmo está inserido, como afirmara Sandberg (2000), ao definir o termo competência humana no trabalho a partir da interação ocorrida na vivência com o trabalho realizado. Em outras palavras, ser competente significaria obter uma certeza pessoal de fazer parte de um grupo, como ilustra o trecho da entrevista que segue:

Cara, é muito recompensador, porque você... todas as demandas que você recebe, você percebe que consegue atender. Sabe, eu não gosto de cenário [ambiente de trabalho em que o trabalhador] [...] centraliza funções. Eu acho que todo mundo tem que saber fazer tudo, dentro de uma divisão, de uma instituição. Então, nós somos aqui a divisão de patrimônio, aí chega alguém aqui com uma determinada demanda, aí eu falo: não, é só com fulano. Não, não mexo com isso, é só com sicrano. Eu tenho que saber fazer tudo. No início, quando eu não sabia, eu me sentia muito mal, cara, eu me sentia muito mal. Quando eu chegava alguém, me pedia alguma coisa, eu falava: não sei fazer isso. Era o inferno astral para mim. Então, isso eu sempre fui assim, eu não gosto de estar no ambiente e ter que ficar empurrando as coisas para os outros, eu tenho que saber fazer. Então, eu me esforcei aprendi muito rápido. É bom, é muito bom você estar num ambiente e saber lidar com todas as demandas que possam chegar, até aquelas mais imprevisas possíveis, né. (Robson, linhas 134-145)

Por fim, a reflexão como facilitadora do processo de aprendizagem (SILVA; SILVA, 2011) possibilita compreender a experiência vivenciada pelo trabalhador de modo a transformar a aprendizagem em ações geradoras de mudanças no indivíduo e na organização. Assim, pela reflexão pública se permitiria, na área de patrimônio, ampliar a compreensão da experiência vivida, contribuindo para o processo de aprendizagem, conforme afirmaram em seus estudos Raelin (2001) e Villardi e Vergara (2010).

A seguir, são apresentadas as contribuições das quatro concepções para a compreensão do fenômeno da aprendizagem, individual e coletiva, e competências desenvolvidas na área de patrimônio do CEFET/RJ.

5.6. Contribuições das quatro concepções de aprendizagem individual e coletiva

A principal contribuição apresentada pelos dados de campo está na identificação de quatro diferentes concepções da aprendizagem individual e coletiva apresentadas pelos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ. Estes trabalhadores apresentaram distintas concepções desenvolvidas a partir de vivenciarem na prática o fenômeno da aprendizagem e as competências que foram desenvolvendo no trabalho.

Da mesma forma que estas concepções decorrem dos diferentes significados do fenômeno atribuídos pelos trabalhadores, possibilitam uma compreensão do mesmo em sua totalidade mediante um intelecto coletivo desenvolvido, como apontaram em seus estudos, Marton (1981) e Cherman e Rocha-Pinto (2016), ao afirmarem que a construção de um intelecto coletivo permitiria a ampliação na compreensão do fenômeno.

A interação entre os níveis do individual ao coletivo de aprendizagem nas organizações foi identificada, como nos estudos de Antonello (2007), uma vez que foi possível perceber que a aprendizagem nos níveis individual e coletivo ocorre em intensidades variáveis entre níveis de cada concepção, fazendo com que os níveis coexistam em cada uma. Interação esta que acompanhou as três primeiras etapas do processo de aprendizagem sistematizado por Crossan, Lane e White (1999), ressaltado o nível institucional da aprendizagem, que não foi revelado nesta pesquisa.

Assim, os resultados de campo discutidos à luz da fundamentação teórica sugerem que o nível individual de aprendizagem representa a maneira como os trabalhadores, que experimentam as concepções A e B, vivenciam significativamente o aprender. Já o reconhecimento do nível coletivo de aprendizagem foi mais explícito no processo de aprendizagem dos trabalhadores nas concepções C e D.

Desta maneira, sugere-se que à medida que os trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ avançam entre as concepções, ou seja, caminham da concepção A rumo à concepção D, se propicia o reconhecimento pelos mesmos do papel do coletivo no processo

de aprendizagem. Este reconhecimento do nível coletivo reafirma o argumento de Antonacopoulou (2006) quando ressalta a relevância dos grupos no processo de aprendizagem e não somente a dos indivíduos de maneira isolada nas organizações.

O papel do coletivo no processo de aprendizagem percebido a partir do surgimento das reuniões dos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ foi revelado quando houve mobilização de um grupo social organizado espontaneamente, mesmo que informalmente, estimulado na instituição, para compartilhar experiências vividas na área em seus respectivos *campi*.

Desta forma, estas reuniões fomentaram a interação social entre os trabalhadores da área de patrimônio dos *campi* do CEFET/RJ e o compartilhamento de experiências, o que possibilitou gerar conhecimento prático para estes trabalhadores. Para ilustrar uma construção coletiva, aponta-se o "Balcão de Trocas", que foi uma inovação de processo. Este Balcão criado no decorrer desta pesquisa, consiste no acesso e compartilhamento dos levantamentos de materiais permanentes e de consumo sobressalentes armazenados nos respectivos *campi*, os quais foram disponibilizados para troca por outros materiais de modo a suprir as respectivas demandas, feito pelos trabalhadores da área de patrimônio.

Desta maneira, o Balcão de Trocas visou tornar mais ágil a aquisição de materiais necessários a cada *campus* e, ainda, mitigar o desperdício de materiais, significando uma inovação criada coletivamente (INGLAT; VILLARDI; TODA, 2017).

Através da criação coletiva do Balcão de Trocas, examinada mediante observação participante, este grupo social apresentou as características de uma comunidade de prática, nos termos de Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015), que são: o domínio (evidenciado pelo interesse na área de patrimônio, que é comum a estes trabalhadores); a comunidade (representada pelo engajamento percebido destes trabalhadores em discutir soluções e interagir em um processo de aprendizagem mútuo); e a prática (representada pela prática da área de patrimônio vivenciada e compartilhada por estes trabalhadores).

Desta forma, neste grupo social, se possibilitou o compartilhamento de conhecimento da área de patrimônio e a colaboração dos trabalhadores à medida que os estimula à reflexão sobre sua prática, como também sugeriram Souza-Silva e Davel (2007) em seus estudos.

Por fim, a partir desta discussão empírico-conceitual é possível responder à questão de pesquisa sobre como os trabalhadores concebem o processo de aprendizagem individual e coletivo no desenvolvimento de suas competências profissionais na prática em uma organização pública, com foco no "quê" os trabalhadores entendem sobre aprendizagem e em "como" a vivenciaram, como sugeriram também Marton e Säljö (1976), em vez de buscar entender apenas o quanto estes trabalhadores aprendem.

Assim, os trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ concebem o processo de aprendizagem individual e coletivo do trabalho que realizam e o desenvolvimento de suas competências profissionais de quatro diferentes maneiras que transitam na prática vivenciada no trabalho na área de patrimônio individual e coletivamente. Estes trabalhadores vivenciam o aprender distintamente, seja ao atribuir sentido à aprendizagem ou à reflexão pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA ESTUDOS POSTERIORES

Esta pesquisa objetivou responder à questão de como os trabalhadores concebem o processo de aprendizagem individual e coletivo no desenvolvimento de competências profissionais na prática de trabalho em uma organização pública. A concepção do trabalhador se desenvolve pela forma como o mesmo vivencia o fenômeno da aprendizagem na prática e, como o trabalhador se relaciona com o fenômeno.

Para isto, foi realizado um estudo de caso único, tendo como unidade de análise o grupo dos trabalhadores da área de patrimônio do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, dos oito *campi* da instituição. Desta forma, os dados de campo foram coletados por meio de pesquisa documental na instituição, entrevistas individuais com 15 trabalhadores e observação participante em cinco reuniões destes trabalhadores.

Utilizou-se o método fenomenográfico para explicitar as concepções destes trabalhadores sobre o fenômeno da aprendizagem individual e coletiva na área de patrimônio do CEFET/RJ, tão logo se evidenciavam as categorias descritivas. Assim, foram reveladas quatro concepções, denominadas por meio de metáforas sobre o processo de aprendizagem, são elas: (A) montando o quebra-cabeça; (B) vivendo e aprendendo; (C) a dificuldade é um professor severo; e (D) várias cabeças pensam melhor do que uma.

As quatro concepções destes trabalhadores, e as relações entre elas, permitiram responder à questão de pesquisa de modo a evidenciar que os trabalhadores vivenciam diferentemente o mesmo fenômeno, qual seja a aprendizagem individual e a coletiva no desenvolver de suas competências profissionais. Assim, foi possível revelar o significado múltiplo e inter-relacionado atribuído pelos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ ao processo de aprendizagem. Por sua vez, as diferentes concepções apresentam implicações para a prática vivenciada nas organizações públicas e também para os estudos sobre processos de desenvolvimento de aprendizagem e competências nas organizações.

No que diz respeito às implicações práticas para o processo de aprendizagem dos trabalhadores da área de patrimônio do CEFET/RJ, tendo em vista que a percepção deste grupo de trabalhadores sobre a falta de capacitação formal para executarem as atividades da área os estimulou a aprender por meio de processos informais de aprendizagem. Isto revelou o engajamento no serviço público existente no grupo, o qual pode ser fortalecido pela aprendizagem formal; o que não exclui a aprendizagem informal.

Apesar de a aprendizagem informal ter sido adotada espontaneamente pelos trabalhadores entrevistados para suprir tal necessidade, se percebeu que o processo de aprendizagem destes é abrangente e complexo, englobando a participação em cursos, em treinamentos, suas experiências anteriores, a vivência na prática e as relações entre trabalhadores, ou seja, por meio de processos formais e informais de aprendizagem.

Assim, evidencia-se a importância de as organizações públicas, como a pesquisada, estimularem o fluxo de aprendizagem formal e informal, possibilitando um ambiente propício para a troca e o compartilhamento de conhecimento. Da mesma maneira, torna-se oportuno para elaboração de políticas de gestão de pessoas que estimulem a aprendizagem nas organizações públicas, principalmente na gestão de instituições públicas de ensino, como a examinada, reconhecer e compreender o processo de aprendizagem como composto por subjetividade, da qual decorre o sentido atribuído ao que é aprendido.

Esta pesquisa apresenta também implicações práticas para a aplicação do Decreto nº 5.707/2006, que instituiu a gestão por competências como modelo a ser adotado na administração pública federal. Mediante a pesquisa de campo, notaram-se diferenças na percepção dos trabalhadores sobre o conceito de competência, em que os mesmos parecem ter internalizado o conceito como explicam os estudos de abordagem interpretativista, enquanto o

referido decreto parece considerar a aprendizagem de competências baseada nas premissas de base racionalista dos estudos de abordagem funcionalista e sua definição de competência profissional no trabalho. Nota-se, assim, uma discrepância entre a realidade percebida pelos trabalhadores e a proposta pelo governo, o que pode ser um complicador para implementar efetivamente a gestão por competências nas organizações da esfera federal, como a examinada.

As implicações teóricas deste estudo estão relacionadas aos diferentes significados atribuídos ao processo de aprendizagem individual e coletivo na organização pública pesquisada e a coexistência da reflexão individual estimulando a reflexão pública em via dupla. Desta maneira, no processo de significação da aprendizagem realizado pelo trabalhador, ressalta-se a influência do contexto destas organizações na dinâmica do processo de aprendizagem. Contexto este composto pela estabilidade do trabalhador, baixa relevância do desempenho do trabalhador, política de remuneração e de carreira restrita ao cumprimento da base legal, limitações para promover e recompensar trabalhadores, que são alguns exemplos que afetam a relação do trabalhador com a aprendizagem na organização.

Ao estudar trabalhadores de organizações públicas, foi possível descobrir significados específicos da aprendizagem individual e coletiva, como o que atribuiu o significado deste processo de aprender como sendo mecanismo fortalecedor de segurança para os próprios trabalhadores executarem suas atividades e para manterem seu emprego.

Assim, no que diz respeito à competência como um processo que envolve aprendizagem com proatividade, percepção de problemas e solução dos mesmos, caberia realizar as adequações na legislação de modo a reconhecer o processo de aprender a desenvolver competências profissionais no trabalho, não somente como conjunto de atributos transmissíveis por meios formais, mas como capacidade alcançada em processo relacional de interações associadas ao contexto de atuação e à vivência de cada trabalhador. Caberia também realizar esta discussão e sensibilização junto aos trabalhadores como alternativa para propiciar a efetiva implementação da gestão por competências nas organizações públicas.

Estas adequações passam pela discussão sobre o conceito de competência, reconhecida não mais como simples agregação de atributos (conhecimentos, habilidades e atitudes), mas como um processo complexo em que o contexto e a relação vivenciada trabalho-trabalhador são indissociáveis.

Para futuras pesquisas que ampliem o presente estudo, sugere-se:

(i) examinar o processo de desenvolvimento de competências profissionais pela aprendizagem individual e coletiva utilizando o método de coleta de dados de grupo de foco, com o objetivo de destacar e compreender as interações dos indivíduos à medida que ocorrem;

(ii) focar as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores durante seus processos de aprendizagem coletiva, de modo a evidenciar como o tempo de vivência e intensidade da vivência influenciam na significação atribuída ao fenômeno da aprendizagem individual e coletiva;

(iii) incluir diferentes áreas do CEFET/RJ com o intuito de ampliar os contextos e descobrir estas e outras novas concepções da aprendizagem;

(iv) pesquisar organizações diferentes, públicas ou privadas, e a influência das estruturas hierárquicas relacionadas ao cargo ocupado pelos trabalhadores nas interações sociais dos mesmos, afetando o processo de aprendizagem individual e coletivo; uma vez que, neste estudo, o cargo ocupado pelo trabalhador da área de patrimônio do CEFET/RJ pareceu não interferir nas interações que culminaram em processos de aprendizagem na área.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lenita Almeida; LOPES, Silvia Marise Araújo. Rotatividade de pessoal no serviço público federal: um estudo de caso na UFPE. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 7, 2014, Brasília. **Anais...** Brasília: VII CONSAD, p. 1-24, 2014. Disponível em: <<http://banco.consad.org.br/handle/123456789/1165>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

AMÉRICO, Bruno Luiz; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Estudos organizacionais de aprendizagem e conhecimento à luz das abordagens situada e da tecnociência. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 11, n. 4, p. 588-588, 2013. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/18850/estudos-organizacionais-de-aprendizagem-e-conhecimento-a-luz-das-abordagens-situada-e-da-tecnociencia/i/pt-br>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

ANTONACOPOULOU, Elena P. The relationship between individual and Organizational Learning: New evidence from managerial learning practices. **Management Learning Journal**, v. 37, n.4, p. 455-473, 2006. Disponível em: <<http://www.unhas.ac.id/hasbi/LKPP/Hasbi-KBK-SOFTSKILL-UNISTAFF-SCL/Learning%20Organization/Individual%20and%20organization.pdf>>. Acesso em 03 nov. 2016.

ANTONELLO, Claudia Simone. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento organizacional e gestão**, v. 12, n. 2, p. 199-220, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/cog/v12n2/v12n2a05.pdf>>. Acesso em 25 maio 2016.

