

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração
Curso de Mestrado Acadêmico em Administração

Gabriela Tavares dos Santos

**APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DOS
CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA**

João Pessoa

2013



Gabriela Tavares dos Santos

**APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DOS
CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em Administração no
Programa de Pós-Graduação em Administração da
Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Gestão Estratégica, Trabalho e
Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva

João Pessoa

2013

Gabriela Tavares dos Santos

**APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DOS
CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Administração e Sociedade.

Dissertação aprovada em: 05/_03/ 2013

Banca examinadora:

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva (Orientador)
UFPB

Prof. Dr. Diogo Henrique Helal (Examinador Interno)
UFPB

Prof. Dr. Alexandre Mendes Nicolini (Examinador Externo)
UNIGRANRIO

Dedico este trabalho à minha mãe. É a pessoa mais importante da minha vida e a mais especial. Eu a amo por tudo que representa, e recebo um amor incondicional. Pelas orientações, pelo carinho, apoio, dedicação, pela vida.

AGRADECIMENTOS

Tudo começou com um sonho. E agora esse sonho foi concretizado, depois de muita dedicação, perseverança e persistência. Nada consegui sozinha. Desde o momento em que o sonho era apenas um sonho, tive pessoas que estiveram ao meu redor, e acreditaram que seria possível realizá-lo.

Agradeço primeiramente à Deus e aos meus antepassados, pela permissão de chegar até aqui, e por terem me concedido saúde, paz e apoio de familiares, amigos e professores.

À minha família, minha mãe, meus irmãos, sobrinhos, e primos, pelo apoio e carinho. Em especial, à meu tio Teté por ter viabilizado esse sonho, que se torna realidade e abre caminho para outros.

Ao professor Anielson pelo auxílio na concretização desse sonho. Concluir a dissertação foi possível depois de uma longa jornada, e nesta o professor esteve sempre ao meu lado. Foi um orientador amigo, companheiro, responsável e compreensível. Permitiu-me crescer como pesquisadora, aluna, docente e principalmente como pessoa.

À banca examinadora, pela considerações e disponibilidade as quais foram muitos importantes para o trabalho. As professoras Lucimeiry e Simone que me auxiliaram na aplicação da pesquisa.

À turma 36 pelos momentos de superação, confiança, perseverança e fé. Todos foram importantes nesta caminhada. Em especial, Raissa, Sheyla, Jandmara Wilma, Adriana, Marília, Fábio e Anderson, os quais dividiram momentos de angústia, incerteza e alegrias.

Aos meus amigos de fé, Lília, Marcelo, Alexandre e Suênia, pelas orações, pelo cuidado e generosidade. Aos meus amigos de jornada, Alderita, Sandra, Alexandre e Jordão, onde tudo começou. E a todos que fazem parte da minha vida.

Ao PPGA pela realização desse sonho, em especial à Helena que sempre me atendeu com presteza e dedicação. Aos professores do PPGA que foram importantes na minha formação acadêmica. À CAPES pelo apoio financeiro muito importante para a pesquisa.

Aos coordenadores, professores, alunos e funcionários de todas as instituições do ensino em administração da Paraíba por terem me recebido, e permitido a aplicação da pesquisa. E, aos 60 estudantes de Administração que participaram das etapas qualitativas prestando seus depoimentos, informações e experiências.

“A idade vem sem esforço o conhecimento não”.

Mokiti Okada

RESUMO

O objetivo central deste estudo é analisar as contribuições das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de acadêmicos do Curso de administração de instituições públicas e privadas do Estado da Paraíba. E; os objetivos específicos: caracterizar as experiências (sociais, profissionais e da educação formal) vivenciadas pelos alunos durante a graduação em Administração; identificar a contribuição das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de graduandos dos cursos de administração; estabelecer relações entre o nível de contribuição das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) na aprendizagem dos graduandos dos cursos de administração. A fundamentação teórica foi dividida em sete partes: (i) aprendizagem autodirecionada, (ii) os conceitos da andragogia e as novas tendências, (iii) aprendizagem experiencial, (iv) os tipos de experiências com as experiências sociais, profissionais e da educação formal, (v) o processo de desenvolvimento de competências da formação do administrador, (vi) o papel da aprendizagem experiencial na educação superior e (vii) as reflexões finais sobre o capítulo. A pesquisa se configura de natureza qualitativo-quantitativa, do tipo exploratória e descritiva, realizada em três etapas: duas qualitativas por meio das entrevistas e *focus group* e outra quantitativa utilizando um questionário. A pesquisa qualitativo-quantitativa foi desenvolvida junto à estudantes da graduação em administração vinculados as IES do estado da PB; As fases qualitativas tiveram a participação de 60 respondentes e na fase quantitativa a amostra foi de 410 participantes. As entrevistas e os *focus group* foram transcritos, protocolados e analisados por meio das análises de conteúdo e interpretativa dos dados. Na fase quantitativa, a análise dos dados contou com o auxílio do SPSS, e subsidiou a realização de uma análise descritiva, testes de relação, correlação, análise fatorial e ANOVA. Foram identificados 10 fatores que caracterizam as experiências sociais, profissionais e da educação formal, dentre estes os mais significativos são a ação profissional e as atividades acadêmicas. Os resultados permitiram ampliar a compreensão acerca das contribuições das experiências no processo de aprendizagem dos graduandos em administração, possibilitando afirmar que as experiências profissionais são as mais significativas; em seguida as experiências da educação formal, e sociais. Ao final, foram sugeridos itens que possam compor uma escala de avaliação das experiências na aprendizagem.

Palavras-chave: Experiências. Aprendizagem. Administração.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the contributions of experiences (social, professional and formal education) in the learning process of the Business Administration Course students, for all the public and private institutions in the state of Paraíba. And, the specific objectives: to characterize the experiences (social, professional and formal education) experienced by students during graduation in Business Administration; identify the contribution of experiences (social, professional and formal) in the learning process of undergraduate students in the Business Administration Courses, establish relations between the level of contribution of experiences (social, professional and formal) in the learning of undergraduate students. The theoretical framework was divided into seven parts: (i) self-directed learning, (ii) the concepts of andragogy and trends, (iii) experiential learning, (iv) the types of experiences with social experiences, professional and formal education (v) the process of skills development for the administrator, (vi) the role of experiential learning in higher education and (vii) the final thoughts on the chapter. The research is configured of qualitative-quantitative nature, with an exploratory and descriptive type conducted in three stages: two through qualitative interviews and *focus groups* and the other as a quantitative, using a questionnaire. The qualitative-quantitative survey was developed by graduate students of a few Institutions of Higher Education from the state of Paraíba; the qualitative phases had the participation of 60 respondents and the quantitative phase had a sample of 410 participants. The interviews and *focus groups* were transcribed, filed and analyzed through content analysis and data interpretation. In the quantitative phase, data analysis relied on the SPSS, and subsidized the conduction of a descriptive analysis, relationship tests, correlation, factor analysis and ANOVA. 10 factors that characterize social experiences, professional and formal education, were identified and among these, the most significant are the professional action and academic activities. The results extend our understanding of the contributions of experiences in the learning process of students in administration courses, making it possible to say that professional experiences are the most significant ones, and then, the experiences of formal and social education. At the end, items that may compose an evaluation scale of the experiments on learning were suggested.

Keywords: Experiences. Learning. Administration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo de aprendizagem experiencial.....	35
Figura 2 – Processo de aprendizagem experiencial	37
Figura 3 – Processo de formação das experiências sociais.....	44
Figura 4 – Caminho metodológico utilizado.....	67
Figura 5 – Processo de análise da etapa 1.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento realizado as palavras chaves “aprendizagem experiencial”....	19
Quadro 2 – Levantamento realizado a palavras chave “experiência”.....	19
Quadro 3 – O profissional que sabe administrar uma situação complexa.....	51
Quadro 4 – Estratégias de ensino para cada estilo de aprendizagem.....	59
Quadro 5 – Elementos chaves dos temas abordados no capítulo 2.....	60
Quadro 6 – Instituições do ensino superior da Paraíba-Curso Administração	68
Quadro 7 – Perfil dos entrevistados na etapa 1.....	69
Quadro 8 – Dimensões e Categorias utilizadas na etapa 1.....	72
Quadro 9 – A relação entre variáveis- amostras independentes.....	66
Quadro 10 – Relações entre objetivo geral, objetivos específicos e métodos.....	81
Quadro 11 –Fatores das experiências profissionais definidos pela análise fatorial.....	89
Quadro 12 – Fatores da Experiência da educação formal definidos pela Análise fatorial	102
Quadro 13- Fatores da experiência social definidos pela análise fatorial.....	118
Quadro 14- Caracterização das experiências profissionais, da educação formal e sociais: resultados finais.....	137
Quadro 15-Contribuição das experiências profissionais, da educação formal e sociais..	140
Quadro 16-Correlação entre as contribuições, satisfação e os fatores das experiências..	141
Quadro 17-Caracterização das experiências profissionais, da educação formal e sociais.	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Indicadores e valores de referência da análise estatística de dados.....	80
Tabela 2- Tipo de Instituição.....	83
Tabela 3- Ano que iniciaram o curso.....	83
Tabela 4- Período.....	84
Tabela 5-Turno.....	84
Tabela 6-Gênero.....	84
Tabela 7- Faixa Etária dos alunos.....	85
Tabela 8- Trabalha?.....	85
Tabela 9- Realizou algum estágio extra curricular durante o curso.....	86
Tabela 10- Participou de eventos de interesse curricular (Palestras, Fóruns, Encontros ou seminários).....	86
Tabela 11-Representatividade do perfil sócio-demográficos.....	86
Tabela 12- Medidas Descritivas e Escores Fatoriais dos fatores das experiências profissionais.....	90
Tabela 13– Medidas Descritivas Gerais dos Fatores da Experiência Profissional.....	91
Tabela 14- Medidas Descritivas e Escores fatoriais das experiências da educação formal.....	103
Tabela 15- Medidas descritivas Gerais dos fatores da educação formal.....	104
Tabela 16- Medidas descritivas e escores fatoriais das experiências sociais.....	119
Tabela 17- Medidas descritivas gerais dos fatores da experiência social.....	120
Tabela 18- Correlação entre fatores, gênero, idade, período, curso e instituição.....	128
Tabela 19: Correlação entre fatores das experiências e a contribuição na aprendizagem e na satisfação com o curso.....	131
Tabela 20-Correlação entre as contribuições/satisfação e os fatores das experiencias	133

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Delimitação do tema e problema de pesquisa.....	13
1.2 Objetivos.....	17
1.2.1 Objetivo geral.....	17
1.2.2 Objetivos específicos.....	17
1.3 Justificativa.....	17
1.4 Estrutura do Trabalho	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
2.1 Aprendizagem autodirecionada.....	22
2.2 Andragogia e as novas tendências.....	27
2.3 Aprendizagem experiencial.....	31
2.4 Tipos de experiências	41
2.5 O papel da aprendizagem experiencial na educação superior.....	51
2.6 Reflexões acerca dos temas abordados no capítulo 2.....	54
3 METODOLOGIA.....	58
3.1 <i>Design</i> da pesquisa.....	59
3.2.O contexto e os sujeitos.....	62
3.3 Instrumentos de pesquisa, coleta e análise de dados.....	66
4 RESULTADOS.....	76
4.1 Dados Sócio-Demográficos.....	76
4.2Agrupamento e identificação dos fatores das experiências profissionais, sociais e da educação formal.....	
4.2.1 Experiências profissionais.....	81
4.2.2 Experiências da educação formal.....	94
4.2.3 Experiências sociais.....	110
4.3 Análise de correlações.....	121
4.3.1 Correlação entre os fatores das experiências e os dados sócio-demográficos.....	121
4.3.2 Correlação entre a contribuição das experiências, satisfação com o curso e dados sócio-demográficos.....	124
4.3.3 Correlação entre os fatores das experiências, contribuição e satisfação.....	126
4.4. Reflexões finais acerca da análise dos dados.....	129

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista aplicado na 1 etapa.....	160
APÊNDICE B - Roteiro do <i>Focus Group</i>.....	162
APÊNDICE C- Dinâmica de apresentação FG.....	163
APÊNDICE D- Questionário aplicado na etapa 3.....	168

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo está organizado em quatro seções: (1) Delimitação do tema e problema de pesquisa; (2) Objetivos da pesquisa; (3) Justificativa e; (4) Estrutura do estudo. Estas seções servem para subsidiar o leitor na contextualização e problematização do estudo.

1.1 Delimitação do Tema e Problema de Pesquisa

A Educação Superior em Administração foi regulamentada no Brasil com a lei número 4.769 em nove de Setembro de 1965 (Conselho Federal de Administração, 2012), mas já era ensinada desde 1902 no Rio de Janeiro e São Paulo. Em 1952, o ensino expandiu decorrente da preocupação com a industrialização e economia da época, e das influências dos Estados Unidos, do Governo Vargas e Juscelino Kubitschek (COVRE, 1991; NICOLINI, 2003; BERTERO, 2006). Posteriormente, com o parecer n.307/66, o Conselho Federal de Educação publicou o primeiro currículo mínimo do curso que conta com quatorze disciplinas, legalizando no Brasil, o ensino superior em administração. Em 2010, os cursos de Administração ministrados no Brasil somavam mais de 1.805 entre instituições públicas e privadas, os quais possuem 1.102.579 alunos matriculados, representando 18,5 % dos alunos do ensino superior do Brasil (Conselho Federal de Administração, 2012).

Na Paraíba, as instituições de Ensino Superior (IES) somam 17, entre públicas e privadas, que ofertam o curso de Administração na modalidade presencial, de acordo com os dados do Ministério da Educação disponíveis no sistema *E-MEC* (2012). Os cursos somam 20 distribuídos em todo Estado, nos turnos diurno e noturno, dos quais estão matriculados, entre ingressantes e concluintes, aproximadamente 6.935 estudantes vinculados à instituições públicas e privadas (PESQUISA DE CAMPO, 2012).

O principal papel destas instituições é de formar gestores públicos e privados aptos a atuarem no mercado de trabalho de empresas e organizações públicas. Estes profissionais são fundamentais para o desenvolvimento do País, já que estão inseridos nos diversos setores das organizações e interagem nos sistemas políticos, econômicos e sociais em prol dos objetivos organizacionais, tais como crescimento e inovação e dos objetivos sociais, vinculados ao desenvolvimento do país. Pelo quantitativo de alunos e de instituições, torna-se

necessário discutir questões a cerca da aprendizagem na formação destes acadêmicos em Administração.

Este processo conta com projeto pedagógico, o qual abrange as competências e habilidades, os componentes curriculares, as atividades complementares, o estágio curricular supervisionado, o sistema de avaliação, a monografia entre outros elementos necessários para o desenvolvimento dos formandos. As competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo graduando abrangem a capacidade de análise, reflexão, ação, raciocínio lógico, sintetização e visão ampla. Estas subsidiam o perfil desejado para o acadêmico, de acordo com o art. 3º da resolução CNE/CES nº. 4, de 2005, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração, desenvolvido a partir da compreensão de questões científicas, técnicas, sociais e econômicas, pela capacidade de tomada de decisão adequada e gerenciamento com adaptabilidade e flexibilidade frente a cenários de mudanças (BRASIL, 2005).

Tal perfil ensejado deve ser balizado por atividades que demandam o envolvimento do acadêmico, dotado de experiências (sociais, profissionais e da própria educação formal), para que possa desenvolver um percurso de aprendizagem guiado pelas suas expectativas, deficiências, necessidades, transformando-o em um sujeito responsável pelo direcionamento no próprio aprendizado, uma vez que as competências exigidas pressupõem essa condição (NICOLINI, 2003).

Neste sentido, há a necessidade de considerar também na formação do administrador, as experiências (sociais, profissionais e da educação formal), uma vez que os alunos estão inseridos em contextos diferenciados, dotados de cultura e de elementos peculiares e, por meio da reflexão crítica, essas experiências são direcionadoras no processo de aprendizagem, já que o ser humano vive, experimenta e aprende simultaneamente, cujo processo está tão interrelacionado que não tem como desmembrá-lo (DEWEY, 1973).

Experiência é definida como uma relação entre elementos em que ambos agem ou sofrem, e conseqüentemente ocorrem mudanças (DEWEY, 1974). **As experiências sociais** se referem às ações sociais que se relacionam com a subjetividade, capacidade cognitiva do sujeito, por meio da análise das próprias experiências e perpassam os costumes, crenças e hábitos (MARIE, 1995; WAUTIER, 2003). **Já as experiências profissionais** estão associadas à variabilidade de vivências acumuladas ao longo dos anos por meio de atividades remuneradas e não ao tempo de atuação profissional (MOON, 2004). E, **as experiências da educação formal** são aquelas desenvolvidas com o foco educativo, balizadas por um processo

formal, sistemático que propõe o amadurecimento do conhecimento na medida em que o estudante avança (DEWEY, 1974).

Os discentes até contemplam novos conhecimentos sem a articulação dos que já estão absorvidos durante as trajetórias infanto-juvenis, mas encontram dificuldades ao voltar para suas realidades e praticar as novas informações, ou até mesmo melhorar as suas práticas sociais e profissionais (CUNHA, 2011). Isto ocorre porque não há aprendizagem desassociada das experiências (KOLB, 1984; RAELIN, 1991; MCGILL, BROCKBANK, 2004; MOON 2004; JARVIS, 2006; ILLERIS, 2007). Aprender é um processo de reconstrução e reorganização das experiências pelo qual se permite observar os novos sentidos e modificar o curso das experiências futuras. Portanto, as experiências conduzem o indivíduo a reflexão e permitem identificar novas relações ainda não percebidas. Como resultado há um indivíduo mais experiente que altera e constrói a própria história de vida, o corpo e a mente (DEWEY, 1973; KOLB, 1984; JARVIS, 2006).

Por impactar no aprendizado, as experiências (sociais, profissionais e da educação formal) constituem o foco deste trabalho por serem relevantes na formação do administrador, em especial nos alunos vinculados as IES da Paraíba. Neste sentido, há de se refletir, como as experiências (sociais, profissionais e da educação formal) são percebidas no contexto da formação do administrador.

Historicamente, as experiências ganharam destaque na educação como elemento que facilita ou dificulta o aprendizado desde início do século XX por meio das ideias de John Dewey ocorridas nas décadas de 1920 e 1930. No Brasil foi evidenciado com as publicações do educador Anísio Teixeira, inspirados pelas ideias de John Dewey, as quais estabelecem uma relação mais pragmática entre filosofia, ciência e educação (CUNHA, 2011). David A. Kolb (1984) incorpora as experiências na aprendizagem e a sugere como aprendizagem de solução de problemas (1978), experiencial (1984) e mais tarde vivencial (1997).

A abordagem experiencial explica a importância das experiências anteriores dos alunos no processo de aprendizagem e esclarece que o aluno deve experimentar situações, assumir riscos e dominar os problemas vividos. Trata-se de um processo emergente que envolve a capacidade de interação entre o conteúdo e a experiência, pelo qual cada um transforma o outro (KOLB, RUBIN, McINTYRE, 1978; KOLB, 1984; KOLB, 1997; HARSELL, O'NEILL, 2010; KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011). Esta relação pode ser aproveitada pelos docentes e discentes do ensino superior em administração por se tratar de uma ciência aplicada que visa a aquisição de competências relacionadas à gestão de conflitos, mudanças e inovação frente a contextos incertos e instáveis.

A aprendizagem experiencial confere ao educador o papel de modificar antigos conhecimentos, conceitos e ideias o que resulta em novos conhecimentos. Ao aluno cabe dirigir o curso da aprendizagem, direcionar seus estudos, buscar novas fontes de conhecimento. Essas posturas assumem que o aluno atua com o papel principal do próprio processo de aprendizagem (BROKFIELD, 1986; KUNKEL, 2002; MINTZBERG, GOSLING, 2002; CHIEN 2004). Para tal, o aluno deve ser capaz de escolher seu destino, usufruir de liberdade e participar de forma responsável no processo de aprendizagem, o que auxilia no desenvolvimento da aprendizagem significativa (JARVIS, 2006).

Portanto, é por meio das experiências que o aluno gera conceitos, regras e princípios que direcionaram suas atitudes e comportamentos em novas situações a fim de aumentar sua eficiência. Isto ocorre pela capacidade de adaptação e readaptação inerente à vida humana, o que leva a diferentes direcionamentos na aprendizagem (KOLB, RUBIN, McINTYRE, 1978; SILVA, 2009). Face a isto, faz-se necessário reconectar as relações entre teoria e prática para, de forma assertiva, entender o que os gestores fazem e; colaborar para a construção de teorias que fornecerão os novos insights para a ciência da administração (MINTZBERG, GOSLING, 2002).

Esta problemática é vivenciada há anos no ensino da administração que promove, dentre outras coisas, o aumento do *gap* entre teoria e prática (FOX, 1997; MINTZBERG, GOSLING, 2002). Há, portanto que se considerar as experiências no processo de aprendizagem, para alcançar a efetividade no ensino e consequentemente na formação do administrador, já que interferem na formação de competências e promovem aproximação da teoria com a prática (SHON, 1983). Em outras palavras, o ensino precisa envolver a diversidade de experiências e retirar dela não as semelhanças, mas o pluralismo. (MINTZBERG, GOSLING, 2002).

Diante deste contexto, o presente trabalho visa responder a seguinte questão de pesquisa:

Quais as contribuições das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de acadêmicos do Curso de administração de instituições públicas e privadas do Estado da Paraíba?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as contribuições das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de acadêmicos do Curso de administração de instituições públicas e privadas do Estado da Paraíba.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Caracterizar as experiências (sociais, profissionais e da educação formal) vivenciadas pelos alunos durante a graduação em Administração;
- ✓ Identificar a contribuição das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de graduandos dos cursos de administração;
- ✓ Estabelecer relações entre o nível de contribuição das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) na aprendizagem dos graduandos dos cursos de administração.

1.3 Justificativa

Neste estudo, evidencia-se a relação ensino-aprendizagem no contexto em que se consideram as experiências (sociais, profissionais, e da educação formal) em especial na vida adulta, ou seja, no ensino superior. Há necessidade de articular as dimensões experiências e aprendizagem na formação do administrador e considerar as duas lacunas, teoria e prática, uma vez que os alunos estão inseridos em contextos culturais, sociais e da prática profissional. As experiências também surgem na vivência da academia como característica do curso, por meio do estágio supervisionado, da atuação em empresas Júniores, ou das experiências profissionais e sociais dos alunos.

O papel da experiência na aprendizagem tornou-se uma problemática mais presente nos estudos, em particular na área de desenvolvimento profissional. Nestas ocasiões, foram evidenciadas quatro consequências resultantes de experiências adultas que impacta no processo de aprendizagem, são elas: a) amplia características tornando-as diferenciadas; b) fornece recursos importantes para aprendizagem; c) cria preconceitos que podem inibir ou formar uma nova aprendizagem; d) fornece base na formação da identidade dos adultos (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011).

Os estudos de Harsell e O'Neill (2010) reconhecem a experiencial como uma abordagem relevante na aquisição de competências no campo da Administração. Evidencia-se que, por abordar aspectos ligados à prática real, envolver o aluno ativamente no processo de aprendizagem, e permitir a reflexão crítica por meio das experiências. Esta perspectiva pode incrementar a formação do administrador, e melhorar até as publicações da área, fato reconhecido pelas revistas internacionais *Master's in Public Administration* e *Master's in Business Administration*- MPA e MBA. A escolha do curso de Administração aumenta a importância da abordagem experiencial, pois a natureza da formação do Administrador demanda a interface com a dimensão da prática e as experiências tornam o processo de formação mais significativo.

Entende-se que o presente trabalho contribuiu para a comunidade acadêmica com aspectos relevantes no tocante ao processo de aprender com base na experiência, o que suscita o melhor aproveitamento das experiências vivenciadas em sala de aula e o desenvolvimento de competências vinculadas à prática profissional. Villardi (2010) indica que a aprendizagem experiencial tem sido pouco discutida no contexto da educação superior, visto que é priorizada no desenvolvimento de habilidades gerenciais.

Um levantamento nas principais revistas acadêmicas nacionais, em artigos publicados até os dias atuais, sobre o tema aprendizagem experiencial no contexto da educação superior ratifica as considerações da autora. A busca foi realizada no portal periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) com as palavras chaves “aprendizagem experiencial” e “experiências”, como segue no quadro 01 e 02.

Quadro 01- Levantamento realizado as palavras chaves “aprendizagem experiencial”

Periódico	Conceito CAPES	N. de artigos relacionados às palavras chaves “aprendizagem experiencial”	N. de artigos sobre aprendizagem experiencial no contexto da educação superior
BAR	A2	0	0
RAC	A2	1	1
RAE	B2	22	0
RAEP	B3	0	0
RAP	B1	0	0
RAUSP	B1	0	0

Fonte: elaboração da autora, 2012.

Quadro 02- Levantamento realizado a palavras chave “experiência”

Periódico	Conceito CAPES	N. de artigos relacionados à palavra chave “experiência”	N. de artigos sobre experiência no contexto da educação superior
BAR	A2	5	0
RAC	A2	10	1
RAE	B2	0	0
RAEP	B3	0	0
RAP	B1	0	0
RAUSP	B1	97	1

Fonte: elaboração da autora, 2012.

Os resultados indicam que os estudos envolvendo a aprendizagem experiencial na educação superior ainda são escassos. O único estudo encontrado na RAC exposto no quadro 01 é da própria autora (VILLARDI, 2010). Dos estudos evidenciados no quadro 02, que se refere às experiências, um foi publicado por Vazquez e Ruas em 2012, sobre como os estudantes percebem os programas de MBA e o outro foi publicado por Teixeira, em 1981, sobre uma experiência de aprendizagem autodirigida. Vislumbra-se, portanto, contribuir teoricamente a fim de aprofundar essa problemática na área acadêmica.

Para os alunos, sujeitos do trabalho, a contribuição foi apresentar um estudo que relaciona e conecta suas vivências com o processo de aprendizagem, permitindo-os, além de conhecer esse processo que muitas vezes passa despercebido, a reflexão crítica bem como a valorização dessas experiências.

Para os acadêmicos, a aprendizagem experiencial é uma aliada, já que está inserida no contexto real e é capaz de fazer os alunos conhecerem a si mesmos, o que contribui para o mapeamento de suas competências e das que não foram muito evidenciadas ao longo das suas vidas; E, subsidia o desenvolvimento de um perfil que o auxilia no crescimento pessoal e profissional. Esta abordagem reconhece que todos os estágios de aprendizagens (estilos) são importantes, valoriza todos os alunos e estabelece uma relação de igualdade entre eles.

Observa-se que a aprendizagem experiencial valoriza as experiências vividas, relacionando-as com o aprendido, trazendo-as para o mundo real, e interagindo para a formação de novas experiências. Logo, os estudantes das ciências sociais aplicadas, especialmente os da Administração, perceberão a sua aplicabilidade e sua contribuição para a formação de um administrador mais alinhado ao contexto de sua atuação profissional.

Para os professores, o estudo auxilia a refletir sobre as práticas de ensino utilizadas em sala de aula, subsidiando a elaboração de um planejamento acadêmico que incorpore as experiências profissionais, sociais e da educação formal no processo de aprendizagem em sala de aula e fora dela. Por meio da troca de experiências, a aproximação da teoria com a prática, fortalecendo a sua contribuição para a sociedade.

O presente trabalho também integra a agenda de pesquisa de um projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no âmbito do Edital Pró-Administração, cuja finalidade é desenvolver um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de Graduação em Administração. Nesta instituição, o projeto situa-se na Coordenação geral de Programas estratégicos e na Coordenação de Programas de Indução e Inovação. Os resultados do Projeto contribuem com a área de educação em administração e foi desenvolvido com base em cinco dimensões: Ambiente de aprendizagem do ensino em Administração, Estilos de aprendizagem dos alunos e professores, Experiência docente e discente, Reflexão em ação e Estratégias de ensino em ação. A dimensão experiência abrange o docente e o discente, mas neste estudo aborda-se as experiências dos discentes. A publicação na Revista RAEP, em março de 2012 (SILVA *et. al.* 2012) reforça o potencial da discussão destas dimensões, no âmbito do ensino e aprendizagem de Administração.

A seção a seguir mostra a estrutura geral desta investigação.

1.4 Estrutura do trabalho

Este trabalho apresenta-se em cinco capítulos. O primeiro se refere à introdução apresentada nesta seção, com o objetivo de evidenciar quais os objetivos e motivos balizaram este estudo. O segundo abrange o referencial teórico sobre os seguintes temas: as ideias de aprendizagem autodirecionada, os conceitos da andragogia e as novas tendências, aprendizagem experiencial, os tipos de experiências com as experiências sociais, profissionais

e da educação formal, o processo de desenvolvimento de competências da formação do administrador, o papel da aprendizagem experiencial na educação superior e as reflexões finais sobre o capítulo. No terceiro capítulo, delimita-se o percurso metodológico da pesquisa, no quarto apresenta-se os resultados do trabalho com as reflexões finais do capítulo. E, por fim, apresenta-se as considerações finais no quinto capítulo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta, discute e analisa as principais abordagens teóricas relacionadas ao tema deste estudo. A discussão gira em torno dos objetivos traçados; inicialmente abrange as ideias de aprendizagem autodirecionada, os conceitos da andragogia e as novas tendências, aprendizagem experiencial, os tipos de experiências com as experiências sociais, profissionais e da educação formal, o processo de desenvolvimento de competências da formação do administrador, o papel da aprendizagem experiencial na educação superior e as reflexões finais sobre o capítulo.

2.1 Aprendizagem Autodirecionada

O volume de informações e de habilidades exigidos pelo mundo moderno do século XXI impõe à sociedade uma nova postura de aprendizagem para a inserção no mercado de trabalho. Admite-se que há necessidade do educando envolver-se plenamente no processo de aprendizagem, pois a escola sozinha não consegue atender completamente a responsabilidade pela aquisição de novos saberes. Assim, evidencia-se o papel do educando que se compromete a compartilhar com os docentes os desafios oriundos da habilidade de aprender e ensinar. Isto significa adotar uma consciência de envolvimento com a aprendizagem para desenvolver-se no processo de aprendizagem sozinho, ou seja, por conta própria (BROKFIELD, 1986; KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011)

Participar ativamente do processo de aprendizagem é a ideia central de ser um aluno autodirecionado (BROKFIELD, 1986; KUNKEL, 2002; CHIEN 2004; KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011). Este termo vem sendo discutido a partir dos anos 60 com as ideias clássicas de Knowles (1975, *apud* BROKFIELD, 1986) e de Tough (1976, *apud* KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011), e envolve um conjunto de comportamentos que os alunos incorporam no desenvolvimento da própria aprendizagem. Beavers (2009) discorda dessa origem argumentando que Sócrates, o pai da educação, já ilustrava os conceitos de autodirecionamento. Isto ocorreu, por exemplo, na obra “Os grandes diálogos de Platão” quando Sócrates em seu debate com Meno permitiu que ele determinasse o tema de interesse a ser estudado (PLATÃO, 1956 *apud* BEAVERS, 2009).

São alunos que tomam a iniciativa na elaboração de experiências de aprendizagem e por isso aprendem mais coisas do que os alunos que esperam e dependem dos conteúdos ministrados pelos professores. Significa que o papel do aluno vai além de “o que recebe do outro educação e instrução” (BUENO, 1986, p.81), como consta no dicionário da língua portuguesa, para ser o condutor e responsável da sua própria aprendizagem. Fernandes, Flores e Lima (2009) esclarecem que o estudante deve assumir o papel central no processo de aprendizagem, abandonando o papel de “consumidor”, e desenvolver não só competências técnicas, mas competências transversais como a capacidade de comunicação, de liderança, de gestão de conflitos e de administração do tempo.

É pela busca de independência que o autodirecionamento é balizado. Implica permitir que o aluno se responsabilize pelo desenvolvimento de habilidades e competências com o apoio do professor. Para tal, é necessário que o estudante reconheça a importância de estar consciente de suas necessidades, do contexto no qual está inserido e dos recursos para a condução do processo de aprendizagem (BROKFIELD, 1986). Aprender, na corrente que estuda os processos cognitivos e sociais da aprendizagem, significa basicamente uma atividade de processamento de informação em que a esta influencia a estrutura do comportamento, e é transformada em representações simbólicas que servem como guias para a ação (BANDURA, 1986).

Nesta condução, Brokfield (1986) discute que estão incluídos aspectos comportamentais no autodirecionamento da aprendizagem, não envolvendo estímulos internos ou disposições mentais. E reforça que o autodirecionamento é entendido como um processo no qual os indivíduos se empenham em localizar recursos que possibilitem a aprendizagem, tomam a iniciativa para vivenciar experiências que possam contribuir para a sua construção, bem como diagnosticam e avaliam como esse processo está sendo construído (CRANTON, 2006).

O aluno deve primeiramente estar consciente do seu contexto e a partir disso, envolver a aprendizagem num contexto social, bem como valorizar as informações e habilidades provenientes de profissionais e educadores, para impulsionar a autoaprendizagem (BROKFIELD, 1986). Desse modo, o contexto, em conjunto com a fase da vida do indivíduo, exerce influência na escolha da estratégia de aprendizagem utilizada pelo aluno. Os adultos vivenciam experiências oriundas do mundo do trabalho e das relações sociais. Logo, submetem-se a escolhas ao longo de suas vidas que interferem no processo de aprendizagem (FERNANDES, FLORES, LIMA 2009; FONSECA, GODOY, 2010). O educador atua como facilitador dos esforços promovidos pelo aluno.

Nesses esforços, o papel do aluno é assumir a responsabilidade de planejar, conduzir e avaliar o próprio processo de aprendizagem para evoluir no alcance dos objetivos já estabelecidos. A função de **planejar** está ligada a traçar propósitos a serem alcançados durante o processo de aprendizagem e estabelecer meios para tal. A de **conduzir** indica que o aluno deve implementar estratégias de aprendizagem por meio de recursos adequados e disponíveis que possibilitem a aquisição de conhecimentos e conteúdos já vislumbrados na fase de planejamento. E, a de **avaliar** ajuda a perceber e refletir se os resultados encontrados permitiram o desenvolvimento de competências. Como resultado, o aluno aumenta sua independência de campo (MINTZBERG, GOSLING, 2003; CRANTON, 2006; LIMA, 2011).

