

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL EM UM CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Graziela Grando Bresolin¹
Luana Barcelos da Silva²
Patricia de Sá Freire³

RESUMO

As mudanças no mundo do trabalho e da formação exigem cada vez mais novas competências dos profissionais e novas teorias de aprendizagem para acompanhar essas transformações. Neste sentido, a aprendizagem experiencial possibilita a formação de um profissional preparado para a prática do trabalho. O artigo tem como objetivo compreender como ocorre o processo de aprendizagem durante um curso de formação profissional, à luz da teoria da aprendizagem experiencial de David Kolb. O presente estudo caracteriza-se quanto à abordagem como qualitativo; quanto aos objetivos, é exploratório e descritivo, com procedimentos bibliográficos que utilizam de análise temática. Para isso, foram entrevistados quatro professores que atualmente lecionam disciplinas na instituição de ensino profissional pesquisada. Buscou-se neste trabalho fazer uma relação entre a forma como o processo de aprendizagem se desenvolve e a teoria da aprendizagem experiencial. Os resultados demonstram que a aprendizagem experiencial é bastante utilizada no processo de formação do aluno profissional na instituição investigada.

PALAVRAS-CHAVE: Modelo Universidade Corporativa em Rede. Gestão de pessoas. Desenvolvimento humano. Andragogia.

1. Mestre, e-mail: grazielabresolin@gmail.com
2. Mestranda, e-mail: luanabarsilva@gmail.com
3. Doutora, e-mail: patriciadesafreire@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A educação é percebida enquanto agente institucional responsável pelo desenvolvimento dos sujeitos, das organizações e das sociedades (FREITAS, 2005). Similar às transformações do mercado de trabalho contemporâneo, a educação acompanhou tais mudanças configurando-se de diferentes formas devido à diversificação dos modelos organizacionais que a fundamentam. Essas mudanças impõem a educação a uma atuação diferenciada na formação dos indivíduos. Desse modo, a formação básica já não é mais suficiente para o aprimoramento da carreira, fazendo com que o indivíduo complemente seus estudos dentro e fora da empresa, na busca por uma aprendizagem constante (SILVA; FREIRE, 2017).

No que tange à área de gestão de pessoas, ao longo do tempo, passou do foco em treinamento de indivíduos para o desenvolvimento de capital humano alinhado ao capital intelectual organizacional, atuando em redes de relacionamentos internos e externos para a criação, cocriação, integração, transferência e exploração de ativos de conhecimentos. Neste contexto, a literatura enquadra os modelos de aprendizagem corporativa em estágios diferentes: formação e treinamento, educação corporativa e aprendizagem em rede, sendo que o sistema de educação corporativa tem como finalidade controlar a manutenção da aprendizagem e a disseminação desta no âmbito individual, organizacional e social (SILVA et al., 2016).

A Universidade Corporativa em Rede é considerada por Freire et al., (2016) o modelo mais contemporâneo dentro do sistema de educação corporativa e o último estágio que uma organização pode alcançar. Tem como objetivo, o alinhamento estratégico entre todos os

stakeholders da rede de aprendizagem, internos e externos, de arranjos produtivos e sociais e do ecossistema organizacional. Pode ser definida como um ambiente inteligente de educação continuada, não necessariamente em meio físico, que gerencia e institucionaliza uma cultura de aprendizagem em rede. Como tal, seu conceito fundamenta-se nas teorias do Construtivismo Social (VYGOTSKY, 2007), da Aprendizagem Organizacional (CROSSAN et al., 1999) e da Andragogia (KNOWLES; 1972), respeitando os princípios da Aprendizagem Experiencial (KOLB, 1984) e utilizando-se de práticas, técnicas e ferramentas de Gestão do Conhecimento (NONAKA; TACHEUCHI, 1997).

A aprendizagem do ponto de vista construtivista social é construída através das interações contínuas entre os membros de uma organização. Além disso, a aprendizagem é reforçada quando aplicada a situações da vida real. Para Kolb e Kolb (2017), o indivíduo interage com o meio e é capaz de apreender a partir de sua experiência e da reflexão sobre a mesma. Um dos princípios da aprendizagem experiencial aplicado a uma Universidade Corporativa em Rede é a utilização do ciclo de aprendizagem experiencial para que ocorram trocas constantes entre experimentação, reflexão, pensamento e ação no processo de aprendizagem contínua e significativa do aluno profissional adulto.