_____. O Processo de Aprendizagem Interníveis e o Desenvolvimento de Competências. **RBGN**, v.9, n. 25, p.39-58, set/dez. 2007. Disponível em: <<https://rbgn.fecap.br/RBGN/article/viewFile/146/98>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____; GODOY, Arilda Schimidt. A encruzilhada da aprendizagem Organizacional: uma Visão Multiparadigmática. **RAC**, v. 14, n. 2, art. 7, p. 310-332, mar/abr. 2010. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/1132/a-encruzilhada-daaprendizagem-organizacional--uma-visao-multiparadigmatica>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____; PANTOJA, Maria Júlia. Gestão estratégica de pessoas: bases para a concepção do curso de especialização em gestão de pessoas no serviço público. In: PANTOJA, Maria Júlia; CAMÕES, Marizaura Reis de Souza; BERGUE, Sandro Trescastro (Orgs.). **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010. Disponível em: <<http://www.enap.gov.br/documents/586010/603556/Livro.pdf/b295469b-faec-42f2-9544-69b1984e17a8>>. Acesso em: 22 mar. 2016. cap. 3, p. 51-101.

APPEL, Heitor; BITENCOURT, Claudia Cristina. Gestão de pessoas por competência: institucionalização, possibilidades e dificuldades implícitas nas relações trabalhistas brasileiras. **Organizações & Sociedade**, v. 15, n. 46, p. 175-193, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302008000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 jan. 2017.

ÅKERLIND, Gerlese. Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. In: BOWDEN, John A.; GREEN, Pam (Orgs.). **Doing Developmental Phenomenography**. Qualitative Research Methods Series, Melbourne: RMIT University Press, 2005, p. 63 -73.

ASHWORTH, Peter; LUCAS, Ursula. What is the 'world' of phenomenography? **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 42, n. 4, p. 415-431, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/0031383980420407>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

BAILLIE, Caroline; EMANUELSSON, Jonas; MARTON, Ference. Building knowledge about the interface. **Composites Part A: Applied science and manufacturing**, v. 32, n. 3, p. 305-312, 2001. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S1359-835X\(00\)00111-1](https://doi.org/10.1016/S1359-835X(00)00111-1)>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Competência: a chave do desempenho**. São Paulo: Atlas, 2012.

BERTOLIN, Rosângela Violetti; ZWICK, Elisa; BRITO, Mozar José de. Aprendizagem Organizacional socioprática no serviço público: um estudo de caso interpretativo. **RAP-Revista de Administração Pública**, v.47, n. 2, p. 493-513, mar/abr. 2013. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/9746/aprendizagemorganizacional-sociopratica-no-servico-publico--um-estudo-de-caso-interpretativo/i/pt-br>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

BISPO, Marcelo de Souza. Aprendizagem organizacional baseada no conceito de prática: contribuições de Silvia Gherardi. **RAM-Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, n. 6, p. 132-161, 2013. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/20587/aprendizagem-organizacional-baseada-no-conceito-de-pratica--contribuicoes-de-silvia-gherardi/i/pt-br>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

_____; AMARO, Rubens de Araújo. Desenvolvimento de Competências: A Contribuição das Abordagens Fenomenográfica e das Práticas. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 2, n. 1, p. 57-78, 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/rigs/article/view/10059>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

BITENCOURT, Claudia Cristina. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. Tese (Doutorado em Administração)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1793>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

BOULTON-LEWIS, Gillian M.; MARTON, Ference; LEWIS, David C.; WILSS, Lynn A. A longitudinal study of learning for a group of indigenous Australian university students: Dissonant conceptions and strategies. **Higher Education**, v. 47, n. 1, p. 91-111, 2004. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023%2FB%3AHIGH.0000009807.00392.33?LI=true>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRANDÃO, Hugo Pena. **Mapeamento de competências: métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2012.

_____.; BAHRY, Carla Patrícia. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **RSP-Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 179-194, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1504>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.378**, de 23 de fevereiro de 2005. Dispõe sobre o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GESPÚBLICA. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5378.htm>. Acesso em: 25 maio 2016.

_____. **Decreto nº 5.707**, de 23 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acesso em: 19 maio 2016.

_____. **Decreto nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6545.htm>. Acesso em: 01 fev. 2018.

_____. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112compilado.htm>. Acesso em: 19 maio 2016.

_____. **Decreto nº 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm>. Acesso em: 01 fev. 2018.

_____. **Decreto nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **RSP-Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, p. 1-28, 1996. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/36028/da-administracao-publica-burocratica-a-gerencial/i/pt-br>>. Acesso em: 25 maio 2016.

_____. Do Estado patrimonial ao gerencial. In: PINHEIRO, Wilhelm e SACHS, Ignacy (Orgs.), **Brasil: Um Século de Transformações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001, p. 222-259. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/00-73estadopatrimonial-gerencial.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.

_____. O modelo estrutural de gerência pública. **RAP-Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 391-410, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122008000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 jan. 2017.

CAPUANO, Ethel Airton. Gestão por competências no setor público: experiências de países avançados e lições para o Brasil. **RSP-Revista do Serviço Público**, v. 66, n. 3, p. 371-394, 2015. Disponível em: <<http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/574>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; LEITE, João Batista Diniz; VILHENA, Rosa Maria de Paula. **Gestão por competência e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CARVALHO, Antônio Ivo de; VIEIRA, Anísio Soares; BRUNO, Fátima; MOTTA, José Inácio Jardim; BARONI, Margaret; MACDOWELL, Maria Cristina; SALGADO, Rosângela; CÔRTEZ, Sérgio da Costa. **Escolas de governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/398>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA (CEFET/RJ). **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2010/2014**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2010. Disponível em: <http://www.CEFET/RJ.br/arquivos_download/pdi/2010_2014/pdi_edicaoPublicada.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2015-2019**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2015. Disponível em: <[http://www.cefet-rj.br/attachments/article/97/PDI%202015-2019_versa%CC%83o%20final%20revisada%20\(2\).pdf](http://www.cefet-rj.br/attachments/article/97/PDI%202015-2019_versa%CC%83o%20final%20revisada%20(2).pdf)>. Acesso em: 24 out. 2017.

_____. **Plano de Capacitação dos Servidores Técnico-Administrativos 2016**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2016. Disponível em: <http://www.CEFET/RJ.br/arquivos_download/PLANO%20CAPACITA%C3%87%C3%83O%202016-vers%C3%A3o%20Final.PDF>. Acesso em: 24 maio 2016.

_____. **Plano de Capacitação dos Servidores Técnico-Administrativos 2017**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2017a.

_____. **Projeto de Transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ em Universidade Tecnológica Federal do Rio de Janeiro - UTFRJ**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2009. Disponível em: <http://www.CEFET/RJ.br/attachments/article/98/projeto_abril_2009.pdf>. Acesso em: 25 maio 2016.

_____. Recursos Humanos. **Demonstrativo de cargos ocupados e vagos no CEFET/RJ**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2017b. Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/19b9kPJM5biHCdUzQFm7T0gb-FtGB_0LsokvqQ4UkGIY/edit#gid=1275458987>. Acesso em: 24 out. 2017.

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2016**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2017c. Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/attachments/article/2410/RG2016%20completo%20vers%C3%A3o%20CODIR.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

CHERMAN, Andréa; ROCHA-PINTO, Sandra Regina. Fenomenografia e Valoração do Conhecimento nas Organizações: Diálogo entre Método e Fenômeno. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, v. 20, n. 5, p. 630-650, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552016000500630&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 dez. 2016.

CHERMAN, Andréa. **Valoração do conhecimento nas organizações: percepções dos indivíduos e impactos nas práticas organizacionais**. Tese (Doutorado em Administração)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://pct.capes.gov.br/teses/2013/31005012019P6/TES.PDF>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

COTRIM FILHO, Valdir Valdivino; FARIAS, Josivania Silva. Competências relevantes ao papel ocupacional de gerência em nível operacional em um órgão da administração pública federal do Brasil. **GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 11, n. 2, p. 428-462, 2015. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/view/480>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

CROSSAN, Mary M.; LANE, Henry W.; WHITE, Roderick E. An Organizational Learning Framework: From intuition to Institution. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999. Disponível em: <http://cmapspublic.ihmc.us/rid%3D1222355636953_663250744_13307/Organizational%20Learning%20Framework%20From%20Intuition%20to%20Institution.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

DALL'ALBA, Gloria; WALSH, Eleanor; BOWDEN, John; MARTIN, Elaine; MARTON, Ference; MASTERS, Geofferey; RAMSDEN, Paul; STEPHANOU, Andrew. Assessing understanding: A phenomenographic approach. **Research in Science Education**, v. 19, n. 1, p. 57-66, 1989. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02356846?LI=true>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

DAVEL, Eduardo. Primeiro momento: sobre a prática em contexto brasileiro. In: GHERARDI, Silvia; STRATI, Antonio (Orgs.). **Administração e aprendizagem baseada na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014, p. xiii-xvi.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2012.

DUTRA, Joel Souza; HIPÓLITO, José Antonio Monteiro; SILVA, Cassiano Machado. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, v. 4, n. 1, p. 161-176, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552000000100009>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

EISENHARDT, Kathleen M. Building theories from case study research. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

ESTÊVÃO, Carlos V. Inovação e mudança nas organizações educativas públicas e privadas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 7, n. 1 e 2, p. 95-111, 1994. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/546>>. Acesso em: 07 out. 2016.

FERREIRA, Sandra Alberta; MEDEIROS, Ana Lúcia de. Será uma Comunidade de Prática? Um Estudo de Caso sobre o Processo de Aprendizagem da Diretoria de Tecnologia da Informação de uma Universidade Federal da região norte do Brasil. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 3, n. 3, p. 279-299, 2012. Disponível em: <http://www.apgs.ufv.br/index.php/apgs/article/view/64#.WG_NA9IrKUK>. Acesso em: 13 set. 2016.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1415-65552001000500010&lng=en&nm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2016.

FLYVBJERG, Bent. Five misunderstandings about case-study research. **Qualitative inquiry**, v. 12, n. 2, p. 219-245, 2006. Disponível em: <<http://qix.sagepub.com/content/12/2/219.short>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

GADSBY, Adam; SUMMERS, Della. **Longman dictionary of contemporary English**. São Paulo: Pearson, 2001.

GERBER, Rod; VELDE, Christine. A competence model for professional practice in the clerical-administrative occupations. **Journal of Vocational Education and Training**, v.49, n. 3, p. 1-21, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13636829700200020>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

GESPÚBLICA – PROGRAMA NACIONAL DE GESTÃO PÚBLICA E DESBUROCRATIZAÇÃO. **Organizações adesas**. Disponível em: <<http://www.gespublica.gov.br/organizacoes-participantes>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

GHERARDI, Silvia. O poder crítico das ‘lentes da prática’. In: GHERARDI, Silvia; STRATI, Antonio (Orgs.). **Administração e aprendizagem baseada na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. cap. 3, p. 43-57.

GODOI, Christiane Kleinübing; FREITAS, Sandra Margarete Ferreira de; CARVALHO, Taís Baumgarten. Motivação na aprendizagem organizacional: construindo as categorias afetiva, cognitiva e social. **RAM-Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 2, p. 30, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ram/v12n2/a03v12n2.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

GUIMARÃES, Tomás de Aquino. A nova administração pública e a abordagem da competência. **RAP-Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 125-140, maio/jun. 2000. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6284/4875>>. Acesso em: 25 maio 2016.

HAMEL, Gary; PRAHALAD, Coimbatore K. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

INGLAT, Luís Phillipe da Silva; VILLARDI, Beatriz Quiroz; TODA, Favio Akiyoshi. Balcão de Trocas: uma inovação de processos mediante aprendizagem coletiva em uma Instituição Federal de Ensino centenária. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração – EnANPAD, 41, 2017, São Paulo. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2017, p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/~anpad/eventos.php?cod_evento=1&cod_edicao_subsecao=1453&cod_evento_edicao=89&cod_edicao_trabalho=23794>. Acesso em: 01 fev. 2018.

LARSSON, Jan; HOLMSTRÖM, Inger. Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being**, v. 2, n. 1, p. 55-64, 2007. Disponível em: <<http://www.ijqhw.net/index.php/qhw/article/view/4945>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

LEME, Rogério (Org). **Gestão por competências no setor público**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2011.

MARTON, Ference. Phenomenography — describing conceptions of the world around us. **Instructional Science**, v. 10, n. 2, p. 177-200, 1981. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/bf00132516>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

_____; SÄLJÖ, Roger. On qualitative differences in learning: I - Outcome and process. **British journal of educational psychology**, v. 46, n. 1, p. 4-11, 1976. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x/epdf>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

MORGAN, Gareth. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 58-71, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/viewArticle/37103>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

ORMOND, Derry; LÖFFLER, Elke. A nova gerência pública. **RSP-Revista do Serviço Público**, v. 50, n. 2, p. 66-96, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21874/rsp.v50i2.347>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

PARRY, Scott B. The Quest for Competencies. **Training**, v. 33, n. 7, p. 48-54, 1996. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ527012>>. Acesso em 24/04/2016.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc., 1990, p. 169-186.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 36-49, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/viewArticle/37088>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

PEREIRA, Aline Lucena Costa; SILVA, Anielson Barbosa da. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, p. 627-647, 2011. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5445>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

PRAHALAD, Coimbatore K., HAMEL, Gary. The Core Competence of the Corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-91, 1990. Disponível em:

<<https://hbr.org/1990/05/the-core-competence-of-the-corporation>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

RAELIN, Joseph A. Public reflection as the basis of learning. **Management learning**, v. 32, n. 1, p. 11-30, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1350507601321002>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo (Org.). **Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANDBERG, Jörgen. How do we justify knowledge produced within interpretive approaches? **Organizational Research Methods**, v. 8, n. 1, p. 41-68, 2005. Disponível em: <<http://orm.sagepub.com/content/8/1/41.short>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. Understanding Human Competence at Work: An interpretative approach. **Academy of Management Journal**, v.43, n.1, p.9-25, 2000. Disponível em:

<<http://amj.aom.org/content/43/1/9.full.pdf+html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SCHIKMANN, Rosane. Gestão estratégica de pessoas: bases para a concepção do curso de especialização em gestão de pessoas no serviço público. In: PANTOJA, Maria Júlia; CAMÕES, Marizaura Reis de Souza; BERGUE, Sandro Trescastro (Orgs.). **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010. Disponível em: <<http://www.ena.gov.br/documents/586010/603556/Livro.pdf/b295469b-faec-42f2-9544-69b1984e17a8>>. Acesso em: 22 mar. 2016. cap. 1, p. 11-28.

SCHWANDT, Thomas. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In: DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. (Edit.) **The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues**. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc. cap. 7. p. 221-259, 1994.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **RAP-Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro**, v. 43, n. 2, p. 347-369, 2009.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a04>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

SILVA, Francielle Mollon da; RUAS, Roberto Lima. Competências Coletivas: Considerações Acerca de sua Formação e Desenvolvimento. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 22, n. 1, p. 252-278, 2016. Disponível em:

<<http://www.spell.org.br/documentos/ver/41721/competencias-coletivas--consideracoes-acerca-de-sua-formacao-edesenvolvimento/i/pt-br>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SILVA, Lucimeiry Batista da; SILVA, Anielson Barbosa da. A Reflexão como mediadora da Aprendizagem gerencial em organizações não governamentais. **RAM-Revista**

Administração Mackenzie, v.12, n.2, p. 55-89, 2011. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ram/v12n2/a04v12n2.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

SOUZA-SILVA, Jader Cristino de. Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S.l.], v. 49, n. 2, p. 176-189, jan. 2009. Disponível em:
<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/36084>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____; DAVEL, Eduardo. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 1-13, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902007000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 nov. 2016.

