**A APRENDIZAGEM SITUADA E A RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA GERENCIAL COMO FACILITADORES DA DIMINUIÇÃO DA LACUNA EDUCAÇÃO E PRÁTICA GERENCIAL**

Nívea Marcela M. Nascimento Macêdo

DCSA/CCAE/UFPB

niveamarcelam@gmail.com

Thales Batista de Lima

DCSA/CCAE/UFPB

thalesufpb@gmail.com

**doi.org/10.23925/2595-4865.2024v1n18.66318**

**Resumo**

A aprendizagem situada é uma concepção de estudo que envolve o contexto e as experiências particulares de uma situação no processo de ensino. Para o ensino e aprendizado da gestão, é necessário que docentes e estudantes transcendam a lacuna entre teoria e prática profissional e considerem os aspectos situados da gerência. O objetivo deste estudo foi compreender a aprendizagem situada como importante elemento para contribuição da redução da lacuna entre educação e desenvolvimento gerencial. É possível considerar comportamentos, as diferenças entre os ambientes empresariais, a familiaridade com o trabalho dos gestores para propiciar um ensino mais situado e abrangente.

**Palavras-Chave**: Aprendizagem Situada, Teoria e Prática Gerencial, Ensino e Aprendizagem Gerencial.

**Abstract**

Situated learning is a study concept that involves the context and particular experiences of a situation in the teaching process. For the teaching and learning of management, it is necessary for teachers and students to transcend the gap between theory and professional practice and consider the situated aspects of management. The objective of this study was to understand situated learning as an important element in contributing to reducing the gap between education and management development. It is possible to consider behaviors, differences between business environments, familiarity with the work of managers to provide more situated and comprehensive teaching.

**Keywords:** Situated Learning, Management Theory and Practice, Management Teaching and Learning.

**1 INTRODUÇÃO**

Segundo Fox (1997) e Merriam e Bierema (2014) a experiência vivida e contextual são vistas como fatores determinantes para o aprendizado adulto. Algumas características culturais, as diferentes concepções do trabalho, as relações de poder e as múltiplas dependências entre os setores empresariais são todos itens de um contexto e de experiências que interferem ou direcionam o nível de aprendizado na fase adulta. Mesmo assim, essa interferência, por vezes, não é considerada por docentes e estudantes, dado o fato de que a teoria estudada não é internalizada de maneira prática. Bem como a prática, muitas vezes, também não faz relação com a teoria.

Muito do que se aprende de maneira tácita no trabalho não é coerentemente falado nas universidades. Como também, a teoria contribui de diferentes maneiras para a prática do gerenciamento e para a compreensão de tais elementos tácitos. Bellini (2021) reforça que teoria e prática nasceram juntas, mas, foram separadas por motivos diversos. Entre eles, está um entendimento incompleto da necessária articulação teoria/prática para o bom funcionamento da vida individual, organizacional e social. Também, a complexidade crescente do conhecimento humano e suas aplicações nem sempre imediatas e, por fim, interesses de cunho profissional no ambiente organizacional.

A aprendizagem situada corresponde a novas formas de aprendizado das vivências e experiências cotidianas; é uma concepção de estudo que explora formas não escolares de aprendizado que podem ser formais ou não informais (FOX, 1997). Tal tipologia de aprendizagem pode ajudar a mitigar os problemas de consideração teórico/prática das universidades brasileiras.

A teoria da aprendizagem situada surgiu no final dos anos de 1980 e auxilia na consolidação de outras lentes do campo que objetivam ressaltar a aprendizagem a partir do sentido pertencer-ser, indicando como base neste, a dinâmica que envolve o agente, a atividade e o mundo (LAVE; WENGER, 1991; BROWN; DUGUID, 1991; FENWICK, 2003). Esta teoria se apresenta de forma diferente ao envolver tanto as abordagens que ressaltam a cognição como as que evidenciam o meio social, e o elemento que faz a interface entre estas é a reflexão.

O contexto e a aprendizagem situada podem facilitar o processo de compatibilidade e complementaridade entre educação (teoria) e desenvolvimento prático gerencial visto que, de acordo com Merriam e Bierema (2014), na abordagem de aprendizagem situada as experiências as quais uma pessoa aprende precisam ser contextualizadas de maneira muito autêntica para que possam auxiliar o processo de educação formal. Para os autores, visualizar o aprendizado por uma perspectiva da cognição situada traz a compreensão de que ele não acontece apenas na mente do indivíduo, mas é fruto da interação social e do contexto como os reais construtores do que pode ser teórico e aplicável. Fox (1997) destaca que o ensino e a aprendizagem são instituições escolares que são mediadas muito mais pelo discurso do que pela prática. Isso faz com que não só a aprendizagem pelas experiências fique fragilizada, como também enfraquece a teoria, visto que esta não pode ser vivenciada.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi compreender a aprendizagem situada na contribuição da redução da lacuna entre educação (teoria) e desenvolvimento gerencial (prática). Para tal, realizamos um levantamento teórico deste tema, apontando suas discussões e achados. Indicamos as características de cada estudo no que diz respeito à aprendizagem situada e sua contribuição para o debate entre teoria e prática. A relevância desta pesquisa está em promover um diálogo com algumas vertentes sobre a temática a partir de autores importantes neste tema, como forma de apresentar uma visão geral sobre esta problemática, apontando caminhos para sua diminuição. Por isso mesmo, de acordo com Smith e Small (2017), não entendemos como necessária uma seção metodológica para pesquisas com esta natureza.

Assim, este estudo pretende contribuir no avanço de debates sobre o *gap* teoria e prática e os problemas relacionados ao ensino da prática de gestão. Até porque a produção de trabalhos que envolvem o tema em estudo vem se fortalecendo e, na Administração, tem evoluído na perspectiva internacional, acompanhado pelo crescimento de programas de pós-graduação no país (HELAL, 2021). Nesse aspecto, o ambiente de aprendizagem pode ser favorecido a partir da reflexão dos que fazem parte dele, inclusive, na medida em que docentes ressignificam sua prática, suas concepções de ensino, bem como a forma de transmitir conhecimento sobre a gestão, de uma maneira mais situada e contextual.

**2 APRENDIZAGEM SITUADA**

De acordo com Fenwick (2003), uma visão alternativa das propostas de aprendizagem é propiciada pela perspectiva situada. Nesta visão, o aprendizado acontece na medida em que a pessoa participa como modificadora e transformadora dos processos da atividade social. Não apenas como parte reflexiva do processo. O conhecimento, desta maneira, não é o resultado do processo de aprendizagem, mas é parte deste processo como integrante substancial.