Ser um aluno independente do campo envolve o comprometimento na aquisição de conhecimentos e habilidades e conhecimentos com um mínimo de assistência profissional, o que pode ser permitido, dentre outros, com o uso de livros, revistas ou programas de computadores. Implica decidir investir em si mesmo com responsabilidade e comprometimento, participando ativamente do processo de aprendizagem por meio das escolhas (BROKFIELD, 1986). Os estudos de Danis e Tremblay e de Brookfield (1980 *apud* Brokfield, 1986) demonstram que esses alunos incentivam as outras pessoas a serem autodirecionadas como resultado das próprias alegrias ou prazeres que conseguiriam ao experimentar as experiências relacionadas com a capacidade de buscar, agir, decidir, e escolher.

A capacidade de escolha está relacionada à fase adulta dos indivíduos e consequentemente a autonomia. O autor explica que o mais alto nível de autonomia é realizado quando os adultos fazem escolhas de forma consciente entre as possíveis atividades como meio de alcançar seus objetivos pessoais de aprendizagem. “Somente quando os limites de escolhas possíveis são atraídos e a capacidade de julgar é desenvolvida que os aprendizes podem exercer autonomia sobre a aprendizagem” (BROKFIELD, 1986, p. 57).

Ser autodirecionado, portanto, se refere ao aluno estar na condução do seu processo de aprendizagem, consciente das suas limitações e da necessidade de estabelecer estratégias para minimizá-las e buscar meios de alcançar os seus objetivos (BROKFIELD, 1986; KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011). Como resultado, os alunos ou aprendizes autônomos melhoram a capacidade de participação democrática e consequentemente, a qualidade de vida, porque inevitavelmente a autoaprendizagem produz cidadãos mais autodeterminados. É um dos melhores e mais eficazes meios de aprendizagem ao longo da vida (CANDY, 1991 *apud* CHIEN 2004; BEAVERS, 2009).

Contudo, Brokfield (1986) ressalta que o aluno totalmente autodirecionado deve excluir qualquer estímulo externo, ou seja, precisa desenvolver a capacidade de aprender sozinho, mas enfatiza que não é possível chegar nesse nível de aprendizagem, visto que as atividades cognitivas envolvem interação com os meios externos. As experiências, por exemplo, influenciam nas escolhas de aquisição do conhecimento do aluno, que pode escolher entre um livro, ou uma revista, de acordo com as experiências de sucesso ou fracasso já vivenciadas.

Até nas situações as quais os alunos escolhem aprender, mas não têm experiência alguma sobre o que decidiram, segundo o autor, há ainda algum acontecimento externo e imperativo que influencia na escolha, e na decisão de aprender; Como por exemplo, aprender a andar de moto, ou tocar violão. O autor esclarece que em algum momento essa decisão foi influenciada por algum acontecimento externo, seja de origem negativa ou positiva. Logo, não há o aluno totalmente independente do campo, nem a aprendizagem totalmente autodirigida (BROKFIELD, 1986).

Brokfield (1986) endossa a falta de procedimentos técnicos e de pesquisa para comprovar que a aprendizagem autodirecionada ocorre na fase adulta. Inclusive, critica vários estudos realizados com esse objetivo. Segundo o autor, essa dificuldade se reflete na quantidade e diversidade das amostras selecionadas nos estudos, que são tendenciosas, pouco permitem a generalização e sugere que sejam estudados, alunos de diferentes níveis financeiros e culturais, já que esses fatores influenciam o processo de aprendizagem autodirecionada.

O autor esclarece que aprendizagem autodirecionada geralmente está associada à capacidade técnica de um estudante em adquirir conhecimentos e habilidades com o mínimo de assistência profissional, o que é um equívoco, já que isto é autossuficiência. O que o faz um aluno independente conforme já explicado. O autor chama a atenção que apenas esses comportamentos não explicam completamente os princípios da aprendizagem autodirigida. Merriam e Brockett (2007) acrescentam que alguns alunos simplesmente não querem desenvolver a capacidade de serem autodirigidos, pois não faz parte dos seus objetivos de vida, ou porque não amadurecem o suficiente, mesmo que estejam na fase adulta.

Já Knowles, Holton e Swanson (2011) discutem que a aprendizagem autodirigida é contingencial, ou seja, depende de alguns aspectos presentes nas situações que impulsionam ou minimizam a adoção por parte do adulto-aprendiz. São estes:

- estilo de aprendizagem;

- experiência anterior com o assunto;
- orientação social;
- eficiência;
- socialização da aprendizagem anterior;
- e, locus de controle;

Estes fatores indicam que não apenas os traços de personalidade estão relacionados com a escolha do aluno de ser autodirecionado. Há um conjunto de aspectos que permeiam o processo de aprendizagem. Em concordância, Merriam e Caffarella (1991) acrescentam que o ambiente da aprendizagem, o estímulo em aprender e a capacidade do aluno de perceber e compatibilizar as próprias competências são elementos que interferem ou impulsionam o aprendizado.

O que está no centro da aprendizagem autodirecionada é o uso da autonomia em suas decisões, e não apenas no controle dos objetivos de aprendizagem. Para isso, o estudante precisa conhecer todas as outras possibilidades que ele poderia escolher, mas não escolhe. E mais, está associado a sua capacidade de julgar essas possibilidades, considerando seus aspectos culturais, valores compartilhados e seus objetivos individuais. Na medida em que o estudante perpassa esse processo, as experiências vividas servirão como norteadoras para a reflexão crítica e assim para a capacidade de ser plenamente autodirigido. Quando exercem a capacidade de intervir em seus objetivos individuais e coletivos, o indivíduo está praticando os princípios da aprendizagem autodirigida (BROKFIELD, 1986).

Sumariamente, para Brookfield (1986), a aprendizagem autodirecionada contém os seguintes aspectos:

- autonomia baseada na conscientização de que há várias possibilidades, e na capacidade de decisão, avaliação e julgamento;
- possibilidade de intervenção, por meio da ação, nos objetivos individuais e sociais;
- aquisição de conhecimentos e habilidades para permitir essas intervenções;
- consciência que envolve apreciação do contexto em que vive, constituído de culturas, valores, sistemas de crenças, códigos morais que influenciam o comportamento e a criação de estruturas sociais;

- reflexão crítica sobre os aspectos contingenciais da realidade e a possibilidade de alterar as circunstâncias pessoais e sociais a fim de reinterpretar e recriar a própria atuação na sociedade.

A filosofia da aprendizagem autodirecionada apresentada, colabora segundo Brokfield (1986), para a atuação e desenvolvimento da educação de adultos. Cranton (2006) informa que há mais de três décadas as ideias da aprendizagem autodirecionada têm exercido influencia na educação voltada aos adultos. Mezirow (1991, p.24) afirma que “um adulto é comumente definido como uma pessoa com idade suficiente para ser responsável pelos seus atos”. Por isso, o autor apregoa que no processo de aprendizagem é essencial promover condições libertadoras para impulsionar a autonomia e desenvolver um senso de auto-capacitação. Tal como chama Freire (1987, p. 71) de “prática problematizadora”, na qual desenvolve-se o poder do aluno de captar e compreender o mundo, como “uma realidade em transformação, em processo”. Esse é o objetivo da educação de adultos, a andragogia.

2.2 Andragogia e as novas tendências

O termo Andragogia foi criado por Malcolm Knowles e difundido nas suas obras nos anos 1980 e 1989, mas tornou-se popular depois de 1900 (MERRIAM; BROCKETT, 2007). Refere-se à educação voltada para os adultos e este tema fundamentou a maioria dos seus estudos. A andragogia teve origem da filosofia humanística e pragmática representadas por Abraham Maslow, Carl Rogers, John Dewey e Eduard Lindeman respectivamente. A perspectiva humanista está basicamente preocupada com autorrealização do indivíduo. Já a pragmática valoriza o conhecimento adquirido por meio da experiência. Essas origens se concentram em duas dimensões: no aluno e na aprendizagem transacional (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011). De acordo com as raízes filosóficas, para alguns autores, a andragogia é um modelo transacional da aprendizagem de adultos (BROOKFIELD, 1986; KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011).

Na aprendizagem de adultos, a condição libertadora da aprendizagem, a reflexão crítica, a aprendizagem por meio das experiências, e a melhoria do ambiente de aprendizado para facilitar a aquisição de conhecimentos e troca de experiências são elementos evidenciados, já que os adultos estão inseridos num determinado contexto, e possuem

necessidades individuais a serem alcançadas por meio do aprendizado (FREIRE, 1987; MERRIAM, BROCKETT, 2007). A andragogia reconhece as especificidades do indivíduo adulto ao vivenciar experiências que influenciam as suas escolhas ao longo da vida e, conseqüentemente, o aprendizado. Este termo reconhece que o adulto possui a capacidade de desenvolver uma aprendizagem autodirigida (WADDILL, MARQUARDT, 2003; KESSELS, POELL, 2004; KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011).

Knowles, Holton, Swanson (2011) admitem que as obras antigas de Knowles (1980 e 1989) foram mal interpretadas por outros estudiosos, pois alertavam que a andragogia consistia em apenas um meio de aprendizagem individual e não debatiam sua relação com a sociedade (GRACE, 1996 *apud* KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011). Waddill e Marquardt (2003) explicam que na academia são geradas algumas tensões desnecessárias em defesa das teorias da aprendizagem de adultos, mas o ideal, discutem os autores, seria buscar pontos em comum e não discutir as diferenças. Por isso, Knowles, Holton, Swanson (2011) esclarecem que a andragogia é um modelo transcendental de educação de adultos e ocorre em muitos ambientes por muitas razões diferentes. A educação de adultos é um dos muitos campos de aplicação. Estas críticas originaram-se na tentativa de tornar a andragogia mais do que ela foi destinada a ser, sobretudo no ensino de adultos acadêmicos. Estes esforços violaram os limites da teoria e resultaram em confusão e frustração.

A andragogia pode ser incorporada para atingir metas e objetivos diferenciados, os quais cada um pode afetar o processo de aprendizagem de forma diversificada. E, pode ser usada para mudança social e/ou para educação de adultos. A flexibilidade é central nesse contexto e resulta de uma evolução na concepção dos seus pressupostos (após anos de experimentação). Esses pressupostos indicam que a andragogia fornece ao aluno-aprendiz o conteúdo fundamental e depois o encoraja a tomar iniciativas, possibilitando um processo de investigação. Já no caso da pedagogia, apenas mantém um relacionamento dependente entre processo-aluno. Knowles sempre soube que a andragogia pode ser adaptada, mas não estabeleceu critérios e por isso foi alvo de muitas críticas (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011).

A partir desses impasses, Knowles, Holton, Swanson (2011) fizeram uma releitura para explicar melhor os princípios centrais ou premissas da andragogia. Neste contexto, surge a andragogia na prática, ou seja, o modelo andragógico. Trata-se de um sistema de elementos que pode ser aplicado no todo ou em partes, depende exclusivamente da situação para ser adaptado ou adotado e serve de referência para aplicar há vários domínios da educação de adultos na prática. O modelo é apresentado com duas dimensões e um núcleo. Na primeira

dimensão, estão os objetivos e propósitos da aprendizagem que afetam o processo de aprendizagem e a necessidade de adaptá-los, seja para o crescimento individual, institucional ou da sociedade.

Na segunda dimensão estão as diferenças situacionais e individuais que são tratadas como variáveis. Ambas necessitam de estratégias de ensino diferenciadas de acordo com o perfil dos alunos e a situação. A necessidade nesta dimensão consiste em atender a singularidade dos alunos, considerando os aspectos cognitivos, de personalidade e os conhecimentos prévios. No núcleo, estão os seis princípios da andragogia e são apresentadas a seguir:

- a) **O aluno precisa saber:** esclarecer ao aluno o que será aprendido, como será o processo de aprendizagem e porque necessita aprender compartilhando a utilidade do aprendizado. Isto provoca comportamentos de aceitação, compromisso, participação, valorização e cooperação;
- b) **O auto-conceito do aluno:** baseado em duas dimensões, a autoaprendizagem e a autonomia. A primeira é a capacidade de assumir o controle em determinado assunto com técnicas de aprendizagem. A segunda está associada ao controle dos objetivos e finalidades da aprendizagem. Isto leva a mudança interna da consciência em que o aluno vê o conhecimento como contextual e questiona livremente o que é aprendido. São dimensões relativamente independentes, mas que costumam se sobrepor.
- c) **A experiência prévia:** a experiência vivenciada desenvolve modelos mentais que podem facilitar ou impedir novos aprendizados. Essa concepção indica que os alunos aprendem mais o que não precisa de grandes mudanças nos modelos mentais, ou seja, não precisa desaprender. Por isso, é enfatizado que o processo de desaprender é tão importante quanto o de aprender, já que na fase adulta o indivíduo é cercado de muitas experiências.
- d) **A disponibilidade para aprender:** baseado no modelo de Pratt (1988), os autores explicam que há duas dimensões básicas neste princípio: a direção e o suporte. Direção se refere à necessidade do aprendiz de assistência profissional, o que está relacionado com sua competência técnica. E o suporte diz respeito ao estímulo emocional que o aluno-aprendiz precisa, ou seja, o quanto o aluno confia em si mesmo para realizar determinada atividade.

e) **A orientação para a aprendizagem e resolução de problemas:** alunos preferem quando o aprendizado está voltado as suas experiências de vida e que estão mais dispostos a aprender resoluções de problemas do que ao conteúdo em si. A conexão entre as situações reais e o aprendizado torna o processo de aprendizagem prático, voltado à ação.

f) E, a **motivação para aprender:** aprendentes são mais motivados a aprender quando conseguem satisfazer objetivos individuais. Esta motivação é baseada em quatro princípios: sucesso, valor, volição e gozo.

Como resultado, os autores apresentam um modelo que reconhece a falta de homogeneidade entre os alunos e situações de aprendizagem e ilustram que aprendizagem transacional é uma atividade multifacetada (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011). Ao mesmo tempo informam aos professores dos adultos que com base nestes princípios o educador precisa estar preparado para adquirir ou desenvolver características compatíveis com este ensino, em outras palavras, precisar transitar de professor para facilitador. Este último constrói uma relação de confiança, pautada pelo respeito, apoio, incentivo e aceitação das diferenças com a finalidade de responder as necessidades dos alunos e criar um ambiente motivador de aprendizagem (FREIRE, 1996; CRANTON, 2006). Wlodowski (1985 *apud* KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011) sugere um modelo de características e habilidades para facilitadores que servem como motivadores de adultos. Eles são agrupados em quatro categorias: experiência, empatia, entusiasmo e clareza. Facilitadores de educação de adultos que desenvolvem estas características tendem a ser altamente motivadores e se adaptam ao que é necessário dentro da educação voltada para adultos (CRANTON, 2006; KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011).

Contudo, Cranton (2006) alerta, balizada na aprendizagem transformadora, que o educador-facilitador pode promover um ambiente propício ao aprendizado transformador das perspectivas de mundo e significados, mas a experiência da transformação é única e singular, pois necessita da participação plena e ativa dos alunos inseridos neste contexto. Merriam e Brockett (2007) corroboram com estas ideias, e acrescentam que na andragogia devem ser evidenciadas questões éticas e práticas reflexivas para esclarecer ao aluno a importância do envolvimento no direcionamento de suas ações ao aprendizado.

O modelo andragógico pode ser aplicado considerando três partes: primeiramente, os princípios fundamentais da andragogia para fornecer uma base sólida. Depois, entender as características individuais dos alunos e realizar ajustes necessários com os princípios da etapa

anterior. E por fim, traçar metas e objetivos para os quais a educação de adultos será realizada. Para facilitar o conteúdo a ser abordado, os autores apresentam um quadro para que o instrutor-pesquisador busque informações e relacione cada um dos seis grupos de fatores (individuais e organizacionais- assunto, individual e situacional e objetivos e propostos das diferenças de aprendizagem-individual, institucional e social) com os seis pressupostos fundamentais (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011).

Por meio da aplicação deste modelo, o orientador da aprendizagem terá em mãos um meio de interpretar as necessidades dos alunos e adequá-las aos métodos de ensino. Logo, os resultados da aprendizagem serão mais efetivos. Na medida em que a andragogia é um modelo certo da aprendizagem de adultos em uma determinada situação, a aplicação desse modelo deve ser melhorada na prática, considerando as especificidades dos alunos e da situação. (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011).

Percebe-se que o aprendizado direcionado aos adultos deve considerar o contexto da vida real e a não homogeneidade entre os aprendizes. Como resultado, as experiências são utilizadas neste processo, tornando o aprendizado mais significativo (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011), inclusive no contexto profissional, como endossa Swanson (1996 *apud* KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011), onde os que atuam no desenvolvimento de recursos humanos enfatizam e valorizam as experiências, ratificando o papel da aprendizagem experiencial como um meio para melhorar o desempenho organizacional. Por isso, que a proposta da abordagem experiencial torna-se firmemente enraizada na educação de adultos.

2.3 Aprendizagem Experiencial

A perspectiva da aprendizagem experiencial modifica o relacionamento arraigado no ensino tradicional entre professor-aluno, que funciona com base no sistema de “depósito bancário” amplamente discutido por Freire (1987) e Dewey (1973). Os autores questionam os métodos tradicionais aplicados em sala de aula que transferem ao aluno uma atuação passiva, por meio da observação, leitura e memorização (FREIRE, 1987; 1996; DEWEY 1973). Nestas práticas, o processo de aprendizagem se limita a aquisição e reprodução de temas aprendidos em sala de aula, dos quais beneficia quem lembra mais. Assim, constrói-se um ambiente de ensino pouco motivador, pois os alunos não se interessam por temas

desvinculados das próprias experiências e contextos (KOLB, RUBIN, MCLNTYRE, 1978; FREITAS, 2007; VILLARDI, 2010).

Comenius (2002), considerado o pai da didática, alerta que o ensino deveria partir da experiência direta e para utilidade direta, além de estimular no estudante o uso de todos os sentidos, pois “o que deve ser aprendido não só deve ser contado para que impressione os ouvidos, mas também pintado para que através dos olhos, se imprima na imaginação” (COMENIUS, 2002, p. 179). Neste sentido, “a aprendizagem experiencial questiona os pressupostos de autoridade no processo de aprender contestando a ortodoxia” (VILLARDI, 2010, p. 7).

A ortodoxia de ensino-aprendizagem que pratica o ensino de forma abstrata, com pouca relação com a realidade, induz o professor a cumprir a responsabilidade do ensino e ao aluno o papel de prestar atenção, assimilando o conteúdo exposto em sala de aula. Ao professor o papel de mandar e ao aluno o de obedecer (FREIRE 1973; KOLB, RUBIN, MCLNTYRE, 1978; FREITAS, 2007; VILLARDI, 2010).

A perspectiva, ora denominada por Kolb de aprendizagem de solução de problemas (1978), ora por experiencial (1984) ou vivencial (1997) elucida alguns conceitos que se opõem ao conceito de aprendizagem tradicional, uma vez que os conteúdos são apresentados aos alunos com auxílio do professor por meio do livro-texto na condição de que depois virão as experiências, ou seja, primeiro ocorre o aprendizado e depois o aluno consegue vivenciar as experiências. “A sala de aula simboliza a suposição de que a aprendizagem é uma atividade especial, desligada do mundo real, e não relacionada com a vida da pessoa” (KOLB; RUBIN; MCLNTYRE; 1978, p. 37).

Kolb (1984) questiona esta abordagem e endossa que o ser humano é capaz de criar, moldar ou reinventar o mundo, e não apenas desenvolver habilidades específicas. A essa capacidade de adaptação no mundo físico e social o autor chama a atenção para o papel do aprendizado. É por meio do aprendizado que a adaptação ocorre pela necessidade que o ser humano possui em corresponder com as mudanças num mundo que passa por transformação (KOLB, 1984; PENDER; ZNIDARSIC, DIMOVSKI, 2011).

Definida por Kolb (1984, p. 38) como “o processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência”, o autor tem feito avançar a prática da aprendizagem experiencial. Adicionalmente, a aprendizagem experiencial ocorre quando o indivíduo participa ativa e responsavelmente do processo, envolvendo-se cognitivamente, afetiva e comportavelmente na aquisição de habilidades e /ou competências (BANGS, 2011).

Neste contexto, a aprendizagem não é apenas a aquisição ou transmissão de conteúdo, mas envolve a capacidade de interação entre o conteúdo e a experiência, pela qual cada um transforma o outro. O educador assume o papel que ultrapassa a transmissão de novos conceitos e contribui para a modificação de antigos conhecimentos, conceitos e ideias, o que resulta em novos conhecimentos. Ao aluno cabe o papel de tomar o curso da aprendizagem, direcionar seus estudos, buscar novas fontes de conhecimento (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011).

A perspectiva experiencial concebe a aprendizagem como um processo emergente, que envolve adaptação, transformação, e compreensão da natureza do conhecimento e não apenas a vivência da experiência, ou solução de problemas. Considera a experiência, a percepção, a cognição, e o comportamento no processo de aprendizagem. A experiência é capaz de provocar um processo de reflexão e descoberta de novos conhecimentos, pois quando isto ocorre, o ser humano aprende (MUNOZ, HUSER, DICKINSON, 2008; KOLB, 1984; MOON, 2004; LEITE, 2011; BANGS, 2011).

Dewey (1973, p. 15) explica que a “experiência humana fornece o material e a direção para as nossas experiências atuais”, ou seja, as relações entre o ser humano e as experiências vividas alteram a trajetória das escolhas e das preferências, já que possibilitou a alteração dos significados. Como resultado, o aprendiz passa a sentir e perceber as suas relações de forma diferenciada antes de viver determinada experiência. Neste sentido, o ser humano vive, experimenta e aprende, e esse processo é tão interrelacionado que não tem como desmembrá-lo. “Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.” (DEWEY, 1973, p. 16).

Duas razões originaram o nome aprendizagem experiencial: a primeira diz respeito às tradições teóricas dos trabalhos de :

- I. John Dewey, com o ciclo de três fases: observação, conhecimento e julgamento (KOLB, 1984). Nesta influência há a formação da base da aprendizagem experiencial, composta por três eixos principais: o desenvolvimento pessoal, a educação formal e o trabalho. A aprendizagem experiencial desenvolve-se ao perpassar estes três eixos (MOON, 2004);
- II. Kurt Lewin, por meio do ciclo de quatro fases: a experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa; e, por fim;
- III. Jean Piaget com os conceitos de acomodação e assimilação. (KOLB, 1984).

A segunda razão evidencia o papel da experiência na aprendizagem como ponto de partida para entender o processo de aprendizagem. (KOLB, 1984). Neste caso, a aprendizagem é vista como processo de adaptação vivenciado ao longo da vida (KOLB, 1984). E, o material utilizado é a experiência direta, por isso a aprendizagem geralmente não é mediada ou ensinada (MOON, 2004).

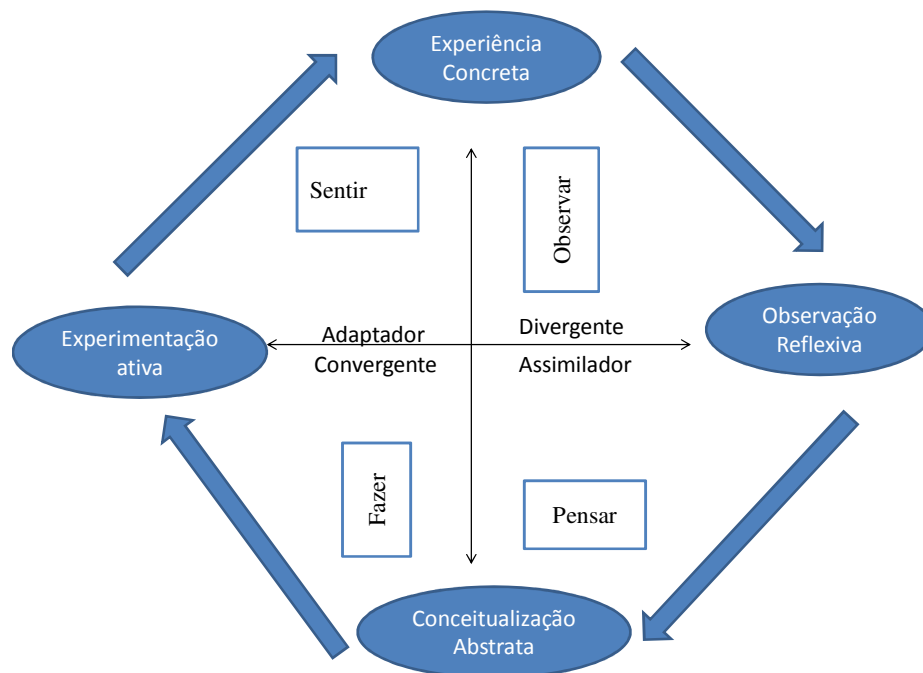
Kolb (1984, 1997) apresenta dois objetivos da aprendizagem experiencial: (a) o aluno deve aprender o conteúdo de um tema, e (b) perceber as suas forças e fraquezas. O conteúdo está relacionado ao “o quê” do assunto a ser aprendido. As forças e fraquezas indicam que as pessoas são diferentes e possuem habilidades e capacidades diversificadas. Em outras palavras, são os estilos de aprendizagem que evidenciam competências distintas.

Com o intuito de identificar os estilos de aprendizagem, permitir aos que estão praticando a ação docente de conhecer os estilos dos alunos e minimizar o distanciamento entre aprendiz-professor e entre teoria e prática, Kolb (1984) uniu as ideias dos modelos de Jean Piaget, Kurt Lewin e John Dewey e definiu o modelo chamado de “*nature of experiential learning*” (KOLB, 1984). Baseado na solução de problemas, o ciclo de aprendizagem apresentado entende que cada conhecimento adquirido deve ser processado de forma ativa e reflexiva, que compatibiliza o concreto e o abstrato. Este ciclo tem a intenção de demonstrar como as experiências se convertem em conceitos ou ideias, que por sua vez, são como ponto de partida no direcionamento de novas experiências (BANGS, 2011).

Na primeira fase do ciclo vivenciam-se **as experiências concretas** por meio de situações, contato com coisas e/ou pessoas, que imediatamente levam a **observação e reflexão**, a segunda fase do ciclo. Estas novas observações e reflexões ocorrem de tal forma que conduzem o indivíduo a formalização dos novos **conceitos abstratos e generalizações**, terceira fase do ciclo, os quais implicam em ações e direcionam os indivíduos a testar as **implicações dos conceitos em novas situações**, e servem de guia durante as ações para criar novas experiências. A figura 1 explicita este processo (KOLB, 1984; KOLB, RUBIN, MCINTYRE, 1978; KOLB, 1997; FREITAS, 2007; NEVES, 2007; BANGS, 2011).

Por meio deste ciclo é que o estudante desenvolve quatro habilidades essenciais à efetividade da aprendizagem: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceituação abstrata e a experimentação ativa. As características inerentes a cada estilo são determinadas pela combinação de cada quadrante e explicadas a seguir.

Figura 1- Modelo de aprendizagem experiencial



Fonte: Adaptado de Kolb (1984, p. 42)

E abarcam a capacidade de

se envolver completa, aberta e imparcialmente em novas experiências, refletir sobre essas experiências e observá-las a partir de diversas perspectivas, criar conceitos que integrem suas observações em teorias sólidas em termos de lógica, e usar essas teorias para tomar decisões e resolver problemas (KOLB, 1997, p.322).

A maioria dos estudantes não consegue desenvolver as quatro habilidades contidas no ciclo de aprendizagem experiencial, pois em cada pessoa predomina um dos estilos de aprendizagem. Cada etapa do ciclo envolve: (a) sentir: ressalta os valores pessoais e indica como as pessoas percebem as informações; (b) observar: é a forma como se percebe um novo evento e processa a informação; (c) pensar: é a organização das informações por meio de conceitos, perspectivas e teorias. E (d) fazer, que evidencia a prática para testar conceitos e ideias já percebidas (KOLB 1984; 1997).

Por meio desse entendimento, o aluno inicia um processo de continuidade na medida em que reconhece o que não aprendeu devido à determinada fraqueza, e explora esse ponto para atingir novos conceitos. Desse modo, torna-se possível integrar o estilo da aprendizagem do aluno à prática da aprendizagem. Os estilos são as combinações entre os

quadros quadrantes, a saber: *divergente* - inclui sentir e observar; *assimilador* - relaciona observar e pensar; *convergente* - integra pensar e fazer e, por fim, o *adaptador* - combina o fazer e sentir. Os divergentes são considerados criativos, inovadores e preferem ouvir e partilhar novas ideias. Os assimiladores apresentam visão e organização lógica, uma vez que suas características integram experiência e conhecimento. Os convergentes combinam a teoria e a prática e por isso conseguem desenvolver melhor as soluções. Já os adaptadores são criativos, independentes e propensos a exercerem o papel de líderes, além de integrarem novas experiências de forma imediata (KOLB, 1984; 1997; MERRIAM, CAFFARELLA, 1991).

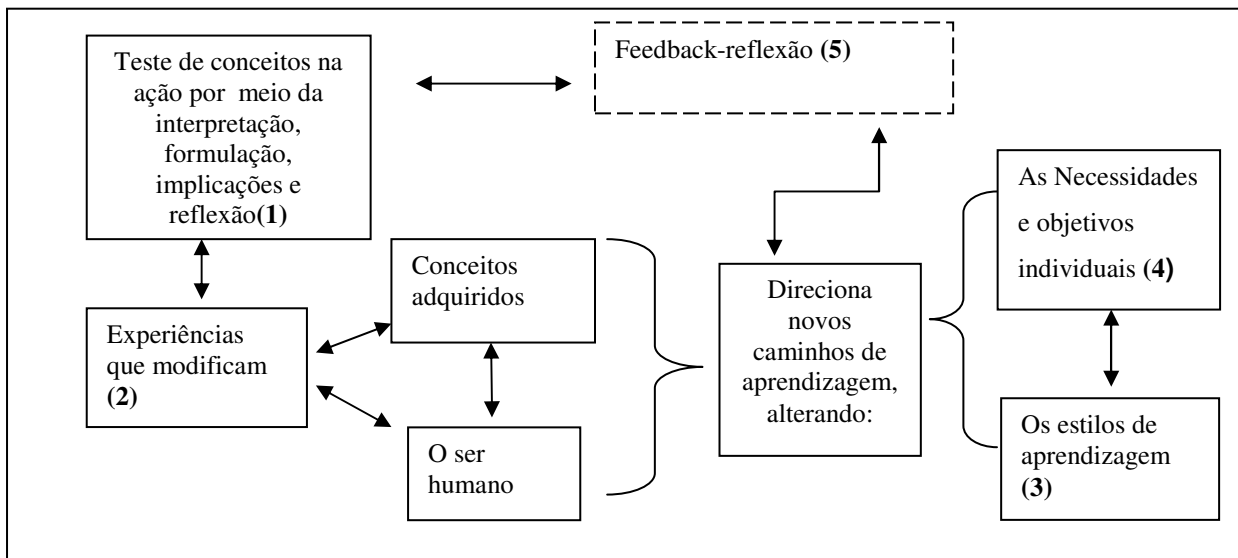
“Mesmo um perfil totalmente equilibrado não é necessariamente o melhor” (KOLB, RUBIN, MCINTYRE, 1978, P. 39). O importante para Kolb (1997), é que os estilos de aprendizagem sejam entendidos não com juízo de valor, mas como cada um (com suas especificidades) pode contribuir melhor em determinada situação. “ A chave para aprendizagem eficiente é ser competente em cada modo quando isso for apropriado.” (KOLB, RUBIN, MCINTYRE, 1978, P. 39). Em outras palavras, está na capacidade de adaptação a situação adotando o estilo adequado. Indica que todos os estilos são importantes e complementares, e oferecem muitas implicações para as organizações, escolas, programas de desenvolvimento de pessoas, para um grupo ou para o aluno (KOLB, 1984; 1997).

O aluno, por meio da descoberta do seu estilo de aprendizagem, pode reconhecer suas fraquezas e forças, e traçar objetivos mais adequados com o seu perfil. Além disto, pode encorajá-lo a ultrapassar os limites do seu perfil, ou seja, desenvolver novas características promovendo o alcance de novas competências, visto que uma pontuação alta num estágio do ciclo indica uma tendência a supervalorizar determinados aspectos do processo de aprendizagem em detrimento de outros. Assim, uma baixa pontuação pode explicitar uma tendência a evitar algum aspecto do processo de aprendizagem (KOLB, 1997).

Para as escolas, a aprendizagem experiencial indica que os alunos possuem particularidades no processo de aprender, o que modifica as práticas de ensino adotadas em sala. Colocar o aluno para vivenciar determinadas experiências; fazê-lo refletir sobre estas experiências; envolver o seu mundo no conteúdo programático e permitir o desenvolvimento de novas habilidades são exemplos de mudanças no ambiente acadêmico que se opõem a educação bancária (USHER, 2010). Sob o ponto de vista de Moon (2004), a aprendizagem experiencial é capaz de permitir a aquisição de conhecimento por meio da abstração e pelo uso de abordagens metodológicas, incluindo a observação e a reflexão.