_____; SCHOMMER, Paula Chies. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. **Organizações & Sociedade**, v. 15, n. 44, p. 105-127, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-92302008000100006>>. Acesso em: 13 set. 2016.
STRATI, Antonio. Conhecimento sensível e aprendizagem baseada na prática. In: GHERARDI, Silvia; STRATI, Antonio (Orgs.). **Administração e aprendizagem baseada na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. cap. 4, p. 61-81.

TEIXEIRA FILHO, Antonio Raimundo Cardoso; ALMEIDA, Denise Ribeiro de. Gestão Por Competências: Mapeamento de Competências na Universidade Federal da Bahia. In: XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU, 14, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2014, p. 1-18. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/131380>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

WALSH, Eleanor. Phenomenographic analysis of interview transcripts. In: BOWDEN, John A.; WALSH, Eleanor (Orgs.). **Phenomenography**. Qualitative Research Methods Series, Melbourne: RMIT University Press, 2000, p. 19-33.

WATSON, Tony J. Organização e trabalho em transição: da lógica "sistêmico-controladora" à lógica "processual-relacional". **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 14-23, 2005. Disponível em:
<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37078>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

WENGER, Étienne; SNYDER, William M. Communities of practice: The organizational frontier. **Harvard Business Review**, v. 78, n. 1, p. 139-146, 2000. Disponível em:
<http://www.rareplanet.org/sites/rareplanet.org/files/Communities_of_Practice__The_Organizational_Frontier%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

WENGER-TRAYNER, Étienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. **Communities of practice: a brief introduction**. 2015. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

VILLARDI, Beatriz Quiroz. Aprendizagem Coletiva numa IES privada: Um arcabouço analítico dos microprocessos de Emocionalidade e Poder dos docentes que ensinam e pesquisam na graduação. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação E

Pesquisa Em Administração O – ENANPAD, 33, 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR2047.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

_____; FERRAZ, Viviane Narducci; DUBEUX, Veranise Jacobowski Correia. Uma metodologia para diagnóstico de clima organizacional: integrando motivos sociais e cultura brasileira com fatores do ambiente de trabalho do Poder Judiciário. **RAP-Revista de Administração Pública**, v. 45, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6994>>, Acesso em: 30 nov. 2017.

_____; LEITAO, Sérgio Proença. Organizações de Aprendizagem e Mudança Organizacional. **RAP-Revista de Administração Pública**, v.34, n. 3, p.53-70, maio/jun. 2000. Disponível em: <http://search.proquest.com/openview/f5e0e8f4f0950c361ed689bc02cd5c56/1.pdf?pqorigsite=gscholar&cbl=2035113>. Acesso em: 03 nov. 2016.

_____; VERGARA, Sylvia Constant. Implicações da aprendizagem experiencial e da reflexão pública para o ensino de pesquisa qualitativa e a formação de mestres em administração. **RAC- Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 794-814, Out. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552011000500002>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

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

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

Apresentação da Pesquisa

- Esta pesquisa visa compreender a concepção dos indivíduos sobre o processo de desenvolvimento de competências profissionais pela aprendizagem nas organizações.
- Gostaria de solicitar sua autorização para gravar em áudio para dedicar toda atenção à entrevista e auxiliar na análise do assunto abordado. Desde já, me comprometo a manter todo o conteúdo utilizado, parcial ou totalmente, confidencial. Se o senhor(a) aceitar, agradeço e complemento que não será divulgada, em qualquer hipótese, a identificação dos entrevistados. Os nomes serão substituídos por códigos ou nomes fictícios.
- Ressalto ainda que você foi escolhido para entrevista pela sua experiência de trabalho e conhecimento desta organização, este é o foco da pesquisa (sem certo ou errado). E que, você ainda poderá se recusar a responder qualquer pergunta e encerrar a entrevista a qualquer tempo.

Questões introdutórias

Pergunta	Objetivos da pergunta
Qual é a sua formação? Cargo? Função?	Traçar um perfil do entrevistado; criar um ambiente de aproximação do entrevistado com o entrevistador que possibilite menos tensão na entrevista.
Como foi sua trajetória profissional até ingressar no CEFET/RJ?	
Há quanto tempo você trabalha no CEFET/RJ e há quanto tempo está na Seção?	Identificar em uma perspectiva temporal o nível de contato do entrevistado com a realidade organizacional a ser estudada.
Como você percebe que foi o aprendizado inicial seu/dos pares das atividades da Seção?	Descrever a percepção do entrevistado sobre o processo de aprendizado na prática cotidiana.

Questões de ambientação com o fenômeno pesquisado

Pergunta	Objetivos da pergunta
O que significa para você ser um profissional competente?	Descrever a concepção do entrevistado sobre o que é competência.
Especificamente, o que é um servidor competente na Seção?	Captar o que o entrevistado compreende como um profissional competente na Seção do CEFET/RJ.
Como você/os pares aprende a ser competente na Seção?	Compreender como o entrevistado percebe o desenvolvimento de competências relativas às atividades cotidianas.

Questão situacional

Pergunta	Objetivos da pergunta
Quais são as atividades que você/os pares executam na Seção?	
Descreva um problema vivido por si/pelos pares em que foi permitido desenvolver uma competência pela aprendizagem, individual ou coletivamente, durante as atividades na Seção. Quais os maiores problemas que	Estimular o entrevistado a descrever uma experiência vivida/percebida no contexto organizacional que exemplifique o desenvolvimento de uma competência pela aprendizagem, na sua percepção.

solucionados por você/pelos pares?

Questões de acompanhamento

Pergunta	Objetivos da pergunta
O que você entende por isso? Você pode explicar mais? O que isso significou para você? Você poderia me dar um exemplo? Fale-me mais sobre isso. Por que você acredita que isso lhe possibilitou desenvolver uma competência? Você credita isso a sua capacidade individual ou teve alguém que foi fundamental nesse processo?	Estimular o entrevistado a repensar e desenvolver mais profundamente sobre o que lhe foi perguntado. Com isto, objetiva-se obter maior riqueza e detalhamento na resposta dada.

Encerramento

Pergunta	Objetivos da pergunta
Você gostaria de acrescentar ou comentar esta entrevista ou sugerir melhorias do que não ficou claro?	Permitir ao entrevistado espaço para que o mesmo possa retomar algo que, em sua concepção, é relevante ser salientado.
Agradecimentos.	Agradecer ao entrevistado por sua participação na entrevista.

Minhas impressões da entrevista

Dimensões	Objetivos da reflexão
Do entrevistado	Permitir uma reflexão sobre as diferentes dimensões da entrevista, de modo a enriquecer a análise dos dados.
Do entrevistador	
Da entrevista (processo)	

Asseguro ao entrevistado que retomarei com a transcrição para que o entrevistado a valide (e autorize). Para que confira se a transcrição representa o que ele quis dizer.

APÊNDICE B – Fase exploratória para configurar o problema de pesquisa

A fase exploratória desta pesquisa foi feita com o objetivo de obter maior aproximação com o fenômeno em estudo e sua problemática. Nela, foram utilizadas as técnicas de coleta de dados por (a) observação participante em 2 (dois) encontros dos servidores técnico-administrativos da área de patrimônio dos 8 (oito) *campi* do CEFET/RJ, e em outro momento, por (b) entrevista individual com 5 (cinco) servidores técnico-administrativos (Quadro 7) de 4 *campi* distintos. Pôde-se observar que a realidade dos *campi* é semelhante, bem como os depoimentos dos servidores. O contexto e os dados de campo desta fase exploratória são apresentados a seguir.

Quadro 7 - Perfil dos entrevistados da fase exploratória.

	Experiência de trabalho		Sexo	Cargo
	No CEFET/RJ	Na área de Patrimônio do CEFET/RJ		
Entrevistado 1 (E1)	6 anos	2 anos	Masculino	Assistente em Administração
Entrevistada 2 (E2)	1 ano e 6 meses	1 ano e 6 meses	Feminino	Assistente em Administração
Entrevistado 3 (E3)	1 ano e 11 meses	1 ano e 11 meses	Masculino	Assistente em Administração
Entrevistada 4 (E4)	1 ano	1 ano	Feminino	Administradora
Entrevistado 5 (E5)	2 anos	1 ano e 6 meses	Masculino	Assistente em Administração

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas efetuadas em novembro de 2016.

Os entrevistados nesta fase exploratória foram 3 servidores e 2 servidoras, que trabalham no CEFET/RJ entre 1 e 6 anos, atuando especificamente na área de patrimônio, entre 1 e 2 anos, conforme apresentado no Quadro 7. Ocupam os cargos de assistente administrativo e de administrador, cujos requisitos para ocupá-los são, respectivamente, nível médio e nível superior de bacharel em Administração completos.

Apesar dos *campi* terem o *status* de unidades descentralizadas, a maioria das atividades ainda está centralizada no *campus*-sede, como é o caso da divisão responsável pelo desenvolvimento e capacitação dos servidores técnico-administrativos. Portanto, observou-se o papel relevante que a aprendizagem na prática assume para os servidores. Por trabalharem em *campi* relativamente recentes, inaugurados gradativamente a partir de 2006, os servidores, não raramente, têm de lidar com situações inéditas, aprendendo novos processos à medida que surgem as demandas de trabalho. É neste contexto, então, que surge o Encontro dos Servidores da área de patrimônio do CEFET/RJ.

Este Encontro surgiu em maio de 2016, por iniciativa de um grupo de 2 ou 3 servidores de um *campus* do CEFET/RJ que identificou a necessidade de trocar experiências sobre as atividades da área de patrimônio no intuito de compartilhar práticas, fracassos e soluções. E, com isso, produzir conhecimento prático que resultasse em melhoria nos processos de trabalho e desenvolvimento mútuo.

Observou-se durante o primeiro encontro, realizado com o apoio da Divisão de Capacitação dos servidores técnico-administrativos do CEFET/RJ, que os servidores da área de patrimônio dos *campi* compareceram, quase em sua totalidade, ao *campus*-sede e tiveram o primeiro contato, embora a distância entre os *campi* dificulte o contato pessoal entre esses servidores. Notou-se, durante as discussões, um depoimento similar entre os servidores que apresentaram suas demandas em relação ao baixo conhecimento recebido para atuarem nas suas atividades. Para os servidores presentes no encontro, ficou evidenciado que, mesmo com

a rigidez imposta pela legislação que rege as atribuições do servidor público federal, o desempenho das atividades da área de patrimônio nos *campi* estava abaixo do esperado. E, este baixo desempenho, para eles, decorria do também baixo conhecimento dos servidores em relação às atividades da Seção, o que acarretava pouca inovação de processos de trabalho.

No segundo encontro, realizado 4 (quatro) meses após, em setembro de 2016, em outro *campus*, os servidores debateram assuntos relativos à área de patrimônio e cada um pôde apresentar a dinâmica dos processos da área no seu respectivo *campus*. Observou-se maior interação dos servidores em relação ao primeiro encontro, um maior nível de relacionamento interpessoal entre os servidores e que, por meio da interação, o conhecimento sobre o trabalho da área era gerado. Percebeu-se, ainda, a necessidade de interação entre os servidores e para supri-la seria criado um grupo fechado em uma rede social na internet para que os mesmos pudessem manter essa interação, além dos encontros presenciais. Esta criação de conhecimento por meio da interação social entre os servidores da área de patrimônio foi percebida nas observações feitas nos 2 (dois) Encontros realizados e nas 5 (cinco) entrevistas individuais.

Durante as entrevistas, a criação de conhecimento coletivo foi apontada como o principal significado dos Encontros para os servidores. Na percepção dos mesmos, os Encontros são uma oportunidade de interação social para a troca de experiências, ideias e conhecimentos para solução de suas dificuldades nos processos de trabalho diários, e, ainda, um espaço para desenvolver suas redes de relacionamento no trabalho, como foi destacado pela entrevistada (E2): “Achei uma iniciativa muito importante [a ideia organizar o Encontro dada por alguns servidores], sinto que o CEFET [RJ] tem uma carência de comunicação e procedimentos. Precisamos trocar ideias e experiências sempre. Conhecer seus colegas de trabalho”.

Notou-se que os Encontros parecem ser um espaço para a interação entre os servidores e exposição de particularidades de cada *campus*. Neste espaço, seria possível gerar conhecimento e soluções por meio da troca de experiências e opiniões. Percebe-se também que a vontade de aprender dos servidores estava associada a uma notada carência de treinamento no momento de seu início nas atividades na área de patrimônio.

Todos os entrevistados demonstraram uma percepção de ausência de treinamento formal para o exercício de suas funções na Seção. Isto ficou evidenciado pela entrevistada (E4) ao dizer que: “...o pouco que aprendi foi sozinha, por iniciativa própria porque não gosto de coisa malfeita”. Cabe destacar que a entrevistada (E4) exteriorizou, em diversos momentos da entrevista, acreditar que, pelo fato de ser a única servidora lotada na Seção de Patrimônio de seu *campus* à época da entrevista, apresentou maiores dificuldades quanto à aprendizagem dos processos de trabalho da referida Seção.

Outra dificuldade em gerar conhecimentos que resultassem no aprimoramento dos processos de trabalho parece estar associada, em alguns casos, ao baixo incentivo à capacitação por parte dos superiores hierárquicos, seja por falta de verbas para que os servidores façam cursos externos em outras instituições ou por desconhecimento da complexidade e importância dos processos da área de patrimônio para a organização como um todo. Segundo a entrevistada (E2), mediante este baixo incentivo, ela decidiu fazer um curso externo com investimento próprio, afirmando que “[...] foi iniciativa minha. Não houve qualquer incentivo da chefia ou gerente administrativo”.

A partir dos dados coletados nesta fase exploratória da situação-problema, percebeu-se que, por meio do compartilhamento das habilidades técnicas, mesmo que limitadas, e pela troca de experiências, a aprendizagem se realizava pela interação entre os servidores e a criação de conhecimento prático. Os conhecimentos compartilhados pelos servidores nos Encontros, tais como ferramentas e métodos de executar determinadas atividades, permitiram

aos mesmos aperfeiçoarem seus processos de trabalho e os levou a acreditar que nos futuros Encontros seria possível ter os processos de trabalho ainda mais ajustados.

Tal como afirmou o entrevistado (E5) ao dizer que “a esperança de que com a troca de experiências eu possa adquirir o conhecimento necessário para o bom exercício de minha função [...] e que como um grupo [de participantes nos Encontros] maior e por conta dos encontros talvez mais coeso, possamos descentralizar nossos trabalhos de forma autônoma, mais padronizada...”

A criação de conhecimento sobre as atividades da área de patrimônio a partir do grupo formado pelos servidores que atuam nesta área parece se dar por meio de um processo de aprendizagem, individual e coletivo, e relacionado à prática de trabalho com o intuito de desenvolver suas competências profissionais. O grupo, a partir de uma análise prévia, possui características que possibilitam a existência de uma comunidade de prática, como: o interesse dos servidores em desenvolver competências voltadas para as atividades da área de patrimônio; a formação de um grupo social, nas discussões presentes nos encontros dos servidores da referida área; e no compartilhamento de experiências entre os servidores que exercem as mesmas atividades da Seção.