Essa é a ideia de comunidades de práticas, que são um conjunto de indivíduos que interagem nas suas vivências mais diversas e com isso constroem seu conhecimento diariamente e de maneira diferente. São experiências, ou o conhecimento experiencial que constrói e molda as práticas cotidianas para novos conhecimentos a partir das experiências individuais e conjuntas. São estas práticas que propiciam o aprendizado, uma vez que as pessoas aprendem a partir de sua participação e interação na comunidade (SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015).

As pessoas estão interligadas, os mundos interno e externo, o indivíduo e o social se interpenetram (WHEELER, 2009). Na prática experiencial, participantes não são pessoas independentes que se juntam para formar um relacionamento em que a aprendizagem surge, em vez disso, são das relações a grande possibilidade da emergência de pessoas independentes (GERGEN, 2009, p. 38) e a aprendizagem relevante, contextual e aplicável é alcançada para todos (DESMOND; JOWITT, 2011).

 A teoria da aprendizagem situada é formada a partir da disposição da pessoa em participar da comunidade e aprender, não como expectadora, mas como modificadora a partir de suas experiências, conhecimentos prévios e relações interpessoais, bem como também de informações técnicas. Todas estas formam uma cognição individual que constrói o aprendizado (FENWICK, 2003).

Sob uma visão dominante da cognição, as diferenças individuais devem ser limitadas para engrenagens específicas na máquina cognitiva. Em contraste, uma visão de interação dominante da cognição prediz que as diferenças individuais, devem ser detectáveis em todas as escalas de comportamento. Por exemplo, as dinâmicas dos movimentos oculares devem refletir as diferenças individuais (DIXON; *ET AL*, 2011). Essas diferenças, a partir da realidade diferente de cada comunidade, propiciam aprendizados dos mais diversos, considerando contexto, individualidade, personalidade, técnica, teoria e prática distintos, porém situados.

A combinação destas condições contextuais com os aspectos diferentes do processo de aprendizagem é esperada para construir um sistema multinível flexível e transparente de educação e, assim, facilitar o reconhecimento e a integração das diferenças de aprendizagem (MOOIJ, 2005). O aprendizado a partir de experiências traz o entendimento de que, para Fenwick (2003), a memória e a reflexão individual são decisivas para o aprendizado efetivo. O aprender se faz pelo entendimento das ações presentes, mas orientadas para o futuro e pela visão compartilhada das atividades. Aprende-se muito mais fazendo do que observando.

Greeno (1997) concentra-se principalmente ao nível dos sistemas interativos que incluem indivíduos como participantes, interagindo uns com os outros e com os materiais e sistemas representacionais. Essa mudança de nível é sinalizada por frases como estruturas de participação, cognição distribuída ou comunidades de prática (POWELL, 2012).

O que é significativo e importante em cada situação particular é que importa para o aprendizado contextual efetivo. Cada atividade possui conhecimentos importantes e outros não, não importando se tal conhecimento está correto ou não. Seu papel dentro da atividade é que importa, bem como sua contribuição para o entendimento da prática. A participação da pessoa, a partir do entendimento da significância da atividade é que vai torna-la legítima dentro da possível comunidade.

Professores, gestores podem fazer uso da compreensão da aprendizagem situada como forma de melhor dispor seus alunos ou funcionários na busca do aprendizado efetivo. Esta contribuição do tema pode inserir o indivíduo no contexto de maneira que ele possa redefinir suas atividades continuamente, relacionando conceitos com o contexto e mitigando dúvidas e questionamentos assim que eles acontecem. De acordo com Fenwick (2003), para indivíduos em comunidades, o processo de aprendizado experiencial de tornar-se um participante total e ativo ajuda a desenvolver a habilidade de participar mais facilmente de outras situações.

Uma meta da pedagogia tradicional pode ser a de trabalhar as perspectivas também de alunos sobre seu aprendizado e principalmente para transferir conhecimento com habilidades de tomada de decisão diferentes e hábitos de reflexão crítica da universidade com base situações de discussão para o ensino em sala de aula (POWELL, 2012). O aprendizado situado pode assim, viabilizar o ensino de maneira mais abrangente e situada. Isto porque a maioria dos aprendizados tácitos tem que ser trazidos para a universidade, por exemplo. Como também, aspectos culturais, sociais, locais do contexto em que se situa o aprendizado tem que fazer parte do processo, assim como a abertura e a conduta dos praticantes ao adquirir novos conhecimentos.

Em adição à cultura e conhecimento contextual, o que agora torna-se cada vez mais evidente é que a aprendizagem ao ensinar envolve, tanto quanto qualquer outra coisa, o exame do conhecimento prático pessoal dos futuros professores (CONNELLY; CLANDININ, 1988), o ensino pessoal a partir de metáforas (BULLOUGH, 1997), teorias pessoais (HUNT, 1987), e autobiografias (KNOWLES, 1992).

Num esforço para atender às demandas pessoais de se tornarem professores, especialmente as exigências de reflexões críticas e decisão fundamentada tomada, formadores de professores estão cada vez mais voltando-se para a pedagogia baseada em casos, como veículo de preparar futuros professores para salas de aula de hoje (MERSETH, 1996; MORINE-DERSHIMER,1999). Para Merseth (1996), essa pedagogia baseada no caso tornou-se um esteio para alguns programas de formação de professores, e para alguns educadores individuais de professores (POWELL, 2012).

 Importante pontuar, que além de ver o aprendizado contextual como uma questão a ser trabalhada tanto por professores quanto por alunos, numa adequação mútua, existem algumas críticas que devem ser discutidas como o fato de que escolas e universidades são consideradas comunidades de discurso e não de prática. E que o desenvolvimento de uma cognição situada por parte dos alunos tem que considerar uma nova postura por parte deles que requer por sua vez uma modificação de algumas estruturas do aprendizado infantil, por exemplo.

Normalmente, os indivíduos socialmente astutos conseguem realizar uma análise holística do contexto em que se situam como forma de incrementar ou melhorar seu aprendizado, o que lhes permite interagir apropriadamente com outros indivíduos ou grupos sociais em determinados contextos (BLASS; FERRIS, 2007).

**3 APRENDIZAGEM GERENCIAL**

De acordo com Fox (1997, p. 22), a aprendizagem gerencial começou como uma área que buscava contribuir à lacuna entre teoria e prática da educação gerencial e desenvolvimento. Ela começou com a aplicação de teoria do aprendizado, psicologia, pesquisa educacional e sociologia para o processo em que administradores aprendiam na ação ou em treinamentos em sala e cursos de negócios, contribuindo para a raiz destas disciplinas as também para a teoria organizacional e administrativa.