Existem algumas considerações sobre o ciclo de aprendizagem. O ser humano perpassa este ciclo repetidamente conforme ilustra a figura 2: processo de aprendizagem experiencial; e, ao fazê-lo, testa seus conceitos na ação por meio da interpretação da informação ou teoria, formulação de soluções, implicações das ações tomadas e reflexões antes e depois da ação (1), o que resulta em experiências (2). Modificando tanto os conceitos adquiridos, como o próprio ser humano, a cada experiência vivida, um novo elemento é inserido, alterando o estilo de aprendizagem (3). “Toda aprendizagem é reaprendizagem e toda educação é reeducação” (KOLB, RUBIN, MCINTYRE, 1978, p. 39). O curso da aprendizagem é outro aspecto a ser considerado, pois a direção da aprendizagem é balizada pelas necessidades e interesses individuais (4), e as experiências também são interpretadas seguindo este padrão, resultado dos *feedbacks* contínuos (5) (KOLB, RUBIN, MCINTYRE, 1978).

Figura 2- Processo de aprendizagem experiencial



Fonte: Elaboração Própria, 2012.

Com base nestas ideias, são as necessidades e os interesses dos alunos que interferem no processamento de informações para aprendizagem efetiva, a aproximação entre a teoria e prática e entre as necessidades individuais e sociais. (MOON, 2004; HARSELL, O'NEILL, 2010). Percebe-se, também, o *feedback* (5) próprio, e/ou de professores, orientadores, como elemento importante no processo de aprendizagem experiencial, visto que interage, por meio da reflexão e reavaliação, entre os demais elementos, possibilitando o envolvimento contínuo (e não apenas inicial) do aluno frente as adaptações necessárias (BANGS, 2011). Como resultado, há a formação de ideias e conceitos como elementos do

pensar e refletir. Envolve a construção ou reconstrução da experiência. Em outras palavras, cada pessoa dotada de seu estilo de aprendizagem estrutura seu processo de formulação do conhecimento, por meio da interpretação da própria experiência.

É por isso que a experiência é o ponto de partida, (KOLB, RUBIN, MCINTYRE, 1978) e é um dos elementos essenciais na aprendizagem humana (JARVIS, 2006). Jarvis (2006) explica que a transformação da pessoa por meio da aprendizagem ocorre quando, a partir do próprio mundo vivido, uma experiência é socialmente construída, o que leva à reflexão, à emoção ou à ação, resultando num indivíduo mais experiente, o qual altera e constrói a história de vida, o corpo, a mente e o interior.

A aprendizagem experiencial ocorre quando uma pessoa envolve-se numa atividade e a analisa criticamente. Por meio desta análise, aplicam seus resultados. Este processo ocorre espontaneamente na vida humana. É chamado de processo indutivo porque parte da simples observação, mais do que de uma verdade estabelecida. A aprendizagem indutiva significa a aprendizagem por meio da descoberta, na qual o que exatamente será aprendido não pode ser especificado antecipadamente. A aprendizagem, então, é definida como uma mudança relativamente estável do comportamento, sendo este um dos objetivos da educação (KOLB, 1984). A mudança não significa exatamente que o mundo mudou, mas que “seus aspectos relacionados à aprendizagem se modificam aos olhos do aprendiz” (NICOLINI, 2007, p. 70).

Dewey (1938 *apud* Illeris, 2007) ressalta os tipos de experiência que podem contribuir para o aprendizado, considerando as perspectivas da aprendizagem experiencial. São dois princípios: o da continuidade e da interação. Preocupado com a qualidade das experiências, o autor esclarece que toda experiência deve perpassar as vivências do passado e preparar para o futuro, por meio da conexão entre o que foi aprendido anteriormente e as consequências desse processo para o indivíduo, possibilitando a continuidade. O outro princípio refere-se ao contexto da experiência vivenciada pelo indivíduo, que permite uma interação entre o adulto e o meio ambiente, possibilitando que esse processo ocorra do indivíduo para o ambiente, e do ambiente para o indivíduo. Baseado nessa perspectiva, dentre outras, o autor chega à conclusão de que aprendizagem experiencial é pautada pelo equilíbrio entre: o conteúdo, o incentivo e a interação.

O conteúdo está relacionado ao que se aprende em uma atividade, aula ou currículo escolar. O incentivo está relacionado à capacidade do aluno de se motivar ao aprendizado, ponto comum das abordagens de autoaprendizagem e andragogia, já discutidos anteriormente. E a interação é pautada no relacionamento entre o indivíduo e o meio em que

está inserido. As relações entre as três dimensões da aprendizagem, em equilíbrio, definem a abordagem da aprendizagem experiencial (DEWEY 1938 *apud* ILLERIS, 2007).

Dewey (1938 *apud* Illeris, 2007) ressalta que quanto mais complexo for o processo de aquisição individual na aprendizagem, mais experiencial. Isso significa, dentre outras coisas, que esse processo de aquisição é subjetivo e envolve a interação do indivíduo com as emoções, com o sistema cognitivo, com as relações sociais e com a espiritualidade. A capacidade de articular as emoções (as agradáveis e as desagradáveis) e de se adaptar perante as dificuldades são essenciais para compatibilizar a aprendizagem e a experiência e permitir a mudança (ANTONACOPOLU, GABRIEL, 2001). Condições de risco, relações com subordinados ou superiores e/ou mudanças repentinas são exemplos de situações que promoveram uma aprendizagem significativa, por meio da reflexão, experiência e emoção (MCCALL, LOMBARDO, MORRISON, 1988).

Para Usher (2009), a aprendizagem experiencial ganha amplitude na prática da educação de adultos no momento da pós-modernidade e é capaz de gerar muitos significados. Há necessidade de parar de compreender esta abordagem como uma prática de experiências puramente técnica, ou como uma abordagem que enfatiza características naturais do indivíduo-aprendiz. Por isso, o autor construiu um “mapa” da aprendizagem experiencial que ressalta a autonomia, adaptação e aplicação como competências a serem desenvolvidas nos alunos por meio desta abordagem.

Harsell e O'Neill (2010) identificaram, em síntese, três elementos centrais da aprendizagem experiencial na educação de adultos: o autodirecionamento, a conexão com o mundo real e a reflexão crítica das próprias experiências. Após deliberar sobre o papel da aprendizagem experiencial no aprendizado de estudantes de Administração, os autores indicam que esta abordagem serve para incrementar o currículo escolar, melhorar a aquisição e/ou desenvolvimento de competências e é uma abordagem eficaz para conectar rapidamente modelos de gestão ao aprendizado aplicado em sala de aula.

Vários estudos buscaram entender as experiências vivenciadas e os seus significados. Steel *et. al.* (2007) tentaram perceber quais as contribuições da aprendizagem experiencial na formação do jornalista. Perceberam que práticas de ensino voltadas a “aprender fazendo” trouxeram melhores resultados do que outras estratégias de ensino, pois permitiram o envolvimento do estudante e a formação do profissional. No mesmo sentido, Munoz, Huser, Dickinson (2008) voltaram para a formação do profissional de marketing, e perceberam que a aprendizagem experiencial exige que os alunos reflitam, testem e criem suas próprias ideias e experiências na construção de novas experiências, o que conduz ao

desempenho superior no ensino acadêmico. E, com as mesmas ideias, Penger; Znidarsic, Dimovski (2011) enfatizaram o aprendizado experiencial dos estudantes da Eslovênia.

Já Demirkaya e Atayeter (2011) pesquisaram quais as experiências dos alunos e professores antes e depois de uma atividade de campo e concluíram que o aprendizado é mais eficaz quando vivenciado por meio das experiências que uma pesquisa de campo envolve e faz aflorar. O estudo de D'Amore, James e Mitchell (2011) constatou a relação entre a localidade de estudo dos alunos de enfermagem que cursam o primeiro ano da graduação com o estilo da aprendizagem predominante.

O estudo de Nooghabi, Iravani e Fami (2011) realizado com estudantes de agricultura e recursos naturais, identificou que as instalações físicas da universidade e as competências dos professores oferecem impacto na aprendizagem significativa, e nas experiências vivenciadas. E o de Fonseca e Godoy (2010), que perceberam a curiosidade, o interesse e o esforço como elementos constituintes da aprendizagem individual de operários do ramo químico. Mas alertam que apenas o contato com o meio externo não é suficiente para atingir uma aprendizagem significativa. Nesse caso, é preciso que a experiência contribua para a mudança do adulto e do mundo, além de ser submetida à reflexão.

Com os estudos de Silva (2009), esta discussão pode ser aprofundada quanto às contribuições das experiências vivenciadas na aprendizagem. Realizados no âmbito organizacional com gerentes, o autor esclarece que o desenvolvimento de competências está intimamente ligado ao processo de adaptação e readaptação que os gerentes (agentes) vivenciam no contexto das organizações (situação). O agente precisa se adaptar as novas situações e à medida que o faz, consegue evoluir na aquisição de competências por meio do aprendizado e da experiência que vivenciou.

Há alguns elos entre aprendizagem e experiência, detalhados por Silva (2009). Baseado em Dewey, o autor explica que ao vivenciar novas situações e na descoberta de suas consequências, ocorre a reflexão. Desse modo, conclui que “aprender pelas experiências requer desenvolvimento da capacidade reflexiva, pois ela é responsável pela atribuição de significados e pelo desenvolvimento de padrões de comportamentos que direcionam as ações das pessoas” (SILVA, 2009, p. 198).

Nessa capacidade reflexiva, o sofrimento (emoções, traumas, dificuldades) e o autoconhecimento (características individuais, limitações) atuam como impulsionadores do aprendizado desde que o agente esteja disposto a aprender. Todo esse processo ocorre num contexto social que é incerto, complexo e mutável. E, atua também como elo entre experiência e aprendizagem na medida em que o agente (gerente) é socializado e legitimado

perante a comunidade (organização) que trabalha. A aprendizagem significativa e a experiência dependem dessa permissão do contexto social, e como resultado o agente (gerente) desenvolve habilidades que servem não apenas para o contexto profissional na aquisição de competências, mas para a sua vida pessoal (SILVA, 2009).

Há assim, um sentimento de que aprendizagem experiencial é melhor e mais significativa. Ainda há muito que se entender sobre esta abordagem, e o que a diferencia das demais. Contudo, é importante destacar que estas influências foram importantes para gerar essa confusão, e como todo ponto de partida, há sempre algo a melhorar (MOON 2004; ILLERIS, 2007). Para tal, torna-se válido perceber quais experiências são evidenciadas neste processo.

2.4 Tipos de Experiências

Experiência é definida como um processo de se relacionar com elementos existentes no universo, de modo a agir ou sofrer sobre outro elemento, o que resulta em mudanças (DEWEY, 1974). Refere-se aos saberes que se formam rotineiramente ao longo do tempo de modo sistemático e repetitivo (CUNHA, 2011). Em outras palavras, trata-se de um encontro ou relação com algo que se experimenta e tem a capacidade de formar e transformar o sujeito. “É o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍÁ, 2002, p. 21). Vem do latim, *experiri* que significa experimentar, provar.

A experiência não é particular da vida humana, ocorre com todos os corpos, mas há diferenças substanciais para cada elemento. Na vida humana, há a busca do equilíbrio, processo em que seleciona, adapta e escolhe os elementos necessários para a manutenção do organismo. E, ainda, há a reflexão e à reformulação da experiência. Trata-se de um processo “de interação, pelo qual os dois elementos que nela entram (situação e agente) são modificados”. Devido às relações vivenciadas entre agente-situação que altera os significados e constrói novas relações (DEWEY, 1974, p. 14).

A vivência de uma experiência pode ser realizada deliberadamente por meio de aquisição de conhecimentos ao longo do tempo, ou pode ser adquirida de modo emergente por meio das relações que cercam o indivíduo. Como resultado, o sujeito torna-se selecionador das experiências futuras com base nas já vivenciadas. Trata-se de um processo de

autorreflexão e consequentemente autoconhecimento. Neste aspecto, o desenvolvimento da capacidade reflexiva é fundamental para a estruturação e compreensão dos significados oriundos das experiências, as quais direcionam a ação e formam novos padrões de atitudes, crenças e comportamentos (SILVA, 2009).

Face a isto, as experiências constituem o início e o fim das ações e comportamentos dos indivíduos. Desse modo, a sociedade tem um papel fundamental à medida que integra os sujeitos num sistema social, os quais se agrupam tendo em vista a divisão do trabalho e a política dominante, se relacionam de modo a compartilhar valores, atitudes e noções sobre moral e ética. O contexto é, neste sentido, um controlador do indivíduo, o qual nele interage e mantém relações e conflitos de adaptação e readaptação constantes. **As experiências sociais** são, com base nestas ideias, capazes de dar significado às práticas sociais, que ocorrem por meio da subjetividade e cognição do ator, ou seja, do mundo vivido e da capacidade de julgar as próprias experiências (MARIE, 1995; WAUTIER, 2003).

Com base nos estudo de Wautier (2003), a experiência social é resultado da articulação de três elementos:

- I. Integração: o sujeito é definido por seus vínculos com a sociedade;
- II. Estratégia: os interesses pessoais definem o sujeito na comunidade;
- III. Subjetivação: o sujeito é um agente critico perante as lógicas de produção e alienação.

Assim, as relações vivenciadas pelo ator, no sistema social a que pertence, são pautadas pelos papéis que a comunidade (integração), mercado (estratégia) e lógica cultural (subjetivação) exercem na vida humana. A construção das experiências sociais se dá pelas relações com o sistema social que ocorre nas “combinações subjetivas de elementos subjetivos” (WAUTIER, 2003, p. 186). Essa combinação constrói a identidade do sujeito e a lógica de suas ações (MARIE, 1995).

Embora provoquem (em muitos aspectos) tensões, o ator social convive com essa combinação de elementos e vivencia relações sociais cada vez mais diversificadas. A comunidade interage como elemento de integração por meio do controle ou da educação e age como orientador das condutas e ações sociais. O mercado impõe as regras do jogo, das quais o ator social submete-se e adapta-se ao modelo econômico por meio das suas capacidades individuais e da racionalidade limitada. Já a lógica cultural é resultado das tensões dos elementos anteriores, que ocorre nas relações das instituições (comunidade) e das classes

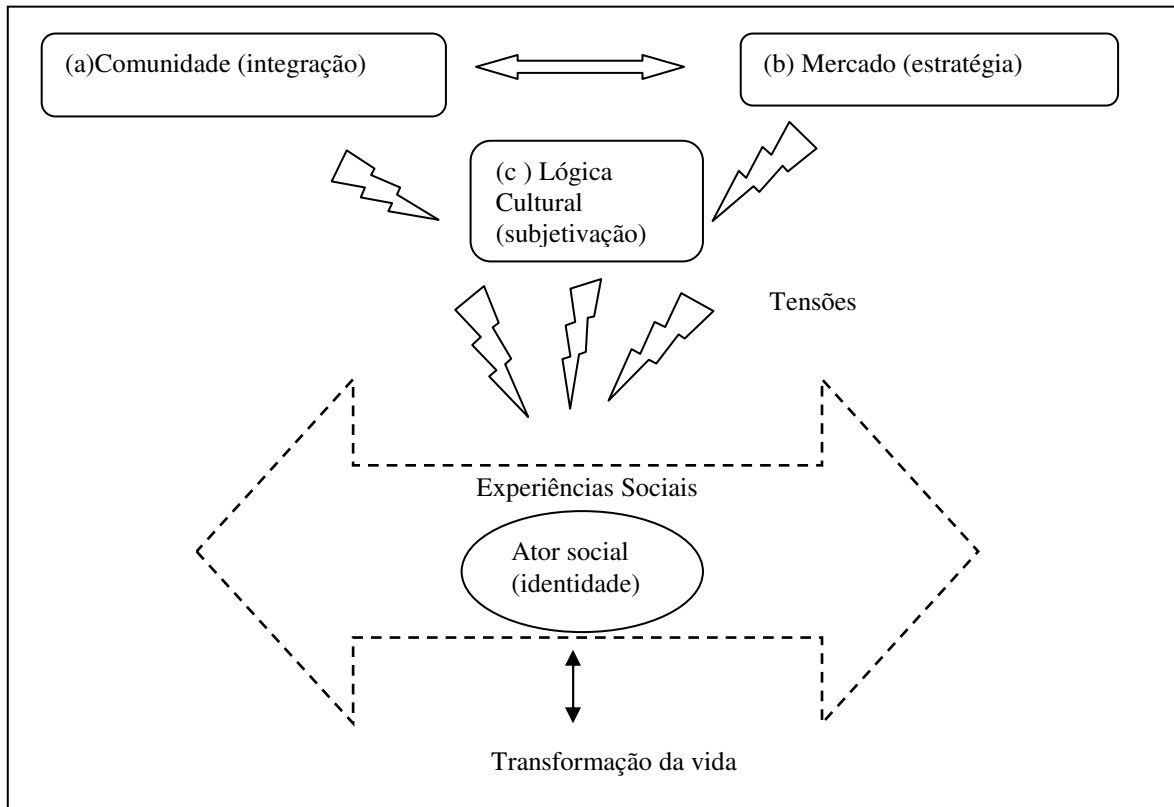
sociais (mercado) e provoca a reflexão crítica por parte dos atores sociais. Existem nesta lógica vários sistemas sociais nos quais os atores interagem, constroem as identidades e as relações sociais (MARIE, 1995; WAUTIER, 2003).

As experiências sociais são fruto destas relações, das quais o indivíduo está engajado e, como resultado, orientam suas ações. O ator define, no cerne destas tensões, quais são suas escolhas e forma sua identidade social (WAUTIER, 2003). Esta é a vida social, com antagonismos entre indivíduo e sociedade, o que provoca reformulação e ajustamentos contínuos e em trânsito. E o sujeito da experiência é um lugar onde ocorrem os acontecimentos, que o afeta e mobiliza ações (BONDÍA, 2002). Na maioria das vezes, usa a linguagem e os símbolos para fazer relações favoráveis e atuar na vida de outras pessoas (DEWEY, 1959).

Os resultados dos estudos de Thompson e Dahling (2012) indicam, dentre outras, que a autopercepção sobre o status social, oriundo das experiências sociais, interfere no processo de formação das experiências, já que experimentamos aquilo que desejamos experimentar (MOON, 2004). Por isso, as experiências são responsáveis por uma mudança no fluxo da realidade, a partir das vivências dos seres humanos (DEWEY 1974).

A figura 3 explica o processo de formação das experiências sociais com base nestas ideias. Evidencia que o ator social forma a identidade a partir do contexto vivido. O contexto é representado pelas três lógicas já explicadas: (a) de integração representada pela comunidade e a (b) estratégia imposta pelo mercado que resultam na formação da (c) lógica cultural. Assim, ocorrem as tensões entre estas lógicas, as quais contribuem para as situações vivenciadas pelo sujeito definidas como experiências sociais. E, na medida em que vive e interage nesta lógica, o sujeito provoca a formação da própria identidade, o que leva a transformação da vida.

Figura 3- Processo de formação das experiências sociais



Fonte: Elaboração Própria, 2012.

Hart (*apud* Dewey 1974) classifica três tipos de experiências fundamentais: as que os homens têm e não sabem, como fome, sede e dor; as que se apresentam conscientemente e que chegam ao conhecimento pela reflexão, e as experiências que o homem pressente e advinha com o passar dos anos devido ao acúmulo das suas experiências anteriores. O autor explica que essas três experiências compõem as experiências humanas. Por meio das experiências passadas, o homem consegue direcionar as suas experiências atuais e futuras, e evoluir. Logo, neste processo de aprendizagem e reflexão o homem se renova continuamente. Por isso, a experiência capaz de gerar reflexões e aprendizados na aquisição de novos conhecimentos por toda a existência humana, Dewey (1974) chama de experiência educativa.

No processo da experiência educativa, de constante reorganização e reconstrução da experiência e transformação da vida, há influência das experiências sociais quando os homens repassam os costumes, crenças e hábitos por meio da comunicação para treinar e educar os demais e, assim, perpetuar suas espécies, ou seja, as experiências sociais estão ligadas ao contexto da vida pessoal (DEWEY, 1974; SILVA, 2009). **E, das experiências da educação formal** que atua como formador daquilo que as experiências sociais não

conseguem desenvolver e conta com um processo sistemático que avança à medida que o aluno avança na educação.

O processo de educação formal seja básica, fundamental ou superior, é pautado por ações políticas que visam garantir os direitos da comunidade, por meio de um conjunto ordenado de atividades constituídas para estes fins (GUARESCHI; COMUNELLO; NARDINI; HOENISCH, 2004). Basicamente, o processo de educação formal conta com a definição do conteúdo, resultado de ações realizadas no passado, elaborado com a finalidade de ser transferido aos alunos. Nesse processo, há regras, normas de conduta, como os meios de avaliação, as estratégias de ensino e etc, em que alunos e professores devem obedecer para que não haja irregularidades. Como resultado, a escola é vista como uma organização, “distinta de qualquer outra forma de organização social” (DEWEY, 2010, p. 20). O principal objetivo é preparar jovens para futuras responsabilidades por meio “da aquisição de um conjunto organizado de informações e de formas preestabelecidas de habilidades que constituem o material de instrução” (DEWEY, 2010, p. 20).

As experiências da educação formal contam com atores sociais, como os professores, gestores educacionais e a própria família, que reforçam as regras de conduta e viabilizam a materialização do conhecimento do passado em outros (novos conhecimentos). Nestes ambientes, aprender significa “adquirir o que já é incorporado aos livros e à cabeça das gerações anteriores” (DEWEY, 2010, p. 21). Não fornece conexão com o futuro, apenas estabelece vínculo com estudos realizados no passado e que foram incorporados como o conhecimento certo.

Aconselha o autor que a educação incorpore aspectos da educação progressiva, que não é fácil e apresenta problemas, pois deve contar com o envolvimento da comunidades, dos políticos, dos alunos e professores. Contudo, apresenta melhores resultados uma vez que qualifica as experiências tornando-as educativas. A qualidade das experiências pode ser estabelecida com base nos efeitos (agradáveis ou desagradáveis) que proporcionam e o nível de interferência na formação de novas experiências. (DEWEY, 2010).

O efeito de uma experiência não se origina em sua superfície e isso se torna um problema para o educador. É sua tarefa proporcionar situações para que as experiências, embora não provoquem resistência por parte do aluno, mobilizem seus esforços e que, além disso, se apresentem em forma de atividades mais do que imediatamente agradáveis, na medida em que o estimulem e o preparem para experiências futuras. Toda experiência vive e se perpetua nas experiências que a sucedem. Portanto, o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver criativamente nas experiências subsequentes (DEWEY, 2010, 28-29).

Sob este ponto de vista, o autor indica que a educação para ser progressista deve considerar as experiências, as quais estejam definidas e esclarecidas no plano de curso, nos métodos de ensino, nas disciplinas, nos recursos didáticos e etc, esclarecendo que não é porque é baseada em experiências, que essa filosofia utilize a improvisação como pressuposto.

Neste caso, o ideal é definir quais são as experiências desejadas, considerando o perfil dos alunos, o curso e os objetivos vinculados à formação. O conteúdo das matérias deve derivar das experiências comuns da vida, considerar a maturidade do aluno, suas necessidades e capacidades e preparar os alunos para as experiências futuras conectando-o com o mundo real. As atividades devem suscitar análise e síntese, desenvolver a capacidade de discriminação crítica e a habilidade de raciocinar.

A natureza das experiências sociais e da educação formal é, portanto, oposta. Enquanto a primeira é acidental e ampla, a outra é planejada e proposital. O adulto deve ser capaz de conduzir seu processo educativo livremente, se esforçando para viver e aprender a viver melhor (DEWEY, 1974).

Nesse aspecto, **a experiência profissional** exerce, em sua maioria, este papel. A Experiência profissional não significa ter acumulado anos de uma mesma atividade; implica ter vivenciado uma série de experiências ao longo dos anos, no ambiente de trabalho. Assim, quem acumulou dez anos de atuação numa mesma atividade, desenvolvendo a mesma função, tem um ano de experiência repetida dez vezes (MOON, 2004). Esta ideia vai de encontro às de Mincer e ao próprio senso comum. As experiências profissionais mincerianas são baseadas em experiências homogêneas, subsidiada pelos anos de vida profissional (SULEMAN, PAUL, 2007).

A variabilidade e a elasticidade (capacidade de adaptação) das experiências profissionais são, neste sentido, importantes para o desenvolvimento de competências, já que são responsáveis pela aquisição de competências variadas frente às diversas situações (CART, TOUTIN, 1998 *apud* SULEMAN, PAUL, 2007). Devido ao avanço tecnológico da atualidade e aos fatores subjetivos, o volume de anos acumulados de uma mesma experiência, tem sido objeto de discussão, para avaliar se realmente trata-se de um indicador de qualidade de mão de obra, o que modifica os processos de remuneração profissional e recompensas financeiras (SULEMAN, 2003; SULEMAN, PAUL, 2007.a; SULEMAN, PAUL, 2007.b; ROWLANDS, HANDY, 2012).

Não apontada por Dewey na obra 1974, a prática profissional consegue compatibilizar a maioria das condições identificadas por ele, de uma aprendizagem por meio

das experiências. Vivenciada, na maioria dos casos, na fase adulta, a prática profissional possibilita a aquisição de novas experiências, mas que não estão desassociadas das experiências vividas como as da educação formal e as sociais (SULEMAN, PAUL, 2007a). O tecido das experiências tão citado por Dewey (1974) já tem boa parte “costurada” quando o indivíduo passa a ter experiências profissionais e por isso exerce influência. Como resultado das práticas profissionais, os indivíduos podem alcançar o autodesenvolvimento, melhorar os relacionamentos interpessoais, enfrentar desafios, ou ainda se tornarem líderes (SULEMAN, 2003; BITTENCOURT, 2005).

Os estudos de Mccall, Lombardo, Morrinson (1991) identificaram que as experiências profissionais contribuem para a trajetória do indivíduo, na medida em que este procura extrair oportunidades de crescimento, mudança e autoavaliação. As experiências relatadas no estudo revelam que os funcionários que reagiram positivamente frente às situações de pressões, cobranças e perdas de cargo melhoraram o seu relacionamento com a organização no geral, e em especial com os chefes e subordinados. Esta postura colaborou para que os funcionários buscassem mais conhecimento, qualificação e os preparou para assumir riscos. Aprender com a experiência desenvolveu também e, principalmente, a capacidade de se antecipar às diversas situações ocorridas no ambiente de trabalho.

Percebe-se que há influência das experiências da educação formal e das experiências sociais na formação das experiências profissionais e consequentemente no desenvolvimento de competências. Os estudos de Suleman (2004) revelaram que as experiências da educação auxiliam os profissionais do setor bancário na aquisição de conhecimento teórico (específicos, gerais e financeiros), na compreensão das estratégias do banco, na capacidade de trabalhar com responsabilidade e autonomia e nas competências cognitivas como a capacidade de analisar, selecionar e tratar informações, capacidade de aprender e transferir conhecimentos e experiências.

Já as experiências profissionais associadas ao tempo de serviço são responsáveis pela destruição e obsolescência das competências individuais, organizacionais e cognitivas, como a capacidade de aprendizagem, adaptação, inovação, negociação, de convicção, a orientação para os resultados e para os clientes, de organizar o trabalho e utilizar ferramentas automatizadas (SULEMAN, 2003; SULEMAN, PAUL, 2007a; SULEMAN, PAUL, 2007b).

Na ordem inversa, Miller, Rycek e Fritson (2011) constataram que os profissionais procuram a formação educacional para o desenvolvimento moral, emocional e cognitivo para adquirir uma vida familiar de qualidade e para preparação pessoal na aquisição de competências frente ao mercado competitivo e desafiador. Como resultado, o indivíduo

torna-se engajado na autoaprendizagem por meio das experiências educacionais e profissionais. Antonello (2011) identificou, entre doze categorias, a de experiência anterior e transferência profissional, e concluiu que as experiências vivenciadas fora do local de trabalho e nas ocupações exercidas anteriormente à atual ocupação, auxiliaram a aprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais. Silva (2008) em seu estudo realizado com gerentes, afirma que o contexto social (biográfico, histórico, cultural, estrutural) interfere na aprendizagem dos gerentes, e que as experiências sociais integra o conceito de competências. No mesmo sentido o estudo de O'Connor (2004) sugere que os programas de pós-graduação devem perceber como as situações ligadas ao contexto social interferem no aprendizado dos alunos, para alcançar uma aprendizagem mais significativa.

Percebe-se a existência de vínculos entre as competências e as experiências: a maioria dos saberes inerentes as competências indicados em Perrenoud (2002), Le Boterf (2003), Bertero (2006), Schön (2007), Zarifian (2008), Mintzberg (2010), Gómez (2011) e Bergamini (2012), são constituídos pelo caminho da prática. A formação educacional desenvolve recursos básicos ligados à transferência de conhecimento e a análise. Contudo, a utilização dos recursos apontados são formados e ampliados com o aporte da prática e não apenas da formação inicial e/ou contínua (PERRENOUD, 2002). Neste contexto, saber mobilizar as competências em situações únicas, corresponde a, saber administrar uma situação complexa, que é constituída de outros tantos saberes: saber agir com pertinência, saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional, saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos, saber transpor, saber aprender e aprender a aprender, saber envolver-se (LE BOTERF, 2003).

Sinteticamente, estas competências macro e micro são apresentadas no quadro 03, com o perfil do profissional.

Quadro 03- O profissional que sabe administrar uma situação complexa.

SABER	Agir e reagir com pertinência.	O que fazer; ir além do prescrito; escolher com urgência; arbitrar, negociar, decidir, encadear ações de acordo com a finalidade;
	Combinar recursos e mobilizá-los em um contexto.	Construir competências a partir de recursos; tirar partido não somente de seus recursos incorporados, mas também dos recursos do seu meio.
	Transpor	Memorizar múltiplas situações e soluções; distanciar-se, utilizar seus metacconhecimentos para modelizar, determinar e interpretar indicadores de contexto; criar as condições de transponibilidade com o auxilio de esquemas transferíveis.
	Aprender e aprender a aprender	Tirar as lições da experiência; transformar sua ação em experiência; descrever como se aprende; agir em circuito duplo de aprendizagem
	Envolver-se	Envolver sua subjetividade; assumir riscos; empreender; ética profissional.

Fonte: Adaptado de Le Boterf, 2003, p. 92.

Uma análise do quadro 03 permite perceber as competências macro (segunda coluna) e as micro (terceira coluna). Para que as práticas destas competências sejam socialmente compartilhadas, o indivíduo necessita do reconhecimento da comunidade na qual está inserido. Ser competente significa pertencer a uma organização, comunidade local, grupo, dentre outros (LE BOTERF, 2003). E; implica também que os esforços e os sofrimentos atribuídos no exercício do trabalho, por exemplo, adquirem sentido, o que se traduz afetivamente pelo sentimento de alívio, prazer e leveza. O trabalho e o reconhecimento da competência se inscreve então na dinâmica da realização do ego, que não ocorrendo causa sofrimento e dor física (DEJOURS, 2001) .

As características fundamentais dos aspectos que norteiam o tema competências (GÓMEZ, 2011, p. 85). São:

- o caráter holístico e integrado: decorrente da integração entre as demandas externas, atributos individuais e as peculiaridades da situação;
- os aspectos relacionados a cultura local interferem na interpretação e intervenção do sujeito do contexto no qual precisa articular conhecimentos;
- a prontidão para aprender. Toda competência depende da capacidade do indivíduo de querer fazer, querer projetar novos conhecimentos na ação o que depende da sua evolução emocional;
- a capacidade de julgar com princípios éticos e escolher qual (s) do (s) princípio (s) vai seguir no momento resolução de conflitos;
- capacidade de adaptação para agir com competência em diferentes cenários, por meio do processo de reflexão, compreensão e indagação;
- e, por fim, as competências são dinâmicas e mutáveis, ou seja, estão sempre em evolução ou retrocesso. Assim, necessitam de capacitação bem como de novos contextos e problemas.

Em suma, estas características evidenciam aspectos ligados ao externo e interno da vida dos humanos. O externo se traduz no contexto, no qual a(s) competência(s) precisam ser mobilizadas, constituído de cultura, valores e princípios éticos. E interno ligado à disposição em aprender, aos sentidos que a pessoa emprega à situação, à capacidade de julgar, se adaptar e de permanecer em constante reavaliação das experiências vividas na aplicação das competências, buscando por meio do fracasso e sucesso, além de aplicar novas

habilidades e conhecimentos em situações futuras. “Toda competência inclui um saber, um saber fazer e um querer fazer em contextos e situações reais em função dos propósitos desejados” (GÓMEZ, 2011, p.86).

É o que Mintzberg (2010, p. 100) define de competências pessoais, interpessoais, informacionais e para a ação. As pessoais incluem a gestão do eu internamente (reflexão, pensamento estratégico), a gestão de si externamente (tempo, informação, estresse, carreira) e programação (desmembramento, priorização, estabelecimento da agenda, malabarismo, tempestividade); as interpessoais são subdivididas em liderança de indivíduos (seleção, ensino, inspiração), de grupos (desenvolvimento de equipe, resolução de conflitos, facilitação de processos e comando de reuniões), da organização (construção da cultura), da administração (organização, alocação de recursos, delegação, autorização, definição de objetivos, avaliação de desempenho), ligação da organização e unidade (formação de redes, proteção e colaboração); as informacionais se dão pela comunicação verbal (saber ouvir, entrevistar, falar, escrever, coletar e disseminar informações), comunicação não verbal (compreensão visual e visceral) e análise (processamento de dados, mensuração e avaliação); por fim, as relacionadas à ação são compostas por elementos como a concepção (planejamento, criação, visão) e mobilização (resolução de emergências, gestão de projetos, negociação, fazendo política, gestão de mudanças).

A educação superior, por meio das disciplinas, deve auxiliar o ser humano no desenvolvimento de competências não apenas técnicas, mas amplas como a capacidade de se comunicar, expressar, argumentar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos (DELORS, 2006). Ao relacionar disciplinas e competências, entende-se que a capacidade de abstração e de associação aos múltiplos contextos são condições que devem ser alcançadas. “Vários conteúdos disciplinares podem servir ao desenvolvimento de cada competência; são as competências que importam e não os conteúdos/instrumentos (MACHADO, 2002, p. 154). Estas exigências estão cada vez mais presentes no mundo de trabalho em decorrência das qualificações individuais que os funcionários têm buscado como forma de potencializar as competências, do crescimento do mercado com progresso técnico, inclusive no setor de serviços, e ainda pelo comportamento social traduzido pelo gosto para o trabalho em equipe e gosto para assumir riscos (DELORS, 2006).