A participação nos encontros realizados pelos servidores da área de patrimônio do CEFET/RJ tinha caráter voluntário, porém isto não foi percebido por alguns servidores ao descreverem suas presenças nestes encontros. Segundo o entrevistado (E1), a percepção da obrigatoriedade foi apontada no primeiro Encontro, quando ele diz que “a participação ela não foi de uma forma voluntária [...] ela se tornou obrigatória no primeiro momento pra que cada um conhecesse os outros, você conhecer o indivíduo”. Porém, na percepção da entrevistada (E2), isso tem mudado ao longo do tempo, quando afirma que “hoje não me sinto [obrigada a participar] porque ainda temos assuntos novos a debater e quero conhecer as outras unidades [campi]”.

Foi possível perceber, neste momento, a importância do ambiente informal e da discussão sobre a prática no processo de aprendizagem para a criação de conhecimento dos servidores da área de patrimônio. Todos os servidores entrevistados relataram que a maior parte do conhecimento adquirido foi em decorrência da prática cotidiana de trabalho, por meio da transmissão de conhecimento de outros servidores há mais tempo na Seção. Isto foi destacado pelo entrevistado (E3) ao dizer que a “maior parte do aprendizado veio mesmo com esse conhecimento das pessoas [há mais tempo na Seção] que foram passando [aos novos servidores]”.

Além da aprendizagem como um processo social, foi identificado, nas entrevistas com os 5 servidores da área de patrimônio, que estes buscavam, por iniciativa própria e individualmente, as informações sobre as atividades da área por meio de cursos online gratuitos, da legislação e de pesquisa na internet sobre práticas em outras instituições (*benchmarking*). A este respeito, o entrevistado (E3) afirmou “[...] eu busquei curso, internet, essas coisas assim [...] à distância”, para demonstrar seu interesse em ter conhecimento relacionado às atividades da área.

Ainda sobre a criação de conhecimento pela aprendizagem no nível individual, foi identificado nos depoimentos de alguns dos servidores entrevistados o papel da observação no processo de aprendizagem. Relaciona-se, assim, o conhecimento adquirido às atividades do grupo de trabalho por meio da prática e da observação dos outros. Ao exemplificar uma situação de aprendizagem própria, o entrevistado (E3) disse “eu observo muito como as pessoas trabalham”. Da mesma forma, a entrevistada (E4) se definiu como “muito observadora e detalhista, então, qualquer mínima ideia de organização ou de como executar alguma coisa logo vejo o que posso aproveitar [...] pra aprimorar”.

Os conhecimentos criados evidenciados pelos servidores entrevistados na fase exploratória se relacionam predominantemente aos níveis grupal e individual. Ao que parece,

isto se deve ao fato de que o Encontro dos Servidores da área de patrimônio ser um fenômeno recente no CEFET/RJ. Foi possível perceber que o conhecimento criado pelos servidores da área de patrimônio tem como finalidade o desenvolvimento de competências para a padronização, melhoria e inovação dos seus processos de trabalho, haja vista que a ausência de tais competências dificulta a execução dos processos de trabalho.

Percebeu-se, ainda, que para os servidores da área de patrimônio a falta de procedimentos de trabalho que os auxiliem na execução de seus processos de trabalho foi um estímulo para a busca de conhecimento, individual e coletivo. A ausência de procedimentos foi mencionada no depoimento do entrevistado (E3), quando disse que “não consigo identificar, eu não vejo, não tem [...] Eu acho que baseado muito em legislação [se referindo a algum procedimento formal que ele deva seguir]. [...] nunca vi esse documento de como vai agir. [...] Nos outros lugares que eu trabalhei tinha esses documentos”. Fato que também foi questionado pela entrevistada (E4) que reflete “porque não entendi a falta de procedimento da coisa [atividades da Seção de Patrimônio], tudo muito solto”. E também pelo entrevistado (E1) ao dizer que “a gente tá tentando sobreviver num padrão que nunca foi criado”; revelando, desta forma, a falta de procedimentos para executar as atividades percebida pelos servidores.

Notou-se, através dos depoimentos, a recorrência da necessidade dos servidores quanto à padronização dos processos de trabalho. Esta expectativa foi evidenciada pelo entrevistado (E5) ao dizer que “espero que possamos avançar em relação aos procedimentos, a padronização, e na sequência a autonomia”, fazendo referência à autonomia administrativa dos *campi*, uma vez que os mesmos possuem *status* de unidade descentralizada. Este seria um processo de conversão de conhecimento vivencial, prático e oriundo das experiências para a criação de procedimentos operacionais padrão e manuais. Após a padronização, os servidores entendem que a criação de conhecimento pela aprendizagem é uma oportunidade para aprimorar e inovar nos processos de trabalho.

Ao serem questionados se percebiam um novo processo ou uma mudança significativa em um processo de trabalho originado após o início dos Encontros dos Servidores da área de patrimônio, como forma de estimulá-los a pensar sobre as inovações de processos, os servidores entrevistados destacaram ter havido mudanças significativas em seus processos de trabalho, tais como o que eles denominam Balcão de Trocas, que é basicamente um processo criado de disponibilização e troca de materiais excedentes, permanentes e de consumo, entre os *campi*. Muitos depoimentos apontam também para inovações no desenho dos processos em decorrência da falta de procedimentos anteriores para a execução dos mesmos.

Desta forma, percebeu-se nos depoimentos dos servidores entrevistados diferentes percepções sobre a melhoria nos processos de trabalho em relação ao *campus* onde o mesmo estava lotado. A percepção foi de um maior grau de melhoria nos processos de trabalho nos *campi* com menor grau de conhecimento das atividades (menos competências profissionais desenvolvidas) da área de patrimônio. Conforme foi mencionado pela entrevistada (E4) ao narrar sua experiência nos encontros: “os dois primeiros encontros foram muito úteis para eu entender como as coisas funcionam de uma forma mais geral [...] e formar uma opinião para conseguir montar alguma coisa aqui [no *campus*]”.

Em contrapartida, nos *campi* com maior grau de conhecimento das atividades (mais competências profissionais desenvolvidas) da área de patrimônio, a percepção dos servidores entrevistados foi de um menor grau de melhoria nos processos de trabalho. Como se pôde observar no trecho da fala do entrevistado (E3) ao afirmar que “eu ainda não notei essa mudança... ainda não notei [...]”.

Em resumo, nesta fase exploratória foi possível perceber que a situação-problema passa pelos conceitos centrais desta pesquisa na realidade vivenciada pelos servidores técnico-administrativos da área de patrimônio do CEFET/RJ, seja na realidade cotidiana ou nos

encontros organizados com outros servidores. Com isso, é possível sugerir que o grupo social formado pelos servidores da área de patrimônio, por meio destes encontros, constitui um espaço de trabalho, mesmo informal, que possibilita obter resposta ao questionamento da pesquisa.

APÊNDICE C – Autorização de realização da pesquisa



Ministério da Educação

CEFET/RJ - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Carlos Henrique Figueiredo Alves, diretor-geral do CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ, tenho ciência e autorizo a realização, bem como a divulgação dos respectivos resultados, da pesquisa intitulada “**Aprendizagem coletiva na prática: concepções dos servidores técnico-administrativos do CEFET/RJ sobre as competências profissionais desenvolvidas**” (título provisório) sob responsabilidade do servidor/pesquisador Luís Phillipe da Silva Inglat, SIAPE 218408-7, lotado no *campus* Itaguaí.

Rio de Janeiro, RJ, 13 de abril de 2017.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'CHFA', is enclosed within a blue circular stamp.

CARLOS HENRIQUE FIGUEIREDO ALVES
Diretor-geral

APÊNDICE D – Fase piloto da pesquisa

A fase piloto da pesquisa foi efetuada com o objetivo de validar semanticamente o roteiro da entrevista e ensaiar o método fenomenográfico, para identificar ajustes e aperfeiçoamentos nos mesmos. Da mesma forma, validar se ambos permitem alcançar os objetivos intermediários e final deste trabalho, bem como responder à pergunta de pesquisa.

Os sujeitos desta fase piloto foram 2 (dois) servidores da Seção de Compras do CEFET/RJ, sendo 1 (um) do cargo de assistente administrativo, há 2 (dois) anos na seção, e 1 (uma) do cargo de administradora, há 6 anos na seção, e atualmente exercendo a função de chefe da seção. A seleção dos sujeitos foi intencional e buscou oferecer a maior variabilidade possível no perfil dos mesmos para, assim, propiciar igual variedade nas concepções emanadas. O Quadro 8 apresenta informações adicionais sobre os perfis dos sujeitos, como idade, formação e experiências de trabalho, que constituem o contexto pesquisado.

A Seção de Compras foi escolhida por ser uma seção com características semelhantes à área de patrimônio (onde se localizam os sujeitos da pesquisa), no que diz respeito a rotinas administrativas e ao trabalho em equipe. Entretanto, ressalta-se que as seções mencionadas não possuem as mesmas atribuições, somente se aproximam por fazerem parte, cada qual sendo responsável por uma parte do macroprocesso, da administração de materiais do CEFET/RJ.

Quadro 8 - Perfil dos entrevistados da fase piloto.

Sujeitos	Sexo	Idade	Formação	Cargo/função	Experiência de trabalho		
					Anterior	No CEFET/RJ	Na Seção
Entrevistado Piloto 1 – EP1	Masculino	31 anos	Técnico em mecânica de aeronaves; Graduando em Administração Pública.	Assistente Administrativo	Aprox. 10 anos na Força Aérea Brasileira.	2 anos	2 anos
Entrevistada Piloto 2 – EP2	Feminino	31 anos	Graduada em Administração ; Pós-graduanda em Gestão da Administração Pública.	Administrador a/Chefe de Seção	Estágios em empresas privadas; 6 meses na UFRRJ.	6 anos	6 anos

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas efetuadas em março/abril de 2017.

O roteiro da entrevista foi elaborado com perguntas que permitissem aos sujeitos exteriorizarem suas experiências de aprendizado, individual e coletivo, no trabalho da Seção de Compras e desenvolver suas competências. Para isto, foi criado um roteiro que permite indagar sobre a percepção do sujeito sobre o fenômeno, em sua própria relação com o mesmo (ver apêndice A) e a percepção do sujeito sobre o fenômeno, percebida na experiência de outrem, especificamente os colegas da seção.

Assim, o roteiro foi estruturado em: questões introdutórias e de ambientação com o fenômeno pesquisado, para que permitissem aos sujeitos se familiarizarem com o fenômeno; questão situacional, para que os sujeitos descrevessem suas próprias experiências vivenciadas com o fenômeno ou as dos colegas de trabalho; questão de encerramento, para possibilitar que os sujeitos acrescentassem ou esclarecessem pontos que na percepção dos mesmos não tinham sido esclarecidos; e questão de acompanhamento, que poderiam ser feitas a todo tempo para

que os sujeitos ampliassem suas reflexões e pudessem melhor elaborar suas concepções sobre o questionado.

As entrevistas individuais ocorreram nos meses de março e abril de 2017 no próprio CEFET/RJ. As mesmas foram gravadas em áudio para possibilitar a retomada do conteúdo falado, mediante autorização dos entrevistados. Foram geradas, ainda, impressões do pesquisador sobre cada entrevista para facilitar a análise do contexto ambiental em que as entrevistas foram feitas. Em seguida, as entrevistas foram transcritas literalmente e encaminhadas por e-mail (áudio e transcrição) para validação dos entrevistados. Ressalta-se que, na validação, nenhum dos 2 entrevistados solicitou alteração no conteúdo das transcrições. Após esta etapa, tais dados seguiram para serem analisados.

A análise fenomenográfica dos dados ocorreu em duas etapas: a primeira por meio da análise vertical, de cada entrevista individualmente; e a segunda em uma análise horizontal, das duas entrevistas simultaneamente por pergunta/resposta. A análise vertical buscou compreender os enfoques dados pelos sujeitos e suas concepções sobre o fenômeno da aprendizagem no trabalho. Já a análise horizontal, buscou identificar semelhanças e diferenças nos conteúdos da fala dos dois sujeitos. Assim, objetivou-se identificar as concepções sobre aprendizagem emanadas.

As concepções são utilizadas na fenomenografia para expressar a maneira como as pessoas vivenciam e experienciam determinado fenômeno no mundo (MARTON, 1981; CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016). Com isso, foram identificadas 2 (duas) concepções sobre aprendizagem na prática do trabalho para o desenvolvimento de competências profissionais dos entrevistados, que são: (1) mobilização de capacidades para realizar atividades inéditas e (2) criação de memória das experiências no trabalho.

Concepção 1: Mobilização de capacidades para realizar atividades inéditas

Esta concepção engloba conjugar e articular capacidades técnicas e relacionais para executar processos de trabalho inéditos com o objetivo de alcançar os resultados esperados. As capacidades técnicas são essenciais para dominar as ferramentas necessárias para executar determinada tarefa, tais como o conhecimento da legislação e o preenchimento de documentos oficiais. As capacidades relacionais estão associadas a se relacionar com fornecedores, clientes internos e demais servidores, na execução dos processos e no processo de aprendizado da atividade.

A aprendizagem na concepção 1 está diretamente relacionada à execução de atividades de trabalho inéditas, como sugere o trecho do entrevistado ao dizer “[...] eu nunca tinha vivenciado essa parte de administração [...] Aprendi bastante coisa. [...] e também acompanhando os pregões que estavam acontecendo” (EP1, linhas 28-30). E com a capacidade do trabalhador em reunir capacidades que permitam executar um trabalho nunca antes realizado,

[...] foi um processo diferente, né? Que eu nunca tinha feito, né? [...] Aí eu aprendi como é que tinha que se fazer. Tinha que falar com o fornecedor, pedir autorização do fornecedor, pedir a autorização também do órgão gestor do registro de preço. (EP1, linhas 85-87) [...] Me vi em cima do processo e comecei a atuar. Comecei a pegar os materiais e tal... (EP1, linhas 92-93) [...] As documentações, né? Comecei a preparar (EP1, linha 95).

E associada à prática, conforme sugere também o trecho do depoimento do entrevistado quando diz que

[...] foi muito assim eh... espontânea, aprendizagem espontânea, de você buscar. Então, assim, ninguém me passou o que que era o 'comprasnet', o que que era o 'comprasgovernamentais'. Eu fui buscar o passo-a-passo, onde eu pego um edital, onde eu pego eh... onde eu posso acessar qualquer ferramenta, foi tudo atividade espontânea (EP2, linhas 44-48).

Na concepção 1, a aprendizagem ocorre de maneira formal, mediante cursos e treinamentos ofertados individualmente pela instituição, que proporcionam um conhecimento-base para que os trabalhadores possam desenvolver atividades genéricas, porém, é percebido que nem todas as capacitações são elaboradas considerando as especificidades dos diferentes processos de trabalho. Tal fato foi percebido pelo entrevistado piloto 1 – EP1 ao dizer que “[...] eu fiz curso de gestão de conflitos, [...] o curso de compras sustentáveis (EP1, linhas 42-43) [...] eu fiz de gestão de compras (EP1, linha 44) [...]. Mas assim... o curso é bem... por ser curto o período, fica faltando sempre alguma informação.” (EP1, linhas 45-46).