Ainda segundo os autores, apesar de as teorias sobre educação e desenvolvimento gerencial serem sobrepostas, elas são também distintas. Eles pontuam as principais diferenças como sendo em conteúdo, nos métodos de ensino e em organização. O fato é que a aprendizagem gerencial visa determinar como os gerentes podem continuamente desenvolver suas habilidades e competências de maneira a propiciar um trabalho continuamente melhor. O estudo de Blass e Ferris (2007) apresenta o argumento de que a capacidade adaptativa dos líderes é uma competência essencial e adicionalmente indica que adaptabilidade é um componente central da habilidade política e que esta é central para a reputação política.

 Habilidades, capacidade adaptativa e até mesmo reputação são atributos que podem ser aprendidos e desenvolvidos para uma liderança gerencial adequada aos dias atuais. Sendo esta aprendizagem muito importante dado o crescimento e desenvolvimento que as empresas vêm apresentando nos últimos anos. Para Jarvinen e Poikela (2001), a chave para entender o aprendizado que acontece no trabalho está em entender a relação que existe entre os conceitos de reflexão e contexto. O aprendizado reflexivo não envolve apenas o aprendizado de padrões e atividades existentes, mas envolve a produção de novos conhecimentos. Sem reflexão não é possível entender o *feedback*, o acesso e a evolução das atividades, bem como pesquisas não podem ser realizadas sem o real entendimento do contexto em que vive a empresa e as pessoas que trabalham nela.

Assim, o aprendizado numa empresa deve ser analisado numa perspectiva individual, grupal e organizacional conjunta.

A educação gerencial tenta pesquisar e disseminar caminhos técnicos e funcionais de melhoria da eficiência organizacional e administrativa (ambas em termos de operações de negócio e comportamento humano), mas ela também discute fatores críticos relacionados à temas morais, culturais, sociais e aspectos políticos da administração (FOX, 1997, p. 23).

O desenvolvimento da gestão tende a tornar-se muito orientado para o comportamento através do desenvolvimento de formação especialmente nas áreas de habilidades interpessoais, competências de grupo, comunicação e motivação (SAYNOR, RYAN, 1979). Desse modo, a aprendizagem gerencial tem como objetivo entender como administrar, volta-se mais aos processos humanos que a administração de funcionários, tem foco nas atividades pessoais e de recursos humanos que administradores têm que desenvolver para sua identidade profissional. Outro ponto também importante é que academicamente, reconhece-se que educar administradores é diferente de educar estudantes de graduação ou escolares. Isto porque a educação de adultos é diferente da educação de outras fases da vida individual, como também, educar pela educação formal faz com que se tenha em mente que é um aprendizado voltado apenas para a ponta do iceberg (FOX, 1997).

Pessoas nas mais diversas posições no trabalho aprendem em suas atividades diárias conhecimentos chamados de ‘aprendizado natural’ que deve ser considerado. Existe uma dimensão prática do conhecimento que precisa fazer parte do aprendizado gerencial como forma de torna-lo mais completo e abrangente. Tanto aspectos formais quanto informais contribuem para o aprendizado gerencial e é necessário evidenciar de que maneira eles sobrepõem-se e são complementares.

A Figura 1 apresenta uma comparação entre as abordagens do conhecimento na gerência organizacional que são o networking social, a personalização e a codificação do conhecimento. Cada um destes possui processos de pesquisa, memória, transferências, foco, performance e impacto distinto para o desenvolvimento das informações dentro da empresa, e com isso contribuem e aperfeiçoam a liderança gerencial de diferentes maneiras.

Tabela 1 – Comparação Das Abordagens Do Conhecimento Na Gerência Organizacional

 Network Social Personalização Codificação

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Processo de Busca Real | Gama de Rede SocialContatar um amigo | Toda a OrganizaçãoContatar um expert | Toda a organizaçãoProcurar, revisar e usar documentos de conhecimentos do sistema administrativo |
|  |  |  |  |
| Transferir | Via pessoa | Via pessoa | Via documento |
| Memória | Funcionários Atuais | Funcionários Atuais | Funcionários passados e atuais |
| Requerimentos | Informal – sem requerimentos | Diretório de especialistas | Criação e administração de sistemas administrativos de conhecimento |
| Foco de Conhecimento | Não documentado e documentado | Não documentado e documentado | Documentado |
| Impacto no Desempenho | Inovação e Qualidade | Inovação e Qualidade | Economia de Tempo |

Fonte: Powell, Ambrosini (2012)

As informações e conhecimentos podem vir de relacionamentos interpessoais, com experts, e pela revisão de documentos, pela consideração de visões passadas e presentes, pela replicação ou criação de novos conhecimentos no sistema administrativo. O foco documental ou não documental, assim como as conversas mostram que o conhecimento tácito faz parte do aprendizado. Este tipo de conhecimento, o tácito, precisa de alguma forma ser conhecido pelos professores, e, ao estar na cultura e atividades cotidianas da organização, ser transformado em mais explícito para os gestores e todos que fazem parte.

**4 RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

A abordagem utilizada pelas universidades para o desenvolvimento da gestão tem sido criticada por ser muito teórica e separada da prática de gestão. Wren; *et al;* (1991, p. 141) sugerem que, “como resultado de uma ênfase exagerada na pesquisa, teoria e análise quantitativa, escolas de negócios não produzem gestores que estão equipados para a prática da gestão”. “As escolas de negócios têm se tornado obsoletas e irrelevantes ou, na melhor das hipóteses, em perigo de perder contato com as realidades de gestão”. (MARTINSONS, MARTINSONS, 1996, p. 18).

 O mosaico da formação do administrador é complexo porque se reveste de várias formas, de cenários diferentes e com atores diferentes. Por isso que a educação em administração se torna uma prática social que depende da teoria, da prática, da reflexão e da ação administrativa para dar sentido aos processos de interação entre o indivíduo, aqui retratado como o administrador, a organização e a sociedade (SILVA, 2014). O trato com as diferenciações educacionais pode ser projetado para melhor reconhecer e integrar diferenças de aprendizado entre os alunos, sobretudo no acompanhamento e gerenciamento instrucional à sua auto regulação (MOOIJ, 2005).

Alguns autores, como Helal (2021) e Silva (2014), destacam a lacuna que ainda persiste entre a teoria e prática gerencial por parte dos agentes de ensino. Entretanto, é importante reforçar que há a vertente contrária. Isto é, autores que não acreditam na distância entre teoria e prática. Nesse sentido, Bispo (2021) aponta que foi estabelecido um falso dilema de que seria desejável e necessário um “diálogo” entre teoria e prática ou de que há um *gap* entre essas duas coisas. Isto revela o quanto o debate é fundamental para que amadureça a discussão e se possa encontrar melhores caminhos para o que tange o processo de educação gerencial e a aprendizagem.