A implantação da lógica das competências na formação acadêmica do administrador demanda a elaboração de um plano de ensino que permita compatibilizar o contexto da formação do aluno com o mercado de trabalho, articulando as experiências profissionais e sociais no processo de gestão organizacional (SILVA, ALBERTON,

VERDINELLI, 2007). A competência só é percebida na ação profissional (ZARIFIAN, 2008) e o seu desenvolvimento na formação do administrador necessita do interesse do aluno, de repensar as práticas pedagógicas, o sistema de avaliação e ainda, a prática docente exercida em sala de aula (SILVA, ALBERTON, VERDINELLI, 2007). Assim, a formação do administrador deve permitir a aproximação da teoria e da prática (MINTZBERG E GOSLING, 2003), o que demanda a necessidade de um ajuste. Conforme é discutido na próxima seção: o papel da aprendizagem experiencial na educação superior.

2.6 O papel da aprendizagem experiencial na educação superior

A partir da análise de vários autores, a aprendizagem experiencial apresenta as seguintes características:

- a. Possibilidade de contato com o mundo real e concreto, incitando a análise crítica por meio do contexto dos alunos;
- b. são evidenciadas no contexto da educação as experiências sociais e profissionais, o que possibilita a interação entre conteúdo e experiências;
- c. incentiva a reflexão crítica (considerando o contexto real e as experiências), a análise e avaliação das escolhas possibilitando melhorias futuras;
- d. reconhece a cultura, valores, princípios e necessidades como elementos que interagem no aprendizado. Estes influenciam as experiências e os comportamentos, por isso devem ser utilizados em sala de aula;
- e. permite a interação com ambientes diversos, com metodologias de ensino diferenciadas tais como jogos, estudos de casos ou simulações, para viabilizar o aprendizado de modo integrador e holístico;
- f. aceita as diferenças individuais, e entende que a prática docente pode utilizar os diferentes estilos de aprendizagem para repensar no papel exercido em sala de aula, e adotar diferentes estratégias de ensino;
- g. permite a criação de ambientes de aprendizagem que priorizam a liberdade de expressão, de criação e modificação, por meio do ensino dialógico;
- h. amplia as responsabilidades do aluno envolvendo-o no processo de aprendizagem, no que se refere à iniciativa, independência e autonomia para o autodesenvolvimento pois acredita que é capaz de criar e recriar o mundo;

- i. devido ao contato com o real, possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais, interpessoais, informacionais e para a ação;
- j. transfere para a sala de aula, valores como a aceitação das diferenças, importância das relações interpessoais, e aceitação as mudanças.

De acordo com as características apresentadas, percebe-se que a aprendizagem experiencial pode auxiliar tanto no desenvolvimento de profissionais em contextos diferenciados (LARSEN, 2004; FRAGOULIS, PHILLIPS, 2008; AHUJA, 2009; BANGS, 2011) como no processo de aprendizagem da educação superior, especialmente na graduação (BERNDT, IGARI, 2004; ANTONELLO, 2006; HAWTREY, 2007; STEEL, CARMICHAEL, HOLMES, 2007; MUNOZ, HUSER, DICKINSON 2008; JOY, KOLB, 2009; AKELLA, 2010; EVANS, 2010; RAELIN, 2011) e na pós-graduação (VILLARDI, 2010, SMYTH *et al*, 2011; SWANSON, 2011).

É, por natureza, um processo estabelecido nas relações entre o indivíduo e o ambiente, por meio das experiências concretas, de reflexão e abstração. Como resultado, o indivíduo reflete sobre o que aprendeu ou vivenciou alterando e revisando o seu próprio eu (KOLB, 1984; ANTONELLO, 2006). Trata-se de um ciclo de aprendizagem que a pessoa perpassa ao se deparar com uma situação problema, vivenciar dúvidas e questionamentos, refletir e aprender uma nova situação (JOY, KOLB, 2009). Há, portanto, um ser humano mais experiente, que não age por agir; do contrário: reflete sobre seus problemas e assim busca a solução que melhor atende seus objetivos com os novos entendimentos e descobertas vivenciados (ANTONELLO, 2006).

Henry (1989, *apud* Antonello, 2006, p. 202-203) aponta que a aprendizagem experiencial é ampla e pode ser aplicada para diversos contextos e objetivos. Na primeira Conferência Internacional de aprendizagem experiencial em Londres foi categorizada as suas formas de aplicação, de acordo com as necessidades das pessoas no mundo do trabalho, na escola, na prática pedagógica ou até mesmo na política; São:

- i. A pessoa está particularmente preocupada em avaliar e credenciar aprendizagem da vida e experiência de trabalho para criar novas rotas em sua educação, emprego, oportunidades de treinamento e organizações profissionais.
- ii. O foco em aprendizagem experiencial como a base para provocar mudança nas estruturas, propósitos e currículos na educação.

- iii. Enfatiza a aprendizagem experiencial para elevação da consciência de grupo, ação de comunidade e mudança social.
- iv. Está relacionada ao crescimento pessoal, desenvolvimento e abordagens de aprendizagem experiencial que aumentam a autoconsciência e efetividade do grupo.

Destaca-se a segunda categoria que evidencia a relação entre a aprendizagem experiencial e educação, na qual é capaz de alterar a forma de ensinar, aprender e construir relações em sala de aula. Isso se dá pelo caráter integrador e holístico da aprendizagem experiencial, que combina experiência, cognição e comportamento (KOLB, 1984; AKELLA, 2010). Pode ser aplicada de modo espontâneo, em contextos diversos e com poucos recursos (ANTONELLO, 2006). Além disto, serve como método para o professor perceber e avaliar as suas próprias metodologias utilizadas em sala de aula, viabilizando a autorreflexão quanto ao aprendizado que tem desenvolvido no ambiente escolar (AKELLA, 2010). Como resultado, professores e alunos perpassam o ciclo experiencial de David A. Kolb.

“Eu ouço e eu esqueço. Eu vejo e eu lembro. Eu faço e eu entendo.” (CONFUCIUS, *apud* MCCARTHY, 2010, p. 131). Aprender fazendo traz resultados positivos para o ambiente escolar. Isto é proveniente dos papéis que a aprendizagem experiencial exerce na educação superior, conforme foi destacado por McCarthy (2010). Primeiramente, entender a aprendizagem experiencial e relacioná-la com a prática em sala de aula, permite aos educadores promover um melhor aprendizado. E, segundo, por incentivar o educador a entender e pesquisar os estilos de aprendizagem dos alunos, para desenvolver ferramentas e estratégias que priorizem, conforme descrito no quadro 4, metodologias de ensino para cada estilo. Assim, requer o envolvimento ativo do aluno e professor no processo de aprendizagem; melhora o desenvolvimento de habilidades, a comunicação, os relacionamentos interpessoais, as soluções de problemas e a análise crítica do que foi aprendido. “Estudantes lembram mais do que fizeram do que o que ouviram” (MCCARTHY, 2010, p.136).

Quadro 4: Estratégias de ensino para cada estilo de aprendizagem

Estilo de aprendizagem	Estratégia de ensino para o estilo de aprendizagem
Divergente	Preferem trabalho em grupos, escutam com a mente aberta, e são receptivos aos <i>feedbacks</i> .
Acomodador	Preferem trabalhar com outros para cumprir atividades, estabelecer metas, realizar trabalho de campo, e testar abordagens diferentes para concluir um projeto. Tendem a resolver problemas em um julgamento intuitivo e confiam em outras pessoas para obter informações.
Assimilador	Preferem leituras, palestras, explorar modelos analíticos, e meios que levem a pensar completamente.
Convergente	Preferem experimentar novas ideias, simulações, trabalhos de laboratório e aplicações práticas. Tendem a fazer bem os testes de inteligência convencionais, onde há uma única resposta correta.

Fonte: Adaptado de McCarthy, 2010, p 136.

Destaca-se, no quadro 04, as preferências de cada estilo de aprendizagem quanto as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula (McCARTHY, 2010). Ressalta-se, com base nos estudos de Joy e Kolb, em 2008, os estudantes brasileiros são em maioria acomodadores (JOY, KOLB, 2008) e a cultura é um dos elementos que interfere no aprendizado (EVANS, 2007). Portanto, no Brasil, de acordo com os autores, os alunos preferem trabalhar em grupo, se envolvem de mente aberta, e são receptivos aos *feedbacks*.

A seguir, as reflexões acerca dos temas abordados no presente capítulo.

2.7 Reflexões acerca dos temas abordados no capítulo

O referencial teórico deste estudo aborda aspectos associados à aprendizagem autodirecionada, conceitos da andragogia e suas tendências, aprendizagem experiencial, tipos de experiências com as experiências sociais e profissionais, processo de desenvolvimento de competências na formação do administrador destacando as experiências da educação formal e por fim, a aprendizagem experiencial na educação superior.

No quadro 05, destaca-se a seguir, os elementos chaves para melhor visualização e entendimento dos temas abordados no capítulo 2.

Quadro 05: Elementos chaves dos temas abordados no referencial teórico

Dimensões	Elementos que explicam:	Autores:
Aprendizagem Autodirecionada	Participar ativamente do processo de aprendizagem; Tomam iniciativa na elaboração de experiências de aprendizagem; Buscar a independência; Ser consciente das necessidades, do contexto e dos recursos disponíveis no processo de aprendizagem; Envolve aspectos comportamentais: Ação, autonomia, empenho, escolhas, iniciativa, diagnóstico e avaliação no processo de aprendizagem; Vivenciado na fase adulta;	Brokfield (1986); Freire (1987); Merriam, Caffarella (1991); Mezirow (1991); Kunkel (2002); Mintzberg, Gosling (2003); Chien (2004); Cranton (2006); Merriam, Brockett (2007); Beavers(2009); Fernandes, Flores e Lima (2009); Knowles, Holton, Swanson (2011); Godoy (2010); Lima (2011);
Andragogia	Educação voltada aos adultos: reconhece as especificidades e as necessidades, a capacidade de desenvolver a aprendizagem autodirigida e incentiva a independência de campo; Acredita na autorrealização dos adultos por meio da aprendizagem e valoriza o conhecimento adquirido por meio das experiências; Promove a condição libertadora da aprendizagem, a reflexão crítica e a melhoria do ambiente para um melhor aprendizado; É um modelo transcendental de educação de adultos e este é apenas um dos campos de aplicação. Pode ser usada para a mudança social; Considera o auto conceito do aluno, que ele precisa saber o que será e pra que está aprendendo; deve ter disponibilidade e motivação;	Brookfield (1986); Freire (1996); Marquardt (2003); Waddill, Marquardt (2003); Kessels, Poell, (2004); Cranton (2006); Merriam, Brockett (2007); Knowles, Holton, Swanson (2011);
Aprendizagem experiencial	O ser humano é capaz de criar, moldar e reinventar o mundo; Conhecimento é criado por meio da transformação da experiência; Indivíduo participa ativamente e responsavelmente do processo de aprendizagem; Incentiva a interação entre o conteúdo e a experiência o qual transforma os dois; Aluno autodirecionado, independente de campo; Considera a experiência, percepção, reflexão, análise crítica, cognição, e o comportamento. Deve aprender o conteúdo de um tema e perceber as forças e fraquezas; Têm estilos de aprendizagens diferenciados, os quais combinam duas experiências: sentir, observar, pensar e fazer; A pessoa dotada de seu mundo, reflete sob a experiência, o que leva a emoção ou ação, e contribui para a maturidade; Aprendizagem pela experiência provoca a mudança; Conexão com o mundo real, o contexto do aprendiz; permite o desenvolvimento de habilidades e competências;	Freire (1987); (1996); Dewey (1973); Kolb, Rubin, McIntyre (1978); Kolb (1984); (1997); Mccall, Lombardo, Morrinson (1988); Antonacopolou, Gabriel (2001); Comenius (2002); Moon (2004); Jarvis (2006); Neves (2007); Freitas (2007); Nicolini (2007); Ileris (2007); Steel <i>et. al.</i> (2007); Munoz, Huser, Dickinson (2008); Usher (2009); Silva (2009); Fonseca (2010); Godoy (2010); Usher (2010); Harsell, O'neill, (2010); Villardi (2010); Penger; Znidarsic, Dimovski (2011); Bangs (2011); Leite (2011); Demirkaya, Atayeter (2011); D'amore, James, Mitchell (2011); Nooghabi, Iravani, Fami (2011);
	Tem a capacidade de formar e transformar o sujeito; Saberes que se formam ao longo do tempo; As experiências sociais: relações com o sistema social nas combinações subjetivas entre elementos de integração,	Dewey (1959),(1974); Mccall,

Tipos de experiências	estratégia e subjetivação; A autopercepção influencia nas relações sociais; As experiências são direcionadoras de ações, fazem parte do processo de evolução, renovação, e aprendizado; Conduzir as experiências com liberdade e se esforçar para que contribua para a qualidade de vida; Experiências profissionais são medidas pela variabilidade e elasticidade; Resultam em autodesenvolvimento, melhora as relações sociais, e promovem o desenvolvimento das competências, como enfrentar desafios e tornar-se líder. Desenvolve a capacidade de antecipação, a autonomia, responsabilidade, e complexidade cognitiva.	Lombardo, Morrinson (1991); Marie (1995); Bondía (2002); Wautier (2003); Suleman (2003); Moon (2004); Bittencourt, (2005); Suleman, Paul (2007), (2007.a), (2007.b); Silva (2008),(2009); Cunha (2011); Miller, Rycek e Fritson (2011); Antonello (2011); Gómez (2011); Thompson, Dahling (2012); Rowlands, Handy (2012);
O desenvolvimento de competências na formação do administrador	O administrador compatibiliza papéis que geram tensões: chefe, líder, elo de ligação, monitor, disseminador, empreendedor, solucionador de conflitos, alocador de recursos e negociador; Competências são únicas, incertas e conflituosas, e são demonstradas na ação; É a capacidade de enfrentar demandas complexas em um contexto particular. Interferem neste processo: as habilidades sociais, a capacidade de perceber o contexto, as relações políticas, a utilização das experiências já vivenciadas, a cultura; Implica: saber agir, reagir, combinar recursos, transpor, aprender, e envolver-se; Elementos chaves: tomar iniciativa, assumir responsabilidades, lidar com situações diversas, capacidade de análise, reflexão- reflexão na ação, ação, raciocínio lógico, sintetização e visão ampla; Aproveitar a conexão com o mundo real para desenvolver competências e habilidades; Necessita do interesse do aluno, repensar as práticas pedagógicas e docente,o sistema de avaliação e o projeto pedagógico.	Schön (1983), (2007); Dejours (2001); Machado (2002); Perrenoud (2002); NICOLINI (2003); Suleman (2003) Le Boterf (2003); Silva (2005); Bertero (2006); Delous (2006); Paula, Rodrigues (2006); Suleman, Paul (2007), (2007.a), (2007.b) Silva, Albertoni, Verdinelli (2007); Zarifian (2008); Fernandes, Flores e Lima (2009); Nunes, Barbosa, Ferraz (2009); Motta (2009); Mintzberg (2010); Gómez (2011); Sacristán (2011);
Aprendizagem Experiencial na educação superior	Contato com o mundo real; aprendizado como resultado das experiências sociais e profissionais, o que possibilita a interação entre conteúdo e experiências; incentiva a reflexão crítica,a análise e avaliação das escolhas possibilitando melhorias futuras; reconhece a cultura, os valores, princípios e necessidades como elementos que interagem no aprendizado; permite adotar várias metodologias de ensino para alcançar os diferentes estilos de aprendizagens; liberdade de expressão, de criação e modificação, por meio do ensino dialógico; O aluno tem iniciativa, independência e autonomia para o autodesenvolvimento; possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências;valores de aceitação das diferenças, e mudanças.	Kolb (1984); Larsen, (2004); Jarvis (2006); Antonello, (2006); Steel, Carmichael, Holmes, (2007); Munoz, Huser, Dickinson (2008); Fragoulis, Phillips, (2008); Joy, Kolb (2009); Ahuja, (2009); Akella, 2010; Evans, (2010); Villardi, (2010); McCarthy (2010); Raelin, (2011) Bangs (2011); Smyth <i>et al</i> , (2011); Swanson, (2011).

Fonte: Elaboração Própria, 2012.

A aprendizagem experiencial é vivenciada ao longo da vida. Particularmente na fase adulta, esta abordagem reforça a ideia de **autodirecionamento** como um dos princípios da **andragogia**. Nesta, o aluno tem características de adulto, com necessidades e interesses individuais, e desenvolve a capacidade de autonomia para criar e inventar com liberdade,

modificando a sua vida, os seus comportamentos e princípios. Neste caso, pode ser usada tanto para educação como para mudança social.

Na sociedade, o sujeito compatibiliza interesses e lógicas culturais que, por sua vez, formam as **experiências sociais, da educação formal, e profissionais**, as quais são direcionadoras de ações e fazem parte do processo de evolução, renovação e aprendizado. Este processo é peculiar, envolve o contexto e as habilidades de cada um. A aprendizagem experiencial torna-se uma aliada para o **desenvolvimento da educação superior**.

Observa-se que os elementos apontados no quadro 05 são fundamentais para a discussão em torno dos temas experiências e aprendizagem. Especificamente, experiências sociais, profissionais e da educação formal dos alunos da Administração. Tais elementos dão suporte teórico para o desenvolvimento desta pesquisa. A seguir, apresenta-se o caminho metodológico do presente trabalho.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é planejada, estruturada e executada por meio de uma série de decisões que delimita e constitui um processo sistemático (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDDSZNAJER, 1999), o qual serve de eixo norteador para a operacionalização do plano de pesquisa. Isto indica que uma decisão influencia a outra, e direciona os esforços de um modo particular (FLICK, 2009). Ademais, a pesquisa “exige comprovação e verificação” (MARCONI, LAKATOS, 2007, p. 17), o que demanda a necessidade de descrever as etapas já vivenciadas e executadas.

O presente estudo é quali-quantitativo e foi orientado pelos pressupostos dos paradigmas interpretativista e positivista (BURREL; MORGAN, 1979). Optou-se por esta abordagem por permitir a utilização de triangulação de estratégias de coleta e análise de material empírico, as quais auxiliam na análise crítica de um fenômeno por meio de percepções distintas, mas interdependentes. Para Antonello e Godoy (2010), esta combinação pode ser interessante, apesar das controversas e polêmicas que são geradas, como mostra o estudo de Cherobim; Martins; Silveira; (2003), Moura e Borges (2010) e de Castro e Soares (2012).

Em suma, Merriam (2009) explica que toda pesquisa qualitativa está interessada em descobrir como:

- a) o significado é construído;
- b) as pessoas fazem sentido de suas vidas e seus mundos;
- c) interpretar esses significados.

Evita-se identificar a frequência dos acontecimentos em detrimento dos seus significados. Conforme, esclarece Silva (2009, p.148) nesta abordagem “o conhecimento é construído pelo indivíduo, que percebe o mundo em sua realidade que não é objetiva”. Assim, procura-se compreender como as pessoas interpretam as suas experiências, como constroem seus mundos e quais são os significados que atribuem às suas experiências (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDDSZNAJER, 1999; SILVA, 2006; SCHWANDT, 2006 ; GODOI; BALSINI, 2006; MERRIAM, 2009; FLICK, 2009).

Já as pesquisas de cunho quantitativo tendem a assumir que o mundo social é composto de elementos empíricos relativamente concretos e que os homens constroem

relações identificáveis e medidas com auxílio das ciências naturais e, conseqüentemente dos métodos estatísticos (BURREL; MORGAN, 1979). “Enfatiza as relações e o ajustamento entre os diversos componentes de uma cultura ou sociedade” (GIL, 2008, p. 18), para entender os fenômenos. Usa métodos estatísticos, por meio da aplicação de questionários elaborados com rigor acadêmico, por serem fontes de conhecimentos reconhecidos como verdadeiros (SOARES, CASTRO, 2012).

A abordagem quantitativa herda suas características, a saber (CHEROBIM; MARTINS; SILVEIRA, 2003; SOARES, CASTRO, 2012):

- a) evidencia elementos da objetividade;
- b) ressalta a independência do sujeito e do objeto;
- c) acredita na neutralidade do pesquisador;
- d) estudos realizados com a finalidade de generalização e descrição;
- e) formula hipóteses antes de estudar o campo;
- f) usa métodos estatísticos para a análise dos dados;
- g) se preocupa com a validade e confiabilidade dos dados;
- h) apresenta os resultados por meio de números;
- i) e, conta com um processo dedutivo de causa e efeito, com a construção de categorias isoladas.

A pesquisa foi estruturada em três fases: duas qualitativas e uma quantitativa. A Fase qualitativa da pesquisa foi dividida em duas etapas. A etapa 1 teve como objetivo caracterizar as experiências (sociais, profissionais e da educação formal) vivenciadas pelos alunos durante a graduação em Administração das instituições públicas e privadas localizadas na PB que oferecem o curso na modalidade presencial, e; foi iniciada em Dezembro de 2011 e concluída em junho de 2012. A etapa 2 objetivou identificar a contribuição das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de graduandos dos cursos de administração e foi realizada entre Agosto e Setembro de 2012.

A etapa 3, fase quantitativa da pesquisa, teve como objetivo estabelecer relações entre o nível de contribuição das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) na aprendizagem dos graduandos dos cursos de administração, e foi realizada entre os meses de Novembro e Dezembro de 2012.

3.1 *Design* da pesquisa

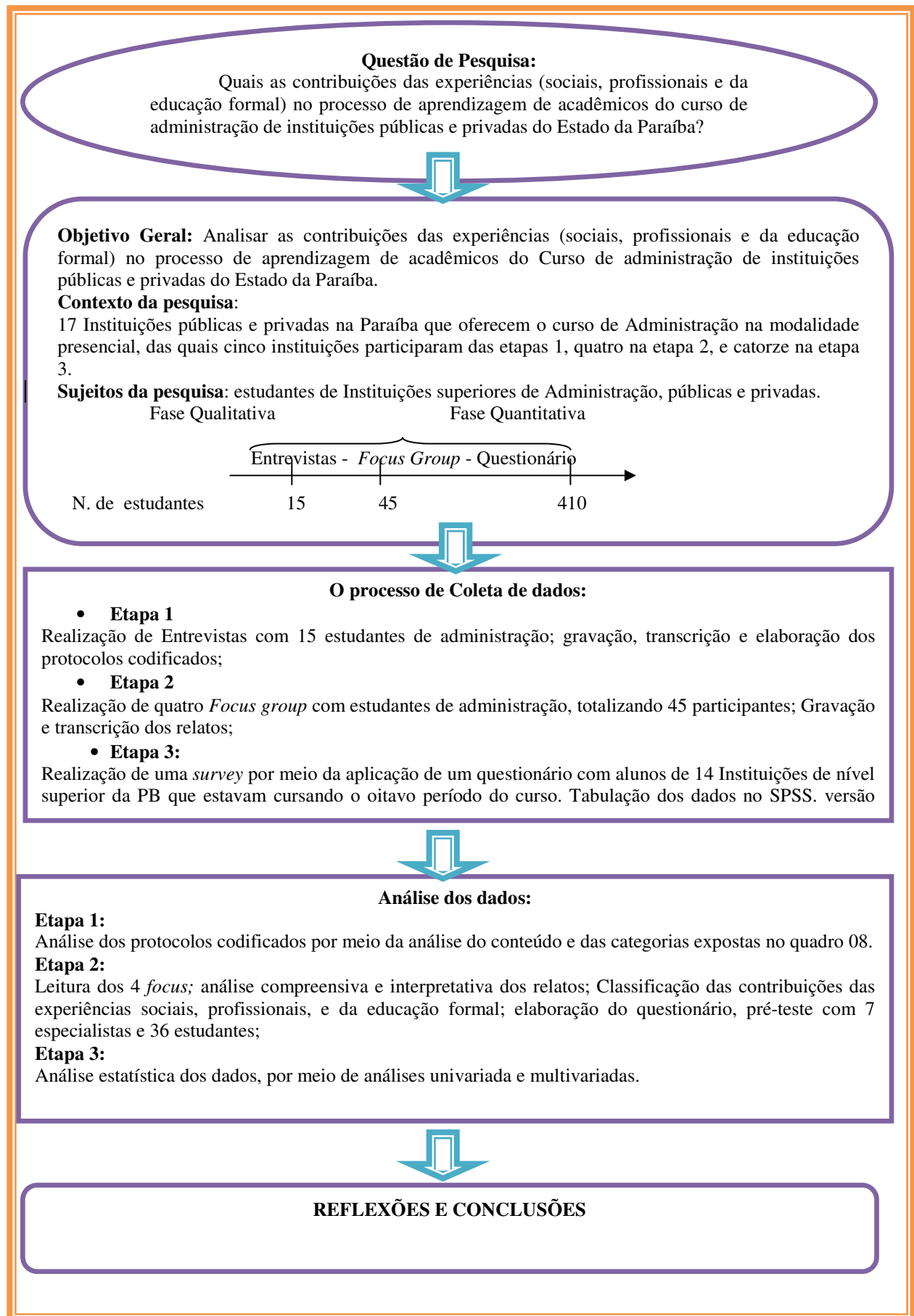
Quanto a sua natureza, esta pesquisa é **aplicada**, caracterizada pelos interesses práticos na busca de soluções específicas por meio dos conhecimentos e de; como desenvolver um debate acerca dos impactos que as experiências (sociais, profissionais e da educação formal) causam na formação do administrador; No tocante aos fins, a pesquisa é classificada como exploratória e descritiva dividida em três etapas.

A primeira e a segunda etapas foram pautadas por ações que buscaram (I) Caracterizar as experiências (sociais, profissionais e da educação formal) vivenciadas pelos alunos durante a graduação em Administração. (II) identificar as contribuições destas experiências na aprendizagem destes alunos. São fases **exploratórias** porque objetivam realizar um levantamento de concepções acerca do fenômeno estudado para permitir o encaminhamento da pesquisa (SAMPEIRE; COLLADO; LUCIO, 1991). Trata-se de etapas que sugerem o conhecimento das ideias que norteiam o fenômeno, junto ao contexto e aos pesquisados (MARCONI; LAKATOS, 2007).

A terceira e última etapa é classificada como **descritiva**, ao fazer relações entre as variáveis do objeto de estudo: experiências e aprendizagem dos estudantes de administração, reveladas nas etapas anteriores. Tem o intuito, portanto de ir “além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza desta relação” (GIL, 2008, p. 28), ou seja, de descrever como esse fenômeno se comporta. E, quanto aos meios esta pesquisa é de **campo**, pois se utiliza dados coletados com os sujeitos. Assim, a pesquisa foi planejada em encontro a estas decisões.

Inicialmente, foi definida a questão de pesquisa para aprofundar os conhecimentos sobre as experiências e sua relação com a aprendizagem. Em seguida, foram estabelecidos os objetivos geral e específicos em forma de ações ou etapas (SAMPEIRE; COLLADO; LUCIO, 1991). Posteriormente, foi definido o contexto da pesquisa, sujeitos, procedimentos de coleta de dados, e análises. Estes, serão detalhados na seção 3.3. A figura 04, apresenta o caminho metodológico utilizado o qual será explicado detalhadamente ao longo do capítulo 3.

Figura 04: caminho metodológico utilizado:



3.2 O contexto e os sujeitos

O contexto do presente estudo é composto por Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Administração na modalidade presencial no Estado da Paraíba. Segundo dados do Ministério da Educação disponíveis no sistema *E-MEC*, (2012) o quantitativo de instituições que se enquadram nestes critérios, são 17, como detalha o quadro 06 a seguir:

Quadro 06: Instituições do ensino superior da Paraíba- Curso Administração

Instituição	Sigla	Localidade
Centro Universitário de João Pessoa	UNIPÊ	João Pessoa
Faculdade de Campina Grande	UNESC	Campina Grande
Faculdades de Ciências Contábeis Luiz Mendes	LUMEN	João Pessoa
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas	FACISA	Campina Grande
Faculdade de Ensino Superior do Nordeste	FAESNE	João Pessoa
Faculdade Evilásio Formiga	FEF	Cajazeiras
Faculdade Mauricio de Nassau de Campina Grande	FMN-CG	Campina Grande
Faculdade Mauricio de Nassau de João Pessoa	FMN-JP	João Pessoa
Faculdade Paraibana	FAP	João Pessoa
Faculdade Potiguar da Paraíba	FPB	João Pessoa
Faculdade São Francisco da Paraíba	FASP	Cajazeiras
Instituto de Educação Superior da Paraíba	IESP	João Pessoa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	IFPB	João Pessoa
Instituto Paraibano de Ensino Renovado	INPER	João Pessoa
Universidade Estadual da Paraíba	UEPB	Campina Grande e Patos
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	João Pessoa e Bananeiras
Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	Campina Grande e Sousa

Fonte: E-mec, 2012. <http://emec.mec.gov.br/>

Dentre as Instituições apontadas, na etapa 1, foram pesquisadas estudantes vinculados à cinco delas, sendo duas particulares (FMN-CG e UNESC-CG) e três públicas (UFPB, UEPB e UFCG). O método de escolha destas instituições adotado foi o de acessibilidade, ou seja, os estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa foram selecionados. Em outras palavras a busca se deu por estudantes que se disponibilizaram a responderem os questionamentos, vinculados a qualquer IES de Administração da PB.

A etapa 2 envolveu estudantes de quatro instituições diferentes, duas particulares (UNESC-CG e UNIPÊ-JP) e duas públicas (UEPB e UFPB), definidas por acessibilidade, ou seja, foi estabelecido contato com os coordenadores dos cursos, e foi solicitada a autorização para realização da pesquisa. Das cinco instituições solicitadas, apenas quatro aceitaram a

realização. Além disso, buscou-se envolver estudantes de públicas e privadas com a finalidade de agregar o máximo de variabilidade nas respostas.

Já na etapa 3 foram pesquisadas 14 das 17 Instituições de Ensino Superior na Paraíba exibidas no quadro 06. Esse critério foi adotado considerando levantamento realizado entre os meses de Maio e Junho 2012, em cada instituição superior. As instituições localizadas em João Pessoa, Campina Grande e Bananeiras foram visitadas presencialmente pela pesquisadora a fim de coletar quantos alunos estavam matriculados no curso, e quantos no oitavo período. Em alguns casos esta visita ocorreu em duas vezes, devido à ausência de funcionários ou problemas no sistema. As IES localizadas em Patos, Souza e Cajazeiras, a interação ocorreu via telefone junto à funcionários e coordenadores dos cursos. Assim foi identificado que, dentre as 17 instituições, 14 delas tinham concluintes em 2012 e uma delas tinha concluintes no início de 2013 porque o curso tem duração de nove semestres, as outras duas instituições, não tinham concluintes em 2012 nem em 2013, por isso não foram visitadas na etapa 3.

Os sujeitos da pesquisa nas três etapas foram os estudantes do curso de administração das instituições públicas e privadas localizadas na Paraíba, que oferecem o curso na modalidade presencial. **Na etapa 1**, a seleção dos sujeitos foi realizada de acordo com a técnica de bola de neve, seguindo a indicação de familiares e conhecidos, e dos próprios entrevistados, e; o primeiro entrevistado foi selecionado com base nas relações interpessoais da pesquisadora. Quanto à quantidade de sujeitos, foi obedecido o critério de saturação amostral, que seleciona os candidatos até que as respostas comecem a se repetir, não havendo necessidade de ouvir mais respondentes (GODOI; MATTOS, 2006). Nesta etapa, foram entrevistados quinze alunos da Graduação de Administração, sendo cinco de instituições particulares (UNESC e UNIP), três vinculados a uma instituição pública estadual (UEPB) e sete vinculados a instituições públicas federais (UFCG e UFPB). Todos que estudavam no turno da noite trabalhavam, três que estudam no turno da manhã não trabalhavam, e; dois que estudam no turno diurno trabalhavam. Dez são homens e cinco mulheres. Segue quadro 07 com o perfil dos entrevistados.

Quadro 07: Perfil dos entrevistados na etapa 1

Alunos	Sexo	Instituição	Turno que estuda	Situação Profissional
EA1	Masculino	UNESC	Noite	Trabalha e estuda
EA2	Feminino	UFCG	Noite	Trabalha e estuda

EA3	Masculino	UNESC	Noite	Trabalha e estuda
EA4	Masculino	UNESC	Noite	Trabalha e estuda
EA5	Masculino	UNESC	Noite	Trabalha e estuda
EA6	Feminino	UEPB	Noite	Trabalha e estuda
EA7	Masculino	UEPB	Noite	Trabalha e estuda
EA8	Feminino	INPER	Noite	Trabalha e estuda
EA9	Masculino	UEPB	Noite	Trabalha e estuda
EA10	Masculino	UEPB	Noite	Trabalha e estuda
EA11	Masculino	UEPB	Diurno	Estuda
EA12	Masculino	UEPB	Diurno	Trabalha e estuda
EA13	Feminino	UEPB	Diurno	Trabalha e estuda
EA14	Feminino	UEPB	Diurno	Estuda
EA15	Masculino	UEPB	Diurno	Estuda

Fonte: elaboração própria, 2012.

O quadro 07, expõe o perfil dos respondentes entrevistados na etapa 1. A primeira coluna, representada pela expressão “EA” caracteriza a entrevista e o aluno. Já o número atribuído a cada aluno entrevistado foi definido a partir da ordem de realização da entrevista. Assim, a linha EA5, por exemplo, significa o quinto aluno entrevistado. Estes códigos serão utilizados no capítulo de análise de resultados e estão vinculados aos relatos de cada respondente.