A aprendizagem, porém, na maioria das vezes, ocorre de maneira informal, por meio das práticas de trabalho no cotidiano, da troca de informações e, coletivamente pelas interações entre os trabalhadores durante a execução das atividades, conforme apontado nos trechos que dizem: “[...] a maior parte [da aprendizagem] foi informal [...] foi passado pelos colegas [...] Pela chefia.” (EP1, linhas 41-42), “[...] Com os colegas, né? Porque até então eu ainda não tinha feito curso pra isso, né? Na verdade, o curso que eu fiz também [não me capacitou para a atividade]. Ainda não foi feito curso pra aquele [processo] específico, né?” (EP1, linhas 100-102) e “eu peço ajuda ao [servidor par], eu peço ajuda ao [superior imediato]” (EP1, linhas 65-66).

A aprendizagem informal parece suprir a escassez da aprendizagem formal na Seção de Compras, como sugere o trecho abaixo:

[...] Totalmente incidental, né? Eh... assim... aprendizagem ela foi totalmente informal porque não houve uma predefinição de treinamento, de onde você quer chegar com a aprendizagem... tudo mais. Foi muito dia a dia, através das atividades em si eh... incidentes mesmo, da atividade, da aprendizagem com os pares (EP2, linhas 37-40).

A concepção 1 apresenta uma dimensão voltada para o nível organizacional, pois a aprendizagem está voltada para alcançar os resultados organizacionais. Isto pôde ser notado uma vez que, nesta concepção, as competências foram desenvolvidas para atender às demandas de trabalho com prontidão, dominar as ferramentas necessárias à execução do trabalho, responder aos clientes internos e atingir os resultados esperados pela organização, conforme apresentam os trechos abaixo, em que os entrevistados definem um profissional competente.

Um profissional que consiga atender às expectativas... as demandas que surgem... desde da própria direção, da gerência, dos professores e dos colegas administrativos, né? Em relação à demanda de material, demanda por [contratação de] cursos. Acho que se o servidor consegue organizar, fazer direitinho os processos... os processos saírem... (EP1, linhas 50-53)

[...] saber atender (EP1, linha 59) [...], a partir do momento que a gente pode responder essa demanda, saber atuar em determinado... nos processos. O que fazer... [...] Saber exatamente como agir... quais instrumentos usar, (EP1, linhas 61-64) [...] de atender à demanda dos servidores, dos colegas. E atuar nos processos, [...] Fazer o acompanhamento dos processos, compor os processos [...] (EP1, linhas 66-68)

Assim, a concepção 1 apresenta a aprendizagem individual e coletiva como uma mobilização de capacidades que visam desenvolver competências profissionais relacionadas às atividades da Seção de Compras. Esta concepção mostra-se em um nível comum entre os dois entrevistados, diferenciando-se da concepção 2 na profundidade da compreensão da aprendizagem, conforme será apresentado a seguir.

Concepção 2: Criação de memória das experiências no trabalho

A concepção 2 engloba o processo de produzir memórias a partir das experiências vivenciadas na prática das atividades de trabalho que permitam mudar a realidade das próprias atividades. As memórias das experiências são criadas por meio: dos episódios que ocorrem no dia a dia no trabalho; da busca espontânea dos trabalhadores por informações relacionadas às atividades de trabalho; da troca de informações e experiências das atividades de trabalho pelos pares e superiores hierárquicos. A aprendizagem a partir das situações que ocorrem na Seção e na prática pode ser percebida nos trechos quando os entrevistados afirmam que “[...] muito também do que eles [demais trabalhadores da seção] captaram foi de forma espontânea. De ter que eles mesmos buscar (sic) na legislação alguma coisa, entendeu?” (EP2, linhas 93-94) e “Então, é muito do modus operandi da coisa. Como que a gente faz. A gente quer isso, como é que a gente faz? Então, foi muito assim também a aprendizagem deles [demais trabalhadores da seção].” (EP2, linhas 101-103).

Na concepção 2, a aprendizagem também está relacionada às práticas de trabalho, tal como na concepção 1. Porém, diferencia-se por conceituá-la como capacidade de criar memórias das situações vividas, aprofundando o nível de processamento do conteúdo dado ao conceito, conforme pode sugerir o trecho que diz: “[...] eu acredito que [a aprendizagem] se dê muito de forma incidental mesmo, através da atividade em si, você vai criando memória sobre aquilo, você vai criando registros...” (EP2, linhas 97-99)

A aprendizagem na concepção 2 ocorre de maneira individual e formal por meio de cursos e treinamentos institucionalizados e, pela busca espontânea do trabalhador por informações relacionadas às atividades de trabalho. Isto pôde ser percebido nos trechos que dizem: “Tivemos capacitações né, patrocinadas pela instituição, e aí seria no caso aprendizagem formal, no caso.” (EP2, linhas 95) e “[...] ao passo que foram ingressando servidores novos, eu tinha que lidar com a rotina de fazer os processos e me dividir em ensinar o passo-a-passo, como que tem que fazer a mínima coisa, entendeu?” (EP2, linhas 84-86).

A aprendizagem ocorre também coletivamente pela interação dos trabalhadores no ambiente de trabalho, pela troca de informações, assim como na concepção 1, conforme diz o trecho: “No caso, quando eu ingressei, eu só tinha o [gerente administrativo], que no caso era o meu chefe, então ele era o meu par pra me passar alguma coisa do que era a atividade de compras em si dentro do CEFET [RJ]” (EP2, linhas 40-43).

Contudo, a concepção 2 amplia o conteúdo do processo de aprendizagem ao incluir as experiências vividas pelos demais trabalhadores, relacionadas às atividades de trabalho. Isto indicou que as pessoas aprendem também pela troca de experiências vividas e não somente pela troca de informações. Tal fato pôde ser percebido na declaração do entrevistado piloto 2 sobre sua aprendizagem inicial na Seção de Compras ao dizer que:

E claro, através dos pares, não só do [gerente administrativo], mas do [diretor da unidade] também me ajudou muito porque ele já teve uma vivência em licitações e... do [chefe do departamento de compras de todo o CEFET/RJ] [...], ele também me ajudou muito nessa questão da aprendizagem, de como se dá o processo de compras e tudo mais. (EP2, linhas 48-53)

A concepção 2 apresenta uma dimensão da concepção em nível organizacional, tal como a concepção 1, no que tange à finalidade da aprendizagem, isto é, alcançar os objetivos organizacionais. Entretanto, a concepção 2 busca otimizar a forma de alcançar tais objetivos, uma vez que, pela aprendizagem, busca-se aperfeiçoar os processos de trabalho, tornando-os mais eficientes.

Assim, as competências são desenvolvidas para: tornar mais eficiente as atividades de trabalho, tal como sugere a entrevistada piloto 2, ao dizer “[...] você tem o seu cargo, suas atribuições predefinidas, então você tem que lidar com essas atribuições da melhor forma. Então a competência seria... totalmente atrelada às suas atribuições, em como você procede, entendeu?” (EP2, linhas 57-59); para questionar/repensar os modelos vigentes de processos de trabalho, conforme sugere o trecho: “[...] eu acho que uma competência que a gente pode verificar, que ele aprendeu com tudo isso é arguir, realmente questionar o modelo, se é aplicável ou não, se pode ser revisto e tudo mais.” (EP2, linhas 170-172); saber planejar a execução das atividades de trabalho, conforme pôde ser percebido no trecho: “[...] atribuição de planejar alguma atividade dentro do teu setor, né? Se você consegue isso com êxito, você é competente, entendeu?” (EP2, linhas 61-62); e saber lidar com os impasses das atividades que surgem e flexibilizar-se, quando necessário, conforme sugerem os trechos: “É um servidor que se organiza, que planeja, que lida com bastante adversidade durante todo o ano, né?” (EP2, linhas 72-73) e “Então, se você puder adotar uma postura um pouco mais flexível pra lidar com esse tipo de engessamento, então pra mim... no caso aí, seria uma competência.” (EP2, linhas 75-77).

Relações entre as concepções

A fenomenografia objetiva descrever as diferentes concepções dadas pelas pessoas em relação a um fenômeno específico vivenciado (SANDBERG, 2000; MARTON, 1976, 1981). Estas concepções relacionam-se na construção de um intelecto coletivo que possibilita compreender tal fenômeno (MARTON, 1981; CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016), como é apresentado no espaço de resultado (Quadro 9). Este apresenta, ainda, a hierarquia entre as concepções de forma inclusiva (ver Figura 3), no sentido de evidenciar a ampliação da consciência e da experiência do sujeito com o fenômeno (CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016). Assim, as pessoas ampliam suas reflexões sobre o fenômeno à medida que o vivenciam.

Quadro 9 - Espaço de resultado das concepções sobre aprendizagem no trabalho da fase piloto.

Concepção	Descrição	Nível de aprendizagem	Dimensão da concepção	Competências desenvolvidas para
(1) Mobilização de capacidades para realizar atividades inéditas.	Conjugar e articular capacidades técnicas e relacionais para executar processos de trabalho inéditos com o objetivo de alcançar os resultados esperados.	Individual e coletivo.	Organizacional	Responder às demandas de trabalho.

(continua)

Quadro 9 - Espaço de resultado das concepções sobre aprendizagem no trabalho da fase piloto (continuação).

Concepção	Descrição	Nível de aprendizagem	Dimensão da concepção	Competências desenvolvidas para
(2) Criação de memória das experiências no trabalho.	Processo de produzir memórias a partir das experiências vivenciadas nas práticas das atividades de trabalho e que permitam mudar a realidade das próprias atividades.	Individual e coletivo.	Organizacional	Tornar mais eficiente as atividades de trabalho.

Fonte: Elaboração própria com base na análise das entrevistas da fase piloto.

O nível de processamento explica as diferenças entre as concepções, podendo variar conforme a superficialidade, no discurso propriamente dito, ou a profundidade do processamento, no que significa o discurso (MARTON; SÄLJÖ, 1976). Estas diferenças nas concepções são hierarquizadas e podem ser espacialmente representadas no diagrama (mapa) apresentado na Figura 3. Sugere-se haver ampliação dos significados da aprendizagem pela profundidade do processamento na concepção 2, quando comparados com os da concepção 1.

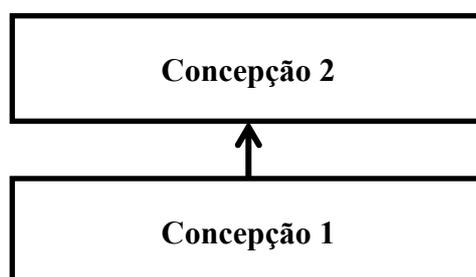


Figura 3 – Diagrama (mapa) do espaço de resultado das concepções da fase piloto.

Fonte: Adaptado de Cherman (2013) com base na análise dos dados de campo da fase piloto.

Discussão da fase piloto

Na fase piloto da pesquisa, evidenciaram-se duas concepções distintas sobre a aprendizagem na prática do trabalho para o desenvolvimento de competências, conforme as entrevistas realizadas com 2 (dois) servidores da Seção de Compras do CEFET/RJ, ou seja, suas experiências com o fenômeno geraram diferentes formas de concebê-lo (MARTON, 1976, 1981). As concepções parecem interligar-se à medida que apresentam determinadas características semelhantes, diferindo, no nível de aprofundamento, do significado dado à aprendizagem na prática do trabalho, como apontaram Cherman (2013) e Marton (1976).

Da mesma forma, a finalidade do processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências, parece apresentar variações quanto às competências geradas. Entretanto, tais variações foram percebidas nos diferentes modos de conceber o que seria um servidor competente dados pelos sujeitos nesta fase piloto, como sugerem os trechos: “É um servidor que se organiza, que planeja, que lida com bastante adversidade durante o ano, né?” (EP2, linhas 72-73) e “Um profissional que consiga atender às expectativas... às demandas que

surgem [...]” (EP1, linhas 50-51). As competências desenvolvidas foram descritas na relação do trabalhador com o trabalho, em sua experiência como o mesmo, como recomenda Sandberg (2000). Assim, parece ser possível ampliar o sentido da aprendizagem (ANTONACOPOULOU, 2006) à medida que o conceito de competência repousa na relação entre trabalhador e trabalho (SANDBERG, 2000, 2005).

A aprendizagem na Seção de Compras do CEFET/RJ ocorre por processos formais, por cursos e treinamentos oferecidos pela instituição e, processos informais, pela interação entre os trabalhadores, assim como apontaram Antonello e Pantoja (2010), predominando o último, conforme sugerem os trechos das entrevistas: “[...] a maior parte foi informal, né?” (EP1, linha 41) e “Tivemos capacitações [formais] né, patrocinadas pela instituição [...]” (EP2, linha 95). Parece que a aprendizagem coletiva (ANTONACOPOULOU, 2006) nesta seção se dá pela prática em ambientes informais (BERTOLIN; ZWICK; BRITO, 2013), em uma dinâmica espontânea (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015) dos servidores que fazem parte da seção.

As concepções sobre aprendizagem emanadas apresentaram, na fase piloto, relação com o tempo de experiência que os entrevistados tinham com o fenômeno, ou seja, o tempo de vivência dos mesmos com a aprendizagem no contexto organizacional. Assim, percebeu-se maior profundidade no processamento da concepção da entrevistada que trabalha há mais tempo na Seção de Compras. Tal fato também foi percebido por Cherman e Rocha-Pinto (2016, p. 644) ao sugerirem que as concepções se ampliam “à medida que [os indivíduos] vivenciam repetidas vezes o fenômeno”.

Apesar de não se tratar de um comparativo entre organizações públicas e privadas, o contexto do setor público, em que os sujeitos desta fase piloto se encontram, influencia as concepções dos mesmos sobre o fenômeno pesquisado; pois as concepções foram geradas mediante as experiências vividas pelos sujeitos com o fenômeno, conforme apontaram Marton (1976) e Cherman e Rocha-Pinto (2016).

Da mesma forma, a aprendizagem na prática conota um processo de aprendizagem por meio das interações no contexto organizacional (STRATI, 2014; BISPO, 2013), onde as competências são desenvolvidas considerando a relação contextual e indissociável trabalhador-trabalho (SANDBERG, 2000, 2005).

Os resultados desta fase piloto sugerem que o método de coleta de dados por meio de entrevista individual e o método fenomenográfico permitem responder à pergunta de pesquisa, que visa descobrir como os servidores técnico-administrativos do CEFET/RJ concebem o processo de aprendizagem individual e coletivo para o desenvolvimento de competências na prática do trabalho. No mesmo sentido, possibilitam respondê-la à medida que os objetivos da pesquisa são alcançados.