Freire et al., (2016) defendem que, para que ocorra o desenvolvimento pessoal e de carreira dos profissionais jovens e adultos, deve-se envolvê-los em uma espiral de construção de conhecimentos e aprendizagem, proporcionando um ambiente oportuno para descobertas, mas que também contemple a aprendizagem significativa, levando em conta os conhecimentos

prévios do aluno. Portanto, as práticas de ensino que trazem vivências do contexto e do trabalho do aluno para dentro do ambiente de aprendizagem tornam esse aluno mais questionador e problematizador, a partir das próprias situações de experiência na rotina de trabalho, pois para o adulto os “interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão” (CAVALCANTI, 1999, p. 2).

Nessa perspectiva, a teoria da aprendizagem experiencial de acordo com Kolb (1984) atribui grande valor aos conhecimentos de caráter experiencial, pois estes podem ser desenvolvidos, comparados, ampliados, revisados, enfim, refletidos junto a conhecimentos de caráter teórico para ajudar na aprendizagem do aluno.

De acordo com o contexto apresentado, o objetivo da presente pesquisa centra-se em compreender como

ocorre o processo de aprendizagem do aluno durante um curso de formação profissional, que está inserido na rede de aprendizagem de uma Universidade Corporativa, através da utilização dos princípios teóricos da aprendizagem experiencial. Para tal, este estudo faz uma análise temática com base na coleta de dados e informações de entrevistas realizadas com quatro professores de disciplinas distintas que fazem parte de uma Universidade Corporativa em uma Instituição Pública.

O artigo é composto por cinco seções: introdução; desenvolvimento, que engloba fundamentação teórica sobre a aprendizagem experiencial; os procedimentos metodológicos; apresentação e discussão dos resultados; e considerações finais, além das referências.

2 DESENVOLVIMENTO

Diante do cenário exposto anteriormente, em que os indivíduos estão em constante processo de aprendizagem, torna-se um desafio e uma necessidade, aprofundar-se em teorias da aprendizagem que tornem tanto as organizações como os indivíduos mais competitivos frente aos desafios da sociedade do conhecimento.

2.1 Aprendizagem experiencial

A teoria da aprendizagem experiencial de David Kolb (1984) baseia-se em uma das características mais básicas de como os indivíduos aprendem, por meio da experiência. A teoria foi criada para fornecer uma base teórica e prática da aprendizagem experiencial. O autor estruturou sua teoria, a partir

de conceitos base de autores que deram à experiência um papel de destaque em suas teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano, como: Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey, Paulo Freire, Carl Rogers, Kurt Lewin, entre outros.

Dessa forma, a teoria da aprendizagem experiencial é considerada um modelo dinâmico, holístico e multidimensional do desenvolvimento do adulto a partir do processo de aprendizagem pela experiência (KOLB; KOLB, 2017). E possui como premissa básica que todo desenvolvimento futuro decorre do aprendizado atual, bem como todo desenvolvimento já constituído é fundamental para o aprendizado (PIMENTEL, 2007).

Com base nos autores mencionados, a teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) é construída sobre seis proposições. A primeira parte do pressuposto de que aprender é concebido como um processo, não em termos de resultados. Então, deve-se envolver os alunos em um processo que melhor auxilie no desenvolvimento da aprendizagem, um processo que inclua feedback sobre a eficácia de seus esforços de aprendizado para que ocorra uma reconstrução contínua da experiência. A segunda proposição é que todo aprendizado é reaprender. A aprendizagem é facilitada por um processo que atraia as crenças e ideias dos alunos sobre um tópico, para que possam ser examinados, testados e integrados com ideias novas e mais refinadas. A terceira parte do pressuposto de que o aprendizado requer a resolução de conflitos entre modos de adaptação dialeticamente opostos ao mundo. Conflito, diferenças e discordância são o que impulsiona o processo de aprendizagem experiencial (KOLB; KOLB, 2005).

A quarta proposição afirma que a aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo, o qual deve envolver o aluno através do pensar, sentir, perceber e comportar-se.

A quinta proposição faz relação entre o indivíduo, o ambiente e a aprendizagem; desta forma, a aprendizagem ocorre através do equilíbrio dos processos dialéticos de assimilação de novas experiências em conceitos existentes e acomodação de conceitos existentes a novas experiências. A sexta e última proposição está relacionada ao processo de criação do conhecimento, no qual o conhecimento social é criado e recriado no desenvolvimento pessoal do aluno (KOLB; KOLB, 2005).