Evidenciamos alguns fatores que contribuem para a integração entre educação e prática gerencial conforme Silva (2014):

1 – Impacto das mudanças culturais/movimento da competência;

2 – Renovação do sistema educacional;

3 – Novas ofertas e formatos dos programas de formação gerencial;

4 – Formação de gerentes mais qualificados academicamente para atuar nas organizações;

5 – Pressão do mundo do trabalho por profissionais mais qualificados.

6 – Adequação das teorias (em sua maioria de autores internacionais) ao contexto brasileiro a partir da reflexão.

Algumas críticas obtidas pela aprendizagem gerencial enquanto problemática em relação à integração entre teoria e prática, segundo Fox (1997), devem-se ao fato de que são produzidos adultos escolarizados e treinados ao invés de melhorar o aprendizado existente nas comunidades de prática nas inúmeras variedades de trabalhos gerenciais. A educação para a gerência e o desenvolvimento de práticos é mais bem-sucedida em produzir pessoas experts em “falar sobre” ao invés de “falar com, dentro” das práticas gerenciais, produzindo comunidades de discurso e não de prática.

Ainda há uma discussão sobre como deve ser a possível integração entre educação e prática gerencial. Fox (1997) continua sua discussão sobre este tema ao definir que a educação gerencial tem um importante papel na configuração prática ao propiciar a discussão sobre pesquisa prática – produzindo, discutindo e evoluindo teorias – uma vez que discutir sobre é discutir com a prática da construção de teoria e suas críticas. No entanto, a educação gerencial deve manter a diferença entre pesquisa pura e aplicada, educação e treinamento profissional. A educação gerencial, na visão do autor, deve ser uma preparação para o desenvolvimento gerencial. Esta última, por sua vez, deve ser contribuinte e utilizada pelas comunidades de práticas para com a definição de estruturas organizacionais e de carreiras.

**5 A APRENDIZAGEM SITUADA E A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E PRÁTICA GERENCIAL: QUAL DIREÇÃO OS ESTUDOS APONTAM?**

 Realizamos uma busca na literatura por estudos sobre aprendizagem situada e as relações entre teoria e prática gerencial. Após uma leitura prévia de cerca de 23 estudos, selecionamos 10 que consideramos oportunos para a discussão com base no objetivo que traçamos para essa pesquisa. Considerando a literatura nacional e internacional, pesquisamos artigos com critérios metodológicos não específicos, ou seja, consideramos estudos quantitativos e/ou qualitativos. O ano de publicação dos estudos não foi um critério de busca, cuidamos apenas para que realmente a discussão contribuísse para o alcance do objetivo traçado. Elencamos alguns aspectos tais como relevância, visão clara e discussão sobre a temática que julgamos importantes para a escolha e análise dos trabalhos apresentados neste estudo.

Como forma de melhor evidenciar os estudos selecionados, a quadro 1 apresenta o que cada um entende por aprendizado situado, teoria e prática gerencial e a contribuição de cada autor (es) para a diminuição da lacuna entre educação e prática gerencial.