APÊNDICE E – Transcrição de uma entrevista (ilustrativa)

Entrevista Igor

Data: 05/06/2017

Local: CEFET/RJ Região metropolitana do RJ

Área: Seção de Patrimônio

Duração: 26min25

- 1 ENTREVISTADOR: Hoje é dia 5 de junho né. Obrigado Igor por ter aceitado.
2 ENTREVISTADO: O prazer é todo meu.
3 ENTREVISTADOR: Participar da entrevista. Como eu falei, não tem certo, nem tem errado.
4 Simplesmente são as suas percepções, as suas concepções sobre o que eu vou perguntar. Pra
5 começar queria que você se apresentasse, falasse seu nome, sua formação, seu cargo, a função
6 que você exerce aqui no CEFET[RJ].
7 ENTREVISTADO: Perfeito. Meu nome é Igor. Tenho 50 anos. Eh... Minha formação
8 acadêmica... atualmente estou cursando Pedagogia no CEDERJ UERJ, né. Estou já
9 finalizando, mas não concluí ainda. Trabalho no CEFET há 6 anos né. Tenho como função
10 aqui auxiliar em administração, mas ocupo atualmente o cargo de chefia no setor de
11 Patrimônio - SEPAT-IT [*campus* da região metropolitana].
12 ENTREVISTADOR: Eh... Me conta um pouquinho como é que foi a sua trajetória
13 profissional até você chegar no CEFET[RJ].
14 ENTREVISTADO: É comprida. Vamos lá. Mas resumindo, eu tenho 27 anos de trabalho. 27
15 anos de trabalho. Já trabalhei em todas as esferas possíveis, tanto no privado, mas público
16 mesmo só agora no CEFET. Comecei trabalhando eh... numa metalúrgica, depois passei pra
17 uma indústria grande, FORMIPLAC. Se você pesquisar deve encontrar alguma coisa. Já
18 trabalhei em coletivo, mas eu sempre tive um desejo muito forte de ir para o serviço público
19 pela estabilidade que isso na minha mente me traria. Sendo chefe de família né. Casado com
20 uma esposa maravilhosa, Maria, já há 28 anos. Tendo 2 filhos, João e Gabriel. Mas o que eu
21 mais almejava na vida era uma estabilidade e o serviço público me parece que daria esta
22 garantia. Então, o meu desejo era entrar para o serviço público visando à estabilidade. De não
23 ter que chegar no trabalho e ser informado: olha só, infelizmente, por necessidade da empresa
24 você foi dispensado. E como é que nós ficaríamos né? Como é que traria essa... esse baque
25 para minha família. Então, eu sempre estudei, procurei, terminei o meu ensino médio, depois
26 de 14 anos tive que parar para segurar a família. Depois eu casei cedo, casei com 26 anos... 26
27 anos, anos não... 23 anos... de 22 pra 23 anos. E abandonei meus estudos. Voltei depois de 14
28 anos pra terminar o médio. E agora depois de 14 anos fazendo pedagogia como eu falei no
29 início da fala. E o que me chegou ao CEFET[RJ]? Eh... eu sempre... você como pesquisador
30 pode tirar ou não essa fala, fica ao seu critério. Mas eu quero deixar bem claro que foi algo
31 providencial, uma coisa divina mesmo, de Deus. Eu estava na ENGEPRON, no arsenal de
32 Marinha, uma empresa terceirizada, mas que pertencia à Marinha do Brasil. Mas, nós
33 tínhamos um grupo de estudo lá. Sempre a gente passava nesse grupo de estudo. E uma vez
34 um rapaz, que inclusive trabalha no CEFET[RJ] também, que é o Jorge. Ele me falou que
35 estava aberta a inscrição pra CEFET[RJ]. Ele fala a CEFET[RJ]. Eu nunca tinha ouvido falar
36 da CEFET[RJ]. Mas pesquisei em casa, na internet, fiz a minha inscrição e tal, validei lá no
37 Maracanã [*campus* sede]. A prova estava marcada para um domingo e não sei por que cargas
38 d'água ela veio pro sábado. E, e achei interessante que eu até comentei com a Isabela, que é
39 uma colega lá do arsenal né, falei: Isabela, a mesma coisa aconteceu aqui quando eu vim pra
40 cá, a prova era num domingo, aconteceu no sábado. Aí ela falou assim: vai que acontece, Igor
41 isso aí. É vamos lá. Aí eu vim fazer a prova aqui em [*campus* da região metropolitana], num
42 sábado. Aí eu não vou entrar em detalhes. Não é pertinente à pesquisa, mas se deixar falar eu
43 falo mesmo. Conclusão, vim. E nesse dia, eu cheguei aqui, eu saí daqui já à tardinha com a

44 cabeça... eu não sabia onde eu estava mais. Mas conclusão, eu saí daqui, fui pra igreja onde eu
45 congrego, sou religioso, e lá eu ouvi as mesmas palavras que a Isabela tinha me falado numa
46 sexta-feira antes da prova: vai que acontece. E você tá me fazendo a pesquisa onde hoje? No
47 CEFET[RJ], o Igor está no CEFET[RJ]. Bom, minha trajetória foi essa. Foi uma coisa bem
48 definida, mas eu tive que lutar por esse objetivo e já falei pra esse pesquisador aqui à minha
49 frente que questões que caíram na prova foram me dadas por colegas. Nós já discutimos isso
50 nas conversas ali na hora do café. Foi uma coisa bem interessante mesmo. Eu fiquei em 1º
51 lugar nesse concurso, fiz 47 pontos, errei 3 questões de 50. E estou aqui, graças a Deus, há 6
52 anos. E aqui por conta de ser um ambiente escolar e até nessa sala aqui a gente já tem 1
53 mestre, 1 já mestrando, temo 1 que tá terminando a graduação e eu também. Isso me trouxe
54 um desequilíbrio, como disse Piaget né. A gente precisa ter um desequilíbrio pra que você
55 possa buscar um degrau a mais. E isso aconteceu comigo aqui no CEFET[RJ]. Eu só ia fazer a
56 Pedagogia, a graduação, porque eu senti forçado, com a necessidade, por se tá num ambiente
57 escolar, de pessoas doutoras, mestres e doutoras, de ter pelo menos uma graduação.

58 ENTREVISTADOR: Você falou que está aqui há 6 anos, né no CEFET[RJ]?

59 ENTREVISTADO: Eu entrei em 25 de fevereiro de 2011.

60 ENTREVISTADOR: E há quanto tempo você tá na seção de patrimônio?

61 ENTREVISTADO: O setor SEPAT-IT né, que a gente fala, ele na verdade é novinho, tem uns
62 dois anos para cá. Não era bem definido. Na verdade, nós começamos aqui com a sessão de
63 recursos pedagógicos. Era lá em cima no segundo pavimento. A gente atende os professores.
64 Montagem e desmontagem de notes para que eles pudessem dar aulas. Mas a escola tava bem
65 começando, era uma coisa bem... bem simplória, poucos alunos, poucos professores. Então a
66 gente trabalhava com recursos didáticos. Aí começando a parte de informática sendo
67 estruturada. Por que nós precisávamos da internet para as pessoas darem suas aulas. Então
68 nosso gerente acadêmico nosso gerente administrativo Ferdinando solicitou se eu não poderia
69 ajudar o Álvaro, que é o nosso responsável de informática, nessa estruturação. E lá eu fiquei.
70 até chegarem os novos servidores para que a gente pudesse então definir bem os setores. Aí
71 sim, foi uma coisa nova, o SEPAT[IT] tem uns dois anos, mais ou menos. Então eu falei:
72 Ferdinando, depois que setores estiverem definidos, eu gostaria de estar no setor de
73 almoxarifado, onde eu já estava e assim aconteceu.

74 ENTREVISTADOR: E como é que você percebe que se deu a sua aprendizagem inicial nas
75 atividades de patrimônio?

76 ENTREVISTADO: O que acontece... no início falei que nós [se referindo a ele mesmo] temos
77 27 anos na praça, nós já trabalhamos, eu já trabalhei em ônibus, eu já trabalhei em mercado,
78 eu já trabalhei como serralheiro, ajudante de serralheiro... Tudo. Bastante coisa. Então, tudo
79 isso foi agregando algumas experiências e aqui né, o nosso dia a dia aqui no setor [de
80 patrimônio] não é muito diferente do que nós fazíamos. Tudo que nós aprendemos lá fora de
81 uma forma ou outra a gente tem como executar aqui dentro. Uma conferência de uma
82 mercadoria, eu já fui conferente de mercado. Então, a gente sabe as manhas de entregador,
83 entendeu? A gente sabe as manhas de motorista quando vem entregar: eu preciso entregar
84 uma mercadoria... a gente sabe as manhas do camarada. Então, quer dizer não é... o serviço
85 público em si tem coisas? Sim, tem coisas novas, mas o trabalho em si ele não é novo para
86 mim, não tem nada que me apavora. Uma coisa que eu tinha um grande desejo, não sei se eu
87 posso falar isso, mas já que você me dá essa liberdade, então vou falar até amanhã. Eu tinha
88 um desejo enorme de dirigir um carro oficial. Caramba, e hoje quando eu pego aquela Spin, o
89 carro oficial, eu me sinto realizado.

90 ENTREVISTADOR: Que legal! Me fala um pouquinho o que significa para você ser um
91 profissional competente? O quê que é um profissional competente para você?

92 ENTREVISTADO: Isso aí é uma coisa tremenda. Ser um profissional competente é... a
93 competência... eu vou ser sincero, eu ontem aprendi algo interessantíssimo sobre algumas

94 liturgias então, falando sobre competência, Eu não me sinto completo ainda. Totalmente
95 competente? Eu não me sinto, né. Mas a gente vive num eterno aprendizado né. Eu procuro,
96 aqui nas falas dos nossos pares aqui, desse entrevistador, do nosso colega Marcos, do nosso
97 colega Nilton e de outros que adentram aqui a nossa sala, sempre captar alguma coisa para
98 que o Igor na função dele possa ser o mais competente possível. Mas a competência deve ser
99 humana e não mecânica apenas, entendeu? Eu vejo... não sei se vai ser tocado nesse assunto
100 aqui sobre liderança, mas eu sempre procuro ver a competência atrelada ao líder, mas esse
101 líder ele ser uma pessoa humana e não está só aquela esfera de trabalho, não só ao local de
102 trabalho. Ele precisa ir mais um pouquinho à frente, entendeu? Sair da esfera de trabalho.
103 ENTREVISTADOR: Mas você falou que não se sente competente, o quê que falta para você
104 se considerar competente?
105 ENTREVISTADO: O tempo... tempo... eu acho que eu só vou me sentir competente quando
106 completar 75 anos de serviço público. Pô, mas aí com 75 anos você vai embora! Aí tá, eu vou
107 me sentir competente. Se eu conseguir nesse período que eu estou como chefe do setor do
108 SEPAT[IT] atender às expectativas dos meus colegas, dos meus pares, dos meus amigos né,
109 daqueles que trabalham conosco aqui no setor, não apenas na questão de trabalho,
110 profissionalmente falando, mas na relação né... aquela relação de um ser humano para outro
111 ser humano, aí sim, eu vou me sentir completo.
112 ENTREVISTADOR: Especificamente, pensando aqui na seção de patrimônio, o quê que é o
113 servidor competente para você?
114 ENTREVISTADO: O servidor competente para mim... a gente tem as avaliações né, que a
115 gente costuma fazer, e eu acho que o servidor competente aqui é aquele que... que cumpre o
116 que lhe está proposto, mas que... se ele puder ir um pouco mais adiante, à frente... vou dar um
117 exemplo, um exemplo bem clássico e eu vou tomar no meu mecânico como exemplo se for
118 possível. Então, eu levei o meu carro para fazer a manutenção preventiva né, aquela
119 manutenção que a gente costuma fazer anualmente, e eu falei para ele: olha eu preciso que
120 você veja esses pontos aqui. Então, ele me retornou o seguinte: olha se os pontos que você
121 pediu, mas eu percebi que o seu alternador está com barulho estranho, Seu Igor. Eu acho que
122 seria bom nós verificarmos esse alternador porque isso pode te deixar na mão. Eu falei:
123 perfeito Jersei. Pode fazer o serviço. Então, o quê que esse camarada fez? Olha a competência
124 do mecânico. [telefone celular toca].
125 ENTREVISTADOR: Se você quiser pausar, a gente pausa aqui tá, Igor.
126 ENTREVISTADO: Olha competência do mecânico. Eu levei para ele os pontos que eu queria
127 que fossem vistos no carro, mas ele foi mais à frente, mais adiante, e percebeu um problema
128 no carro que eu não tinha colocado para ele, mas ele falou: isso aqui pode prejudicar pode te
129 deixar a pé numa estrada. Perfeito, faz serviço. Então, você falou o quê que é um camarada
130 competente aqui? é um camarada aqui ele você passa para ele as informações, passa para ele o
131 trabalho, mas que o que ele procura... o leque, ali ele procura expandir aquilo ali? Ele pediu
132 para eu andar uma milha? Eu vou andar duas. Ele pediu para eu verificar isso aqui? Então, eu
133 vou ver a periferia. Vou ver o que está atrelado a isso aqui.
134 ENTREVISTADOR: E como é que esse servidor daqui pode aprender a ser competente?
135 Como é que você acha que ele pode aprender a ser competente?
136 ENTREVISTADO: Como é que ele pode ser competente? Bom, eu aprendi em pedagogia que
137 o estudo ele tem... o camarada tem que ter desejo de estudar, desejo de aprender. Eu acho que
138 o camarada pra ele desejar ser competente, ele também tem que querer. Mas você dá as
139 ferramentas para ele, não sonega nenhuma informação. Mas também tem que partir dele esse
140 desejo entendeu. Senão, meu amigo, nada feito.
141 ENTREVISTADOR: Entendi. Eu queria saber agora um pouquinho das suas atividades aqui
142 na seção. Só uma breve descrição de quais são as suas atividades.

143 ENTREVISTADO: Não vou falar que a gente faz tudo. Já houve um tempo que fazíamos
144 tudo. hoje não é mais assim né. não é mais assim. Eu ia fazer um comentário aqui, mas deixa
145 para lá. [risos]

146 ENTREVISTADOR: Pode fazer.

147 ENTREVISTADO: Então eu vou comentar. Depois você corta se você quiser. Uma certa
148 pessoa chegou já no apagar das luzes na semana passada, eu indo embora falou: olha só Seu
149 Igor, tem como você falar com a professora para ela vir retirar isso aqui. Então o Igor... eu até
150 achei estranho que o Igor falou aquilo ali, mas o Igor falou. O Igor sou eu. Olha, você procura
151 o gerente acadêmico ou o diretor da unidade porque isso compete a eles e eu estou indo
152 embora, entendeu? Caramba, eu aprendi isso com esse entrevistador aí, entendeu? Não é...
153 não é... mas o quê que nós fazemos aqui? Nós estamos como chefe desse setor SEPAT[IT]
154 né? Na verdade, eu digo isso não é... como é que aquela palavra que a gente fala?... Com...
155 ironia não... nem sarcasmo, nem com ironia, nem pra levar a bola de ninguém, mas eu sempre
156 soube de antemão que o chefe do setor seria um administrador. E o administrador que nós
157 temos hoje aqui no SEPAT[IT] é o Lúcio, né? Ele seria o chefe do setor aqui. Uma pessoa
158 competente, não me deixa dúvidas nenhuma. Braço direito meu para caramba, eu digo isso
159 para minha esposa lá em casa, entendeu? Sempre... mesmo eu tendo quase que o dobro da
160 idade dele, mas é uma pessoa bem centrada. Sabe conciliar bem as coisas. Então eu procuro
161 sempre buscar informações e você sabe disso.

162 ENTREVISTADOR: Conheço ele. [risos]

163 ENTREVISTADO: Exatamente. É uma pessoa nova, mas é uma pessoa vivida. Então, nós
164 estamos como chefe de setor. Minhas atribuições são essa... é procurar trabalhar com os
165 colegas né. Nós temos um setor de patrimônio, que a gente tá ajustando, o protocolo e o
166 almoxarifado sim, mas isso trabalha com fornecedores também. A gente procura fazer as
167 cobranças né das licitações. No dia a dia isso e outras coisas que vão surgindo, mas que agora
168 a gente tá procurando até mesmo para que a gente possa guardar um pouquinho de energias
169 para outras situações mais importantes. Então, foi o caso que eu comentei a pouco dessa
170 menina que falou para eu procurar fulano para pedir... então, eu falei procuro gerente
171 acadêmico ou diretor que eles são responsáveis por isso.