Na etapa 2, os sujeitos da pesquisa foram selecionados de acordo com o período em que estudam. Assim, os *focus group* foram realizados com alunos que estavam na fase de conclusão do curso, ou seja, no oitavo período da graduação em Administração. Entende-se que para identificar as contribuições das experiências no aprendizado, se faz necessário estabelecer este critério, pois os alunos desta fase já vivenciaram as experiências da educação formal que também integram o escopo desta pesquisa. Participaram desta etapa 18 estudantes da UNESC- CG, 5 da UFPB, 15 da UEPB e 7 da UNIPÊ, perfazendo um total de 45 estudantes, divididos em 4 seções. A definição do quantitativo foi baseada em Oliveira e Freitas, (2006), ou seja, um grupo: pequeno para viabilizar as discussões e grande o suficiente para obter as respostas pretendidas.

Já na **terceira etapa**, o quantitativo dos sujeitos da pesquisa aumentou consideravelmente, pois tratou-se de aplicação de questionários em todas as instituições do ensino superior que oferecem Administração na modalidade presencial em todo o Estado da Paraíba. Segundo dados coletados em pesquisa de campo, que envolveu a interação com cada

IES da PB (explicado na descrição das instituições), o universo da pesquisa abrangia 6.935 alunos matriculados no curso de Administração, dos quais 539 alunos cursavam o oitavo período e caracterizaram a população da pesquisa. Após a coleta de dados, obteve-se uma amostra de 410 estudantes pesquisados, o que equivale a 76,07% da população. Logo, a unidade de análise foram os alunos que estavam no oitavo período do curso de administração nas Instituições de nível superior, dentre as públicas e privadas, localizadas na Paraíba, que oferecem a modalidade presencial. Como confere Barbie (2003), ser comum escolher pessoas para compor a unidade de análise. A amostra foi selecionada pelo método de *amostragem probabilística* e organizada pelo método de amostragem *aleatória simples* (BARBIE, 2003; PESTANA; GAGEIRO, 2003; COOPER, 2003).

3.3 Instrumentos de coleta e análise de material empírico

Os instrumentos de coleta de material empírico utilizados na pesquisa foram alinhados aos pressupostos de cada abordagem utilizada no estudo. A entrevista foi o instrumento adotado na primeira etapa, uma vez que se pretendia caracterizar as experiências (sociais, profissionais e da educação formal) vivenciadas pelos alunos durante a graduação em Administração. Para Merriam (2009), a entrevista é um processo no qual pesquisador e o participante, por meio de questões relacionadas à pesquisa, realizam um diálogo. O objetivo principal foi de buscar informações e de “entrar” na perspectiva da outra pessoa (MERRIAM, 2009). Essa técnica permitiu contextualizar o comportamento dos sujeitos relacionando-os aos sentimentos, crenças e valores, além de resgatar dados sobre o passado. Também foi escolhida porque permite respostas mais profundas, as quais não se conseguem extrair de questionários e/ou fontes documentais (ROSA, ARNOLDI, 2008).

Na classificação de Rosa e Arnoldi (2008), a entrevista é **semi-estruturada**, já que faz uso de questões formuladas e permite que o entrevistado discuta sobre sua visão de vida, sentimentos e reflexões. As questões por sua vez, foram pré-definidas, porém na prática das entrevistas foi possível mudar a ordem das perguntas, já que é permitida a flexibilidade e dependia da interação e dinâmica com entrevistados. Buscou-se ainda, criar uma relação entre entrevistador e entrevistados, também chamada de *rapport*, antes e durante a coleta de dados, a fim de deixá-los mais descontraídos e de alimentar uma relação de confiança (GODOI, MATTOS, 2006). O roteiro de entrevista (APÊNDICE A), composto de dez perguntas, foi

elaborado considerando o levantamento teórico a respeito das abordagens de aprendizagem e experiências; e, o objetivo específico da etapa 1. Para tanto, foram consideradas as dimensões, categorias e subcategorias, como segue no quadro 08.

Quadro 08: Dimensões e Categorias utilizadas na primeira etapa da pesquisa

Objetivos	Categorias	Subcategorias
Caracterizar as experiências (sociais, profissionais e da educação formal) vivenciadas pelos alunos durante a graduação em Administração	Social	Quais são as atividades sociais
		O que aprendeu
		Como se sente ao vivenciar estas experiências
	Profissional	Quais são as experiências profissionais
		Como se percebe antes e depois do primeiro emprego
		O que aprendeu
Identificar a contribuição das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de graduandos dos cursos de administração	Educação Formal	Quais são as experiências
		O que aprendeu
		O que as experiências vividas na sala de aula representam
	Papel das Experiências na Aprendizagem	Como aprende
		Papel das experiências sociais no aprendizado
		Papel das experiências da educação formal no aprendizado
		Papel das experiências profissionais no aprendizado

Fonte: elaboração própria, 2012.

A coleta de dados foi realizada em locais previamente marcados, de acordo com a disponibilidade dos alunos. As entrevistas foram todas gravadas em meios digitais tais como celular, computador e gravador, e transcritas literalmente, para depois serem relidas, transformadas em protocolos codificados e analisadas. Esse processo já se configura como uma análise interpretativa, pois o pesquisador reconstrói falas e cria textos (SILVA, 2006; STAKE, 2011). Decorrente dessas decisões, e visando compreender o objetivo específico apontado, o método ou abordagem utilizada para a análise dos dados, foi **análise do conteúdo**, uma vez que a sua contribuição se deu na identificação dos descritores.

Flick (2009, p. 291) aponta que esse método é empregado com a finalidade de reduzir o material coletado por meio da “utilização de categorias, as quais são normalmente obtidas a partir de modelos teóricos” e que servem de base para o levantamento do material

empírico. Esta técnica é desenvolvida seguindo as etapas: define-se o material selecionando as entrevistas e as partes mais relevantes, analisa-se a situação do material, faz-se a categorização destes, em seguida é definida a direção da análise com base no que se pretende pesquisar e por fim, são definidas as unidades analíticas. Nesta última, há a unidade de codificação (menor trecho do material a ser analisado), e a unidade contextual (maior trecho do material a ser analisado). Essas unidades são entendidas como categorias e subcategorias, as quais geram as análises efetivas para a interpretação final (FLICK, 2009). Desse modo, é possível reduzir o “material em um nível maior de abstração” (FLICK, 2000, p. 292).

Dentro das técnicas utilizadas na análise de conteúdo, o presente estudo faz uso da análise estruturadora de conteúdo, por “usar regras de codificação, que são utilizadas para buscar, no texto, trechos nos quais possam ser encontrados enunciados” (FLICK, 2000, p. 293) sobre as experiências vivenciadas pelos graduandos em administração. Como resultado, as categorias no material de coleta foram avaliadas e subsidiaram a análise das frequências dos tipos e situações relatadas como experiências pelos estudantes da etapa 1.

Apesar de Flick (2009) admitir que não há uma regra específica para a elaboração dos resultados, Hair *et. al* (2005) e Collis (2005) indicam ser oportuno desenvolver categorias de significados comuns visando facilitar a análise. Este último, Collis (2005), evidencia ser adequado analisar as frequências encontradas nas categorias ou a ocorrência de frases, itens palavras. Os próximos parágrafos ilustram como esse processo foi vivenciado.

Iniciado com as transcrições tradicionais das entrevistas, que “corresponde à mudança do estágio da gravação oral para a escrita” (ICHIKAWA; SANTOS; 2006, p. 198) e que resultou, em média, 12 páginas por respondente. Em seguida, foram elaborados protocolos para cada respondente e identificados trechos dos relatos que mantinham relação com alguma categoria ou subcategoria de análise indicadas no quadro 08, para encontrar aspectos que se relacionavam entre os discursos, transformando todas as entrevistas em um único protocolo (SILVA, 2005).

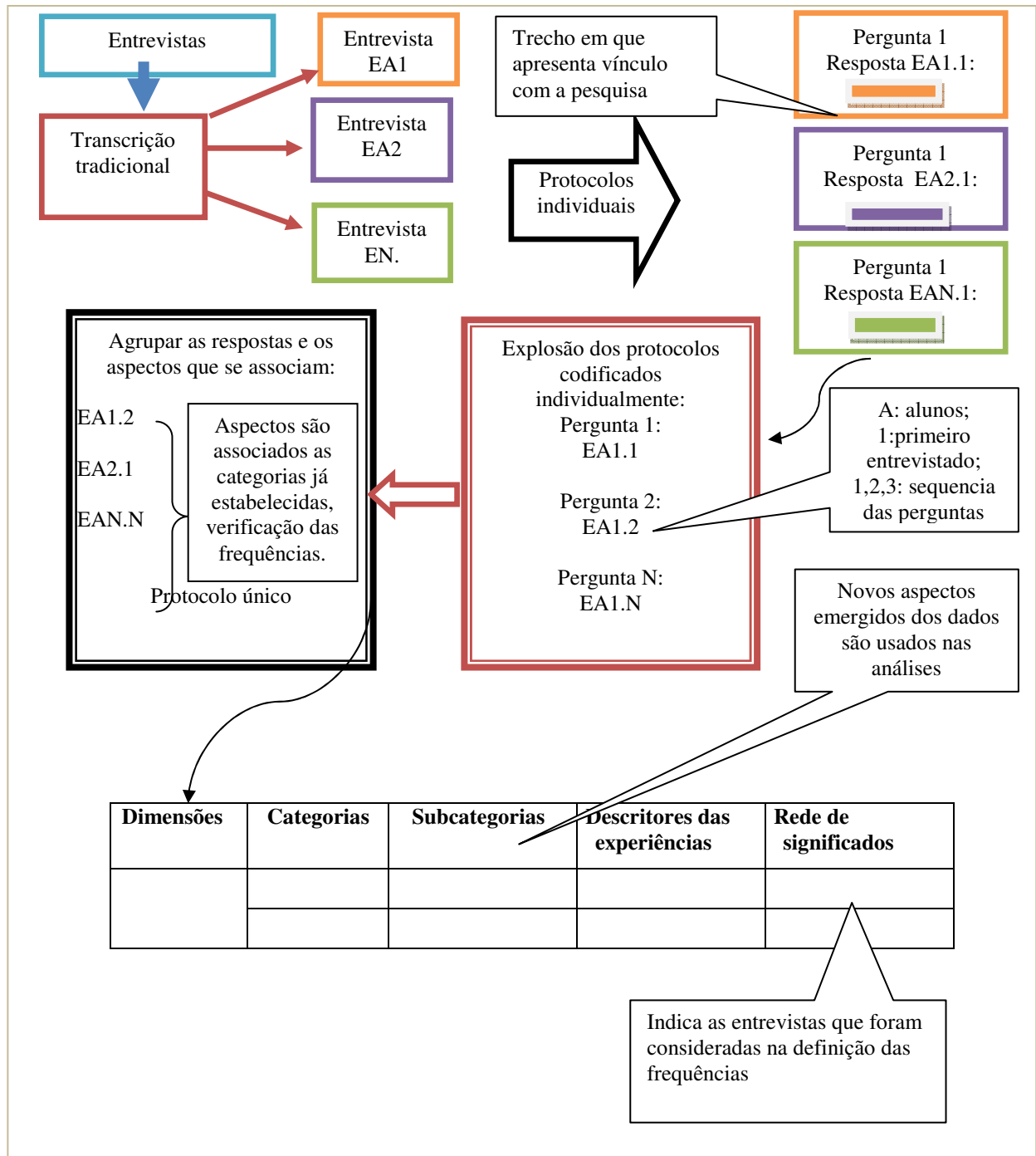
Posteriormente, foram observadas as categorias que emergiram dos dados oriundas da análise, e de recortes, as quais foram balizadas pelos aspectos subjetivos e pelo objetivo específico da etapa 1. Esses recortes fazem parte da análise do conteúdo, como sendo a seleção de “fragmentos do *corpus* para análise, ou seja, selecionar pequenas partes, escolhidas por relações semânticas, tendo em vista objetivos do estudo” (FERNANDES, 2008, p. 65).

Por meio das categorias e subcategorias criadas, a análise buscou evidenciar as experiências sociais, profissionais e da educação formal que se repetiram, a fim de destacar os

descritores que foram usados na etapa 3. Desse modo, os descritores foram associados de acordo com a frequência identificada por meio das redes de significados.

O processo é demonstrado na figura 05.

Figura 05- Processo de análise da primeira etapa da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Silva (2005).

As conclusões destas análises são discutidas no próximo capítulo.

Na segunda da etapa foi utilizado o *focus group* (FG) como instrumento de coleta de dados. Trata-se de “um tipo de entrevista em profundidade, realizada em grupo, cujas dimensões têm características definidas quanto à proposta, ao tamanho, à composição, e a os procedimentos de condução” (OLIVEIRA; FREITAS, 2006, p. 325). Os autores esclarecem que:

É possível dar referencial a investigação ou à ação em novos campos; gerar hipóteses baseadas na percepção dos informantes; avaliar diferentes situações de pesquisa; desenvolver planos de entrevistas ou questionários ou ainda, gerar informações adicionais a um estudo em larga escala. (OLIVEIRA; FREITAS, 2006, P. 326)

Este instrumento é multidisciplinar, derivado das entrevistas em grupo e entrevistas focalizadas, pelo qual se busca a opinião das pessoas quando envolvidas por um grupo (MERRIAM, 2009; BARBOUR, 2009; FERNANDES; FLORES; LIMA, 2010; FLICK, 2013). Assim, permitiu o envolvimento dos respondentes nas reuniões em série e discussões focadas em um único tópico, determinado, neste caso, pelo segundo objetivo específico: Identificar a contribuição das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de graduandos dos cursos de administração. Oliveira e Freitas (2006, p. 326) conferem o uso deste instrumento quando se interessa em “como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou evento”, apropriado, portanto, ao presente estudo.

Para Barbour (2009), esta técnica, chamada de grupo focal, é utilizada por alguns pesquisadores durante a fase preliminar de instrumentos quantitativos com a finalidade de desenvolver questionários, uma vez que possibilita identificar e explorar *insights* fornecidos pelos participantes. Esta técnica possibilita a proximidade das pessoas e dos seus mundos, visões, crenças e comportamentos; e, a homogeneidade entre os participantes aos interesses da pesquisa (OLIVEIRA; FREITAS, 2006; MERRIAM, 2009).

O *focus group* foi realizado entre os meses de Agosto e Setembro de 2012. O roteiro foi elaborado considerando as categorias expostas no quadro 08 (APÊNDICE B), apresentado em *projektor multimídia* (APÊNDICE C) e aplicado com base nas experiências (sociais, profissionais e da educação formal), já caracterizadas na etapa anterior, para identificar nesta etapa, quais são as suas contribuições no processo de aprendizagem do estudante em Administração. Além disto, ao final da seção de *focus group*, foram elencadas as experiências resultantes da etapa 1, com a finalidade de avaliar se os alunos as consideravam experiências vivenciadas ao longo do curso. O ambiente foi organizado com cadeiras em

circulo, para maximizar o compartilhamento de ideias levantadas pelos participantes. A pesquisadora conduziu, explicou e estimulou os questionamentos, e se esforçou para não apresentar comportamentos de aprovação ou reprovação. As seções foram gravados em meios digitais e todos os *focus group* tiveram um tempo total de duas horas e 48 minutos de duração. O processo de Análise da etapa 2, contou com **análise interpretativa dos dados**, subdividida da seguinte forma:

- a. Transcrição tradicional dos relatos.
- b. Destaque das principais ideias com o aporte das observações da pesquisadora.
- c. Análise reflexiva quanto às respostas que emergiram dos dados.
- d. Associação e identificação das contribuições que cada experiência (social, profissional e educacional) promoveu no aprendizado dos participantes. Os resultados das análises são identificados no capítulo 4 por meio dos códigos **FG1**, por exemplo, que significa *focus group* seguido pelo número de ordem da realização da pesquisa, que neste caso, foi o primeiro.
- e. Elaboração dos resultados, que envolveu destacar os descritores para a construção do questionário da próxima etapa.

A análise interpretativa dos dados é um meio comum de analisar os dados quando se usa *focus group*, nas pesquisas de ordem qualitativa, como as de Fernandes, Flores e Lima (2010) e a de Pereira (2010).

Na terceira etapa, de cunho quantitativo, foi realizada uma **survey Interseccional**, que ocorre quando “ dados são colhidos, num certo momento, de uma amostra selecionada para descrever, mas também para determinar as relações entre as variáveis” (BARBIE, 2003, p. 102). Escolhido por ter a finalidade de descrição de uma amostra, e por ser especialmente eficiente se combinado com outros métodos. “Nestes casos o pesquisador não se preocupa com o porquê da distribuição observada existir, mas com o que ela é” (BARBIE, 2003, p. 102). As características da pesquisa *survey*, são: viabiliza o pensamento lógico; define um posicionamento de causa e efeito para explicar as razões de eventos do fenômeno pesquisado; permite a generalização dos resultados para a população amostral; busca a parcimonialidade, ou seja, a melhor explicação com o menor quantitativo de variáveis; é específica, pois o leitor consegue perceber o que as variáveis representam decorrente da escrita objetiva e descritiva; e, por fim permite desenvolver novas pesquisas com os mesmos dados coletados, visto que o *survey* abrange a coleta e a quantificação de dados (BARBIE, 2003).

Contudo, antes da aplicação do *survey* foi necessário construir um questionário composto de categorias extraídas dos resultados encontrados nas etapas 1 e 2, ou seja, nas entrevistas e *focus group*. Para tal, foi necessário fazer uso dos conceitos de mensuração de escala, visando obter o resultado mais próximo possível da amostra. Mensurar “envolve atribuir números para uma variável de acordo com certas regras. Os números atribuídos devem refletir as características do fenômeno que está sendo mensurado” (HAIR; *et. al.*, 2005, p. 180). Assim, a mensuração usa escalas, que podem ser *distintas* ou *contínuas*, e são representadas pelos tipos: nominal, ordinal, intervalar e/ou de razão (ANDERSON *et. al.*, 2003; COSTA, 2011). Em resumo, foram realizadas as seguintes ações, antes do *survey*:

- a. os descritores foram associados em um único arquivo, os da etapa 1 e 2, afim de eliminar descritores repetidos;
- b. ao longo de três reuniões com o orientador da pesquisa, cada descritor foi analisado, reformulado e categorizado, gerando um questionário com 51 descritores;
- c. foi aplicado um pré-teste com 7 especialistas, dos quais cinco foram no ENANPAD no dia 25/09/2012, e outros dois enviados via-email. Esse procedimento foi realizado para que os especialistas avaliassem o instrumento de coletas de dados. Foi solicitada a análise da escala, da objetividade e relevância de cada item. Foi oportunizada ainda, a sugestão, inclusão, alteração, descrição dos descritores expostos para maior detalhamento dos mesmos.
- d. após as considerações dos especialistas, as escalas sofreram alterações bem como os descritores e a ordem de exposição. As principais mudanças foram nos tempos verbais e em substantivos. Ao final de quatro reuniões entre pesquisadora e orientador da pesquisa, o questionário apresentava-se com 47 descritores das experiências sociais, profissionais e da educação formal;
- e. seguiu-se, então, para a aplicação do pré-teste. Foram aplicados com alunos do curso de administração do sexto período da UNESC-CG. A instituição foi escolhida pela facilidade de acesso e a turma por não pertencer ao oitavo período, afim de não impossibilitar a aplicação quando os questionários estivessem prontos (sugestão de um dos especialistas: “não queimar a turma”). Participaram desta etapa 45 estudantes, mas foram avaliados 36 questionários completos.
- f. os resultados obtidos no pré-teste foram tabulados no SPSS versão 18 e foram extraídas as medidas de frequência, histograma, assimetria e curtose. Por meio de duas reuniões, foi percebido que alguns resultados de alguns descritores não

apresentaram normalidade e decidiu-se retirá-los. Outra mudança ocorrida nesse momento, foi a forma que as escalas estavam enunciadas. No momento da aplicação do pré-teste foi percebido que os alunos não entendiam onde deveriam marcar, configurando-se um problema de *layout*. Assim, foi decidido facilitar a visualização desta informação, duplicando em cada folha qual a orientação que o aluno precisava ler. Ao final, o questionário final foi aplicado com 43 descritores vinculados às experiências sociais, profissionais e da educação formal. (APÊNDICE D).

g. depois destas verificações, o questionário estava pronto para aplicação.

O instrumento de pesquisa foi aplicado presencialmente junto ao seu público entre os meses de Novembro-Dezembro de 2012, e contou com a colaboração de professores vinculados às Universidades localizadas em Patos e Souza, sendo um deles, membros do Núcleo de Aprendizagem e Competências – NAC. Nas outras 12 instituições, o questionário foi aplicado pela pesquisadora, que na ocasião, entrou em contato com os coordenadores, marcou a aplicação para um dia em que os alunos do oitavo período estivessem assistindo aula de uma disciplina obrigatória, com a finalidade de encontrar a turma completa, uma vez que nesta fase os alunos se dividem entre variadas disciplinas obrigatórias e eletivas.

Por fim, o procedimento utilizado da etapa 3, foi **a análise estatística dos dados**, por meio das medidas de associação e correlação com uso dos testes de relação, correlação, análise de variância e *fatorial*. A análise dos dados “é um processo sistemático de avaliação e interpretação de dados de uma pesquisa, por meio de aplicação de técnicas estatísticas, direcionadas a exploração, descrição e teste de hipóteses” (COSTA, 2012, p.44), cujo ocorreu pós-aplicação dos questionários; que envolveu os seguintes passos fases, baseadas em Costa (2012):

- ✓ antes de iniciar a tabulação, os questionários foram enumerados, a fim de facilitar o acesso caso fosse necessário voltar e rever alguma resposta;
- ✓ então, foram tabulados os dados com auxílio do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 18.0.
- ✓ primeiramente foi realizado a verificação preliminar dos dados que consiste numa etapa fundamental da pesquisa, pois os dados foram os responsáveis pelos resultados finais. Se refere às ações que visam à preparação dos dados, tais como a avaliação visual da planilha, extração de medidas descritivas e análise dos dados

perdidos (*missing values*) (COSTA, 2011); É indicado observar a veracidade das respostas apontadas no questionário e aplicar procedimentos que incluem ou excluem a resposta ou até mesmo excluir o questionário completo. Foi observado a duplicidade de dígitos em 8 respostas, e a falta em 13 espaços, os quais foram solucionados quando recorrido ao questionário impresso e verificado as respostas corretas. Oportunizou-se com isso, a não exclusão de questionários.

✓ o segundo procedimento teve por finalidade avaliar se as condições da amostra estavam adequadas com o método de análise em questão. Neste sentido o conjunto de ações executados foram: **(a) adequação da amostra** que pressupõe uma variação nos dados para que haja uma correlação relevante; Como resultado dessa verificação têm-se o valor de esfericidade de Bartlett e a medida de adequação amostral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que devem apresentar respectivamente, 0,000 e entre 0,5 a 1,0. Os resultados da análise estatística indicaram que a adequação dos dados para a análise fatorial; cujo resultados numéricos são apresentados nas próximas seções. **(b) método de extração** tem por objetivo verificar “a correlação entre as variáveis observadas e os fatores” (COSTA, 2011, p. 218); **(c) número de fatores** que foi associado ao número de variáveis vinculadas às experiências; por exemplo, as experiências profissionais eram investigadas em 16 dos 43 fatores contidos no questionário, assim, foram extraídos as 16; **(d) Decisão de rotação** que escolheu o método varimax, que “facilita a análise por aproximar os escores das variáveis entre os extremos +1 ou -1” (COSTA, 2011, p. 220).

✓ e, a exploração dos dados por meio das análises estatísticas, como medidas descritivas, análises fatoriais, ANOVA, com a finalidade de obter os resultados planejados.

Segundo Costa (2011, p. 217), a análise fatorial exploratória (AFE) “consiste em um procedimento de redução de variáveis, com a reunião de um conjunto de itens de variação conjunta em um mesmo fator.” E, A análise fatorial confirmatória testa “a hipótese estatística de aderência da estrutura fatorial estimada aos dados observados” (COSTA, 2011, p. 217).

Neste caso, as análises fatoriais foram realizadas considerando as variáveis vinculadas as experiências profissionais tratadas na próxima seção, das experiências da educação formal e por fim das experiências sociais.

Para avaliar o nível de adequabilidade da análise estatística, adotou-se os seguintes valores de referências:

Tabela 1- Indicadores e valores de referência da análise estatística dos dados.

INDICADORES	VALORES DE REFERÊNCIAS
Alpha de Cronbach	Maior ou igual a 0,7
Teste de Esfericidade de Bartlet (<i>p-value</i>)	Menor que 0,05
KMO	Maior ou igual a 0,6
Variância Explicada	Maior ou igual a 0,5
Escore (carga fatorial)	Maior ou igual a 0,5
ANOVA (Nível de Significância)	Até 0,05
Assimetria e curtose	Entre -1e +1

Fonte: Hair *et al.* (2005) e Costa (2011).

O alpha de Cronbach é o indicativo da análise de confiabilidade. A variância acumulada dos fatores significa que quanto maior for a variância “melhor será a representação” (COSTA, 2011, p. 220). O kaiser-Meyer-Okin, mede o grau de correlação parcial entre as variáveis para este teste, Hair *et al.* (2005) indica que 0,5 é o menor valor permitido para esta medida. Em outras palavras, o resultado deste teste indica que quando agrupadas, as variáveis com cargas fatoriais maiores ou iguais a 0,5, explicam melhor os fatores das experiências sociais, profissionais e da educação formal. Os escores fatoriais são aos “valores estimados da correlação de cada variável com os fatores gerados” (COSTA, 2011, p. 217). Hair *et al.* (2005) e Costa (2011) indicam maior ou igual a 0,05 como parâmetro para avaliar esta medida. As medidas de normalidade, assimetria e curtose, indicam quando a distribuição apresenta dados normais. A assimetria “mensura a partida de uma distribuição simétrica” e a curtose “é uma medida de pico da distribuição” (HAIR *et al.*, 2005). As comunalidades caracterizam “a proporção da variância comum presente numa variável” (FIELD, 2009) as quais “valores baixos indicam problemas nos itens no procedimento de análise em execução” (COSTA, 2011, p. 220).

Diante do exposto, o quadro 10 foi elaborado para ilustrar as relações entre o objetivo geral e específicos, os instrumentos de coletas de dados escolhidos, bem como os procedimentos de análise e a natureza de cada etapa da pesquisa.

Quadro 10- Relação entre objetivos geral, instrumentos e procedimentos de análise métodos.

Objetivo Geral: Analisar as contribuições das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de acadêmicos do Curso de administração de instituições públicas e privadas do Estado da Paraíba.				
Etapas	Objetivos específicos	Natureza	Procedimento de análise	Instrumento de coleta de dados
Etapas 1	Caracterizar as experiências (sociais, profissionais e da educação formal) vivenciadas pelos alunos durante a graduação em Administração;	Qualitativa	Análise do conteúdo	Entrevistas
Etapas 2	Identificar a contribuição das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de graduandos dos cursos de administração;	Qualitativa	Análise compreensiva interpretativa dos relatos	<i>Focus Group</i>
Etapas 3	Estabelecer relações entre o nível de contribuição das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) na aprendizagem dos graduandos dos cursos de administração.	Quantitativa (Survey)	Análise estatística dos dados	Questionário

Fonte: Elaboração própria, 2012.

O próximo capítulo apresenta e discute os resultados da pesquisa. Os resultados apresentados a seguir incorporam elementos da primeira e da segunda etapa, mas enfatizam os aspectos da terceira etapa. Para tal, alguns trechos das entrevistas e do *focus group* serão incluídos nos resultados do estudo como uma forma de articular as duas abordagens utilizadas na pesquisa e potencializar a compreensão do fenômeno estudado.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

O capítulo que segue apresenta, analisa e discute os resultados da pesquisa por meio das abordagens qualitativa e quantitativa. Neste sentido, as análises abrangem interpretações vinculadas às repetições de ideias expostas por meio dos discursos dos alunos que por sua vez agregam entonação, falas, silêncios e dúvidas especialmente, em algumas questões, foram notáveis os sentimentos de alegrias e tristezas que falaram além da oralidade, por meio do silêncio. Essas situações foram consideradas, pois abarca não apenas a conversação, mas considera os aspectos não verbais da linguagem (GODOI, 2006; GILL, 2002).

E; aos números com as medidas descritivas e análises uni e multivariadas. As seções abrangem: os dados sócio-demográficos, o agrupamento e identificação dos fatores das experiências profissionais, sociais e da educação formal, as análises das correlações entre indicadores sócio-demográficos, fatores das experiências e contribuições da experiência na aprendizagem e no nível de satisfação com o curso e as reflexões finais da análise dos dados.

4.1 Dados Sócio-Demográficos

O levantamento *survey* realizado na terceira etapa da pesquisa foi aplicado junto aos alunos do oitavo período do curso de Administração vinculados à Universidades, Centros universitários e Faculdades do Estado da Paraíba. O perfil sócio-demográfico abrange as seguintes variáveis: tipo de instituição, o ano que iniciou o curso, turno, gênero, faixa etária, vínculo empregatício, realização de estágio extracurricular durante o curso e participação em eventos de interesse curricular (palestras, fóruns, encontros ou seminários). A característica “turno” foi previamente escolhida por isso que apresenta-se apenas os últimos períodos. Os resultados são apresentados na forma de tabelas para facilitar a visualização.

É possível observar por meio da Tabela 1 que as instituições foram divididas em: Universidades Federais com (209) estudantes, Estaduais com (67), Centro Universitário com (7) e Faculdades com (112) alunos. O maior número de alunos pesquisados está vinculado às instituições Federais.

Tabela 2- Tipo de Instituição

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa*
Instituição	Universidade Federal	209	51%
	Universidade Estadual	67	16,3%
	Centro Universitário	7	1,7%
	Faculdade	112	27,3%
	Instituto Federal	15	3,7%
	Total	410	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Os números expostos na Tabela 2 demonstram que as instituições do Estado da Paraíba que tiveram o maior número de estudantes em Administração participantes da pesquisa foram as públicas, representadas neste estudo pelas universidades Federais, Estaduais e Instituto Federal, que juntas somam 71% dos respondentes.

Quanto ao ano em que começaram a estudar, os dados revelam que o ano de 2009 representa mais de 80% dos alunos, já que concluíram o curso em 2012 ou em 2013 como é o caso das instituições federais e instituto federal em função de uma greve que ocorreu entre os meses de maio e setembro de 2012. O quantitativo de alunos que iniciaram o curso em 2008 somam aproximadamente 15% dos respondentes e os demais anos 2005, 2006, 2007 representam pouco mais de 4,2% dos alunos. Conforme indica a tabela 3.

Tabela 3- Ano que os alunos iniciaram o curso

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa*
Ano que iniciou o curso	2005	4	1,0%
	2006	8	2,0%
	2007	5	1,2%
	2008	61	14,9%
	2009	332	81%
	Total	410	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

No que se refere ao período em que estão matriculados, conforme já explicado, para esta etapa foram escolhidos apenas os concluintes. Em algumas instituições, estes são representados por “oitavo período” em outras são por “nono período”; esta diferença de nomenclatura não interfere na conclusão, ou seja, todos são concluintes. Na tabela 4, é possível observar que a grande maioria dos estudantes pesquisados estava no oitavo período (95,9%) e os demais se encontravam matriculados no nono período (4,1%). Isso ocorreu porque poucas instituições usam a nomenclatura de nono período.

Tabela 4- Período

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa*
Período/Semestre	Oitavo	393	95,9
	Nono	17	4,1
	Total	410	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Na tabela 5 os dados revelam que dentre os estudantes pesquisados (410), a maioria representada por aproximadamente 70%, estuda a noite. Isso é bem comum no meio acadêmico de Administração, uma vez que a maioria estuda a noite porque trabalha durante o período matutino. Além destes, as frequências que cruzaram as instituições e o vínculo empregatício, revelam que as IES privadas agregam o maior percentual de alunos que trabalham (centros universitários (100%), as faculdades (89%)) do que as públicas (UFPB (75%) e UEPB (77%)).

Tabela 5- Turno

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa*
Turno	Matutino	117	28,5
	Noturno	293	71,5
	Total	410	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Quanto ao gênero, a análise dos dados reflete que estão equilibrados. O gênero masculino concentra mais de 45% e o feminino mais de 54%. Portanto, uma diferença relativamente pequena para o gênero feminino. Esses dados podem ser observados na tabela 6 que segue

Tabela 6- Gênero

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa*
Gênero	Feminino	225	54,9
	Masculino	185	45,1
	Total	410	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

A faixa etária dos alunos pesquisados indica que aproximadamente 70% estão entre 19 e 25 anos, uma parcela menor de 22,7 % estão entre 26 e 32, pouco mais de 5% estão entre os que possuem entre 33-39 anos e quase 3% entre 40 e 59 anos. Segue, a tabela7 .

Tabela 7- Faixa etária dos alunos

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa*
Faixa Etária	19-25 anos	284	69,3%
	26-32anos	93	22,7%
	33-39 anos	21	5,1%
	40-59 anos	12	2,9%
	Total	410	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Uma das questões da pesquisa procurou identificar se os alunos trabalham e os resultados indicam que mais de 80% deles estão empregados, dos quais 55% com vínculo empregatício e 25% sem vínculo empregatício, corroborando as suposições expostas da tabela 5. Aproximadamente 20% indica que não trabalha. Esses números são visualizados na tabela 8 que segue.

Tabela 8- Trabalha?

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa*
Trabalha?	Não	80	19,5
	Sim (com vínculo empregatício)	226	55,1
	Sim (sem vínculo empregatício)	104	25,4
	Total	410	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Ao ser questionado se trabalha, caso respondesse positivamente, o aluno foi indagado ainda se já trabalhava antes de começar a cursar administração ou se isso ocorreu depois. Os dados refletem que dos alunos que trabalham (330), quase 60% já trabalhavam antes de cursar administração e 40% começaram a trabalhar depois que iniciaram o curso. Para os que responderam que não trabalham foi questionado o motivo. As opções eram: “o mercado está difícil” para 31,25%, “para se dedicar exclusivamente ao curso” com 25%, e o maior percentual ficou com “outro motivo” de 43,75%.