Acerca destas proposições, Kolb (1984) desenvolveu o ciclo de aprendizagem experiencial, que contempla quatro módulos: Experiência Concreta, Observação Reflexiva, Conceitualização Abstrata e Experimentação Ativa. O ciclo parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem envolve a articulação de dimensões opostas: a dimensão do concreto/abstrato e do ativo/reflexivo. Sendo assim, aprendizagem experiencial envolve o modo de obter a experiência (experiência concreta e conceitualização abstrata) e o modo de transformar a experiência (observação reflexiva e experimentação ativa), conforme apresentado na Figura 1 (KOLB; KOLB, 2005; PIMENTEL, 2007).

Figura 1: O ciclo da aprendizagem experiencial



Fonte: Kolb (1984).

No ciclo de aprendizagem experiencial, os alunos trocam de módulos e a aprendizagem começa com uma experiência imediata ou concreta, que faz o aprendente observar e refletir sobre sua experiência. Após esse período, essas reflexões são assimiladas para criar conceitos abstratos sobre o assunto. Esses conceitos podem ser ativamente testados e servem como guias para novas experiências e para a renovação do ciclo de aprendizagem (KOLB; KOLB, 2005).

DE ACORDO COM O CICLO DESENVOLVIDO POR KOLB (1984), O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DEVE PERMITIR QUE O ALUNO PERMEIE OS QUATRO MÓDULOS, SENDO QUE, NA EXPERIÊNCIA CONCRETA, O ESTÍMULO ESTÁ RELACIONADO ÀS EXPERIÊNCIAS CONCRETAS COM QUE O ALUNO TERÁ CONTATO, COM SITUAÇÕES E DILEMAS REAIS QUE TERÁ QUE RESOLVER, REFERENCIANDO CONHECIMENTOS JÁ EXISTENTES NELE E QUE, EM CONTATO COM A EXPERIÊNCIA, SERÃO TRANSFORMADOS EM CONHECIMENTOS POSTERIORES.

Na observação reflexiva, o aluno começa a voltar-se para seu interior, a refletir, numa ação dialética entre seus temas internos e os temas decorrentes da experiência concreta. Esta fase caracteriza-se também pelo conhecimento divergente, conflituoso, entre o interno e o externo do ser humano. Inicia-se o processo

de dar sentido à experiência (KOLB, 1984; PIMENTEL, 2007).

A conceituação abstrata é o módulo em que o aluno começa a assimilar e acomodar os conhecimentos provenientes da relação entre o que é seu e o que vem da nova experiência. Caracteriza-se por conhecimentos abstratos e generalizáveis sobre elementos e características da experiência. Constitui-se de ações de comparação com realidades semelhantes, bem como generalização de regras e princípios, cujo intuito é estabelecer sínteses do novo conhecimento (KOLB, 1984; KOLB; KOLB, 2017; PIMENTEL, 2007).

E, por fim, a experimentação ativa é o produto da transformação de conhecimento já existente em novo, a partir da experiência. É um movimento para o externo, é a consequência do processo em novas experiências. Caracteriza-se por aplicação prática dos conhecimentos e processos de pensamento tornados refletidos, explicados e generalizados (KOLB, 1984; KOLB; KOLB, 2017; PIMENTEL, 2007).

A aprendizagem experimental reside na relação única que é criada entre o professor, o aluno, e o assunto em estudo. A abordagem experiencial coloca o assunto a ser aprendido no centro para ser experimentado (KOLB; KOLB, 2017). No entanto, a aprendizagem somente ocorre se forem percorridos todos os módulos do ciclo. Ao completar o ciclo da aprendizagem experiencial, os alunos devem ser capazes de refletir e observar suas experiências de diferentes perspectivas, além de ser capazes de criar conceitos a partir da assimilação das observações e reflexões com as teorias e, utilizar essa nova teoria como base para a tomada de decisão e resolução dos problemas, assim como aplicá-la em situações futuras (KOLB, 1984).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é norteada pela abordagem qualitativa (CRESWELL, 2010). Quanto aos objetivos, é exploratória e descritiva (ANDRADE, 2005) e o procedimento metodológico envolve a pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2009), quanto aos conceitos de Universidade Corporativa em Rede e Aprendizagem Experiencial. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas (MANZINI, 2004; HAGUETTE, 2001) e a análise de forma temática (BRAUN; CLARKE, 2006).

A instituição pública estudada situa-se no âmbito estadual e tem como atividade de ensino curso de formação inicial, cursos de formação continuada com oferta de cursos de pós-graduação lato sensu e cursos livres. Para este trabalho, foram selecionadas e analisadas quatro disciplinas do curso de formação inicial do aluno. As disciplinas selecionadas para este estudo estão sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro 1: Síntese das disciplinas selecionadas para o estudo.