Quadro 1 – Estruturação Dos Estudos De Acordo Com O Objetivo De Pesquisa

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ESTUDO** | **APRENDIZADO SITUADO** | **TEORIA E PRÁTICA GERENCIAL** | **CONTRIBUIÇÃO PARA DIMINUIÇÃO DA LACUNA** |
| Powell, Ambrosini (2012) | Presume que se a consciência das práticas educacionais específicas dos professores fosse mais uniforme, em seguida, o potencial da cognição situada que eles trouxeram coletivamente à discussão de casos seria mais homogênea. | Muitos professores possuem visões diferentes sobre os principais aspectos a serem ensinados para a gestão, visto que consideram algumas vezes e outras não as suas experiências e as características pessoais dos aprendizes para o correto ensino da gerência.  | O conhecimento situado pessoal, que se baseia em a experiência em primeira mão (BUCHMANN & SCHWILLE, 1983), pode configurar e definir o pensamento dos professores sobre as dimensões de um determinado tópico a ser abordado em sala de aula. Esta espécie de pensamento pré configurado poderia delimitar o potencial para cognição dos futuros professores para o desenvolvimento de habilidades de tomada de decisão que transferem mais amplamente a situações de sala de aula autênticos. Tais pré-condutas também podem delimitar o que professores podem ser capazes de aprender com colegas e de que forma como eles discutem e podem abordar os casos com os alunos em um fórum aberto. |
| Mooij (2005) | A fim de otimizar o aprendizado de cada aluno, as características curriculares e instrucionais devem basear-se nas características de aprendizagem e estratégias do aluno dentro do pequeno grupo ou classe. Além disso, o estudante deve ser estimulado a um nível ligeiramente acima do seu nível real de competência. | As reflexões sobre os problemas entre equilibrar a teoria e a prática gerencial por parte de professores e alunos estão na coluna seguinte.  | A fim de permitir a integração de grandes diferenças na aprendizagem em estudantes e particularmente aqueles alunos a marcar muito abaixo ou acima de seus pares, três tipos de condições contextuais foram identificadas como críticas: a diferenciação de procedimentos de aprendizagem e materiais, design e uso de materiais integrados de apoio, e a melhoria do desenvolvimento e progresso de aprendizagem. Quando combinado com os aspectos de aprendizagem, as condições contextuais criam uma teoria de aprendizagem contextual que pode ser resumida em 15 orientações. É esperado que o conjunto total de orientações preste um individualizado sistema educacional e, assim, possa facilitar a integração de diferenças de aprendizagem e tratamento de vários níveis do processo de aprendizagem. |
| Blass, Ferris (2007) | As organizações podem criar ambientes que estimulam ou não as habilidades políticas. As habilidades são baseadas em aprender as leis informais do jogo e estas leis são transmitidas seletivamente pelas dominantes coalisões de esforços para perpetuar o equilíbrio (Ferris, Perrewé, Anthony & Gilmore, 2000). Em outras palavras, habilidades políticas são adquiridas, em certo grau, através de um processo de aprendizagem social facilitado e reforçado por relacionamentos de tutoria.  | Identificar membros que têm potencial de liderança e, em seguida, desenvolver esse potencial há muito tem sido um foco da gestão de Recursos Humanos militar.  | Habilidades políticas são uma manifestação de aprendizagem contextual e de membros experientes na organização. Habilidade política influencia positivamentea capacidade de um indivíduo deadaptar-se a diferentes contextos de organização.O efeito combinado das impressões dos outros e a adaptabilidade leva a avaliações positivas de desempenho e potencial. Finalmente, estas avaliações resultam na formação de reputação positiva líder, que, por sua vez, aumenta sua eficácia. |
| Chen, G. D. (2014) | O contexto relevante de aprendizado permite que os estudantes “provem” o que aprenderam e moldem suas perspectivas e atitudes.  | As reflexões sobre os problemas entre equilibrar a teoria e a prática gerencial por parte de professores e alunos estão na coluna seguinte. | Os autores propuseram um modelo de observação própria que pode ser utilizado em sala de aula por intermédio da incorporação de atividades, mudança corporal e role-play. Pelo fato de os alunos terem que ensinar os apontamentos aprendidos eles têm que observar o tutor. O aprendizado ativo deve ser percebido como uma adequação do aprendizado ativo cognitivo. O design do espaço de aprendizado, as tecnologias de suporte à visões cognitivas. |
| Saynor, Ryan (1979) | A utilidade deste programa reside na sua capacidade de colocar os participantes em uma situação em que podem reconhecer e compreender que a habilidade do gestor depende de sua capacidade de otimizar o equilíbrio entre os sistemas sociais, técnicos e econômicos, numa visão do que acontece no momento das situações vividas. | Os participantes que são os subordinados dentro das organizações são capazes de aprender não só como se sente ao ser um subordinado, mas também os efeitos que a gestão de decisões e comportamentos têm sobre os outros. O aprendizado é compartilhado na sessão de *feedback*, em que os participantes não estão mais atuando e estão livres para discutir o que efeitos que cada parte da organização tem sobre o outro. | O objetivo foi desenvolver um programa que não se limitou a concentrar-se em um aspecto particular como comunicações ou tomada de decisões, mas que permitiu aos participantes familiarizarem-se com o trabalho dos gestores. Vemos parte deste trabalho como sendo a influência do comportamento do indivíduo dentro das restrições da organização. Gostaríamos de proporcionar a oportunidade para os participantes a compreender os fatores comportamentais e tecnológicos que são como determinantes do comportamento organizacional. |
| Desmond, Jowitt (2011) | O passado e o presente, em suas atividades, carregam memórias históricas, aprendizagem anterior, história cultural e organizacional e experiências no campo experiencial. Este campo experiencial refere-se ao "ambiente contextual, interativo, enérgico e interpessoal que suporta um modo particular de viver” (Kepner, 2003, p. 8). | No contexto de um relacionamento dialógico tanto facilitador quanto participante são mutuamente interdependentes, cada um moldando e sendo moldado pelo outro. É necessário confiar no paradigma relacional e deixar de lado crenças sobre gestão anteriormente enaltecidas. Os participantes podem experimentar verdadeiramente a generosidade do espaço de co-criação. Pensando, sentindo e agindo de maneira diferente. Em vez de fixar-se em reflexão ação, talvez a atenção possa ser transferida para uma perspectiva diferente de forma a perceber o que está acontecendo no contexto como está acontecendo. Isso requer coragem em um nível pessoal e organizacional. Ele requer facilitadores e participantes para trabalhar em conjunto de forma igual para assegurar a aprendizagem continua num contexto de negócio real. | O modelo em si serve o propósito de apoiar os alunos para atender a sua experiência holística. A partir de uma perspectiva facilitadora é a postura dialógica que é tomada em que alguém está empenhado em explorar as relações corporais e interligados com os participantes que apoiam a aprendizagem. O modelo de DEL, um refinamento desta obra, convida o participante em um diálogo com o eu e os outros de aviso no contexto que está acontecendo dentro do corpo, mente e emoções de cada indivíduo, bem como o que está acontecendo entre cada participante em seu contexto. |
| Martinson, Martinson (1996) | Relacionamos as reflexões sobre a aprendizagem situada na coluna seguinte, em que falamos também sobre a teoria e prática gerencial. | Potenciais gestores devem não só aprender a aprender, mas ser capaz defazê-lo em um ritmo cada vez maior. Mais educação para gestão criativa e desenvolvimento de estratégias de que se encaixam com a cultura confucionista apoiariam a realização destes objetivos. | Nossa abordagem foi projetada para incentivar nossos alunos a pensar sobreformas alternativas de se aproximar de uma situação, estimulando soluções, assim, que são bem desenvolvidas, flexíveis, e muitas vezes criativa. Isto, por si só, não é particularmente único. A novidade vem da aplicação de uma abordagem deste tipo num ambiente com fortes tradições confucionistas. Fatores culturais devem ser considerados quando da execução de métodos de desenvolvimento criativo. Para um estudante chinês, existe um tremendo de medo perder "face" (dignidade, prestígio e auto respeito) entre os pares. |
| Jarvinem, Poikela (2001) | Relacionamos as reflexões sobre a aprendizagem situada na coluna seguinte, em que falamos também sobre a teoria e prática gerencial.  | Para os responsáveis pela tomada de decisão, é fácil reconhecer o aprendizado nos processos de trabalho. Os processos sociais e reflexivos também podem ser facilitados pela natureza do trabalho. O conhecimento intuitivo é o cerne do desenvolvimento da experiência e do compartilhamento de informações.  | A organização é composta de processos ao invés de hierarquias. A experimentação ativa, aprender fazendo e a reflexão crítica e conjunta geram os processos de aprendizado que possibilitam entender, combinar, tratar as vivências e experiências cotidianas. Reflexividade é o fator chave para o aprendizado e a geração de conhecimento. A contextualidade é o fator chave para entender a complexidade do aprendizado e o ambiente de conhecimento.  |
| Powell, (2012) | A aprendizagem situada é importante porque traz experiência para que as abordagens sobre administração não mudem apenas mediante o contexto competitivo. Mas que seja fruto das práticas e experiências – *feeling* – administrativo do gestor. Ou seja, fatores contingenciais não são os decisivos para a mudança de postura gerencial, mas sim o que as atitudes cotidianas requerem, sejam internas ou externas a partir da experiência de uma estratégia de gestão específica.  | Mesmo com sistemas de gestão do conhecimento bem elaborados e disponíveis, é necessário chamar o pessoal tanto da gestão do conhecimento quanto os mais relacionados a temas específicos de forma a melhor disponibilizar as informações. É uma abordagem pluralista. Os indivíduos poderiam ser interrogados para um conhecimento detalhado que mesmo com a demora e esforço para codificar e contribuir para o sistema de gestão do conhecimento, seria justificável, visto que muitas experiências e informações precisam fazer parte do sistema, Para resumir, os consultores estão cientes dos critérios e materiais para contribuir em conformidade. Além disso, o pessoal de gestão do conhecimento revê as contribuições para avaliar se elas correspondem aos critérios e monitoram ativamente o conhecimento do Sistema de gestão. | As redes sociais podem acessar tanto o conhecimento não documentado quanto o documentado ao alcance dos indivíduos. A estratégia de personalização pode acessar tanto informações em situação irregular quanto um conhecimento além do alcance da rede social dos indivíduos documentados.A estratégia de codificação pode acessar o conhecimento documentado que contribuiu para o sistema de gestão de conhecimento. O conhecimento que tem sido documentado contribuiu para o sistema de gestão do conhecimento e irá ser um subconjunto do total do conhecimento documentado dentro da organização. O equilíbrio entre o conhecimento documentado capturado dentro do conhecimento do sistema de gestão e fora do sistema irá depender da extensão para a qual a codificação da estratégia é empregada. |
| Komalasari (2009) | A educação cívica condiz com a aprendizagem orientada para "inteligências múltiplas contextualizadas", um conceito aberto do ponto de vista da necessidade de gerenciar mais criativamente, a participação ativa, a aprendizagem significativa, agradável e necessária.  | As reflexões sobre os problemas entre equilibrar a teoria e a prática gerencial por parte de professores e alunos estão na coluna seguinte. | Sugeriu-se que o ensino contextual e aprendizagem na educação cívica influenciam significativamente a competência cívica. Os conceitos de cooperação e auto-regulação foram os fatores importantes de competência cívica, porque eles estão de acordo com os valores sócio-culturais. As implicações destes resultados mostraram que o ensino contextual e a aprendizagem na educação cívica são a essência da educação de valores, principalmente os de gestão. |
| Gherardi (2008) | A aprendizagem situada é co-presente e co-produzida em uma situação, e acontece em um contexto em constante mudança.  | A teoria e a prática gerencial passam a ser vistas como integradas e contextuais. Sendo o ensino da gerência algo que deve ser feito considerando as singularidades do ambiente organizacional.  | Permite uma teoria que não se baseia estritamente na racionalidade paradigmática e limitada. Tal teoria mostrou-se incapaz de explicar contingências e racionalidades situacionais. A teoria da prática surge como um meio para enxergar tal realidade contextual. |
| Gudolle, Antonello, Flach (2012) | Compreende a aprendizagem como indissociável das circunstancias de sua aquisição. A ação de aprender ocorre pelo simbolismo situado nas interações do grupo em um contexto específico e no decorrer de determinado intervalo de tempo. Essa prática social envolve participação nas atividades detrabalho, ou seja, envolve engajamento mútuo e não depende apenas do simplesdesempenho efetivo das tarefas (Brown, Duguid, 1991).  | Os autores utilizam o conceito de participação periférica legitimada e de comunidade de prática para mostrar que as pessoas aprendem e/ou ensinam por meio da participação em um contexto.  | A participação periférica legitimada não é uma forma educacional, muitomenos uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensino, sob um ponto devista analítico a respeito da aprendizagem, pois se trata de um modo de compreensãoda aprendizagem imbricado nas práticas sociais da comunidade de prática(LAVE; WENGER, 1991). |