A análise dos dados revela que a maioria dos alunos que participaram da pesquisa não realizou estágio extracurricular durante o curso, o que reflete uma problemática vivenciada durante a graduação. Isso pode ser percebido na tabela 9 que expõe os percentuais para cada categoria. Os que responderam “não” somaram 55,4%, e os que somaram “sim” totalizou 41,7%. Ainda, houve aqueles que não responderam somando 2,9%.

Tabela 9- Realizou algum estágio extra curricular durante o curso

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa*
Realizou algum estágio extra curricular durante o curso	Não	227	55,4%
	Sim	171	41,7%
	Em branco	12	2,9%
	Total	80	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Ainda quanto a participação dos alunos, foi questionado sobre a participação em eventos, palestras, fóruns, encontros ou seminários. Os dados despontam que a grande maioria participou, com 88,3% dos respondentes. Já os que apontaram negativamente soma pouca mais de 11% representando pouco os dados. A tabela 10 expõe estes dados.

Tabela 10- Participou de eventos de interesse curricular (Palestras, Fóruns, Encontros ou Seminários)

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa*
Participou de eventos de interesse curricular (Palestras, Fóruns, Encontros ou Seminários)	Não	48	11,7
	Sim	362	88,3
	Total	410	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Segue na tabela 11 um resumo dos dados sócio-demográficos mais representativos.

Tabela 11– Representatividade do Perfil sócio-demográfico geral dos participantes do survey

Categorias/Percentual		
Tipo de Instituição Universidade Federal (51%)	Ano de Início 2009 (81%)	Período Noturno (71,5%)
Gênero Feminino (54,9%)	Faixa Etária 19-25 anos (69,3%)	Trabalha (80,5%)
Trabalhava antes de iniciar o curso (58,5%)	Estagio durante o curso (55,4%)	Participou de eventos de interesse curricular (88,3%)

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

A tabela 11 indica que a maioria dos estudantes pesquisados estão vinculados à UFPB (51%) evidenciando a importância dessa instituição pro desenvolvimento do estado da Paraíba, uma vez que em julho de 2013 o curso completa 50 anos. A grande maioria iniciou o curso no ano de 2009, já que são concluintes do oitavo período é normal que 81% tenham

iniciado neste ano. A grande maioria estuda no período da noite (71,5%), é mulher (54,9)%, está entre a faixa etária, 19-25 anos. Pouco mais da maioria já trabalhava antes de iniciar o curso (58,5%) e realizaram estágio ao longo da graduação (55,4%).E, por fim a grande maioria participou de eventos de interesse curricular (88,3%).

4.2 Agrupamento e Identificação dos Fatores das experiências profissionais, sociais e da educação formal

As próximas seções esclarecem como os fatores foram identificados e agrupados, com as medidas gerais e individuais de cada fator e as respectivas análises. Estas, evidenciam elementos da teoria, e dos discursos, coletados nas fases 1 e 2 do estudo. A seguir as seções foram divididas pelas experiências.

4.2.1 Experiências Profissionais

Mesmo com a dificuldade de ilustrar como os saberes ‘funcionam’ os entrevistados descrevem que viviam de modo diferente, antes da prática profissional. Não pensavam no futuro, não entendiam as preocupações dos familiares, nem tampouco davam importância ao mercado de trabalho e seus desafios. Depois que começaram a trabalhar, a vida recebeu outro significado, tais como: responsabilidade, futuro, planejamento, comprometimento, metas, desafios, concorrências e capacitação. A vida dos alunos passou a representar trabalho, e isso possibilitou uma inversão dos valores vivenciados, até então de dependência, inocência e imaturidade. Os relatos confirmam que:

Eu não pensava no futuro. Quando comecei a trabalhar eu gastava tudo que ganhava, comecei a ver a área de planejamento da fábrica e vi que era interessante também levar pra área pessoal. O planejamento é a base de tudo, desde o trabalho como na vida pessoal, eu sempre levei a vivência do trabalho pra vida pessoal e isso eu aprendi no trabalho (EA 5.12).

Eu acho que a responsabilidade de levar mais a sério, vê que as coisas não são fáceis na vida, que você tem que ter cuidado com as escolhas, com as atitudes, com o que vai dizer, vai fazer, porque as pessoas me viam como menininha. Daí tem que mostrar que você é capaz, eu sempre tentava ser profissional, saber lidar com

imprevisto, e que as vezes nem tudo esta sendo ao seu favor mas você tem que se moldar e tentar se superar pra superar e ser bem firme pra que ninguém te prejudique **(E A6.12)**.

Aprendi a ter escolhas, a ser responsável, a levar as coisas a sério, a ser ética, impor respeito, pra as pessoas me verem como profissional e a conquistar o respeito, mesmo sendo tão novinha, porque eu falava serio. Até na hora do almoço eu ficava entre os profissionais porque meu lugar era ali, porque eu não poderia deixar que ninguém me diminuísse então eu aprendi a me valorizar. **(EA 3.13)**

Eu aprendi o que é a vida mesmo. Quando você é pequeno você pensa que é tudo fácil, mas não é, você vai pro mercado de trabalho e quando te colocam responsabilidade você ver que não é aquilo que você pensa, mil maravilhas...isso faz você uma pessoa mais responsável, eu consigo hoje analisar as coisas com mais carinho, antes do mercado de trabalho, eu tomava decisões pelo impulso, hoje não eu tiro das experiências, aprendi a tomar decisões **(EA 7.13)**

A vivência profissional representa crescimento e satisfação pessoal. Por isso, que explicam, “aprendi o que é a vida mesmo” **(EA7.13)**. Dewey (1974) explica que só se aprende o que se pratica, e assim o aprendizado se integra a vida passando a alterar a existência humana. Desse modo, as experiências ganham significados. Senge (1990) corrobora com a assertiva e evidencia que ao perpassar situações que suscitam o processo de tentativa e erro, a pessoa aprende observando as consequências da ação, o que altera as ações futuras. Logo, o aprendizado mais significativo ocorre por meio do contato com a experiência. Gilles e Paquet (1991 *apud* LE BOTERF, 2003) consideram que durante a ação, na “hora dos problemas profissionais”, a pessoa adquire por meio da experiência, o saber fazer, cujo na maioria das vezes, ressalta o que a literatura desconsidera. Contudo, Senge (1990) ressalta que a condição de avaliar as consequências ou os efeitos das ações, é pressuposto básico para o aprendizado efetivo, que algumas vezes não ocorre pela limitação de tempo, espaço ou cognitiva da pessoa.

Portanto, a reflexão sobre a experiência concreta, precedida pelos processos de abstração e de conceitualização, deve ser vivenciada e como resultado, são formadas novas experiências profissionais. Desse modo, o aprendiz forma novos saberes com base nas suas experiências, e exerce a capacidade de diferenciar os contextos e os problemas, aprendendo a classificá-los, inclusive. Estes saberes experienciais são percebidos como “pano de fundo” para outros saberes, como saber decidir, interpretar, mobilizar, estabelecer relações, que funciona mesmo que conscientemente o sujeito não os acione, logo, são automáticos e difíceis de serem verbalizados (LE BOTERF, 2003).

A análise estatística dos dados confirma tais assertivas, uma vez que das 43 variáveis indicadas no questionário, 16 delas caracterizam aspectos das experiências profissionais, emergidas das falas dos alunos entrevistados nas etapas 1 e 2, da pesquisa descritas na metodologia. Dessas variáveis, 11 foram agrupadas por meio da análise fatorial devido “a correlação existentes entre elas” (COSTA, 2011, p. 217). Em seguida, foi realizada análise fatorial confirmatória (AFC) que visa verificar se esse agrupamento das 11 variáveis se confirma.

Após a realização de tais ações, obteve-se os fatores das experiências profissionais agrupados e confirmados pela análise fatorial confirmatória. Cinco, dos 16, foram excluídas por não apresentarem aderência aos fatores gerados na pesquisa. São elas: “Vivência de situações no trabalho envolvendo resistência à mudanças”, “Realização de atividades profissionais em empresas públicas, privadas ou do terceiro setor”, “Participação em projetos para análise da viabilidade econômico-financeira de uma organização”, “Negociação com o superior para solicitar aumento de salário” e “Participação em atividades de avaliação de desempenho individual”. O Quadro 11, a seguir, apresenta os fatores e os descritores que foram agrupados gerados pela análise fatorial.

Quadro 11- Fatores das experiências profissionais definidos pela Análise Fatorial

FATOR	VARIÁVEIS CORRELACIONADAS
F1	-Resolução de problemas imprevistos; -Aumento das responsabilidades no trabalho a pedido da organização; -Solução criativa ou inovadora de problemas da organização; -Socialização dos colegas do trabalho na organização; -Relacionamento com as pessoas no ambiente de trabalho; -Relacionamento com clientes (negociar, prospectar, receber <i>feedback</i> relacionado ao seu atendimento, venda ou prestação de serviços);
F2	-Participação em atividades de negociação de contratos com superiores, fornecedores e clientes; -Recebimento de <i>feedbacks</i> envolvendo elogios, promoções, demissão ou transferência de um cargo; -Condução de reuniões utilizando recursos tecnológicos;
F3	-Realização de atividades de estágio em empresas públicas, privadas ou do terceiro setor; -Participação em processos seletivos para ocupar um cargo em uma organização.

Método de Extração da Análise Fatorial: Análise de componentes principais a partir do Software SPSS 18,0

Método de Rotação da Análise Fatorial: Varimax com normalização de Kaiser

Fonte: Elaborado pela autora, 2013

É possível, por meio do quadro 11, observar que foram agrupados três fatores. O fator 1 com 6 descritores, o fator 2 com 3 descritores e o fator 3 com 2 descritores.

Nas medidas geradas pela análise fatorial foram analisadas: **(a)** A variância acumulada indica que as experiências profissionais representam cerca de 65,47% do processo de aprendizagem dos alunos do curso de administração da Paraíba; **(b)** Os escores fatoriais que apresentaram uma carga fatorial superior ao determinado na literatura. **(c)** Comunalidades que também seguiram os índices da literatura, ou seja, valores que apresentassem menor que 0,2 deveriam ser excluídos.

A Tabela 12, a seguir, apresenta os resultados da análise fatorial exploratória de cada variável que compõe os fatores das experiências profissionais. Nesta, é possível perceber, além das medidas já explicadas, as medidas de média, desvio, assimetria e curtose.

Tabela 12- Medidas Descritivas e Escores Fatoriais dos fatores das experiências profissionais

Fator 1: Ação profissional						
VARIÁVEIS	Média	Desvio	Assim.	Curtose	Escores Fatoriais	Comunalidades
- Resolução de problemas imprevistos;	6,73	2,704	-1,051	0,46	0,658	0,639
-Aumento das responsabilidades no trabalho a pedido da organização;	6,57	3,088	-0,945	-0,14	0,722	0,669
-Solução criativa ou inovadora de problemas da organização;	5,69	2,939	-0,649	-0,51	0,676	0,690
-Socialização dos colegas do trabalho na organização;	6,36	3,122	-0,758	-0,46	0,798	0,692
-Relacionamento com as pessoas no ambiente de trabalho;	7,87	2,746	-1,772	2,40	0,811	0,684
-Relacionamento com clientes (negociar, prospectar, receber <i>feedback</i> relacionado ao seu atendimento, venda ou prestação de serviços).	6,51	3,289	-0,806	-0,55	0,603	0,630
Medidas Centrais do Fator 1	4,74	1,68	-1,21	1,20		
Fator 2: Desempenho profissional						
VARIÁVEIS	Média	Desvio	Assim.	Curtose	Escores Fatoriais	Comunalidades
-Participação em atividades de negociação de contratos com superiores, fornecedores e clientes;	4,40	3,590	0,081	-1,47	0,798	0,674
-Recebimento de <i>feedbacks</i> envolvendo elogios, promoções, demissão ou transferência de um cargo;	5,50	3,252	-0,475	-1,00	0,587	0,534
-Condução de reuniões utilizando recursos tecnológicos.	4,56	3,35	-0,036	-1,32	0,736	0,617
Medidas Centrais do Fator 2	3,37	1,91	-0,007	-0,901		
Fator 3: Inserção profissional						
VARIÁVEIS	Média	Desvio	Assim.	Curtose	Escores Fatoriais	Comunalidades
-Realização de atividades de estágio em empresas publicas, privadas ou do terceiro setor;	4,93	3,938	-0,066	-1,62	0,774	0,672
-Participação em processos seletivos para ocupar um cargo em uma organização.	5,04	3,225	-0,252	-1,16	0,802	0,700
Medidas Centrais do Fator 3	3,93	2,31	-0,111	-1,03		
MEDIDAS COMPLEMENTARES						
Teste de Esfericidade de Barlett (Qui-quadrado)	1844,2	Teste de Esfericidade de Barlett			0,00	
KMO	0,901	Alpha de Cronbach			0,87	
Variância Explicada	65,47	Número de Observações			410	

Método de Extração da Análise Fatorial: Análise de componentes principais a partir do Software SPSS 18,0

Método de Rotação da Análise Fatorial: Varimax com normalização de Kaiser

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Na análise de confiabilidade, observa-se “se os itens se ajustam às expectativas definidas para a medida adotada” (COSTA, 2011, p.223). Logo, observa-se que nos fatores das experiências profissionais o alpha de cronicach (tabela 1) está adequado com o sugerido pelos autores (0,87).

A seguir apresenta-se na tabela 02 um resumo das análises descritivas dos fatores vinculados à experiência profissional.

Tabela 13– Medidas Descritivas Gerais dos Fatores da Experiência Profissional

FATORES	Média	Desvio	Assim.	Curtose
1. Ação profissional	4,74	1,68	-1,21	1,20
2. Desempenho profissional	3,37	1,91	-0,00	-0,90
3. Inserção profissional	3,93	2,31	-0,11	-1,03

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

As medidas de média dos fatores resumem os dados (FIELD, 2009) e indicam a frequência da vivência assinalada pelos 410 respondentes para as experiências profissionais. No constructo ação profissional a média foi de 4,74; neste foi observado que apenas 4% dos estudantes assinalaram 0 na escala (escala de 0 a 10, ANEXO D), o que indicava não ter vivenciado estas experiências. Dentre estes 4% destacados, 87% são estudantes de Universidades públicas e 13% das faculdades particulares do estado da Paraíba. Já a opção 7 contida na escala a qual se referia à uma quantidade expressiva da vivência da ação profissional foi marcada por quase 2% dos respondentes dos quais 50% vinculados à IES públicas e 50% à IES particular. Com base nestas observações afirma-se que quanto mais próximo de 10 na escala menos estudantes marcaram (quase 40% dos estudantes marcaram até o número 4); e; que a proporção de estudantes vinculados à IES pública decresce na medida em que a escala aumenta. Da mesma forma que a proporção de estudantes das IES particulares crescem junto com a escala.

O desempenho profissional teve uma média baixa comparada aos demais (3,37). Este fator, foi assinalado 0 na escala por aproximadamente 7% dos estudantes pesquisados, dentre estes 93% são de IES públicas e os outros 7% de IES particulares. E, foi assinalado 8 na escala por 3% dos estudantes dentre os quais 50% são de IES públicas e 50% de IES particulares. Estes dados reforçam os resultados da ação profissional, ou seja, quanto mais a escala cresce um menor número de estudantes marcaram, visto que mais de 40% marcaram até 3, e; que quanto maior a opção da escala menor a participação de estudantes vinculados às

IES públicas. E; o constructo inserção profissional, de média 3,93, reafirma as assertivas, ao indicar que dos estudantes que marcaram 0 na escala (10%) 74% são de IES públicas e 26% de IES particulares. No mesmo sentido, aqueles que marcaram 8 (2%) 40% são de IES públicas e 60% de IES particulares. Observa-se neste caso, o quanto o tipo de instituição o qual o aluno pertence interfere na frequência das experiências vinculadas às profissionais. Além de que é possível destacar que os estudantes vivenciaram mais as experiências da ação profissional e desempenho do que as de inserção profissional, confirmando os dados de média.

Já o desvio padrão “é uma medida de quão bem a média representa os dados” (FIELD, 2009, 35). Neste caso, o fator chamado “inserção profissional” apresenta um desvio padrão grande em relação à média, ou seja, não é uma representação precisa dos dados. Já quanto à indicação de normalidade com o valor de assimetria e curtose, os fatores “ação profissional” e “inserção profissional” estão, consideravelmente dentro da faixa indicativa de normalidade o qual sugere que estes valores fiquem entre -1 e 1.

Comparando com as médias das outras experiências (sociais e da educação formal) essas são as que apresentam maior frequência. Isso pode ser decorrente de essas experiências serem mais significativas no olhar do aluno, pois são as que mais conseguem lembrar (prática reflexiva), e as que conseguem visualizar melhor os efeitos, condição essencial para o aprendizado significativo (DEWEY, 1974; SENGE, 1990; LE BOTERF, 2003). Ou ainda são decorrentes de mais de 80% da população pesquisada na etapa 3 está trabalhando. Alguns relatos ilustram esses resultados.

Pra mim, o que eu avalio até hoje, é que as melhores experiências são as profissionais, porque nela com conhecimento ou não, é ela que vai te ensinar no dia-dia desde que você queira aprender. Porque o mercado se você for dedicado a ele você se prepara, se você tirar proveito, o que é que acontece, o mercado é uma escola prática (EA 12.2-)

No meu primeiro emprego era inexperiente, imaturo, não sabia da vivência que é hoje o mercado de trabalho, a concorrência dentro e fora da empresa, que tem pessoas que pode lhe prejudicar e outras que lhe ajudam a crescer, e tem pessoas que quer colocar você pra baixo. E hoje eu estou mais ciente disso, eu sei as decisões que posso tomar. E, eu não tinha essas experiências (EA 4.12)

Schön (1983) lembra que para o administrador mobilizar as suas competências é necessário desenvolver a reflexão perpassando os processos de análise crítica, intuição, e reestruturação, aprendendo a considerar o contexto, a situação e o sistema organizacional constituído por elementos sócio-técnicos.

Os 60 respondentes das etapas 1 (com 15 entrevistados) e 2 (com 45), apresentam cargos profissionais variados, tais como: auxiliar administrativos, estagiários, consultores, vendedores, empresários, atendentes comerciais, promotores de vendas, supervisores, analistas de projetos, representantes comerciais e até presidentes de conselho. Da pesquisa quantitativa dos 410, 330 trabalham o que representa mais de 80% da amostra. A variabilidade dessas funções é mais importante (do que o acúmulo do tempo numa mesma função ou cargo), para a formação das experiências profissionais, uma vez que suscita inúmeras situações diferentes (MOON, 2004). Zarifian (2003) corrobora ao abordar que as experiências no contexto da ação profissional são percebidas pelos efeitos que a diversidade do repertório de situações causa, e não necessariamente pelo tempo de serviço. Segundo os entrevistados, essas atuações auxiliaram a desenvolver a capacidade para empreendedorismo, capacidade de decisão, conduta ética e a criatividade e autoestima. Há uma mudança na visão de mundo.

Aprendi que agente nunca deve esperar exatamente o que quer, por exemplo, meu objetivo é *x*, mas por enquanto eu consigo *y* nem por isso não vou aceitar a oportunidade. Aprendi que o crescimento vem aos poucos (EA9.13).

Tudo mudou...(emoção) confiança muito grande no meu próprio potencial, muito mais mais audaciosa, se eu não tivesse passado por essas experiências eu teria vergonha, jamais estaria fazendo o que faço, dando palestras, apresentando seminários. Hoje em dia entendo de cobrança, tenho um papel na sociedade e entrego resultados para a sociedade. Então a consciência social ficou mais evidente (EA13.7).

Algumas das experiências vividas no ambiente de trabalho, relatadas no estudo nas etapas 1 e 2, são: saber conduzir reuniões, saber gerir pessoas, influenciar e ser influenciado no ambiente de trabalho, compreender a realidade, saber lidar com a concorrência no ambiente de trabalho, saber planejar, usar as diferenças interpessoais em benefício próprio, agir mediante situações de imprevistos, controlar custos, fazer compras, contactar fornecedores, usar a comunicação de modo mais assertivo, entregar resultados, lidar com a pressão exercida pelos superiores e pressionar subordinados, usar a criatividade em cenários de poucos recursos, vender primeiro a imagem e depois o produto, fazer gráficos, tabelas, memorandos, usar recursos tecnológicos em reuniões, apresentações, encontros, organizar eventos, ser promovido ou demitido, pedir aumento de salário, ouvir do cliente como ele quer ser tratado, participar de seleção de emprego escondido do emprego atual, mentir no trabalho para garantir a socialização entre colegas, mudança de cargo, fazer pesquisa de mercado, plano de negócio e relatórios gerenciais, participar de licitações,

negociar frente a metas altas e poucos recursos, avaliar colegas de trabalho e ser avaliado, participar de confraternizações de trabalho mesmo sem querer.

Já na etapa 3, estas experiências foram agrupadas, por meio da análise fatorial com a finalidade de “manter a natureza e o caráter das variáveis originais, mas reduzir seu número para simplificar a análise” (HAIR, et. al. 2005, p. 123). Logo, as mais significativas foram associadas em fatores. A partir desses agrupamentos, foram definidos nomes que buscam sintetizar e traduzir o que essas variáveis juntas representam. “Este rótulo é desenvolvido intuitivamente pelo pesquisador com base em sua adequação para representar as dimensões latentes de um fator particular” (HAIR, et. al. 2005, p. 109).

Uma análise das experiências vivenciadas pelos alunos relacionadas ao fator 1 indica uma forte relação com a **Ação Profissional**, uma vez que: representam as atividades que ilustram o cotidiano da ação profissional. É caracterizada por ter 6 variáveis que estão diretamente relacionadas com atividades da ação profissional do administrador e envolve associações entre as ações de agir, fazer, solucionar, como também relacionar, interagir e/ou receber *feedbacks* das pessoas que permeiam o ambiente profissional: colegas, superiores e clientes. Os constructos “relacionamento com as pessoas no ambiente de trabalho” (0,811) e a “socialização dos colegas do trabalho na organização” apresentaram os maiores escores (0,798) o que indica a importância, dada pelos respondentes, dos relacionamentos vivenciados na ação profissional, bem como da interação entre as pessoas do ambiente profissional.

Zarifian (2001) esclarece que ao se relacionar com outro e desenvolver a capacidade de agir com sensibilidade e equilíbrio, as pessoas estabelecem atitudes empáticas com os colegas do trabalho. São necessidades que abrangem toda a organização, independente das funções, setores, ou produtividade e; auxiliam no alcance dos objetivos organizacionais bem como no relacionamento com fornecedores e clientes, uma vez que por intermédio das relações no ambiente de trabalho, os negócios são estabelecidos (D'AMÉLIO; GODOY, 2009).

São papéis relacionais, como define Le Boterf (2003), que abrangem atitudes com o outro, constituído pela responsabilidade e autonomia. Além disso, cabe ao administrador durante a ação profissional mobilizar a comunicação, a liderança com elementos de empatia e proatividade a fim de possibilitar melhor relacionamento entre os indivíduos que participam das atividades organizacionais, já que as relações de trabalho envolvem as subjetividades dos atores sociais. Como explica Le Boterf (2003)

O trabalho coletivo flui cada vez menos de forma mecânica. Passa por mudanças de palavras e pontos de vista, pela comunicação e pelo compartilhamento de informações, por acordos implícitos ou explícitos sobre o que tem de ser feito em conjunto e como fazê-lo e, portanto, envolve as subjetividades dos sujeitos implicados em redes de interação nitidamente mais diversificadas e complexas (ZARIFIAN, 2003, p.79)

Assim, este fator compatibiliza as competências técnicas (conhecimentos específicos sobre o trabalho a ser realizado), por meio das variáveis ‘resolução de problemas imprevistos’, ‘aumento das responsabilidades no trabalho a pedido da organização’ e ‘solução criativa ou inovadora de problemas da organização’ com as competências sociais (atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas e os significados próprios), por meio das variáveis ‘socialização dos colegas do trabalho na organização’, ‘relacionamento com as pessoas no ambiente de trabalho’ e ‘relacionamentos com os clientes’ (negociar, prospectar, receber *feedback* relacionado ao seu atendimento), venda ou prestação de serviço.’

Como resultado, há uma evolução no modo de agir, pensar, decidir, e se comportar. Maior comprometimento, segurança, criatividade, e autoconfiança. Essas ações tornam a pessoa mais experiente e mais seguro das decisões, como indicam as seguintes falas:

Aprendi a se comportar na organização, com experiências de convívio, de saber separar a vida pessoal da vida profissional, e o quanto isso é difícil. Então a gente aprende a ter controle com as experiências profissionais. (FG 2.2)

Trabalhei em empresa privada, e a gente acha que tá preparada, eu entrei numa área que a gente não teve o aprendizado teórico na universidade, foi muito difícil lidar com essa situação, todo dia alguém era demitido, transferido, perdia o cargo, e o jeito de tratar as pessoas, o chefe fica pressionando, atender meta, apontar resultados, eu cresci muito em termos profissionais, e me fizeram gerenciar novas situações e novos sentimentos, porque o setor privado é muito diferente. (FG 3.2)

Tudo mudou: confiança muito grande no meu próprio potencial, muito mais audaciosa, se eu não tivesse passado por essas experiências eu teria vergonha, jamais estaria fazendo o que faço, dando palestras, apresentando seminários. Hoje em dia entendo de cobrança, tenho um papel na sociedade e entrego resultados para a sociedade. (EA13.7)

Hoje eu vejo que eu sou capaz, me pego me valorizando porque eu sei o trabalho que faço, eu sou ousada em dizer que sei de algo que não sei mas eu vou atrás e faço. (EA8.12)

As capacidades de decisão, avaliação e julgamento são orientadas pela condição de autonomia vivenciada pela pessoa. Assim, a **ação profissional** remete a formação de indivíduo com possibilidade de intervenção por meio da ação, tendo como foco seus objetivos individuais. A cada situação vivida, por meio da reflexão crítica, a pessoa estabelece a necessidade de adquirir conhecimentos e habilidades para permitir novas intervenções, assegurando um processo de autodirecionamento na aprendizagem (BROOKFIELD, 1986).

O segundo fator envolve experiências ligadas ao **Desempenho Profissional** e se refere à capacidade da pessoa em manter/aumentar a empregabilidade por meio da negociação (carga fatorial 0,798) com superiores, fornecedores e clientes, ao recebimento de *feedbacks* que envolvem elogios, promoções, transferências e etc. (carga fatorial 0,587) e a habilidade de conduzir reuniões com o uso de recursos tecnológicos (carga fatorial 0,736), inclusive. Como resultado, o profissional mobiliza competências, reconhece a necessidade de buscar a qualificação profissional e busca aproveitar as oportunidades.

Na ação profissional, a pessoa enfrenta situações diversas, principalmente no contexto da administração, as quais necessitam da mobilização de competências diferenciadas. Em outras palavras, não basta saber as soluções possíveis, é necessário compreender e executar essas ações em contextos diferenciados (PERRENOUD, 2002). Os resultados dessas ações, servem como facilitadores ou não para permanência do empregado na organização.

Saber negociar com superiores, clientes e/ou fornecedores é uma habilidade que requer a capacidade de perceber o contexto social onde os atores se encontram as relações políticas que estão apoiando as relações de trabalho na qual as pessoas compartilham valores, crenças, objetivos e ideias e articulá-las em torno do objeto negociado (PERRENOUD, 2002). Além desta, a capacidade de utilizar recursos tecnológicos com o aporte da prática são essenciais neste processo; e, esta prática requer a vivência de inúmeras situações e não necessariamente a soma dos anos de prática profissional (SULEMAN, 2003; SULEMAN, PAUL, 2007a; SULEMAN, PAUL, 2007b).

O sucesso destas situações auxiliam no aumento da competência da pessoa, das habilidades verbais, e da complexidade cognitiva; elementos que promovem a melhoria do **desempenho profissional** (MILLER, RYCEK, FRITSON, 2011). Como consequência há um aumento da capacidade de enfrentar desafios, de se tornar líder por meio do autodesenvolvimento e da melhoria das relações interpessoais, proporcionada por um melhor desempenho profissional (SULEMAN, 2003; BITTENCOURT, 2005). Vale ressaltar que o este ultimo, está vinculado a trajetória que o indivíduo escolhe, e as experiências profissionais auxiliam na capacidade de identificar e escolher oportunidades de crescimento, mudança e autoavaliação (MCCALL, LOMBARDO, MORRINSON, 1991)

Os alunos relatam nas etapas 1 e 2 da pesquisa, que o mercado de trabalho é competitivo e que devem fazer algo para se destacar. No processo de negociação perceberam que precisam se adaptar e antecipar as situações. Com superiores aprenderam a serem humildes e responsáveis e com subordinados a se valorizarem, aproveitar as oportunidades e

a reconhecer seus limites. No ambiente de trabalho aprendem a serem pró-ativos uma vez que precisam demonstrar habilidades e capacidades para garantir a permanência no ambiente de trabalho. Destacam a importância dos feedbacks que aprenderam a “dar e receber”, elemento presente na abordagem da aprendizagem experiencial como um agente capaz de levar o estudante a refletir sobre as próprias experiências, o qual, o faz reviver o ciclo de aprendizagem continuamente (KOLB, 1984).

Desenvolveram o empreendedorismo, a capacidade de decisão, a conduta ética e a criatividade, elementos presentes no saber-envolver-se explicado por Le Boterf (2003) como um dos saberes presentes nas situações complexas enfrentadas pelos profissionais. Há uma mudança na visão de mundo. Isso pode ser parcialmente percebido nos discursos:

A empresa quando estimula o funcionário, com o próprio elogio, ele busca mais a melhoria da empresa, mais motivado a buscar outros caminhos, eu aprendi até a viver, já controlei estoque, vendas, financeiro, administrativo, e a função “Bombril” (nome que se dá popularmente à pessoa capaz de executar atividades diversificadas) se torna muito bom porque você vai pegando em cada setor, e verificando todas as atividades, são experiências gratificantes. (FG 2.2)

Adquiri competências e habilidades que vem trazendo satisfação pessoal e profissional. (EA 3.12)

Aprendi a ter escolhas, ser responsável, ser ética, impor respeito e a me valorizar. (EA 6.13)

Então quando você tem a prática tudo se torna mais fácil...Quando agente não tem a prática, acaba no “achismo”.(EA 2.14)

A buscar qualificação e a sempre estar acompanhado as mudanças nesse mundo tão competitivo...e a não ser arrogante e pensar que sou o dono da verdade. (EA 3.13)

Que agente nunca deve esperar exatamente o que quer, por exemplo, meu objetivo é x, mas por enquanto eu consigo y nem por isso não vou aceitar a oportunidade. Aprendi que o crescimento vem aos poucos. (EA 9.13)

No início foi difícil porque eu era estagiário então tinha aquele receio de colocar as minhas opiniões mas depois que fui efetivado, assumi um setor, onde eu tive a oportunidade de fazer várias coisas, desde negociar contratos, contratar empresas de programação pra desenvolver um software, negociar diretamente com a diretoria, conferência de valores e até trabalhos fiscais de arrecadação de impostos, e pra mim foi muito interessante, e desgastante, eu aprendi a desenvolver uma inteligência emocional pra lidar com isso, mas serviu muito pro meu amadurecimento. (FG 1.2)

Por fim, há neste fator, comportamentos vinculados a atitudes positivas, já que no início há dificuldades de ação, de relacionamento ou de percepção, e com perseverança, paciência e controle os alunos destacam que conseguiram executar as atividades e atender as exigências da organização, o que gerou aprendizado. Estas reações positivas também foram relatadas nos estudos de McCall, Lombardo, Morrison, (1991) que colaboraram para um

aumento da qualificação dos funcionários, já que ao enfrentar diversas situações perceberam a necessidade de mais conhecimento sistematizado.

Os alunos revelam nos relatos, e na entonação da voz, que se sentem mais valorizados pelos colegas de sala e professores devido à capacidade de interação ampliada pelas experiências profissionais, principalmente no curso de Administração. Logo, as experiências profissionais são mais perceptíveis e valorizadas pelos alunos.

O fator 3, por sua vez, agrupou experiências associadas à **Inserção Profissional**. Neste fator, constam experiências que envolvem ações voltadas à inserção da pessoa no ambiente profissional. Participar de processos seletivos e/ou; atuar em estágios de organizações públicas, privadas e/ou do terceiro setor, são exemplos de como iniciar a carreira profissional. Tais situações ajudam o profissional a perceber o comportamento e as mudanças necessárias que antes não percebiam. E, assim, procuram se adaptar. As falas a seguir ratificam a adequação da denominação do fator.

O processo seletivo é rigoroso porque a empresa quer atrair bons profissionais e manter a imagem, e mesmo assim teve gente que foi até demitido porque não deu certo. Quando participei do processo seletivo foram várias etapas. Primeiro tinha que montar um plano de negócios que deveria vender um produto criado por mim. Foi muito difícil em tão pouco tempo garantir a eficiência deste projeto. Mas passei! Daí teve uma dinâmica de grupo, onde eles testaram minha habilidade de conviver com o outro. Foi muito difícil articular aquelas pessoas que mal conhecia em torno de um único objetivo. Mas consegui passar de novo. Daí eu entrei como consultor de finanças, e tem o aprendizado técnico, e social, você aprende a ver o dia-dia de uma empresa de verdade, aprende a liderar, a entender as relações de poder, aprende sobre a liderança, motivação, a gestão de pessoal. No nível social, a quantidade de amigos que eu fiz, e a quantidade de conhecimento que eu aprendi trabalhando em grupo, aprendi a ter comportamentos diversos, a lidar com o cliente **(FG 3.2)**

O processo de seleção ocorreu pra verificar quem conseguia receber ordens. Eu tenho dificuldade nisso mas só percebi depois que entrei. Onde estagio, todos os dias recebo ordens. De manhã eu sou chefe (na minha empresa), de tarde estagiária e de noite estudante. Onde estagio, todos os dias recebo ordens. É uma relação totalmente diferente de hierarquia. Então são vários papéis que eu preciso atuar e isso foi o que mais ajudou, no meu aprendizado. Tem que ter jogo de cintura, e isso influencia muito na administração **(EA 13.10)**.