172 ENTREVISTADOR: Entendi. Agora eu queria que você pensasse um pouco... queria que
173 você descesse um problema que você viveu que te permitiu desenvolver uma competência
174 pela aprendizagem, ou individual ou coletiva, durante as atividades na sessão.

175 ENTREVISTADO: Um problema individual ou coletivo?

176 ENTREVISTADOR: É, um problema que você viveu o que te permitiu desenvolver uma
177 competência pela aprendizagem, ou aprendizagem individual ou aprendizagem coletiva. Um
178 problema da sessão né... que você se deparou.

179 ENTREVISTADO: Bom, os problemas eles surgem, mas nós temos aqui... [alguém tenta
180 entrar na sala, mas a porta está trancada] um... uma... uma... uma questão de... nós somos
181 quatro servidores né, quatro servidores e nós temos nossos horários definidos. Só que nós
182 temos, nós tínhamos um mestrando que é um Nilton e esse rapaz, ele tem umas
183 particularidades. Eu acho que um dos problemas dele foi algo que veio de uma gestão
184 passada, ele tinha umas certas regalias. Eu acho que eu acho que isso tava trazendo um
185 transtorno para os demais. Por quê que Fulano tem essas regalias eu não posso ter isso e
186 aquilo e tal?... eu na verdade, no começo, eu fiquei meio perdido como conciliar isso, tanto é,
187 não sei se entrevistador ele lembra, que nós fizemos uma reunião no comecinho aqui né, que
188 inclusive até o Denis [diretor do *campus*] perguntou, eu me lembro bem: ué mas o por quê
189 dessa reunião? Porque eu senti uma insatisfação por parte do Marcos ou de repente por parte
190 do Lúcio né, nessa questão se eles estavam realmente sentindo bem no setor e eu fui bem
191 claro perguntando: você quer sair do setor? Você quer sair ou não? Não sei se você lembra
192 disso aqui. Então, eu acho que na chefia eu ainda me sinto em uma aprendizagem. Eu procuro

193 Sempre buscar informações, no Lúcio, no Marcos, lá em cima, onde eu preciso buscar uma
194 informação para que eu possa desenvolver essa competência, que foi falado no começo né,
195 para que eu possa sanar esses problemas. Então, os problemas que surgem são os problemas
196 pertinentes ao setor, mas a gente não tem como fala assim... sempre surge uma coisa nova,
197 sempre vai estar surgindo alguma coisa nova, não tenho problema... Mas eu me senti nesse
198 momento... meio assim... não perdido, mas tava precisando de uma base para que eu pudesse
199 sanar isso. E graças a Deus foi sanado.

200 ENTREVISTADOR: E você buscou informações como, para poder administrar esse seu
201 problema? Sozinho, com os colegas?

202 ENTREVISTADO: Bom, você tá lembrado, eu sou uma pessoa religiosa né. Então, eu
203 procuro sempre pedir sabedoria nas minhas decisões, nas minhas palavras. Não acontece às
204 vezes, às vezes sou ignorante mesmo. Eu falo que não tenho que falar. Erro e depois isso me
205 causa transtorno. Mas eu tô aprendendo. Então, onde eu busco essas... no caso essas
206 informações, em Deus, num par, na internet e outros que já passaram por isso. Tem um
207 Robert, lá em cima aqui, ele falou interessante uma frase “entre a rocha e o mar quem sempre
208 se dá mal é o marisco”, aí ele falou o marisco é o chefe do setor. Então, mas tem as suas... os
209 seus privilégios, as suas compensações.

210 ENTREVISTADOR: É... para encerrar eu gostaria de saber se você gostaria de acrescentar
211 alguma coisa, se alguma coisa... sugerir algumas melhorias, alguma coisa que não ficou claro?

212 ENTREVISTADO: Essas melhorias seriam o quê, no setor ou na entrevista?

213 ENTREVISTADOR: Na entrevista.

214 ENTREVISTADO: Bom, eu acho que eu fui bem claro, a entrevista foi bem clara. Nós
215 olhamos aqui na pauta sobre aprendizagem no setor. Eu aprendi, desde sempre, no início do
216 curso de pedagogia que o aprendizado... o aprendizado ele se dá por etapas. Ele nunca é... eu
217 aprendi que ele não é transmitido, ele não pode ser transmitido. Ele tem que ser desenvolvido.
218 Então, eu estou desenvolvendo um aprendizado aqui. E a gente procura conhecer as pessoas
219 né. A gente olha. Eu não sei se o entrevistador recorda, às vezes a gente falava a gente fala
220 palavras erradas aqui, e quem não é do setor outra pessoa pensa até que caramba tá falando
221 errado né. Mas não, a gente procura né... até mesmo para a mente estar sempre ativa. Então,
222 eu acho que a questão da entrevista foi essa sobre aprendizagem no setor no SEPAT-IT, aqui
223 em [campus da região metropolitana]. O setor ele é novo, mas tem suas dificuldades. Nós
224 estamos procurando saná-las aqui. Como qualquer outro setor, ele vai bem, ele vai bem.
225 Então, é isso. Se eu me lembrar de mais alguma coisa eu coloco.

226 ENTREVISTADOR: Se caso eu preciso de alguma pergunta extra, complementar, aí a gente
227 tem uma nova rodada de entrevista, mas só mesmo com essa pergunta complementar. Eu
228 queria te agradecer vou parar de gravar aqui.

APÊNDICE F – Quadro de análise de uma entrevista (ilustrativo)

ENTREVISTADOR	ENTREVISTADO	IDEIAS CENTRAIS	CATEGORIAS
<p>Hoje é dia 5 de junho né. Obrigado Igor por ter aceitado. Participar da entrevista. Como eu falei, não tem certo, nem tem errado. Simplesmente são as suas percepções, as suas concepções sobre o que eu vou perguntar. Pra começar, queria que você se apresentasse, falasse seu nome, sua formação, seu cargo, a função que você exerce aqui no CEFET[RJ].</p>	<p>O prazer é todo meu. Perfeito. Meu nome é Igor. <u>Tenho 50 anos</u>. Eh... Minha formação acadêmica... atualmente <u>estou cursando Pedagogia</u> no CEDERJ UERJ né. Estou já finalizando, mas não concluí ainda. <u>Trabalho no CEFET[RJ] há 6 anos</u> né. Tenho como função aqui auxiliar em administração, mas ocupo atualmente o <u>cargo de chefia no setor de Patrimônio - SEPAT-IT</u> [<i>campus</i> da região metropolitana].</p>	<p>CARACTERIZAÇÃO: Tem 50 anos; Graduando em Pedagogia; Cargo de auxiliar em administração há 6 anos; Função de chefe do SEPAT.</p>	
<p>Eh... Me conta um pouquinho como é que foi a sua trajetória profissional até você chegar no CEFET[RJ].</p>	<p>É comprida. Vamos lá. Mas resumindo, eu tenho 27 anos de trabalho. 27 anos de trabalho. Já trabalhei em todas as esferas possíveis, tanto no privado, mas público mesmo só agora no CEFET[RJ]. Comecei trabalhando eh... numa metalúrgica, depois passei pra uma indústria grande, FORMIMEPLAC. Se você pesquisar deve encontrar alguma coisa. Já trabalhei em coletivo, mas eu sempre tive um desejo muito forte de ir para o serviço público pela estabilidade que isso na minha mente me traria. Sendo chefe de família né. Casado com uma esposa maravilhosa, Maria, já há 28 anos. Tendo 2 filhos, João e Gabriel. Mas o que eu mais almejava na vida era uma estabilidade e o serviço público me parece que daria esta garantia. Então, o meu desejo era entrar para o serviço público visando à estabilidade. De não ter que chegar no trabalho e ser informado: olha só, infelizmente, por necessidade da empresa você foi dispensado. E como é que nós ficaríamos né? Como é que traria essa... esse baque para minha família. Então, eu sempre estudei, procurei, terminei o meu ensino médio, depois de 14 anos tive que parar para segurar a família. Depois eu casei cedo, casei com 26 anos... 26 anos, anos não... 23 anos... de 22 pra 23 anos. E abandonei meus estudos. Voltei depois de 14 anos pra terminar o médio. E agora depois de 14 anos fazendo pedagogia como eu falei no início da fala. E o que me chegou ao CEFET[RJ]? Eh... eu sempre... você como</p>	<p>EXPERIÊNCIAS: Possui o total de 27 anos de trabalho; A maior parte no setor privado; Trabalhou nas áreas de indústria metalúrgica, transporte coletivo; Ingressou no setor público devido seu interesse pela estabilidade.</p>	

ENTREVISTADOR	ENTREVISTADO	IDEIAS CENTRAIS	CATEGORIAS
	<p>pesquisador pode tirar ou não essa fala, fica ao seu critério. Mas eu quero deixar bem claro que foi algo providencial, uma coisa divina mesmo, de Deus. Eu que estava na ENGEPRON, no arsenal de Marinha, uma empresa terceirizada, mas que pertencia à Marinha do Brasil. Mas, nós tínhamos um grupo de estudo lá. Sempre a gente passava nesse grupo de estudo. E uma vez um rapaz, que inclusive trabalha no CEFET[RJ] também, que é o Jorge. Ele me falou que estava aberta a inscrição pra CEFET[RJ]. Ele fala a CEFET[RJ]. Eu nunca tinha ouvido falar da CEFET[RJ]. Mas pesquisei em casa, na internet, fiz a minha inscrição e tal, validei lá no Maracanã [campus sede]. A prova estava marcada para um domingo e não sei por que cargas d'água ela veio pro sábado. E, e achei interessante que eu até comentei com a Isabela, que é uma colega lá do arsenal né, falei: Isabela, a mesma coisa aconteceu aqui quando eu vim pra cá, a prova era num domingo, aconteceu no sábado. Aí ela falou assim: vai que acontece, Igor isso aí. É vamos lá. Aí eu vim fazer a prova aqui em [campus da região metropolitana], num sábado. Aí eu não vou entrar em detalhes. Não é pertinente à pesquisa, mas se deixar falar eu falo mesmo. Conclusão, vim. E nesse dia, eu cheguei aqui, eu saí daqui já à tardinha com a cabeça... eu não sabia onde eu estava mais. Mas conclusão, eu saí daqui, fui pra igreja onde eu congrego, sou religioso, e lá eu ouvi as mesmas palavras que a Isabela tinha me falado numa sexta-feira antes da prova: vai que acontece. E você tá me fazendo a pesquisa onde hoje? No CEFET[RJ], o Igor está no CEFET[RJ]. Bom, minha trajetória foi essa. Foi uma coisa bem definida, mas eu tive que lutar por esse objetivo e já falei pra esse pesquisador aqui à minha frente que questões que caíram na prova foram me dadas por colegas. Nós já discutimos isso nas conversas ali na hora do café. Foi uma coisa bem interessante mesmo. Eu fiquei em 1º lugar nesse concurso, fiz 47 pontos, errei 3 questões de 50. E estou aqui, graças a Deus, há 6 anos. E aqui por conta de ser um</p>		

ENTREVISTADOR	ENTREVISTADO	IDEIAS CENTRAIS	CATEGORIAS
	ambiente escolar e até nessa sala aqui a gente já tem 1 mestre, 1 já mestrando, temo 1 que tá terminando a graduação e eu também. Isso me trouxe um desequilíbrio, como disse Piaget né. A gente precisa ter um desequilíbrio pra que você possa buscar um degrau a mais. E isso aconteceu comigo aqui no CEFET[RJ]. Eu só via fazer a Pedagogia, a graduação, porque eu senti forçado, com a necessidade, por se tá num ambiente escolar, de pessoas doutoras, mestres e doutoras, de ter pelo menos uma graduação.		
Você falou que está aqui há 6 anos, né, no CEFET[RJ]?	<u>Eu entrei em 25 de fevereiro de 2011.</u>	Tempo de CEFET/RJ: 6 anos e 5 meses.	
E há quanto tempo você tá na seção de patrimônio?	O setor SEPAT-IT né, que a gente fala, ele na verdade é novinho, <u>tem uns dois anos para cá</u> . Não era bem definido. Na verdade, nós começamos aqui com a sessão de recursos pedagógicos. Era lá em cima no segundo pavimento. A gente atende os professores. Montagem e desmontagem de notes para que eles pudessem dar aulas. Mas a escola tava bem começando, era uma coisa bem... bem simplória, poucos alunos, poucos professores. Então a gente trabalhava com recursos didáticos. Aí começando a parte de informática sendo estruturada. Por que nós precisávamos da internet para as pessoas darem suas aulas. Então nosso gerente acadêmico nosso gerente administrativo Ferdinando solicitou se eu não poderia ajudar o Álvaro, que é o nosso responsável de informática, nessa estruturação. E lá eu fiquei. até chegarem os novos servidores para que a gente pudesse então definir bem os setores. Aí sim, foi uma coisa nova, o SEPAT[IT] tem uns dois anos, mais ou menos. Então eu falei: Ferdinando, depois que setores estiverem definidos, eu gostaria de estar no setor de almoxarifado, onde eu já estava e assim aconteceu.	Tempo de SEPAT-IT: 2 anos.	
E como é que você percebe que se deu a sua aprendizagem inicial nas atividades de patrimônio?	O que acontece... no início falei que nós temos 27 anos na praça, nós já trabalhamos, eu já trabalhei em ônibus, eu já trabalhei em mercado, eu já trabalhei como serralheiro, ajudante de serralheiro... Tudo. Bastante coisa. Então, tudo	Experiência anterior como APRENDIZADO: - Mais vivência mais APRENDIZADO.	APRENDIZAGEM → VIVÊNCIA (anterior e atual) → PRÁTICA. Vivenciar na prática os

ENTREVISTADOR	ENTREVISTADO	IDEIAS CENTRAIS	CATEGORIAS
	<p>isso foi agregando algumas experiências e aqui né, o nosso dia a dia aqui no setor não é muito diferente do que nós fazíamos. Tudo Que Nós aprendemos lá fora de uma forma ou outra a gente tem como executar aqui dentro. Uma conferência de uma mercadoria, Eu já fui conferente de mercado. Então, a gente sabe as manhas de entregador, entendeu? A gente sabe as manhas de motorista quando vem entregar: eu preciso entregar uma mercadoria... a gente sabe as manhas do camarada. Então, quer dizer não é... o serviço público em si tem coisas? Sim, tem coisas novas, mas o trabalho em si ele não é novo para mim, não tem nada que me apavora. Uma coisa que eu tinha um grande desejo, não sei se eu posso falar isso, mas já que você me dá essa liberdade, então vou falar até amanhã. Eu tinha um desejo enorme de dirigir um carro oficial. Caramba, e hoje quando eu pego aquela Spin, o carro oficial, eu me sinto realizado.</p>		<p>desafios do trabalho, sejam em experiências anteriores ou atuais.</p>
<p>Que legal! Me fala um pouquinho o que significa para você ser um profissional competente? O que que é um profissional competente para você?</p>	<p>Isso aí é uma coisa tremenda. Ser um profissional competente é... a competência... eu vou te ser sincero, eu ontem aprendi algo interessantíssimo sobre algumas liturgias então, falando sobre competência, Eu não me sinto completo ainda. Totalmente competente? Eu não me sinto, né. Mas a gente vive num eterno aprendizado né. Eu procuro, aqui nas falas dos nossos pares aqui, desse entrevistador, do nosso colega Marcos, do nosso colega Nilton e de outros que adentram aqui a nossa sala, sempre captar alguma coisa para que o Igor na função dele possa ser o mais competente possível. Mas a competência deve ser humana e não mecânica apenas, entendeu? Eu vejo... não sei se vai ser tocado nesse assunto aqui sobre liderança, mas eu sempre procuro ver a competência atrelada ao líder, mas esse líder ele ser uma pessoa humana e não está só aquela esfera de trabalho, não só ao local de trabalho. Ele precisa ir mais um pouquinho à frente, entendeu? sair da esfera de trabalho.</p>	<p>COMPETÊNCIA igual a ser completo. - APRENDIZADO com os pares para ser COMPETENTE. - COMPETÊNCIA relacionada com a função. - COMPETÊNCIA (ser completo) também no aspecto humano relacionado ao trabalho.</p>	<p>COMPETÊNCIA como "ser completo" → conquistada com o tempo de vivência.</p>
<p>Mas você falou que não se sente competente, o que que falta para você se considerar competente?</p>	<p><u>O tempo... tempo... eu acho que eu só vou me sentir competente quando completar 75 anos de serviço público.</u></p>	<p>COMPETÊNCIA está relacionada com a vivência no</p>	