*Fonte*: Elaboração Própria (2021)

 Os estudos mostrados no quadro 01 evidenciam que existe a necessidade, por parte dos gestores das empresas, de considerarem as visões e percepções dos funcionários para com o trabalho realizado. A partir do conhecimento das experiências dos funcionários, o gestor pode preparar-se com maior propriedade. Essa preparação envolve fazer parte do currículo situado (LAVE, WENGER, 1991) dos funcionários, e esta participação é um atributo também para os professores. Sua atividade criativa pode facilitar tal atuação participativa.

Professores podem facilitar o entendimento do contexto dos funcionários de empresas por meio da observação não participante de alunos em empresas. Relatos de experiência também podem ser feitos por funcionários para serem analisados em aulas. O currículo situado de funcionários também pode ser compreendido por meio da análise de casos e de entrevistas com estes profissionais.

 As habilidades políticas e a reflexividade são pontos destacados pelos estudos supracitados. Pré-condutas de aula e novos procedimentos e materiais para professores também são destaque. Maior observação contextual e a influência do comportamento de gestores são outros exemplos de como diminuir a distância entre teoria e prática gerencial a partir da aprendizagem situada. A análise de habilidades é uma ação importante para o ensino porque resgata as motivações dos comportamentos dos funcionários. Os relacionamentos políticos fazem parte de qualquer empresa e devem ser considerados para o aprendizado.

 Os estudos falam ainda dos materiais para aprendizagem, do ambiente de aprendizagem e das estratégias para o acesso a informações pertinentes a cada conteúdo. Alguns conhecimentos informais são tão importantes quanto o conhecimento formal para o entendimento de como se gerencia as empresas. Mesmo no ambiente universitário, em que a teoria e a formalidade têm uma importância significativa, é necessário refletir sobre como incorporar no currículo dos alunos, tais informalidades do cotidiano da gestão.

O grau em que a política é implicitamente incentivada e praticada pode ocasionar resultados de sucesso dentro da organização, sendo uma função de relacionamentos de tutoria. As implicações do entendimento de como habilidade política é desenvolvida são muitas. Em primeiro lugar, se os relacionamentos de tutoria resultam na facilitação da aprendizagem pessoal, em seguida, ela pode ser uma fonte de aprendizado organizacional sustentável. Além disso, ao contrário do ponto de vista das organizações baseadas no conhecimento como detentor da função principal de uma organização está a aplicação do conhecimento em vez de sua criação (GRANT, 1996), relacionamentos de tutoria podem ser uma fonte de criação de conhecimento (OSTROFF & KOZLOWSKI, 1993) e a criação da capacidade de adaptação de um líder (BLASS, FERRIS, 2007).

Além disso, de acordo com os autores, a dimensão da habilidade política relacionada à astúcia social irá aumentar a percepção do indivíduo da sua capacidade de adaptação. É a adaptabilidade descrita como a regulação do comportamento de acordo com a dinâmica situacional que pode facilitar a capacidade dos indivíduos de ajustar seu comportamento para atender às demandas situacionais. O professor pode facilitar este entendimento por meio da reflexão a partir de casos de empresas ou a partir de depoimentos de gestores-funcionários, para que os alunos reflitam a partir de seu currículo situado.

O currículo situado refere-se às visões de mundo das pessoas que fazem parte de uma convivência em comum e, também das formas conscientes e inconscientes de trabalho e de relacionamento social. Desta forma, gestores devem considerar esse currículo na sua atuação. Bem como, os professores também para o ensino da gestão nas universidades.

 Mas é fato que as universidades e escolas têm pouco estreitamento com as empresas. Nem sempre há abertura por parte de empresas públicas e privadas para a participação de alunos e professores universitários: seja na forma de visitas ou mesmo para pesquisas em prol da melhoria dos processos organizacionais. As universidades, por sua vez, nem sempre propiciam ambientes adequados para as empresas instalarem-se como forma de subsidiar e fomentar pesquisas.