Entrevistado	P1	P2	P3	P4
Disciplina	Inteligência e segurança	Princípios de excelência no atendimento	Procedimentos internos	Tecnologia da informação
Carga horária	64 h/a	12 h/a	36 h/a	48 h/a
Abordagem	Teórica e prática	Teórica e prática	Teórica e prática	Teórica e prática

Fonte: Das autoras (2020).

A ferramenta de coleta de dados utilizada foi a entrevista com quatro professores da instituição pública escolhidos por critérios de acessibilidade. Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas e flexíveis (MANZINI, 2004; HAGUETTE, 2001).

A análise dos dados foi realizada de forma temática, na qual foram criadas pré-categorias para a análise de acordo com a teoria da aprendizagem experiencial. Segundo Braun e Clarke (2006, p. 4), esse tipo de análise “deve ser vista como um método fundamental para análise qualitativa e é o primeiro método que os pesquisadores deveriam aprender, pois fornece habilidades básicas que serão úteis para realizar

muitas outras formas de análise qualitativa”. Para Silva e Borges (2017), as principais características desse método analítico são sua dinamicidade e flexibilidade, ou seja, a análise das narrativas não ocorre de forma linear, mas, ao contrário, envolve um constante ir e vir no material produzido e analisado, evidenciando, uma vez mais, seu caráter dialógico. A análise temática possibilita identificar, analisar e relatar padrões e temas dentro dos dados, organizando e descrevendo um conjunto de dados em detalhes. No entanto, muitas vezes vai mais longe do que isso, e interpreta vários aspectos do tema de pesquisa (BOYATZIS, 1998).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados extraídos das entrevistas e apresentados neste estudo, foram selecionados e categorizados através da análise temática, encontrando-se quatro temáticas principais relacionadas à teoria da aprendizagem experiencial. A primeira temática abordada está pautada nos métodos utilizados por cada professor para ministrar a sua disciplina. O segundo tema aborda como ocorre a relação entre a teoria e prática, haja vista que todas as disciplinas relatadas neste estudo trabalham com ambas as abordagens. O terceiro tema teve como foco a utilização da experiência anterior dos alunos para fazer relação com o que está sendo estudado, pois a maioria dos alunos já têm alguma formação anterior ou alguma experiência de trabalho. A última temática relata como é realizada a avaliação do aprendizado dos alunos e como os professores reportam esse *feedback*.

4.1 Métodos de ensino

A disciplina de Inteligência e Segurança conta com a presença de dois professores em sala de aula, sendo um o titular e o outro assistente, para auxiliar os alunos em relação às atividades. A disciplina tem os primeiros encontros teóricos e o restante é prática em laboratório com a utilização de sistemas estruturados para a busca de informações. O processo de formação do aluno para P1

é muito dinâmico, né, não tem uma regra rígida, a gente vai trabalhando a turma conforme a própria turma vai evoluindo como é estimulado esse trabalho em grupo, conforme a turma vai elevando o seu nível a gente vai provocando situações mais complexas.

Nesta disciplina, também há possibilidade de aula reforço para nivelar as habilidades dos alunos na área da tecnologia de informação.

P1 utiliza estudos de casos na disciplina, trazendo situações reais que já aconteceram, e os apresenta como forma de provocação para os alunos trabalharem na resolução da atividade proposta. Com a utilização deste método, os alunos conseguem trabalhar com as ferramentas disponíveis e realizar comparações entre o seu resultado e o trabalho realizado em uma situação real, ou conforme relato, “em algumas vezes até em resultados que não foram nem trabalhados na situação real, então isso é possível também”.

A disciplina Excelência no Atendimento, lecionada por P2, é dividida em dois momentos. No primeiro, ocorre a aula expositiva com uso de datashow, passando toda a parte teórica. O segundo momento é prático, com o uso de simulação e dramatização de cenários reais. Os alunos devem simular uma situação real. O professor traz as situações e os alunos devem trabalhar e dramatizar em cima disso. Após a apresentação em sala, ocorre a discussão entre o modo certo e errado de se portar em cada situação.

Na disciplina de P3, Procedimentos Internos, a teoria é toda passada no PowerPoint, utilizando sempre mais imagens e menos textos. Na parte prática, é utilizada a simulação de situações, primeiramente em laboratório, no sistema de informações, e por último ocorre a realização do estágio em um ambiente no qual os alunos têm contato com a realidade e o dia a dia da prestação de serviço.

As primeiras aulas da disciplina de P4, Tecnologia da Informação, são em formato de apresentação expositiva e dialogada em relação ao sistema de informações. A aula prática é toda trabalhada em laboratório, na forma de simulação dos procedimentos no sistema. Nas últimas aulas, os alunos trabalham tendo acesso ao sistema oficial, com casos reais, que já aconteceram. Nesta disciplina, os alunos também realizam o estágio no qual têm contato com o sistema.