ENTREVISTADOR	ENTREVISTADO	IDEIAS CENTRAIS	CATEGORIAS
	<p>Pô, mas aí com 75 anos você vai embora! aí tá, eu vou me sentir competente. Se eu conseguir nesse período que eu estou como chefe do setor do SEPAT[IT] <u>atender às expectativas dos meus colegas, dos meus pares, dos meus amigos né, daqueles que trabalham conosco aqui no setor, não apenas na questão de trabalho</u>, profissionalmente falando, mas <u>na relação né... aquela relação de um ser humano</u> para outro ser humano, aí sim, eu vou me sentir completo.</p>	<p>trabalho. - Para atender expectativas.</p>	
<p>Especificamente, pensando aqui na seção de patrimônio, o que que é o servidor competente para você?</p>	<p>O servidor competente para mim... a gente tem as avaliações né, que a gente costuma fazer, e eu acho que o servidor competente aqui <u>é aquele que... que cumpre o que lhe está proposto, mas que... se ele puder ir um pouco mais adiante, à frente...</u> vou dar um exemplo, um exemplo bem clássico e eu vou tomar no meu mecânico como exemplo se for possível. Então, eu levei o meu carro para fazer a manutenção preventiva né, aquela manutenção que a gente costuma fazer anualmente, e eu falei para ele: olha eu preciso que você veja esses pontos aqui. Então, ele me retornou o seguinte: olha se os pontos que você pediu, mas eu percebi que o seu alternador está com barulho estranho, Seu Igor. Eu acho que seria bom nós verificarmos esse alternador porque isso pode te deixar na mão. Eu falei: perfeito, Jersei. Pode fazer o serviço. Então, o quê que esse camarada fez? Olha a competência do mecânico. [telefone celular toca].</p>	<p>COMPETÊNCIA para: - atender a demanda. - superar a expectativa.</p>	<p>COMPETÊNCIA está relacionada ao trabalho</p>
<p>Se você quiser pausar, a gente pausa aqui, tá, Igor?</p>	<p>Olha competência do mecânico. Eu levei para ele os pontos que eu queria que fossem vistos no carro, mas ele foi mais à frente, mais adiante, e percebeu um problema no carro que eu não tinha colocado para ele, mas ele falou: isso aqui pode prejudicar pode te deixar a pé numa estrada. Perfeito, faz serviço. Então, você falou o quê que é um camarada competente aqui? <u>É um camarada aqui ele você passa para ele as informações, passa para ele o trabalho, mas que o que ele procura... o leque, ali ele procura expandir aquilo</u> ali? ele pediu para eu andar uma milha? eu vou andar duas. Ele pediu para eu verificar isso aqui?</p>	<p>Um exemplo de profissional COMPETENTE é aquele que supera as expectativas depositadas.</p>	

ENTREVISTADOR	ENTREVISTADO	IDEIAS CENTRAIS	CATEGORIAS	
E como é que esse servidor daqui pode aprender a ser competente? Como é que você acha que ele pode aprender a ser competente?	Então, eu vou ver a periferia. Vou ver o que está atrelado a isso aqui. como é que ele pode ser competente? Bom, eu aprendi em pedagogia que o estudo ele tem... o camarada tem que ter <u>desejo de estudar, desejo de aprender. Eu acho que o camarada pra ele desejar ser competente, ele também tem que <u>querer</u>. Mas você dá as ferramentas para ele, não sonega nenhuma informação. Mas também tem que partir dele esse <u>desejo</u> entendeu. Senão, meu amigo, nada feito.</u>	Vontade/disposição para APRENDER.		
Entendi. Eu queria saber agora um pouquinho das suas atividades aqui na seção. Só uma breve descrição de quais são as suas atividades.	Não vou falar que a gente faz tudo. Já houve um tempo que fazíamos tudo. Hoje não é mais assim né. Não é mais assim. Eu ia fazer um comentário aqui, mas deixa para lá. [risos]			
Pode fazer.	Então eu vou comentar. Depois você corta se você quiser. Uma certa pessoa chegou já no apagar das luzes na semana passada, eu indo embora falou: olha só Seu Igor, tem como você falar com a professora para ela vir retirar isso aqui. Então o Igor... eu até achei estranho que o Igor falou aquilo ali, mas o Igor falou. O Igor sou eu. Olha, você procura o gerente acadêmico ou o diretor da unidade porque isso compete a eles e eu estou indo embora, entendeu? Caramba, eu aprendi isso com esse entrevistador aí, entendeu? Não é... não é... mas o quê que nós fazemos aqui? Nós estamos como chefe desse setor SEPAT[IT] né? Na verdade, eu digo isso não é... como é que aquela palavra que a gente fala?... Com... ironia não... nem sarcasmo, nem com ironia, nem pra levar a bola de ninguém, mas eu sempre soube de antemão que o chefe do setor seria um administrador. E <u>o administrador que nós temos hoje aqui no SEPAT[IT] é o Lúcio, né? Ele seria o chefe do setor aqui. Uma pessoa competente, não me deixa dúvidas nenhuma.</u> Braço direito meu para caramba, eu digo isso lá para minha esposa lá em casa, entendeu? Sempre... mesmo eu tendo quase que o dobro da idade dele, mas é uma pessoa bem centrada. Sabe conciliar bem as coisas. Então eu procuro sempre buscar informações e você sabe disso.			

ENTREVISTADOR	ENTREVISTADO	IDEIAS CENTRAIS	CATEGORIAS
Conheço ele. [risos]	Exatamente. É uma pessoa nova, mas <u>é uma pessoa vivida</u> . Então, nós estamos como chefe de setor. Minhas atribuições são essa... é procurar trabalhar com os colegas né. Nós temos um setor de patrimônio, que a gente tá ajustando, o protocolo e o almoxarifado sim, mas isso trabalha com fornecedores também. A gente procura fazer as cobranças né das licitações. No dia a dia isso e outras coisas que vão surgindo, mas que agora a gente tá procurando até mesmo para que a gente possa guardar um pouquinho de energias para outras situações mais importantes. Então, foi o caso que eu comentei a pouco dessa menina que falou para eu procurar Fulano para pedir... então, eu falei procuro gerente acadêmico ou diretor que eles são responsáveis por isso.	Uma pessoa COMPETENTE como uma pessoa com VIVÊNCIA .	Vivência como processo de APRENDIZAGEM para se tornar COMPETENTE .
Entendi. Agora eu queria que você pensasse um pouco... queria que você descrevesse um problema que você viveu que te permitiu desenvolver uma competência pela aprendizagem, ou individual ou coletiva, durante as atividades na sessão.	Um problema individual ou coletivo?		
É, um problema que você viveu e que te permitiu desenvolver uma competência pela aprendizagem, ou aprendizagem individual ou aprendizagem coletiva. Um problema da seção, né... que você se deparou.	Bom, os problemas eles surgem, mas nós temos aqui... [alguém tenta entrar na sala, mas a porta está trancada] um... uma... uma... uma questão de... nós somos quatro servidores né, quatro servidores e nós temos nossos horários definidos. Só que nós temos, nós tínhamos um mestrando que é um Nilton e esse rapaz, ele tem umas particularidades. Eu acho que um dos problemas dele foi algo que veio de uma gestão passada, ele tinha umas certas regalias. Eu acho que eu acho que isso tava trazendo um transtorno para os demais. Por quê que Fulano tem essas regalias eu não posso ter isso e aquilo e tal?... eu na verdade, no começo, eu fiquei meio perdido como conciliar isso, tanto é, não sei se entrevistador ele lembra, que nós fizemos uma reunião no comecinho aqui né, que inclusive até o Denis [diretor do <i>campus</i>] perguntou, eu me lembro bem: ué, mas por que dessa reunião? Porque eu senti uma insatisfação por parte do Marcos ou de repente por parte do Lúcio né, nessa questão se eles estavam	APRENDIZAGEM → COMPETÊNCIA → RELACIONAL	

ENTREVISTADOR	ENTREVISTADO	IDEIAS CENTRAIS	CATEGORIAS
	<p>realmente sentindo bem no setor e eu fui bem claro perguntando: você quer sair do setor? você quer sair ou não? Não sei se você lembra disso aqui. Então, eu acho que na chefia eu ainda me sinto em uma aprendizagem. Eu procuro Sempre buscar informações, no Lúcio, no Marcos, lá em cima, onde eu preciso buscar uma informação para que eu possa desenvolver essa competência, que foi falado no começo né, Para que eu possa sanar esses problemas. Então, os problemas que surgem são os problemas pertinentes ao setor, mas a gente não tem como fala assim... sempre surge uma coisa nova, sempre vai estar surgindo alguma coisa nova, não tenho problema... Mas eu me senti nesse momento... meio assim... não perdido, mas tava precisando de uma base para que eu pudesse sanar isso. E graças a Deus foi sanado.</p>		
<p>E você buscou informações como, para poder administrar esse seu problema? Sozinho, com os colegas?</p>	<p>Bom, você tá lembrado, eu sou uma pessoa religiosa né. Então, eu procuro sempre pedir sabedoria nas minhas decisões, nas minhas palavras. Não acontece às vezes, às vezes sou ignorante mesmo. Eu falo que não tenho que falar. Erro e depois isso me causa transtorno. Mas eu tô aprendendo. Então, onde eu busco essas... <u>no caso essas informações, em Deus, num par, na internet e outros que já passaram por isso.</u> Tem um Robert, lá em cima aqui, ele falou interessante uma frase “entre a rocha e o mar quem sempre se dá mal é o marisco”, aí ele falou o marisco é o chefe do setor. Então, mas tem as suas... os seus privilégios, as suas compensações.</p>	<p>APRENDIZAGEM: - pares - internet - experiências de outros</p>	<p>APRENDIZAGEM como vivência</p>
<p>É... para encerrar, eu gostaria de saber se você gostaria de acrescentar alguma coisa, se alguma coisa... sugerir algumas melhorias, alguma coisa que não ficou claro?</p>	<p>Essas melhorias seriam o quê, no setor ou na entrevista?</p>		
<p>Na entrevista.</p>	<p>Bom, eu acho que eu fui bem claro, a entrevista foi bem clara. Nós olhamos aqui na pauta sobre aprendizagem no setor. Eu aprendi, desde sempre, no início do curso de pedagogia que o aprendizado... <u>o aprendizado ele se dá por etapas.</u> ele nunca é... <u>eu aprendi que ele não é transmitido, ele não pode ser transmitido. Ele [o aprendizado] tem que ser desenvolvido.</u> Então, eu estou desenvolvendo um</p>	<p>APRENDIZAGEM pela observação. - Visão desenvolvimentista da aprendizagem → coletiva</p>	<p>APRENDIZAGEM como processo desenvolvido na vivência.</p>

ENTREVISTADOR	ENTREVISTADO	IDEIAS CENTRAIS	CATEGORIAS
<p>Caso eu precise de alguma pergunta extra, complementar, aí a gente tem uma nova rodada de entrevista, mas só mesmo com essa pergunta complementar. Eu queria te agradecer. Vou parar de gravar aqui.</p>	<p>aprendizado aqui. E a gente procura conhecer as pessoas né. <u>A gente olha</u>. Eu não sei se o entrevistador recorda, às vezes a gente falava, a gente fala palavras erradas aqui, e quem não é do setor outra pessoa pensa até que caramba tá falando errado né. Mas não, a gente procura né... até mesmo para a mente estar sempre ativa. Então, eu acho que a questão da entrevista foi essa sobre aprendizagem no setor no SEPAT-IT, aqui em [<i>campus</i> da região metropolitana]. O setor ele é novo, mas tem suas dificuldades. Nós estamos procurando saná-las aqui. Como qualquer outro setor, ele vai bem, ele vai bem. Então, é isso. Se eu me lembrar de mais alguma coisa eu coloco.</p>		

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (ilustrativo)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Luís Phillippe da Silva Inglat e estou realizando pesquisa acadêmica aplicada sobre o tema “Gestão Estratégica de Pessoas em Organizações Públicas”, e temática “Aprendizagem Coletiva nas Organizações”. Esta pesquisa compõe minha dissertação de mestrado realizada no Mestrado Acadêmico em Administração da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), cujas informações podem ser encontradas no site <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppga/>.

A professora Beatriz Villardi, Doutora em Administração com ênfase em Gestão da Mudança (<http://lattes.cnpq.br/3613664703389917>), orientadora e coordenadora deste projeto de pesquisa, pode ser contatada pelo telefone (21) 99955-5558 ou pelo endereço eletrônico rbvillardi@hotmail.com e poderá fornecer quaisquer outros esclarecimentos que se façam necessários.

A pesquisa visa descobrir: **“as concepções pelas quais os servidores técnico-administrativos do CEFET/RJ experienciam na prática a aprendizagem individual e coletiva para o desenvolvimento das competências profissionais”**.

O convidamos a participar desta pesquisa como voluntário devido a sua experiência profissional como servidor do CEFET/RJ e sua percepção sobre a instituição, ambiente interno, trabalho, aprendizagem e desenvolvimento é muito importante para a realização desta pesquisa.

Antes de começar a entrevista, cumpro em informar, mais uma vez, que tem direitos bem definidos:

- A sua participação nesta entrevista é totalmente voluntária.
- Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento.
- Pode se retirar da entrevista e dá-la por encerrada a qualquer momento.
- Esta entrevista será mantida em confidencialidade e estará disponível apenas para o pesquisador autor do projeto e para sua coordenadora/orientadora da dissertação.
- Partes desta entrevista podem ser usadas no relatório final da pesquisa, mas, em nenhuma circunstância, o seu nome ou características que permitam a sua identificação serão incluídas no relatório final.
- Caso você autorize, a entrevista será gravada e seu depoimento será transcrito e lhe enviado para validação dos dados e realização dos acertos ou correções que julgar necessários.
- Se desejar, lhe será enviada uma cópia dos resultados finais desta pesquisa.

Se aceitar participar do estudo, por favor, assine este termo em sinal de que foi lido para sua ciência e que consente, voluntariamente, em participar desta pesquisa.

(Assinatura)

Data: 05/06/17

(Nome por extenso)

E-mail: _____

Celular: _____