Outro ponto importante é a natureza do ensino da gerência nas universidades. Sabemos que a operacionalização dos currículos é realizada de forma fragmentada e isolada em disciplinas e ementas com pouca flexibilidade, que na maioria das vezes leva o docente a utilizar estratégias de ensino com o objetivo de transmitir conhecimentos teóricos com pouco ou nenhum espaço para reflexões práticas das implicações do conhecimento nas organizações e na sociedade (MERRIAM; BIEREMA, 2014; SILVA, 2014). Como também, o conhecimento gerencial muitas vezes é puramente tecnicista.

De acordo com Martinson e Martinson (1996), em Hong Kong, por exemplo, pouco de criatividade ou inovação é cultivado nas interações entre membros do corpo docente e estudantes. Para os autores, mais incentivo é necessário para ajudar esses estudantes a conceituar e racionalizar suas ideias. O objetivo final deve ser o de capacitá-los a traduzir seu conhecimento técnico em ações efetivas.

Bem como também, como forma de entender o contexto organizacional, com suas múltiplas faces e composições. A aprendizagem situada permite a diminuição da lacuna no ensino e prática da gerência porque explora os acontecimentos cotidianos e únicos do gestor. Ou seja, problemas entre funcionários, discordâncias, modificações em processos organizacionais, aumento de preços e mudanças de demanda, dentre outros acontecimentos são exemplos do que passa o gestor em seu cotidiano.

O ambiente educacional pode favorecer a reflexão sobre tais acontecimentos por meio de uma aprendizagem contextual, a partir de entrevistas, estudos de casos, discussão mais crítica por parte do docente, maiores parcerias entre empresas e universidades. Tais aspectos são oportunidades em meio a entraves que o ensino tradicional apresenta. A própria organização da sala de aula pode ser revista no sentido de permitir maior interação e debates entre alunos sobre tais fenômenos, como para permitir maior participação da tecnologia nesse processo.

A perspectiva dos discentes precisa mudar no sentido de eles serem mais pró-ativos em seu ensino, considerando a pedagogia mais moderna e contextual nessa mudança. Docentes precisam de mais experiência e vivência gerencial, como forma de entender os meandros das organizações e seus desafios. O docente precisa também abordar a reflexividade em suas aulas, como forma de entender a ação dos atores que fazem parte da empresa e impactos nos contextos de interação. Tais atitudes podem ser facilitadas e propiciadas pela aprendizagem situada.

A qualidade da educação e formação em gestão será cada vez mais considerada em termos do que os alunos podem fazer no final da sua experiência de aprendizagem, em vez de o quanto eles sabem. Ambos os educadores e formadores devem perceber-se como agentes da adaptabilidade, ao invés de relógio voltado para o determinismo. Eles têm a responsabilidade de projetar sua instrução e avaliação, de modo a promover tanto o raciocínio sistemático quanto o pensamento lateral. Isto obriga-os a desenvolver atividades em grupo significativas para melhorar a compreensão contextual ao invés de simplesmente dispensar informações técnicas (MARTINSON, MARTINSON, 1996).

O aprendizado situado oferece uma visão contextual ao desenvolvimento gerencial ao estender seu escopo profissional e uma metodologia para fazê-lo. Muitos gerentes seniores podem estar “cegos” às subculturas organizacionais e o conhecimento tácito que existem nas empresas. Muitas teorias esposadas e documentos oficiais são muito abstratos, oferecendo pouco entendimento sobre as práticas de trabalho atual (FOX, 1997). Assim, estratégias podem ser elaboradas para evidenciar estes aspectos informais que fazem parte das organizações e tem tanta importância quanto os formais. A aprendizagem situada mostra exatamente que observações próprias, conforme apontado nos estudos abordados, estão relacionadas a teorias, histórias, relações sociais e culturas, e que desta maneira, os acontecimentos hão de ser estudados e aprendidos em toda sua totalidade e abrangência.

**6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste estudo foi compreender a aprendizagem situada na contribuição da redução da lacuna entre educação (teoria) e desenvolvimento gerencial (prática). Frequentemente, os educadores constroem processos de treinamento, desenvolvimento e educação distintos e em separado. O aprendizado deve favorecer entendimentos e compreensões individuais e coletivos, experiências e vivências, comportamentos e relacionamentos de forma a tornar mais completo, abrangente, coerente e fidedigno o aprendizado.

No entanto, muitas vezes as experiências pessoais e os relacionamentos são individualizados de tal modo que não é possível, por exemplo, demonstrar alternativas de comportamento e soluções que requerem um pensamento mais coletivo e contextual por parte do gerente. Não é fácil, muitas vezes, demonstrar como as pessoas adquirem experiência e como esta impacta o trabalho cotidiano. Também é difícil demonstrar as vulnerabilidades e expectativas, os problemas vivenciados e soluções encontradas para os mais diversos questionamentos cotidianos que enfrentam os gestores. Este aprendizado tem que fazer parte da educação gerencial, uma vez que como os aprendizes trabalham e aprendem socialmente nas situações cotidianas é também tão relevante quanto a teoria que explica tal fenômeno.

Os educadores vêem as pessoas como indivíduos isolados nas empresas, independente se possuem percepções diversas sobre o trabalho desempenhado, as quais podem contribuir ao ensino da temática. Com efeito, existem mesmo diferenças de várias tipologias que as pessoas possuem no desenvolvimento de seu trabalho. No entanto, ao evidenciar o fenômeno das comunidades de prática, identificamos que o aprendizado conjunto que acontece no cotidiano organizacional é muito importante e deve ser abordado em sala de aula, por exemplo. Para Fox (1997), *trainees*, professores e desenvolvedores muitas vezes não sabem o que seus alunos ou participantes sabem, mas apenas sabem ou consideram o que eles mesmos podem ensinar.

A visão que se tem a partir dos estudos apresentados é que aprendizagem situada incentiva a observação prática das atividades gerenciais, e que os professores, ao abordar estas práticas em sala de aula, podem utilizar recursos muitas vezes informais para oferecer um maior sentido aos alunos. Alguns estudos evidenciam pré condutas de aula de forma a delimitar o potencial para cognição dos futuros professores para o desenvolvimento de habilidades de tomada de decisão. Outros ainda comentam que os alunos devem buscar experiências do cotidiano gerencial e que os professores devem adotar comportamentos próprios para manter tal possibilidade.

Portanto, uma maneira de diminuir a lacuna entre teoria e prática gerencial é fazer com que gerentes e professores possam fazer parte das comunidades de trabalho, aprendendo a traduzir o conhecimento tácito em explícito. Isto requer uma mudança profunda nos *modus* *operandi* da educação tradicional, que apresenta uma profunda distância do trabalho empírico e prático nas empresas. Por isso, a educação gerencial nas universidades pode ser reformulada no sentido de aperfeiçoar o entendimento das áreas afins da administração – pública, serviços, hospitalar – assim como é em outras ciências como a medicina. Ao focar em áreas específicas, o educador pode em seguida apresentar o contexto de cada situação com as seguintes questões situadas e experienciais de indivíduos mais diversos.