4.2 Teoria, prática e sua relação

Todas as disciplinas da formação inicial que envolveram esta pesquisa possuem abordagem teórica e prática, sendo a parte teórica muito pouco representativa, em torno de 4 hs/aula, em média 15% da carga horária total das disciplinas. Este dado demonstra a importância que a parte prática e a experiência possuem na formação, sendo citado por todos os professores durante as entrevistas. E desta forma observou-se a prevalência de atividades que envolvem simulação dos conteúdos, conforme apresentado a seguir.

Na disciplina de P1, a parte teórica, é repassada através de alguns fundamentos básicos de inteligência e segurança, já que grande parte dos alunos possuem bagagem considerável de conhecimentos na área; então, utilizam-se rapidamente alguns conceitos básicos para correlacionar com o uso do sistema de informação, sendo integralmente prático o uso dos sistemas durante a formação. Após os fundamentos teóricos da disciplina, P1 desenvolve a aula em laboratório e motiva o trabalho em grupo, normalmente em duplas.

A criação de espaços que estimulam diálogos, mentes abertas e boas conversas permite que os participantes se movam a partir da experiência de profunda reflexão, conceituação, e ação, completando o ciclo de aprendizagem experiencial (KOLB; KOLB, 2017).

As disciplinas de P3 e P4, Procedimentos Internos e Tecnologia da Informação respectivamente, trabalham a parte prática através de estágio, o que caracteriza uma forma de aprendizagem experiencial (KOLB; KOLB, 2017). O tempo de estágio no curso de formação inicial é de quatro semanas, mas pode variar de acordo com a quantidade de alunos e disponibilidade de professores.

As quatro semanas são divididas em dois blocos de duas semanas, em que os alunos, em posse de algumas metas, praticam os conhecimentos adquiridos em uma área e retornam para o curso, conforme ilustrado a seguir por P3:

A gente utiliza a simulação e depois eu acompanho eles nos estágios. Eles saem dali e têm contato com a realidade mesmo. No estágio a gente sempre fica no lado deles, vai tirar as dúvidas, vai orientando, mas sempre tentando fazer com que eles tomem a decisão e não me perguntem o que é para fazer, mas tentando forçar eles a decidir da forma correta”.

Na disciplina ministrada por P3, pode-se perceber que há a preocupação com aspectos que vão além do plano cognitivo do aluno e contemplam a prontidão para a prática do trabalho quando as simulações são conduzidas em laboratórios, permitindo que os alunos tenham contato com casos reais, analisem cenários e tomem decisões.

Na disciplina de P4, a prática é realizada inteiramente no sistema base de informações, onde todas as informações estão interligadas. A disciplina possui uma versão do sistema exclusivamente para treinamento, e o objetivo da disciplina é simular os procedimentos no sistema, começando pelo mais simples até chegar nos mais avançados; assim, a complexidade vai aumentando no decorrer

das aulas, e a prática através de simulação de casos reais se torna mais intensa.

AS ATIVIDADES EXPERIENCIAIS PRATICADAS PELOS PROFESSORES VÊM AO ENCONTRO DA TEORIA DE KOLB (1984), QUE SUPÕE AUMENTAREM A QUALIDADE DO CONTEÚDO DO CURSO, POIS OS ALUNOS ESTÃO ENVOLVIDOS NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS QUE FAZEM PARTE DAS ATIVIDADES E ANALISANDO, COMPARTILHANDO, DISCUTINDO E REFLETINDO SOBRE SUAS REAÇÕES PESSOAIS.

4.3 Experiência anterior

Uma das premissas básicas da aprendizagem experiencial é que todo desenvolvimento futuro decorre do aprendizado atual, bem como todo desenvolvimento já constituído é fundamental para o aprendizado (PIMENTEL, 2007). Neste sentido, verificou-se durante as entrevistas que a experiência vivenciada pelos alunos anteriormente às disciplinas e os conhecimentos prévios sobre os conteúdos se fazem presentes na condução das aulas. Todos os professores declararam que utilizam as experiências anteriores e os conhecimentos dos alunos como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Os professores ainda comentam que, nas primeiras aulas, eles promovem espaço para o reconhecimento da experiência que os alunos trazem e apontam o conhecimento específico em alguns conteúdos como fator importante para a formação, principalmente para as disciplinas como Tecnologia da Informação e Direito.