No programa de seleção ultima etapa era fazer um plano de negócios, e agente teve que pesquisar, estruturar, sistematizar e elaborar tudo sobre pressão....e hoje mudou o que eu penso pra administração, vejo com outros olhos, coisa que uma pessoa que não passou por essa experiência no processo seletivo não percebe, a possibilidade de errar é bem menor **(EA 11.8)**.

O estágio é uma das formas de iniciar a carreira profissional, embora não tenha sido a opção da maioria. Dos 410 respondentes, como indicado na tabela 10, 227 não realizaram estágios, o que representa em termos percentuais mais de 55%. A população que sinalizou ter realizado estágio representa pouco mais de 40%, ou seja, são números expressivos.

Covre (1991, p. 142) sustenta que estágios possuem “uma imagem positiva de si próprios como administradores, sempre colocando a necessidade de se aprimorar mais, para responder às situações da empresa” e que podem ser classificados como “administrador-aluno” pois alimentam uma imagem positiva do administrador e é aspirante para tal profissão. Há, portanto, um despreparo natural por parte dos estagiários bem como ausência de percepção do que a realidade expressa. Assim, com algum tempo de atuação e experiências o estagiário logo admite:

Vejo algo completamente diferente, eu enfrento uma cultura de resistência, de muitos papéis, eu tive que aprender na hora, pois o curso não ajuda a se comportar perante os problemas, aprendi a ter paciência, ordem, determinação, a respeitar a hierarquia, aprendi a parte estratégica, a trabalhar com projetos e implementações porque a ideia que a gente tem de estágio é que vão me mandar pegar cafezinho e tirar cópias, mas eu vi que na realidade é diferente, e eu fui designada a fazer muitas coisas (FG 3.2).

Eu sou estagiário, de uma clinica escola, mudou a postura, eu tive que me adaptar a novas pessoas, novos ambientes, novas experiências que eu tive que enfrentar todos os dias, tive que aprender a se reposicionar quase que instantaneamente, a confiança aumenta muito, eu busquei os estudos até por conta dessas experiências pra diminuir a insegurança (FG 3.2).

Ao refletir sobre as experiências profissionais iniciadas no estágio, os alunos percebem que devem mudar os seus comportamentos, a fim de buscar novas oportunidades e se qualificar para demonstrar na ação as suas habilidades aprendidas na graduação e/ou na vida. Desse modo, torna-se perceptível que as experiências atuam como direcionadoras das atitudes e comportamentos, a fim de melhorar os resultados nas situações futuras. Isto é proporcionado pela capacidade de adaptação e readaptação intrínseca ao ser humano (KOLB, RUBIN, McINTYRE, 1978; SILVA, 2009). Para tal, há necessidade de:

Se interessar em buscar um estagio bom, que seja dentro da sua área. O estágio que eu participo por exemplo eu aprendo bastante lá, é uma área de meu interesse que é em logística, e eu percebo que na fase de formação você muda bastante de área de interesse. Você tem varias experiências em varias situações diferentes, porque você vai vivenciando as experiências e vai vendo a que se encaixa mais como seu perfil, e eu percebo que você pode ser bom em duas, três área; A gente não aprende uma coisa só (EA12.10).

O período de estágio é concluído e em alguns casos os aspirantes são efetivados. Assim, são oportunidades de **inserção profissional**, que proporcionam experiências, de:

Comecei estagiando e depois eu fui efetivada, eu aprendi com o estágio a ter responsabilidade, a lidar com pessoas, com clientes, que pensam diferentes e que são diferentes, então eu aprendi a solucionar problema, ter uma visão mais estratégica (FG1.2)

No início foi difícil porque eu era estagiário então tinha aquele receio de colocar as minhas opiniões mas depois que fui efetivado, assumi um setor, onde eu tive a oportunidade de fazer várias coisas, desde negociar contratos, contratar empresas de programação pra desenvolver um software, negociar diretamente com a diretoria, realizar a conferência de valores e até trabalhos fiscais de arrecadação de impostos, e pra mim foi muito interessante, e desgastante, eu aprendi a desenvolver uma inteligência emocional pra lidar com isso, mas serviu muito pro meu amadurecimento (FG1.2).

As cargas fatoriais das variáveis desse fator são altas e apresentam proximidade: “realização de atividades de estágio em empresas públicas, privadas ou de terceiro setor” com (0,774) e “participação em processos seletivos para ocupar um cargo em uma organização” (0,802), indicando que as duas representam bem o fator **inserção profissional**.

4.2.2 Experiências da educação formal

O ambiente em que as experiências da educação formal são vivenciadas, interfere no processo de aprendizagem. “A experiência não ocorre em um vácuo. Há elementos fora do indivíduo que dão origem às experiências que são constantemente alimentadas” (DEWEY, 2010, p. 40). No relato dos alunos, das etapas 1 e 2 da presente pesquisa, nota-se que há dependência em serem legitimados pela turma e quando isso ocorre sentem-se mais tranquilos e satisfeitos, representando boas experiências. Quando não são bem recebidos pela turma, representa que as experiências da educação formal não são boas. Por isso, eles estão competindo entre si para alcançar a legitimação da turma, e atuarem na sala de aula, com colegas e professores por meio da troca das experiências.

Silva (2009) explica essa situação, e esclarece sobre a importância da legitimidade no contexto na aprendizagem significativa, reforçando a necessidade destes alunos. Assim, o ambiente representado na educação formal pelos recursos, tecnologia, abordagens e até mesmo comportamento e exigências dos professores afetam as experiências educacionais interferindo no processo (DEWEY, 2010). Como se observa nos relatos:

Ao longo de 4 anos você começa aprender algumas coisas: como um bom professor pode te fazer se apaixonar pela matéria, e como um mal professor pode te fazer odiar a matéria, é diretamente proporcional. Eu odeio recursos humanos, por conta do ensino, não aprendo isso nos livros, é tudo relativo, tudo subjetivo e eu tive professores péssimos. Eu amo produção, por conta do professor. Uma outra experiência negativa é que a gente não tem laboratório, não tem incubadora, nem de informática, que quando tem é computador velho, eu não tenho como fazer uma atividade num software por conta disso **(FG 3.3)**.

A gente teve uma base teórica bem legal, com bons professores, alguns inspiradores. Além do conhecimento técnico, saber fazer um plano de negócio e de marketing, tem professores que são inspiradores, que mostra que vc pode chegar lá, pode buscar o conhecimento, eu posso ser um grande executivo um dia, porque eles passaram o conteúdo de uma forma apaixonada, a gente também fez consultorias, visitas técnicas, mesmo na correria, mas foi muito valioso **(FG1.3)**

A expressão relatada “termina virando uma selva” **(EA9.15)** significa superar as dificuldades, compartilhar as experiências com pessoas de características diferenciadas, e viverem em grupo. Significa concorrer com si mesmo e com os outros, inclusive.

Dewey (1974) e Silva (2009) explicam que a experiência da educação formal é de natureza formal, e por isso é planejada e proposital. Covre (1991) elucida que o processo de formação dos administradores incorpora nos estudantes elementos e características próprias da visão de mundo atuante (neoliberalista), as quais são essenciais para a concretização da ideologia. Para tanto, a “assimilação dessa ideologia pelos alunos/administradores se realiza, portanto, ao nível de formação escolar, e também, embora de forma diferente, ao nível do ambiente empresarial de que vai fazendo parte, inicialmente como estagiário”(COVRE, 1991, p. 114).

Sob esse ponto de vista, as experiências da educação formal são as atividades vivenciadas em sala de aula, as quais são executadas com o intuito de formar indivíduos atuantes na sociedade com diferenças e regras. Essa formação deve permitir que a pessoa possa interferir no processo de aprendizagem com base nas suas necessidades e com liberdade de refletir e criticar (FREIRE, 1996). Faz parte dos estudos de Dewey (2010, p. 27) criticar a qualidade das experiências que a educação tradicional proporciona e ressalta: “É um grande erro supor, mesmo que tacitamente, que a sala de aula tradicional não seja um lugar em que os alunos podem ter experiências.”

Face a isto, Dewey (2010, p. 27) ressalta que nem todas as experiências são de qualidade, ou seja, algumas experiências levam o ser humano a sentir medo, frustração, angústia e etc. sensações que podem impedir a reflexão e o aprendizado. “Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e “interessante” mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos”.

Evidencia o autor que as experiências devem ter continuidade, sugerindo um contínuo nas atividades vivenciadas na graduação representadas pelas disciplinas que as integram. E ainda faz um alerta: “A consequência da formação de tais hábitos é a incapacidade de controlar experiências futuras que passam a ser consideradas, ou como fontes de prazer, ou de descontentamento e revolta” (DEWEY, 2010, p. 27). O autor aponta que:

Totalmente independente do desejo ou da intenção, toda experiência vive e se perpetua nas experiências que a sucedem. Portanto, o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes (DEWEY, 2010, p. 29).

Com base nesta afirmação, percebe-se a necessidade de repensar os processos de educação formal vivenciado pelos futuros administradores com o intuito de vincular as atividades exercidas em sala de aula às experiências que realmente suscitam a preparação adequada aos contextos particulares e incertos que os profissionais dessa área estão inseridos.

Quanto à análise quantitativa dos dados, é possível afirmar que das 43 variáveis expostas no questionário, 18 são associadas às experiências da educação formal e dentre estas 12 foram agrupadas e confirmadas pelos métodos de análise fatorial exploratória, ou seja, 6 variáveis foram excluídas (“Relacionamento com pessoas diferentes durante a elaboração de trabalhos acadêmicos”, “Relacionamento com professores comprometidos que transmitem seu conhecimento de forma apaixonada”, “Relacionamento com professores descomprometidos que transmitem seu conhecimento de forma entediante”, “Baixo nível de desempenho causado pela indisponibilidade de tempo para dedicação ao estudo”, “Discussão com o professor e os colegas em sala de aula sobre o conteúdo abordado na disciplina” e “Elaboração de projetos (sociais, de plano de negócios, de extensão ou marketing) na faculdade/universidade.”)

O quadro 12 expõe os quatro fatores e seus descritores vinculados à experiência da educação formal por meio da análise fatorial.

Quadro 12: Fatores da Experiência da educação formal definidos pela Análise Fatorial

FATOR	VARIÁVEIS CORRELACIONADAS
F1	- Vivência de conflitos com colegas de sala de aula; - Vivência de conflitos com os professores do curso; - Divergências com colegas em sala de aula marcadas pela diversidade de pensamentos, valores e comportamentos;
F2	- Participação em um programa <i>trainee</i> da Empresa Júnior; - Participação em funções gerenciais em Empresa Júnior;

F3	- Participação em visitas técnicas durante o curso; - Acesso a livros e bases de dados com fontes de informação científica; - Participação em eventos (palestras, conferências, simpósios, minicursos); - Participação em projetos de pesquisa e iniciação científica na faculdade /universidade; - Desenvolvimento de seminários, trabalhos e artigos propostos por disciplinas do curso;
F4	- Realização de disciplinas em turmas diferentes da sua; - Dificuldade de encontrar a turma fora da sala de aula para estudar em virtude da incompatibilidade de horários;

Método de Extração da Análise Fatorial: Análise de componentes principais a partir do Software SPSS 18,0

Método de Rotação da Análise Fatorial: Varimax com normalização de Kaiser

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Neste caso é possível identificar que foram gerados 4 fatores, dos quais, o fator 1 com três descritores, o fator 2 com dois, o fator 3 com cinco e o último fator com dois descritores. A variância acumulada dos fatores das experiências da educação formal explica 59% das contribuições no aprendizado de futuros administradores do estado da Paraíba, cuja, está nos limites já evidenciados pela literatura. Os dados estão dentro das avaliações de variância extraída, dos escores fatoriais e das comunalidades. A seguir a tabela 03 expõe as medidas descritivas e os escores fatoriais das experiências da educação formal. Nessas medidas estão incluídas, as que já foram evidenciadas de escores fatoriais e comunalidades e as médias, desvio, assimetria e curtose.

Tabela 14: Medidas Descritivas e Escores Fatoriais das experiências da educação formal

Fator 1: Conflitos em sala						
VARIÁVEIS	Média	Desvio	Assim.	Curtose	Escores Fatoriais	Comunalidades
-Vivência de conflitos com colegas de sala de aula;	3,35	2,96	0,555	-0,85	0,870	0,785
-Vivência de conflitos com os professores do curso;	2,61	2,79	0,934	-0,13	0,843	0,738
-Divergências com colegas em sala de aula marcadas pela diversidade de pensamentos, valores e comportamentos.	4,16	2,82	0,297	-0,76	0,808	0,674
Medidas Centrais do Fator 1	2,83	2,05	0,56	-0,55		
Fator 2: Empresa Júnior de Administração						
VARIÁVEIS	Média	Desvio	Assim.	Curtose	Escores Fatoriais	Comunalidades
- Participação em um programa <i>trainee</i> da Empresa Júnior;	1,35	2,75	2,064	2,99	0,903	0,826
- Participação em funções gerenciais em Empresa Junior.	1,26	2,67	2,152	3,43	0,897	0,826
Medidas Centrais do Fator 2	1,18	2,28	2,15	3,79		
Fator 3: Atividades Acadêmicas						
VARIÁVEIS	Média	Desvio	Assim.	Curtose	Escores Fatoriais	Comunalidades

-Participação em visitas técnicas durante o curso;	3,71	2,80	0,359	-0,864	0,629	0,413
-Acesso a livros e bases de dados com fontes de informação científica;	6,71	2,22	-0,595	-0,123	0,644	0,426
-Participação em eventos (palestras, conferências, simpósios, minicursos);	6,47	2,38	-0,432	-0,485	0,668	0,524
-Participação em projetos de pesquisa e iniciação científica na faculdade /universidade;	3,70	3,47	0,426	-1,206	0,501	0,413
-Desenvolvimento de seminários, trabalhos e artigos propostos por disciplinas do curso;	8,00	2,11	-1,367	1,898	0,588	0,383
Medidas Centrais do Fator 3	3,45	0,91	-0,36	-0,23		
Fator 4: Mudança de ambiente de aprendizagem						
VARIÁVEIS	Média	Desvio	Assim.	Curtose	Escores Fatoriais	Comunalidades
-Realização de disciplinas em turmas diferentes da sua;	3,63	3,29	0,443	-1,097	0,665	0,510
-Dificuldade de encontrar a turma fora da sala de aula para estudar em virtude da incompatibilidade de horários.	5,70	2,76	-0,403	-0,748	0,725	0,561
Medidas Centrais do Fator 4	3,28	1,51	0,12	-0,23		
MEDIDAS COMPLEMENTARES						
Teste de Esfericidade de Barlett (Qui-quadrado)	1844,2	Teste de Esfericidade de Barlett (<i>p-value</i>)				0,00
KMO	0,901	Alpha de Cronbach				0,67
Variância Explicada	59,00	Número de Observações				410

Método de Extração da Análise Fatorial: Análise de componentes principais a partir do Software SPSS 18,0

Método de Rotação da Análise Fatorial: Varimax com normalização de Kaiser

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Por meio das medidas complementares é possível perceber que há adequabilidade dos dados. O Alpha de cronbach está em 0,67 bem próximo do limite da literatura (0,7). Depois de realizada a análise fatorial, segue na tabela 15 uma síntese da análise descritiva dos fatores vinculados à experiência da educação formal.

Tabela 15– Medidas Descritivas Gerais dos Fatores da educação formal

FATORES	Média	Desvio	Assim.	Curtose
1. Conflitos em sala	2,83	2,05	0,56	-0,55
2. Empresa Júnior de Administração	1,18	2,28	2,15	3,79
3. Atividades Acadêmicas	3,45	0,91	-0,36	-0,23
4. Mudança no ambiente de aprendizagem	3,28	1,51	0,12	-0,23

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

As médias dos fatores “conflitos em sala”, “Empresa Júnior de Administração”, “mudanças no ambiente de aprendizagem” e das “atividades acadêmicas” da educação formal foram baixas. O que revela que muitos respondentes marcaram as opções 0,1,2,3,4 na escala destas variáveis, ou seja, poucos vivenciaram estas experiências. Estes dados indicam que ocorrem poucos conflitos com colegas e professores, bem como as divergências entre

pensamentos e ideias não são rotineiros; Há também a possibilidade de estas situações ocorrerem, mais não são significativas e por isso não indicam como frequentes.

Os dados de frequência indicam que 25% dos estudantes marcaram até 5 na escala quanto as variáveis que compõe o fator conflitos em sala, ou seja os outros 75% dos estudantes vivenciaram com a frequência entre 6-10 esses conflitos. Dos que marcaram 0 na escala, indicando não terem vivenciado conflitos, 71% são de IES públicas e 29% de particulares, o que indica que nas IES particulares há mais conflitos do que nas IES públicas, do ponto de vista dos alunos.

Percebe-se fragilidade nas ações realizadas pelas empresas júniores de administração dos cursos de ensino superior da Paraíba, e das atividades acadêmicas, tais como participação em visitas técnicas, uma vez que não atraem muitos alunos. As frequências extraídas confirmam estas assertivas. Dos 410 estudantes, 310 afirmaram que não vivenciaram a experiência da empresa júnior de administração. Dentre os 100 que apontaram esta experiência, 63 indicaram na escala entre 1-5, ou seja, pouco vivenciaram. E apenas 37 estudantes assinalaram na escala de frequência números maiores que 5, representando pouco mais de 9% da amostra. Dentre os que marcaram 0 na escala 71% são de IES públicas e 29% de IES particulares, dado que chama atenção pois na IES pública esta atividade extra é oferecida com mais frequência. Apenas 12 estudantes marcaram na 9 escala indicando ter vivenciado com maior frequência.

No caso das atividades acadêmicas cabe também ressaltar o pouco envolvimento do próprio aluno no processo de aprendizagem, como elemento presente na interpretação das médias. Neste quesito, as frequências denunciam que nas visitas técnicas 75,4% dos estudantes julgaram entre 1-5 na escala de frequência, indicando que pouco vivenciaram. E, 67 estudantes, dos 410 afirmaram não terem vivenciado esta experiência durante a graduação. Já na participação em eventos, palestras, conferências, simpósios, minicursos há um aumento considerável nas frequências, mais de 53% da população apontou entre 7-10 na escala de frequência. As mudanças no ambiente de aprendizagem são menos frequentes já que em algumas instituições não existe essa condição e nas que existem há um número limite de disciplinas 'soltas' por requererem a condição de aprovação em outra. Logo, os estudantes que apontaram 0 na escala de frequência somam 117 dos 410, e; 72% dos estudantes apontaram no intervalo 0-5 que pouco vivenciaram esta experiência, destes 71% são vinculados à IES públicas e 29% à privadas.

Quanto à falta de envolvimento pode ser explicada por diversos fatores, tais como níveis social, intelectual e cultural. E, pode também, ser entendida pela idade média dos

respondentes, usualmente vinculada à maturidade da pessoa. Brokfield (1986) aponta que a educação de adultos parte do pressuposto que está sendo abordada com adultos, os quais sabem o que precisam, quais recursos dispõem e quais habilidades devem desenvolver, sendo, portanto, pouco dependentes. Mezirow (1991) não estabelece idade, mas afirma que é aquele com capacidade de assumir os seus atos. Quase 70% dos respondentes da etapa 3 da presente pesquisa estão na faixa etária 19-25 anos, o que expressa que estão na faixa etária para assumir o próprio processo de aprendizagem.

Nesse caso, sugere-se que o ensino em administração possa promover condições libertadoras para impulsionar a autonomia e desenvolver um senso de auto-capacitação (MEZIROW, 1991). Logo, os alunos estarão aptos a interagir no meio social, compreender o mundo, e interferir na realidade que o cerca (FREIRE, 1987). A abordagem experiencial tem como foco permitir o envolvimento do aluno no próprio processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências, conforme já explicado no capítulo 2. Os estudos de Harsell e O'Neill (2010) e de McCarthy (2010), comprovam essa assertiva especialmente no campo da Administração, uma vez que a atuação do administrador necessita de vínculo com a prática.

No que se refere aos desvios padrões, foi observado que o fator “Empresa Júnior de Administração” (2,28) não representa bem os dados uma vez que é superior à própria média (1,18). As indicações de normalidade representada pelos valores de assimetria e curtose, indicam que este mesmo fator não está dentro dos limites -1 e 1, refletindo a falta de normalidade dos dados. Isso pode ser reflexo da falta de vivência por parte dos alunos com experiências vinculadas à empresa Júnior. Além de que, sabe-se que essa atividade não é oferecida por todas as instituições pesquisadas, em especial, as particulares, embora a grande maioria de estudantes está vinculada às instituições públicas (vide tabela 1 e gráfico 1 na seção 4.1). Naquelas em que é disponibilizada essa atuação, há um processo seletivo que agrupa os melhores desempenhos escolares, portanto exclui os demais alunos.

Considerando os agrupamentos realizados pela análise quantitativa dos dados, foram atribuídos nomes aos fatores para subsidiar a compreensão e a avaliação das experiências da educação formal na aprendizagem.

O primeiro fator foi definido de:

Conflitos em sala, pois abrange aspectos vinculados aos conflitos vivenciados na sala de aula com os colegas e/ou professores. São situações inerentes à convivência humana, uma vez que há diferentes pensamentos, valores e comportamentos; e ocorrem na graduação com frequência devido ao envolvimento que as pessoas realizam durante o curso.

O papel do professor é de atuar como facilitador da aprendizagem, envolvendo elementos de aceitação das diferenças individuais e tratamento pautado pelo respeito, apoio e incentivo (FREIRE, 1996; CRANTON, 2006). Essa relação não é fácil, e não apenas por isso, mas simplesmente por ser relação, há conflitos. Neste debate, sugere-se que o professor adote comportamentos que podem facilitar a gestão destes conflitos, tais como empatia, entusiasmo e clareza nas ações (CRANTON, 2006). Vale explicar aos alunos a importância do envolvimento no direcionamento das suas ações abordando questões éticas, o que suscita a prática reflexiva (MERRIAM; BROCKETT, 2007). Como resultado o ambiente pode ser motivador e melhora a relação aluno-professor (CRANTON, 2006; KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011). O relato destaca o papel do professor:

Na verdade, acho que me chama mais atenção é o professor...impacta no meu aprendizado porque você vai querer ser igual ao professor, você vai respeitar, ele não tá falando só da boca pra fora, ele comprova mesmo..tanto é que quando muda o professor o comportamento da turma muda, não to dizendo que ele é culpado por tudo não mas é fundamental (EA 9. 17).

Os relatos dos alunos indicam dois lados para os conflitos em sala de aula: o bom e o ruim. Em alguns momentos são positivos porque desenvolvem a capacidade de reflexão, de superação e de socialização. Em outros, os conflitos e as diferenças de estarem em grupo os fazem perceber que são obrigados a conviver dentro das regras da sociedade pautados pela política da boa vizinhança. A capacidade de lidar com conflitos é apontada por Mintzberg (2010) como as competências interpessoais relacionadas à convivência em grupo. E assinala que na execução de diversas atividades, o aluno ,futuro administrador, compatibiliza papéis que geram tensões, tais como a de líder, de elo de ligação, monitor, disseminador, solucionador de conflitos, alocador de recursos e negociador, dentre outros (MINTZBERG, 2010). Nesse sentido, os conflitos são observados com naturalidade.

Os relatos a seguir demonstram como estas experiências são encaradas:

As experiências negativas, quando a gente não se coloca no lugar um do outro, quando a turma fica conversando. A gente se reúne tem muitas divergências mas no final a gente acaba chegando num acordo. Assim, eu aprendi a negociar, quatro anos de administração com a turma porque você percebe que as pessoas se complementam, você aprende a ouvir e quer ser ouvido também. (FG 2.3)

As experiências boas e ruins vão trazer benefícios ou malefícios depende de como vou enfrentar, eu mesmo tento tirar de cada um só o que é bom. (EA9.16)

Aprendi a me superar, trabalhar em equipe, estudar sozinha...muitas experiências de conflito, de pontualidade, porque cada pessoa é diferente. (EA 6.15)

Aprendo que se agente não fizer a nossa parte ninguém vai fazer, termina virando uma selva é tanto que tem até conflitos com o pessoal da sala. (EA 9.15)

Os conflitos de sala de aula ocorrem por conta da interação que é intensa, da falta de comunicação, troca de experiências, da ajuda mútua (ou não), que levam ao aprendizado. (EA 2.16)

Uma parte boa, divertida, porque vai vendo as vivências de cada um, as histórias, a dinâmica que tem um grupo, a integração, a turma é pequena, então tem um certo elo. Então, leva um pouquinho de cada um pra aprender algo mais. (EA 5.16)

Os escores fatoriais apontam a variável “vivência de conflitos com colegas de sala de aula” com a maior carga (0,870) e a de “divergência com colegas em sala de aula marcadas pela diversidade de pensamentos, valores e comportamentos” como a menor (0,808). Entretanto, esta última apresenta a maior média (4,16), a qual indica que foi vivenciada em maior frequência pelos respondentes da etapa 3. Entre as variáveis as diferenças de escore são pequenas, logo, as três representam bem o fator **conflitos de sala**, indicando que essas situações, dentre outras, fazem parte da formação escolar do indivíduo.

Quanto aos conflitos com os alunos, os relatos evidenciam:

Eu aprendi a entender as diferenças das pessoas, a respeitar os outros, porque as vezes a pessoa fala mal mas é por conta do momento que a pessoa vive. A gente aprende mesmo que não concorde com a pessoa, apesar de ser difícil, mas a gente aprende, mas eu vejo mais conflitos entre alunos do que com professores. Mas as informações que a gente tem aqui, é privilegiada, e a gente lendo sozinho não entende, e nisso os professores são importantes; um ponto negativo é quando o aluno não pensa criticamente, criando sua linha de pensamento, pra ele ficar mais autônomo, e ficar menos dependente (FG 4.3).

Você convive com todo tipo de gente, eu saí de colégio de ‘playboy’, e hoje estudo com pessoas ricas e pobres, e isso me ajuda muito, na minha sala tem muito gente guerreiro, tem gente que saiu de colégios públicos, e é o melhor da sala. Isso me fez aprender muito. O meio social é sensacional, o desenvolvimento de informações, as monitorias, os projetos e tem (aqui) muito incentivo. Tem gente boa, gente ruim...e a gente aprende com isso. Os trabalhos em grupos com pessoas que não gostam mas que tem que fazer para alcançar a nota, é um ponto negativo (FG3.3).

Eu trago problemas profissionais para discutir com os professores e eles sempre me dão uma ideia e isso me ajudou a perceber outras situações, eu vivenciei estilos de liderança, conflitos em grupo, quando a gente vem pra sala de aula, a gente vê que tudo isso de se reunir, e ter um mesmo objetivo eu já fazia, no meu trabalho, então a diferença é que você começa a agir mais ordenado, e o resultado é melhor, cada um traz um mundo, eu aprendo com cada um deles, cada um tem algo de bom, e isso é muito válido tanto pra vida acadêmica, profissional e pessoal, então contribuiu positivamente (F1.3)

Portanto, por meio dos relatos as divergências vividas em sala de aula contribuem para o desenvolvimento de habilidades que são importantes para a permanência do aluno frente a turma e para a satisfação pessoal. Assim, expressam essas situações com sentidos positivos.

O segundo fator está associado à participação na:

Empresa Júnior de Administração e refere-se às situações e/ou simulações da atuação do administrador que envolvem associação da prática com a teoria, o que pode ser facilmente visualizado pelo aluno. Logo, os alunos percebem a relevância destas atividades na sua formação profissional, pois transferem para o aluno a responsabilidade de solucionar problemas reais vivenciados por empresas de pequeno e médio porte do mercado Paraibano. Os meios utilizados para solucionar situações específicas, são com base na visão macro da teoria, supervisionado pelos professores e diretores da empresa júnior, e; possuem especificidades do contexto, visão mais micro. Assim, entender ‘como tal ferramenta’ é aplicada possibilita uma visão macro da situação, com soluções específicas.

Com base neste ponto de vista, torna-se claro perceber que quanto mais o aluno participa de atividades que vinculam a prática à teoria, mais competente se torna (ANTONELLO, 2006). Isso ocorre pelo processo de ação que mobiliza saberes complexos, conhecimentos, atitudes, bem como intuição (GÓMEZ, 2011). E, que quanto mais perpassa pelo processo agir-refletir-solucionar, mais experiente se torna (DEWEY, 1973; KOLB, 1984; JARVIS, 2006). Esta competência não é formada apenas pelas atividades da educação formal, pois apresentam elementos de identidade e as formas de agir e compreender as situações (BERGAMINI, 2012).

Os entrevistados das etapas 1 e 2 valorizam as experiências profissionais e não descartam a teoria. Estão sempre associando o que aprendem na sala com o que vivenciam no trabalho, e isso ajuda a construir um aprendizado integrado.

Eu acho que 20% foi o curso e 80% foi a consultoria (empresa júnior), porque eu coloquei em prática. Então a teoria ela solidificou na consultoria, eu digo que foi um divisor de águas, você antes ia todo dia pra aula, ouvia um monte de coisas, pra fazer prova, e agora descobri um novo propósito, porque vai ter que dar resultado, e vai ter que trabalhar, e até dentro de sala você se diferencia. **(EA 13.4).**

A EJA é uma das maiores experiências, mesmo que as empresas paguem um valor abaixo do mercado, a gente recebe esses valores em formas de treinamentos, livros...e etc. Assim, falar da EJA, passei por um programa treinee que as experiências já começam a li. As pessoas são diferentes, e a gente tinha que fazer um plano de negócios, e ai aprendi a trabalhar com pressão, a resolver conflitos, a me posicionar, a falar em publico, a relacionar a teoria com a prática, e a trabalhar em grupo. A gente muda a postura em sala, muda o modo de vestir, porque depois que a gente entra na EJA a gente atende clientes, e as pessoas não entendem nossas mudanças, e até em sala os professores nos cobram mais conhecimentos até em disciplinas que a gente nem viu ainda. Quem é da EJA tem um certo destaque, e isso tem o lado positivo e negativo. **(FG 3.2).**

As frequências denunciam que mais de 70% dos alunos entrevistados na fase quantitativa não vivenciaram a experiência “participação em um programa *trainee* da empresa júnior” o que torna evidente a falta de participação dos alunos nestes programas. E, a “participação em funções gerenciais em empresa júnior” foi apontada por mais de 74% dos alunos que não vivenciaram esta experiência. Há portanto, ou pouca atratividade percebida pelos alunos do curso de administração ou pouca oferta de alunos que podem participar desta atividade, uma vez que, conforme relatado no estudo etapa 1, há um processo seletivo rigoroso.

Contudo, é válido afirmar que ao comparar as médias das atividades obrigatórias do curso de administração, tais como (participação em eventos, palestras, conferências, simpósios, minicursos (6,47), acesso a livros e bases de dados com fontes de informação científica (6,71), desenvolvimento de seminários, trabalhos e artigos propostos por disciplinas do curso (8,00)) com as não obrigatórias (participação em visitas técnicas durante o curso (3,71), participação em projetos de pesquisa e iniciação científica na faculdade/universidade (3,70), e participação em um programa *trainee* da empresa júnior (1,35)), torna-se perceptível que os alunos não se interessam por atividades que não são obrigatórias. E, no caso de visitas técnicas, há a possibilidade, também de não está sendo oferecida com regularidade pelas IES, já que pressupõe esta condição.

O problema percebido nestas situações é que os alunos que atuam nas empresas júniores de administração aplicam modelos já reconhecidos no mercado, na maioria, validados em contextos internacionais. As consequências são percebidas ao aplicar esses modelos ‘solucionadores de problemas’ em contexto diferentes, supondo que o ambiente é o mesmo, e as relações entre os elementos sócio-técnicos também são. Os alunos por sua vez, pouco ou quase nunca, percebem esta discrepância e sentem-se satisfeitos por terem atuado como técnicos incorporando soluções prontas. Disso resulta parte da satisfação com a atuação na empresa Junior de administração demonstrada nos relatos.

Os alunos relataram, em sua maioria, que percebem a importância da interação em sala de aula, e da troca de experiências, nos seus aprendizados. Essa troca de experiências tem sido destacada como sendo o principal impacto no aprendizado.

Essa relação vai me ajudar a estar mais atento; se eu tiver administrando uma empresa eu vou saber como agir de acordo com as experiências vividas na empresa júnior (EA 11.2).

Aprendi administração. Eu vou sair da universidade e vou me formar na EJA. Porque foi onde eu aprendi de fato, tive consultorias, fui pro mercado, fui aplicar meus conhecimentos que aprendi na universidade dentro das empresas mesmo coisa

que a gente não tem liberdade no curso, a gente faz um trabalho muito pontual, um estudo de caso, e acaba que a gente não consegue aplicar tudo que a gente tem que aplicar em uma empresa mesmo, fiz duas consultorias, aprendi a liderar pessoas quando fui presidente da EJA, liderei uma equipe de 20 pessoas, são coisas que com 20 anos de idade eu não esperava fazer, liderar pessoas diferentes, cada uma em suas atividades, e foi onde eu aprendi mesmo, claro que a universidade tem cadeiras que a gente aprende mais ainda muito subjetiva. (EA 15.4)

As variáveis que compõem este fator apresentam altos índices de escores fatoriais, “participação em um programa *trainee* da empresa júnior” com (0,903) e “participação em funções gerenciais em empresa júnior” com (0,897). Entretanto, as médias são as mais baixas do estudo com (1,35) e (1,26) respectivamente, e os motivos já foram esclarecidos.

Embora a vivência da experiência ter obtido uma frequência baixa para este fator, é possível afirmar que na percepção dos alunos as variáveis que o compõem são significativas (com base nos dados quantitativos e nos discursos destacados) e ajudam a explicar o papel da **“Empresa Júnior de Administração”** na educação formal do administrador.