O aprendizado deve ser em grande parte, no campo, mas inicialmente com a ajuda de tutores, professores e, posteriormente, como acontece nas próprias comunidades de prática. Primeiro, tornando-se um observador periférico legitimado e, em seguida, ao fazer parte legitimamente da comunidade, observando com isso os mais experientes integrantes de maneira a incorporar o currículo situado do trabalho em questão.

Pesquisas futuras podem indicar mais profundamente quais as resistências ao aprendizado situado que acontecem no âmbito educacional, e/ou como docentes e discentes podem construir novos modelos de ensino a partir da consideração da prática gerencial de forma mais fidedigna.

**REFERÊNCIAS**

BELLINI, C. G. P. Olhando para Trás para Seguir em Frente. **Teoria e Prática em Administração**, v. 11, n. 2, 2021.

BLASS, F. R.; FERRIS, G. R. **Leader reputation**: the role of mentoring, political skill, contextual learning and adaptation. Human Resource Management, vol. 46, no 1, 2007.

BISPO, M. S. Ensaiando sobre o Velho e Falso Dilema entre Teoria e Prática. **Teoria e Prática em Administração**, v. 11, n. 2, 2021.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. **Organizational learning and communities-of-practice:** toward a unified view of working, learning and innovating. Organization Science, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.

BULLOUGH, R. V. Practicing theory and theorizing practice In: LOUGHRAN, John; RUSSELL, Tom (Ed.). **Purpose, passion and pedagogy in teacher education**. London: Falmer Press, p. 313-319, 1997.

CHEN, G. D.; NURKHAMID, W.; C-Y, WANG; YANG, S. H.; CHAO, P. Y. Self-Observation Model Employing an Instinctive Interface for Classroom Active Learning. **Educational Technology & Society**, vol. 17, n. 3, 2014.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners**: Narratives of experience. New York: Carnegie Cooperation. 1988.

DESMOND, B.; JOWITT, A. **Stepping into the unknown**: dialogical experiential learning. Journal of Management Development, v. 31, Iss 3, p. 221–230. 2012.

DIXON, J. A.; HOLDEN, J. G.; MIRMAN, D.; STEPHEN, D. G. **Multifractal Dynamics in the Emergence of Cognitive Structure**. Topics and Cognitive Science, v. 4, 2012.

FENWICK, T, J. **Learning through experience**: troubling and intersecting questions. Florida: Krieger Publishing Company, p. 21-43. 2003.

FOX, S. **From management education and development to the study of management learning**. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (eds.) Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice. Sage: London, 1997.

GERGEN, K. J. Construção social e comunicação terapêutica. **Nova Perspectiva Sistêmica,** v. 18, n. 33, p. 9-36. 2009.

GHERARDI, Silvia. Situated knowledge and situated action: What do practice-based studies promise. **The SAGE handbook of new approaches in management and organization**, p.
516-525, 2008.

GREENO, J. G. Middle School Mathematics through Applications Group. Theories and practices of thinking and learning to think. **American Journal of Education**, v. 106, n. 1, p. 85–126. 1997.

GUDOLLE, Lucas Socoloski; ANTONELLO, Claudia Simone; FLACH, Leonardo.
Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n. 1, p. 14-39. 2012.

HELAL, D. H. Consolidar um Periódico no Brasil: dos Desafios às Possibilidades. **Teoria e Prática em Administração**, v. 11, n. 2. 2021.

JÄRVINEN. A.; POIKELA, E. Modelling reflective and contextual learning at work. **Journal of Workplace Learning**, v. 13, Iss 7/8, 2001.

KNOWLES, J. G. Models for understanding pre-service and beginning teachers’ biographies: illustration from case studies. In: GOODSON, Ivor (Ed.) **Studying teachers’ lives**. London: Routledge, p.99-152. 1992.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning:** legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

KOMALASARI, K. The effect of contextual learning in civic education on students’ civic competence. **Journal of Social Sciences**, v. 5, n. 4, 2009.

MARTINSONS, M. G.; MARTINSONS, A. B. Conquering cultural constraints to cultivate Chinese management creativity and innovation. **Journal of Management Development**, v. 15, Iss 9, p. 18-35, 1996.

MERRIAM, S. B.; BIEREMA, L. L. **Adult Learning**: linking theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass, p. 238-257. 2014.

MERSETH, K. K. Cases and Case Methods in Teacher Education. In: SIKULA, J. (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York, Macmillan, p. 722-744. 1996.

MOOIJ, T. *Design* of educational and ICT conditions to integrate differencesin learning:

Contextual learning theory and transformation a first step in early education. **Computers in Human Behavior**, v. 23, p. 1499-1530. 2007.

MORINE-DERSHIMER, G.; KENT, T. The complex nature and sources of teachers’ pedagogical knowledge. In: GESS-NEWSOME, J; LEDERMAN, N.G. (Eds.) **Examining Pedagogical Content Knowledge**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, p. 21-50. 1999.

NICOLINI, D.; SCARBROUGH, H.; GRACHEVA, J. Communities of practice and situated learning in healthcare. In: FERLIE, E.; MONTGOMERY, K.; REFF PEDERSEN, A. (Eds.). **Oxford handbook of health care management**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

OSTROFF, C. KOZLOWSKI, S. W. J. The Role of Mentoring in the Information Gathering Processes of Newcomers during Early Organizational Socialization. **Journal of Vocational Behavior**.  42(2):170-183, 1993.

POWELL, R. **Case-based teaching in homogeneous teacher education contexts**: a study of preservice teachers' situative cognition. Teaching and Teacher Education, v. 16, p. 389-410. 2000.

POWELL, T. H.; AMBROSINI. V. A Pluralistic Approach to Knowledge Management Practices: Evidence from Consultancy Companies. **Long Range Planning**, v. 45, 2012.

SAYNOR, J.; RYAN, M. Management Development. **Journal of European Industrial Training**, v. 3, Iss 6, 1979.

SILVA, A. B. **Reflexões Teórico práticas de um sistema de aprendizagem em ação para a educação em administração**. In: ENCONTRO DA ANPAD – Enanpad, Rio de Janeiro, 2014.

SMITH, J. SMALL, R. **Is It Necessary to Articulate a Research Methodology When Reporting on Theoretical Research?** Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspectives from Around the World BCES Conference Books, v. 15. 2017.

WHEELER, S. Learning space mashups: combining *web* 2.0 tools to create collaborative and reflective learning spaces. **Future internet**, v. 1, p. 3-13. 2009.