Dessa forma, não são incomuns casos de alunos muito experientes por já terem passado por outros cargos, áreas e empresas. Conforme a descrição da fala de P1:

A gente consegue mostrar que os alunos que têm experiência, que isso realmente é assim, eu já trabalhei com isso e aconteceu assim, então o professor tá dando a orientação correta, é melhor a orientação nesse sentido, ou às vezes o aluno não concorda com isso, eu já fiz de outro jeito na minha área e funcionou. Então, acaba virando uma coisa meio diálogo, de compartilhamento das coisas que já aconteceram [...] então já traz esse conhecimento e obviamente ele traz isso pra dentro da turma, então isso é um facilitador”.

Sendo a aprendizagem experiencial o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência (KOLB, 1984), é fundamental utilizar-se das experiências, dos conhecimentos prévios e das vivências anteriores dos alunos para fazer relação com o objeto de estudo, como foi possível verificar no relato acima.

4.4 Avaliação e *feedback*

Na disciplina de Inteligência e Segurança, P1 explica que o *feedback* é reportado aos alunos no final das aulas. O entrevistado comenta que ele estabelece um momento em sala de aula para retorno dos alunos sobre as atividades realizadas no dia, se conseguiram realizar a atividade, como foi chegar até o final da etapa, quais as dificuldades encontradas ao longo do percurso, e vai ajudando a turma conforme o grau de dificuldade apresentado pelos alunos.

P1 utiliza os resultados alcançados e o processo de realização da atividade como forma de reflexão sobre a experiência vivenciada.

É na observação reflexiva que o aluno faz uso de processos mentais de dedução hipotética, num movimento voltado para o interior de forma intencional para que ele consiga encontrar as suas próprias respostas e solucionar as hipóteses, levando-o para o terceiro estágio de conceituação abstrata (PIMENTEL, 2007).

A avaliação da disciplina de P1 ocorre de duas formas. Primeiro em forma de simulação de atendimento, na qual o aluno tem que realizar um atendimento e cadastrar as informações no sistema conforme os processos da instituição, pois toda a informação inserida nesse sistema pode impactar em ações futuras. A segunda forma de avaliação é um estudo de caso e o aluno deve desenvolver um relatório com redação estruturada, contendo gráficos, fotos e a análise da situação proposta.

Na disciplina de P2, Princípios de Excelência no Atendimento, o *feedback* também ocorre durante atividade realizada em sala de aula. A execução da atividade é o trabalho final da disciplina, na qual os alunos recebem situações reais e devem apresentar para a turma. No momento em que os alunos estão apresentando a atividade proposta, P2 vai comentando a maneira certa de se portar diante de cada situação.

A avaliação da disciplina de P3, Procedimentos Internos, ocorre por meio do posicionamento do aluno e sua justificativa pautada na lei. São abordadas questões bastante sensíveis, no direito chamadas de posições divergentes, pois podem acarretar mais de um ponto de vista sobre um mesmo objeto de estudo ou situação e, portanto, o aluno deve tomar uma decisão e convencer o professor de que aquela é a melhor decisão a ser tomada naquele momento. P3 ainda comenta que o *feedback* da avaliação dessa atividade é executado no momento da realização do exercício. E comenta:

Eu falo a minha posição porque no direito não tem muito certo ou errado nesses pontos assim. Como eu disse, algumas coisas são muito claras e em alguns pontos que é o que a gente mais trabalha, são as zonas cinzentas, então eu digo para eles qual seria a melhor opção na minha percepção, mas que dependendo do contexto dele, dependendo da estratégia de atuação dele, ele pode ter uma decisão contrária”.

Nota-se por essa passagem que o professor não obriga os alunos a terem o mesmo posicionamento ou a mesma visão de mundo que ele, mas ressalta a importância de fundamentar a tomada de decisão. Neste mesmo momento, percebe-se também a importância da conceituação, que envolve o planejamento sistemático, uso da lógica e o desenvolvimento de princípios teóricos, visando compreender e resolver os problemas. Ao conceituar, o aluno consegue extrair as conclusões e compreender a procedência da experiência para assim alcançar novo nível de experimentação. É nesse momento que o aluno consegue ver a importância da teoria (conceito abstrato) e sua influência na ação (experimentação ativa) (PIMENTEL, 2007).

Outra avaliação é realizada por P3 durante o estágio. Por ser supervisionado, o acompanhamento é feito por meio de uma ficha de avaliação em que constam todas as atividades realizadas por dia e alguns aspectos comportamentais dos alunos, como o horário de chegada e saída, o tratamento e relação com os colegas, a forma de apresentação pessoal e também os aspectos teóricos trabalhados em sala, como o conteúdo jurídico, as decisões, a fundamentação dessas decisões, o capricho e cuidado na execução do trabalho. Todos esses aspectos vão sendo avaliados ao longo do tempo de permanência no estágio e o *feedback* é repassado pessoalmente para o aluno, conforme relatado por P3: “Normalmente é pessoal, eu sento e acabo conversando com eles, isso tu tens que melhorar...”.

P4, que leciona a disciplina de Tecnologia da Informação, também realiza o retorno das atividades realizadas em laboratório pessoalmente, aluno por aluno, e relata o que foi realizado de forma errada para que os alunos consigam ir corrigindo ao longo do processo. O processo de avaliação vai evoluindo conforme o grau de complexidade das atividades que os alunos devem realizar no sistema. Durante as aulas, os alunos vão desenvolvendo as habilidades necessárias para realizar os diversos tipos de atividades e cadastro de informações no sistema. A avaliação da disciplina é feita por meio de uma prova prática em que os alunos recebem um procedimento e devem preencher com todas as informações e detalhes no sistema.

A atribuição da nota começa com nota máxima e cada item que não é cadastrado no sistema é descontado da nota final.

Percebe-se que os professores, quando aplicam as avaliações ou quando repassam o feedback das atividades realizadas pelos alunos, assumem o papel de avaliadores da aprendizagem. Kolb e Kolb (2017) definem o papel de avaliador como

sendo normatizador e avaliador da aprendizagem dos alunos, aquele que ajuda os alunos a dominar e aplicar o conhecimento e habilidade, a fim de atender os requisitos de desempenho esperados. Os professores são orientados para os resultados e definem as atividades que serão realizadas e os requisitos de conhecimento para o desempenho de excelência dos seus alunos.

ALÉM DE DESEMPENHAREM O PAPEL DE AVALIADORES, PERCEBE-SE ENTRE OS PROFESSORES UM INTERESSE E UMA PREOCUPAÇÃO COM O RETORNO DAS ATIVIDADES QUASE DE MANEIRA INDIVIDUAL PARA OS ALUNOS COMO FORMA DE MELHORAR O PREPARO DO PROFISSIONAL E QUALIDADE TANTO NA EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES QUANTO NO COMPORTAMENTO ESPERADO PARA A FORMAÇÃO DESSE PROFISSIONAL.

5 CONCLUSÃO

A intenção do artigo de compreender de que forma ocorre o processo de aprendizagem durante um curso de formação profissional, que está inserido na rede de aprendizagem de uma Universidade Corporativa permitiu encontrar muitas relações com a teoria de aprendizagem experiencial de David Kolb. A começar pela pouca representatividade da parte teórica na formação, o que indica que a ênfase na prática tende a conduzir os alunos a experiências que auxiliam no processo de aprendizagem.

Sob esta premissa básica da teoria de Kolb, pode-se observar que as relações encontradas no processo de aprendizagem nas disciplinas analisadas encontram-se aderentes à aprendizagem experiencial. Isso porque as práticas são promovidas utilizando métodos, técnicas e ferramentas que proporcionam o contato com experiências concretas, em que os alunos utilizam-se de suas vivências anteriores para confrontar esse novo conhecimento que vem da experiência proporcionada. E na relação dialética entre reflexão e ação, os alunos vão assimilando e acomodando

os conhecimentos repassados. Os professores, ao fornecerem feedback das experiências, auxiliam no processo de formação de um novo conceito presente no módulo de conceituação abstrata, e na experimentação desses novos conceitos e comportamentos na prática, o que caracteriza o módulo de experimentação ativa. Entende-se desta forma que o processo no qual o conhecimento é criado na instituição passa pela transformação das experiências durante o curso de formação.

Apesar de encontrar as relações e assim concluir que o processo de aprendizagem durante o curso de formação inicial é baseado na aprendizagem experiencial, esta pode não ser consciente e intencional por parte da instituição. Percebe-se que esta relação ocorre devido principalmente à natureza da atividade da instituição, justificando desta forma o uso da prática, da simulação, dramatizações, laboratórios e estágios supervisionados. Porém, nem todas as disciplinas analisadas utilizam todos os módulos do ciclo de aprendizagem experiencial.

Propõe-se ainda a continuidade deste estudo, a partir de pesquisas futuras, para compreender o processo de aprendizagem das demais disciplinas e da formação continuada da instituição, sob a luz da teoria de aprendizagem experiencial.

Agradecimentos

As autoras agradecem o auxílio financeiro concedido no desenvolvimento deste trabalho da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

THE EXPERIENTIAL LEARNING PROCESS IN A COURSE OF PROFESSIONAL FORMATION

ABSTRACT

As changes in the work and training, new skills of professionals and new theories of learning are increasingly applied to accompany these changes. In this sense, the experiential learning enables the training of a professional prepared for the work practice. The article aims to understand how the learning process occurs during a professional training course, in the light of David Kolb's theory of experimental learning. The present study describes the qualitative approach, the exploratory and descriptive objectives, with bibliographic procedures that use thematic analysis. For this, four teachers were interviewed who currently teach subjects at the researched professional education institution. The aim of this work was to establish a relationship between a way in which the learning process and to develop a theory of experimental learning, the results demonstrated that experiential learning is widely used in the student's training process in the investigated institution.

KEYWORDS: Corporate University Network model. People management. Human development. Andragogy.



REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- BOYATZIS, R. E. *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CAVALCANTI, R. A. Andragogia: a aprendizagem nos adultos. *Rev. De Clínica Cirúrgica da Paraíba*, ano 4, n. 6, 1999.
- CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto. In: *Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An Organizational Learning Framework: from intuition to institution. *The Academy of Management Review*, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.
- FREIRE, P. S. et al. Universidade Corporativa em Rede: considerações iniciais para um novo modelo de educação corporativa. *Espacios*, v. 37, n. 5, 2016.
- FREITAS, M. E. Prefácio. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Educação corporativa: Mundo do trabalho e do conhecimento: Aproximações*. São Paulo: Cortez, 2005.
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- KOLB, D. *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. *A Journal For Engaged Educators*, Kaunakakai, p. 7-44, 2017.
- KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, v. 4, n. 2, p. 193-212, jun. 2005.
- MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS: A PESQUISA QUALITATIVA EM DEBATE, 2., 2004, Bauru. *Anais...* Bauru: 2004.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2009.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação do Conhecimento na Empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. 19. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, v. 12, n. 2, p.159-168, ago. 2007.
- SILVA, C.; BORGES, F. Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 23, n. 51, p. 245-267, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/28451-86951-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- SILVA, T. C.; FREIRE, P. S. Universidade corporativa em rede: Diretrizes que devem ser gerenciadas para a implantação do modelo. *Revista Espacios*, v. 38, n. 1, p. 13, 2017.
- SILVA, T. C.; CEMIN, X.; FRANZONI, A. M. B. A Universidade Corporativa como Ferramenta para o empreendedorismo. In: LAPOLLI, E. M. et al. (Orgs.). *Gestão de pessoas em organizações empreendedoras*. 1. ed. Pandion, v. 11, 2016, p. 153-180.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOBRE OS AUTORES



Graziela Grando Bresolin

Mestra em Engenharia e Gestão do Conhecimento (2020) pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEGC/UFSC). Bacharel em Administração (2017) e em Turismo (2015)

pela Faculdade Estácio de Florianópolis. Pesquisadora do Laboratório de Engenharia da Integração e Governança do Conhecimento para a Inovação (ENGIN/UFSC/CNPQ). O foco das pesquisas tem sido: Aprendizagem Experiencial; Andragogia; Desenvolvimento e Características do Jovem Adulto Profissional; Metodologias Ativas; Inovação na Educação Superior; Modelo Universidade Corporativa em Rede; Gestão Colaborativa; Grupos Colaborativos. Organizadora do livro *Universidade Corporativa em Rede: Diretrizes Iniciais do Modelo*.



Luana Barcelos da Silva

Luana Barcelos da Silva é Mestranda em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui Graduação em Administração

de Empresas pela Faculdade Porto-Alegrense (2011). Profissional e pesquisadora das áreas de desenvolvimento humano, treinamento e desenvolvimento e aprendizagem organizacional, com experiência de mais de dez anos em empresas de grande porte.



Patricia de Sá Freire

Patricia de Sá Freire é professora do Departamento de Engenharia do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, assumindo o cargo de Coordenadora

de Ensino. Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento/UFSC (2013). Mestre em EGC/UFSC (2010). Possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Tecnologias da Educação, pela PUC-RJ (1986). É especialista em Marketing pela ESPM-RJ (1987) e em Psicopedagogia pela UCB-RJ (2006). Atualmente é líder do Laboratório ENGIN (Engenharia da Integração e Governança do Conhecimento para a Inovação). É criadora e mentora do Modelo de Universidade Corporativa em Rede. Tem mais de 30 anos de consultoria e foi duas vezes premiada entre os cinco melhores executivos de Gestão do Conhecimento no Brasil, pelo MAKE Award.