As Atividades Acadêmicas se configuram como o terceiro fator vinculado as experiências da educação formal. Este fator é representado pelas atividades que ocorrem na graduação, tais como: participação em visitas técnicas durante o curso, em eventos, palestras, conferências, em projetos de pesquisa e iniciação científica, desenvolvimento de seminários, trabalhos e artigos propostos por disciplinas do curso bem como o acesso a livros e bases de dados com fontes de informação científica. São situações que fazem parte da formação acadêmica, em alguns casos compõem as avaliações exigidas pelos professores por intermédio das disciplinas e são essenciais para o desenvolvimento de habilidades que vão subsidiar a prática profissional. Essas habilidades são exigidas no curso de administração por meio da resolução CNE/CES n4 de 2005, que institui as DCN do curso de graduação, conforme exibido na seção 2.5 e envolvem reconhecer e definir problemas, desenvolver a comunicação para o exercício da prática profissional, capacidade de elaborar projetos e de realizar consultorias e/ou pareceres, compatibilizar raciocínio lógico, crítico e analítico, absorver e transferir conhecimentos, questões éticas, de responsabilidade e comportamento, dentre outras (BRASIL, 2005).

As atividades da educação formal preparam os jovens para “suas responsabilidades futuras e para o sucesso na vida, por meio da aquisição de um conjunto organizado e informações preestabelecidas de habilidades que constituem o material de instrução” (DEWEY, 2010, p.20). São atividades que demandam participação, iniciativa, interesse e envolvimento com a graduação. Logo, o autodirecionamento do aluno é importante

para desenvolver competências, capacidade de se relacionar, de mobilizar recursos e vivenciar novas situações (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011). Como resultado, há a mudança de comportamento no cotidiano.

Além do autodirecionamento do aluno, neste fator, há a responsabilidades das universidades, centros universitários e faculdades. Delors (2006) chama a atenção das Instituições de ensino superior no que tange as ações que viabilizam a formação do administrador. Para o autor, convém reconhecer que algumas destas (ou a maioria) orientam os alunos mais para a prática da profissão do que para a prática da pesquisa. Essa constatação pode ser observada neste estudo, por meio dos dados quantitativos, representada pela baixa média da variável “participação em projetos de pesquisa e iniciação científica na faculdade/universidade (3,70)”. Contudo, 127 estudantes apontaram que não participaram destas atividades, mas pela falta de tempo do que pela indisponibilidade das atividades por parte das instituições, decorrente de a grande maioria trabalhar (80%) e estudar no período noturno (71%), conforme apresentado na seção 4.1 gráficos 4 e 7, e; como reforça o relato a seguir:

A justificativa é o cansaço principalmente no turno da noite, você aprende que poderia estar mais, estudar mais, e isso traz frustração porque você não tem tempo de se doar como gostaria, é cansativo porque você tá com sono, e faz prova que não estudou, faz trabalho que não pesquisou direito. Aí vem as visitas técnicas, reuniões, a dificuldade de se encontrar, tem também os conflitos de horários, de todos estarem...e a gente aprende que a tecnologia ajuda muito pois nos deixa juntos na ausência, e a parceria e cooperação (FG 2.3)

Sugere-se compatibilizar atividades que demandam a participação plena dos estudantes, com vistas em estabelecer relações entre o mundo da pesquisa e da prática profissional, uma vez que potencializa e estimula a aquisição de novas competências (SIMON, 1969, *apud* SCHÖN, 2007; MACHADO, 2002).

Aponta Delors (2006) que as instituições de ensino superior por meio do processo de formação do administrador conta com atividades realizadas dentro e fora da sala de aula, deve (ou deveria) auxiliar o aprendiz no alcance de competências não apenas técnicas mas amplas como a capacidade de se relacionar, comunicar e interagir. Neste sentido, as atividades de “participação em visitas técnicas durante o curso” com média de (3,71) e “participação em eventos (palestras, conferências, simpósios, minicursos) com média de (6,47) ajudam no alcance deste processo. Contudo, o que chama a atenção é que essas duas variáveis apresentaram médias diferentes, reflexo do horário em que são executadas. As participações em visitas técnicas são realizadas durante o período da manhã ou o dia inteiro, e

o que impossibilita a assiduidade dos alunos do período noturno representado nesta pesquisa por 80% da população. Já a participação em eventos como palestras, conferências, simpósios e minicursos ocorrem, geralmente, no mesmo horário que o aluno estuda, isto explica a média alta (6,47) e a maior carga fatorial (0,668).

É necessário adequar às atividades disponibilizadas aos alunos com o perfil sócio-demográfico que estes apresentam. Como aponta Dewey (2010, p. 94-95) não se trata de adjetivar a educação com prefixos de “nova” ou “velha”, “tradicional” ou “progressista”, se trata de possibilitar uma “educação pura e simples e obteremos progresso mais seguro e rápido quando nos dedicarmos a descobrir apenas o que é educação e quais condições devem ser atendidas para que a educação possa ser uma realidade e não um nome, ou um rótulo.” Não basta indicar em propagandas e comerciais que a IES promove o acesso à visitas técnicas, incentiva à participação em projetos de pesquisa e iniciação científica se essas atividades não apresentam assiduidade por problemas de acesso, horário ou até mesmo valores.

Esse caminho não é fácil e não vai ser. As esperanças de Dewey (2010) é que quando a aprendizagem pela experiência se tornar maioria nos processos de ensino das instituições, as incoerências e improvisos entre essa filosofia e forma como é tratada ou aplicada irá diminuir. Para tal, há necessidade dessa filosofia ser concebida adequadamente com educadores coerentes (discurso versus prática) planejamento, trabalho sério, prática, tempo, dentre outros (DEWEY, 2010).

No que se refere a variável “desenvolvimento de seminários, trabalhos e artigos, propostos por disciplinas do curso” apresenta a maior média (8,00) embora a carga fatorial seja uma das menores (0,588). Sabe-se que essas atividades são obrigatórias por isso a grande assiduidade. As disciplinas que os alunos precisam de aprovação, em sua maioria, realizam estes trabalhos como parte ou toda avaliação. Por fim, esse fator conta com a variável acesso a livros e bases de dados com fontes de informação científica com escore alto (0,644) e média (6,71). Esses números podem ser explicados com auxílio do anterior. Na medida em que os alunos apresentam trabalhos como seminários e artigos, eles necessitam acessar as fontes de informação científica para tal com a finalidade de investigar, explicar, estabelecer relações e averiguar o estado da arte, assim, como consequência uma variável implica no aumento da outra já que as atividades são imbricadas.

Os relatos indicam como essas experiências são percebidas, pelos alunos entrevistados nas etapas 1 e 2 da pesquisa, os quais ilustram como **as atividades acadêmicas** são interpretadas.

Pra mim, a universidade trouxe mais experiências que me trouxeram maturidade, além da questão de fazer amigos, aprender, de ingressar num ambiente acadêmico, o que mais me trouxe de experiências positivas foi a questão do aprendizado para amadurecer como pessoa. Por exemplo, a questão da expectativa que a gente cria antes de entrar na universidade, muito altas, e acha que as coisas são perfeitas e maravilhosas, mas nem tudo é como a gente imagina, então, em alguns momentos, você fica desestimulado por conta da estrutura da universidade, por ver que tem professores que não são capacitados quanto deveriam, a gente se sente frustrado com isso, por outro lado, tem as experiências positivas que são a parte boa, que é a questão das oportunidades de pesquisa que a universidade oferece, como o PIBIC que eu participei, EJA, iniciação científica, aí você vê que no final das contas não depende apenas da universidade depende de você criar condições ideias para melhorar (EA 12.1).

Interessante, porque você analisa uma informação dada pelo professor e muitas vezes você tem a equipe na sala de aula e você começa a discutir do assunto, aquilo que você não conseguiu entender com o professor, e muitas vezes com as afirmações ou a ajuda dos amigos, você consegue ter uma visão melhor do assunto (EA 3.17).

De forma positiva, ninguém aprende nada sozinho, nem aprende nada com o professor, ele tem um papel fundamental de orientar o aluno, mas a busca pelo conhecimento tem que estar dentro do aluno, o aluno é que tem que tá buscando, o professor já sabe, então você tá ali pra aprender (EA 5.17).

Contribuiu principalmente para receber e dar feedbacks, vivenciar momentos de lideranças, a gente tem que cobrar prazos. Eu acho que é isso mesmo, a interação diferenciada com as pessoas (EA 13.2)

Eu acho que ter sido monitória e ter participado de projeto de pesquisa, aprendi a organizar trabalhos, fiscalizar provas, a montar provas, a aprofundar mais em temas que se gosta, que se tem interesse, me trouxeram experiências importantes, porque eram em temas que eu gosto e ampliou minha visão (FG 3.3)

Quando agente tem um trabalho pra apresentar, ler tanto sobre aquilo, que acaba desenvolvendo mais palavras do que conhecia, melhora o vocabulário (FG 2.3)

No começo eu não apresentava trabalhos, sou muito tímida, daí eu fui obrigada e então eu aprendi a lidar com o publico (FG 2.3).

O quarto fator vinculado as experiências da educação formal envolve a Mudança de ambiente de aprendizagem, caracterizado pela aprendizagem de alunos que estão em períodos/semestres diferentes dos demais e precisam estudar em turmas diversas para concluir o curso. Como resultado, o aluno não tem uma turma (única) que o acompanha, o que causa desconforto, em alguns casos.

Na graduação, os alunos desbloqueados (nomenclatura que as instituições de ensino superior atribuem aos estudantes que estão matriculados em disciplinas de períodos diferentes) indicam que essa alteração no ambiente de aprendizagem representa superação, pois não estão matriculados nas disciplinas, assim como os demais colegas de sua turma e estudam várias disciplinas em turmas diferentes, o que se torna desafiador porque o ambiente, nunca é o mesmo. Há, portanto, a dependência dos alunos em serem legitimados pela turma e; ainda, de terem uma turma referência. Quando isso ocorre se sentem mais tranquilos e

satisfeitos. Quando não ocorre os significados são de desprezo e solidão. Isso se torna claro nos discursos a seguir.

As experiências vividas em sala de aula representam superação, porque não é boa a experiência de estar desbloqueado, eu nunca reprovei, mas geralmente quem fica desbloqueado é porque reprovou (tristeza)...isso não foi comigo...porque eu entrei como graduado, aí aprender num ambiente novo todas as vezes, não é bom, porque todas as vezes tenho que me justificar, fazer amizades e enfrentar o preconceito dos colegas e professores até eles saberem que não reprovei. Sempre que inicia um período tenho que superar o desafio de aprender num ambiente novo com pessoas novas. **(EA 6.16)**

Você tem a opção de estar estudando com pessoas que você nunca viu, com hábitos que você não conhece, então você começa a aprender, e isso fica mais evidente do meio do curso pro fim, porque você acaba construindo mais amizades, e sendo mais que alunos. A troca de experiência ocorre mais eficaz. **(EA2.16)**

Quando eu era pequena estudei em vários colégios, e eu tive que ser muito comunicativa, aberta, pra me relacionar, porque eu mudava de colégios, e eu era tímida, mas isso me ajudou a me relacionar melhor, e a ser mais aberta a novos relacionamentos e a não ter vergonha. **(FG 3.1)**

Um ponto que chama a atenção nas falas, é que os alunos que não são “desbloqueados” não percebiam os sentimentos que permeiam os que são. Na prática desta pesquisa, especialmente na etapa 2 realizada em grupo, houve um clima de surpresa e desconforto quando um dos alunos expos seus motivos e suas limitações, principalmente sobre as suas dificuldades em trabalhar em grupo. O discurso a seguir, reflete essas impressões.

Eu sou desbloqueada, então pra mim não é uma experiência tão boa na hora de juntar os grupos, porque eu sempre sobro, porque todo mundo se conhece então eu vejo que é difícil se entrosar, eu tenho que recomeçar todos os relacionamentos, é bem complicado esta questão do grupo, você tem que apresentar um trabalho sozinha, quando eu falto eu não sei o que aconteceu, eu não sei o que houve, pra eles é muito mais fácil isso, então eu preciso me superar, pra mim é bem diferente (choro e silêncio do aluno e dos demais) **(FG1.3)**.

Este desabafo ocorreu em sala, frente ao grupo e provocou sensações visíveis. Segundo Senge (1990, p. 268) por meio do diálogo “o grupo explora questões difíceis e complexas” que podem ser visualizadas pelos demais. Assim “o resultado é uma livre exploração que traz à tona a total profundidade da experiência e do pensamento das pessoas, e ainda assim por ir além de suas visões individuais”. Neste sentido, essa reflexão em grupo pode ajudar aos membros a perceberem que essas situações não são fáceis e que o grupo pode auxiliar o “desbloqueado” a minimizar as consequências dessa condição.

A aprendizagem em equipe pode ser resultado dessas ações, cuja preconiza o processo de “alinhamento e desenvolvimento da capacidade da equipe de criar os resultados que seus membros realmente desejam”(SENGE, 1990, p. 263). Isso é importante para o processo de aprender pois o contexto social está no núcleo dessa perspectiva, pois o conhecimento adquirido depende da socialização e legitimação dos demais integrantes (SILVA, 2009). A média dessa variável foi baixa decorrente dessa condição ser vivenciada por poucos estudantes. Já na variável “dificuldade de encontrar a turma fora da sala de aula para estudar em virtude da incompatibilidade de horários” encontra-se a média maior (5,07) e escore fatorial (0,725). Neste caso isso ocorre pois os alunos precisam se encontrar em horários extra-aula e no processo de negociação há sempre dificuldade de alcançar a satisfação de todos. Como o relato indica:

A gente se reúne tem muitas divergências de horários, inclusive, mas no fim a gente acaba chegando num acordo eu aprendi a negociar, quatro anos de administração com a turma, porque do mesmo jeito que você se abre você percebe que as pessoas se complementam, você aprende a ouvir e quer ser ouvido também (FG 2.3)

Pelas situações, sentimentos, reflexões e dados expostos foi possível explicar e compreender as experiências que permeiam a **mudança de ambiente de aprendizagem**.

4.2.3 Experiências Sociais

É fácil perceber nos relatos dos estudantes que valores, hábitos e costumes foram modificados ou sofreram reflexões depois de vivenciarem determinadas experiências sociais. Por meio dessa mudança, esses indivíduos passaram a difundir novos valores, costumes e hábitos adquiridos, transmitindo-os para outras pessoas até sofrerem novas mudanças a partir de processos de reflexão e aprendizagem. Os discursos reforçam essas ideias:

Você acaba aprendendo em cima de uma realidade que não é a sua, e aquilo acaba fazendo que você reflita determinados momentos, com as atitudes que você tem no dia-dia, e isso é bom, porque a gente aprende, que você tem uma realidade que você não é acostumado a vivenciar e você aprende para uma determinada situação. E mesmo assim a gente não agradece, essa é uma hora que eu reflito muito (EA 2.9)

Eu acho importantíssimo porque são nelas que a gente aprende a lidar com pessoas, né?, as experiências sociais as pequenas são as mais importantes, uma atividade física, um esporte, até mesmo um estudo em grupo, é importante pq vc se relaciona,

aprende a lidar com as diferenças com as brigas que surgem, fortalece os laços de amizade, e é fundamental para a formação do caráter, pelo mesmo pra mim foi (EA 12.4)

Uma contribuição de caráter, de nível emocional, pessoas que tem um controle emocional, que acreditam em alguma coisa, tem um propósito de vida. (EA13.4)

De acordo com Dewey (1974) e Silva (2009), as experiências sociais possibilitam a transferência de costumes e hábitos e estão ligadas ao contexto da vida pessoal. “Consideramos que a vida social é um complexo de crenças, costumes, instituições, ideias, linguagem, lenta e laboriosamente adquiridas e solicitamente transmitidas das mãos dos mais velhos para os dos mais novos” (DEWEY, 1974, p. 19). O processo de formação das experiências sociais enfatiza o papel da comunidade, da lógica cultural e do mercado que por meio de tensões geram a formação do ator social, ou seja, da identidade (MARIE, 1995; WAUTIER, 2003).

Neste sentido, as experiências sociais vivenciadas interferem constantemente no modo como se vive, comporta, age e aprende, inclusive. O ambiente escolar é um meio social, e se organizado de modo deliberado pode auxiliar no processo educativo, com a finalidade de “influir moral e mentalmente sobre os seus membros” (DEWEY, 1974; p. 24). Para tal é necessário criar condições que as pessoas possa agir livremente, refletir, escolher e perceber as consequências das escolhas com o propósito de melhorar suas trajetórias (FREIRE, 1987). Na concepção de Dewey (1974) a instituição deve simplificar o acesso ao ambiente educacional, construir um ambiente livre de indiferenças para que as pessoas sejam felizes e por ultimo, prover um ambiente de integração social e de tolerância.

Além de auxiliar na formação do caráter, segundo os alunos entrevistados na etapa 1 da pesquisa, as experiências sociais ajudaram na tomada de decisão, tornando-os pessoas mais equilibradas para desenvolver a capacidade de liderança, de cooperação e de aceitar e conviver com as diferenças sociais.

Nesta seção, são analisadas as ultimas 9 variáveis do questionários. Após a análise fatorial exploratória, foram agrupadas as 7 das 9 experiências associadas às experiências sociais. As duas que foram excluídas são: “Prática de atividade física (esporte, academia) fora da faculdade/universidade” e “Conquista de novas amizades na sala de aula.” No quadro 13, a seguir, exibem-se os 3 fatores associados à experiência social.

Quadro 13: Fatores da Experiência Social definidos pela Análise Fatorial

FATOR	VARIÁVEIS CORRELACIONADAS
F1	- Gerenciamento dos afazeres domésticos sozinhos; - Vivência de problemas de saúde dos pais; - Convivência com a família;
F2	- Reunião com os amigos para realização de atividades relacionadas ao curso; - Interação com os amigos fora do ambiente da faculdade/universidade (bares, festas, confraternizações, viagens);
F3	- Participação em atividades artísticas (dança, música e teatro) fora da faculdade/universidade; - Participação em atividades sociais voluntárias (oficinas em comunidades carentes, grupos religiosos).

Método de Extração da Análise Fatorial: Análise de componentes principais a partir do Software SPSS 18,0

Método de Rotação da Análise Fatorial: Varimax com normalização de Kaiser

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

As medidas geradas por meio das análises descritivas e escores fatoriais exprimem interpretações diferenciadas das experiências explicadas anteriormente. A variância representa 50,01%, ou seja, é baixa sua representação, contudo está dentro dos limites explicados pela literatura estudada (COSTA, 2011). Isso pode ser explicado pela relação que as experiências sociais apresentam com a vida. Dewey (1974, p. 16) evidencia que “vida, experiência e aprendizagem não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos”. Em outras palavras, os alunos apresentaram dificuldades para descrever, ou quantificar exatamente o quanto vivenciaram determinadas experiências porque as viveram constantemente, algumas fazem parte do dia-dia das pessoas.

Dentre as experiências profissionais, da educação formal e sociais, estas últimas são as mais difíceis de estabelecer relações devido a forte relação com os acontecimentos da vida. Durante as entrevistas e as reuniões do *focus group*, observou-se que ao questionar os estudantes com relação às experiências sociais, os mesmos tinham dificuldades de associá-las aos acontecimentos da vida. Em sua maioria, descreveram situações de ajuda ao próximo, de participação em grupos religiosos ou esportes, como meio de identificar um período da vida que a experiência social ocorreu. Mesmo com estas dificuldades, por meio dos dados quantitativos é possível observar que os escores fatoriais e as comunalidades, são adequados tomando como parâmetro o estabelecido pelos autores.

A tabela 16 ilustra os resultados comentados e acrescenta com as medidas de assimetria, curtose, média e desvio padrão.

Tabela 16: Medidas Descritivas e Escores Fatoriais das experiências sociais

Fator 1: Crescimento Pessoal						
VARIÁVEIS	Média	Desvio	Assim.	Curtose	Escores Fatoriais	Comunalidades
- Gerenciamento dos afazeres domésticos sozinhos;	6,02	3,13	-0,513	-0,890	0,755	0,573
- Vivência de problemas de saúde dos pais;	4,21	3,38	0,279	-1,246	0,680	0,478
- Convivência com a família (aceitar as diferenças vivenciadas com os familiares).	7,90	2,16	-1,46	2,193	0,603	0,408
Medidas Centrais do Fator 1	4,06	1,43	-0,24	-0,401		
Fator 2: Interação Social						
VARIÁVEIS	Média	Desvio	Assim.	Curtose	Escores Fatoriais	Comunalidades
-Reunião com os amigos para realização de atividades relacionadas ao curso;	6,88	2,33	-0,514	-0,460	0,742	0,567
-Interação com os amigos fora do ambiente da faculdade/universidade (bares, festas, confraternizações, viagens).	6,17	2,79	-0,422	-0,786	0,606	0,426
Medidas Centrais do Fator 2	4,42	1,36	-0,34	-0,493		
Fator 3: Participação Social						
VARIÁVEIS	Média	Desvio	Assim.	Curtose	Escores Fatoriais	Comunalidades
- Participação em atividades artísticas (dança, música e teatro) fora da faculdade/universidade;	2,35	3,07	1,14	0,091	0,758	0,578
- Participação em atividades sociais voluntárias (oficinas em comunidades carentes, grupos religiosos).	2,95	3,05	0,811	-0,542	0,776	0,604
Medidas Centrais do Fator 3	2,03	1,89	0,72	-0,412		
MEDIDAS COMPLEMENTARES						
Teste de Esfericidade de Barlett (Qui-quadrado)	256,757	Teste de Esfericidade de Barlett (<i>p-value</i>)				0,00
KMO	0,635	Alpha de Cronbach				0,48
Variância Explicada	50,01	Número de Observações				410

Método de Extração da Análise Fatorial: Análise de componentes principais a partir do Software SPSS 18,0

Método de Rotação da Análise Fatorial: Varimax com normalização de Kaiser

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

É possível indicar que há problemas de confiabilidade nestes fatores por meio do alpha de cronbach 0,48 (HAIR, et. al. 2005, p. 105). Costa (2011, p. 223) explica que “é um indicativo de dificuldade dos itens em mensurar o constructo” e aconselha “é recomendável avaliar a possibilidade de exclusão de algum item”. Entretanto, Field (2009) lembra que o alpha é diretamente relacionado à quantidade de itens na escala e não necessariamente a confiabilidade destes. Em outras palavras, as experiências sociais são as que possuem menos descritores (7) e isto, poderia explicar o baixo índice. Apesar do baixo índice de confiabilidade indicado pelo alfa de cronbach, percebe-se adequabilidade da análise fatorial a partir da análise das outras medidas complementares. Sendo assim, optou-se por manter a análise, pois existem aspectos teóricos que justificam a sua adequação ao estudo aqui proposto.

Expõe-se a seguir, por meio da tabela 17, uma análise descritiva dos fatores atrelados à experiência social. Esta tabela foi construída a partir da análise fatorial e servirá de subsídio para verificar o grau de adaptação das medidas descritivas.

Tabela 17 – Medidas Descritivas Gerais dos Fatores da experiência social

FATORES	Média	Desvio	Assim.	Curtose
1. Crescimento pessoal	4,06	1,43	-0,24	-0,401
2. Interação social	4,42	1,36	-0,34	-0,493
3. Participação social	2,03	1,89	0,72	-0,412

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

As médias dos fatores “crescimento pessoal” e “interação social” estão relativamente adequadas, o que indica que frequentemente os alunos vivenciaram experiências de afazeres domésticos sozinhos, de convivência com a família, com problemas de saúde inclusive, e de reuniões com amigos com a finalidade acadêmica e social. Contudo, a média do fator “participação social” (2,03) está sinalizando que poucos vivenciaram as experiências de dança, teatro, música ou atividades sociais voluntárias.

O constructo **crescimento pessoal**, apresentou dados interessantes com o cruzamento de frequências. Com universidades apresentou que dos que optaram por marcar 0 na escala, 70% são de IES públicas e 30% de privadas, e os que marcaram 7 representam a mesma porcentagem. Ou seja, os estudantes das universidades públicas responderam que vivenciaram com maior frequência as experiências ligadas ao crescimento pessoal. Já no cruzamento com o gênero os resultados indicam que não interfere na vivência destas experiências, ou seja, a maioria da frequência apresentou 50% para cada gênero, já com o turno apresenta interferência, pois dos que responderam 7 na escala de frequência das experiências 29% são do turno matutino e 71% do noturno. Ou seja, o turno e o tipo de instituição interferem na frequência das experiências sociais vinculadas ao crescimento pessoal.

Essa situação se repete no caso da interação social. Dos estudantes que marcaram 7 na escala de frequência 71% estão vinculados às IES públicas e 29% às particulares, 71% estudam à noite e 29% durante o dia, e os gêneros apresentaram 54% para o sexo feminino e 46% masculino. Reforçando que o tipo de IES e o turno interferem na frequência das experiências sociais vinculadas à interação social.

E, ainda a frequência da participação social, apontam os mesmos dados, com diferenças no turno. Do total de estudantes, 24% responderam 0 para esta frequência, dos

quais 70% vinculados às IES privadas e 30% às IES públicas, 52% do sexo feminino e 48% do masculino e 70% estão matriculados no noturno e 30% no diurno. Ou seja, o tipo de IES e o turno influenciam na percepção e vivência do aluno quanto as experiências sociais vinculadas à participação social.

Esses achados evidenciam para as instituições de ensino superior, em especial as localizadas na Paraíba, que são responsáveis por viabilizar não apenas experiências vinculadas às da profissão, mas também oportunizar situações em que o aluno possa vincular as suas experiências sociais às suas vivências como estudante, já que o tipo de instituição e o turno estudado interferem nas frequências destas. Sugere-se que as Instituições privadas principalmente, reflitam sobre esses achados, e procurem envolver na formação do administrador aspectos ligados às experiências sociais uma vez que interferem no aprendizado.

A variação nas médias pode ser explicada pressupondo o teor das suas variáveis, pois é mais comum, vivenciar convivências com os pais marcadas por divergências, afazeres domésticos (inclusive porque a maioria da população pesquisada é composta por mulheres, vide gráfico 5, seção 4.1), reunião com amigos para atividades ligadas ao curso ou em bares, festas, confraternizações ou viagens, do que participar de atividades artísticas ou oficinas em comunidades carentes; Isso ocorre porque as primeiras não selecionam preferências, todos vivenciam alguma destas situações, e as segundas selecionam por meio dos esportes, teatro ou atividades sociais voluntárias, disponibilidade, prazer e satisfação pessoal.

Os desvios mostram que representam bem as médias das primeiras e segundas variáveis, ou seja, confirmam as interpretações anteriormente citadas. Contudo, no caso da última, o desvio está bem próximo a média indicando que não ilustra bem a população pesquisada. As diferenças entre as opiniões dos entrevistados podem ser percebidas por meio desse desvio padrão na variável interação social com 1,89, o que explica a dispersão da média e a redução do seu valor. E, os índices de adequação de normalidade que abrangem os valores de assimetria e curtose exprimem que os fatores estão dentro da faixa indicativa de normalidade.

O primeiro fator que auxilia no entendimento das experiências sociais se refere às situações que provocam Crescimento Pessoal vinculada à dificuldade, falta de apoio/orientação, desconforto, incertezas e/ou falta de experiências anteriores, o que possibilita a reflexão crítica dos comportamentos, escolhas e/ou preferências e geram a mudança de significados.

O fator é composto por “gerenciamento dos afazeres domésticos sozinhos” com média (6,02) e escore (0,755), por “vivência de problemas de saúde dos pais” com média (4,21) e escore (0,680) e também por “convivência com a família (aceitar as diferenças vivenciadas com os familiares)” com (7,90) e (0, 603) de média e escore, respectivamente.

Estas experiências representam a possibilidade de se tornarem pessoas melhores e contribuem para a formação do caráter e para o alcance dos objetivos, pois incorporam persistência, perseverança e coragem em seus comportamentos. Ao relatarem sobre as experiências, nas etapas 1 e 2 da pesquisa, os alunos passaram a refletir sobre sua realidade, como atuantes na sociedade. Logo, incorporaram ao aprendizado: liderança, solidariedade, união, saber decidir, lidar com conflitos e principalmente falar em público, reconhecer os erros e respeitar as diferenças.

Nos relatos, a seguir, isto pode ser percebido.

De fato positivo, a questão da integração, da convivência, você tem que se dar bem com todo mundo...as vezes aprende mais com os outros, do que os outros com você...então você escuta muitos exemplos que as vezes não espera. São vivências como essas que ajudam no lado da administração com a formação acadêmica, para que tenha força e perseverança pra conseguir logo a graduação **(E. A5.10)**.

Quando eu era pequena meu pai trabalhava muito, acordava muito cedo e chegava tarde, e o que me ensinou muito foi o sacrifício dele, porque ele estudou muito, trabalhou muito, mas onde ele chegou foi a custo de muito sacrifício...e isso me ensinou a pensar no futuro, a abrir mão de uma coisa pra conseguir outra **(F 3.1)**

Há uns três anos meus pai voltaram pra São Paulo, e eu tive que morar sozinha, foi uma mudança radical, eu aprendi a administrar o lar, fora da universidade, eu tenho que resolver problemas, tenho que cuidar da minha saúde, tenho que desapegar dos familiares, e me virar, foi perfeito pra minha independência, eu não dependendo mais de ninguém. Foi uma experiência perfeita! **(F3.1)**

Na vida familiar, eu tenho que deixar meu filho com outras pessoas, mas é gratificante trabalhar porque meu filho vai ter um exemplo, por isso vale a pena **(F3.1)**

Mintzberg (2010) reconhece que o administrador deve estar preparado para assumir diversos papéis no desenvolvimento da ação profissional, os quais geram tensões e requer do profissional capacidade de alocar recursos diferenciados para contextos específicos. Assim, torna-se necessário que os estudantes possam refletir sobre suas realidades o que envolve os aspectos sociais. Le Boterf (2003), Schön (2007) e Zarifian (2008) explicam que compatibilizar papéis em diversos contextos contribui na formação de competências, pois desenvolve capacidades, habilidades e saberes específicos.

Bergamini (2012) ressalta que as experiências vividas da infância até a fase adulta, auxiliam no desenvolvimento da identidade e colaboram para as situações em que

práticas são incertas e conflituosas. E é exatamente neste contexto que o administrador está inserido. Waltier (2003) indica que ao vivenciar experiências sociais a pessoa define quais são suas escolhas e direciona as ações, assim são responsáveis por auxiliar o profissional na capacidade de solucionar conflitos.

Além disto, as experiências sociais auxiliam a desenvolver a capacidade de perceber o contexto social, local e global, as relações de poder e conflito, as necessidades, valores e crenças das pessoas. Trata-se de um misto de conhecimento, com intuição, intenções, emoções, habilidades e técnicas (GÓMEZ, 2011). Por isso, conforme Bertero (2006) ressalta, sugere-se oportunizar no ensino em Administração, situações e reflexões no que tange as experiências sociais dos alunos, para auxiliá-los a ultrapassar o conhecimento técnico, e desenvolver o conhecimento sócio-técnico, bem como as condições que essas dimensões impõem.

Quanto à variável “vivência de problemas de saúde dos pais”, percebe-se que poucos alunos assinalaram na etapa 3 da pesquisa, que vivenciaram esta experiência. Contudo, é válido ressaltar que ao abordar essa questão nas etapas 1 e 2 da pesquisa, há grande relevância no aprendizado dos estudantes. Os relatos a seguir abordam esta situação:

Pra mim, as experiências familiares também são difíceis, a convivência, o respeito, você tem que aguentar as diferenças. Há um ano minha mãe descobriu que tem câncer (choro), eu aprendi a lidar com as dificuldades, e eu tenho que acompanhar minha mãe, de levar nos hospitais, você aprende a passar confiança, é muito difícil, e isso me ajudou a amadurecer (F3.1).

Meu pai também tem câncer (emoção), eu procuro não ficar preso a isso, mas eu aprendi a tomar conta da minha vida, a autonomia, e a perspectiva de futuro porque eu sou sustentado por ele e isso me fez se preocupar com isso, e me fez procurar mais coisas pra dar conta, e se não fosse isso eu ficaria acomodado, me fez ver a realidade. (F3.1).

Há dois pontos importantes neste discurso, aquele que é possível observar por meio das falas e as impressões da experiência vivida na prática da pesquisa. O primeiro a ser destacado envolve o crescimento pessoal, pois os alunos que relatam o problema de saúde dos pais indicam que aprenderam a agir melhor em situações difíceis com o aumento da confiança e autonomia. É possível destacar que durante a vivência dessas experiências, há uma mudança nos significados. Antes, o aluno percebia a vida de uma forma, e depois perpassando um processo de reflexão, alterou a sua estrutura de significado.

Na aprendizagem transformadora preconizada por Mezirow (1991) evoca-se a alteração dos significados e das perspectivas como resultado do processo de aprendizagem, no

qual o aprendiz passa a compreender novas situações, ou estabelecer outras relações que até o momento não conseguia. O sofrimento (as emoções) obtido por meio de traumas ou dificuldades em compatibilizado pelo o autoconhecimento (características individuais e limitações) atuam como impulsionadores do aprendizado desde que o agente esteja disposto aprender (SILVA, 2009). Este último, a disposição em aprender, é um dos seis princípios da andragogia, a educação voltada aos adultos (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011) Concomitantemente, os aprendizes revisam os efeitos das suas experiências nos processos de aprender, e intuitivamente mudam suas escolhas, alteram suas trajetórias.

O segundo ponto faz parte da prática da pesquisa. Quando o assunto é problemas de saúde dos pais, os alunos demonstraram desconforto e emoção. Os demais, sentiram-se surpresos, pois convivendo com os colegas há quase quatro anos, não sabiam dos problemas relatados pelos colegas de sala. Houve, portanto, uma comoção e solidariedade de grupo, que serviu de auxílio para resolver problemas adquiridos durante a graduação que impediam a melhoraria os relacionamentos interpessoais. Assim, a prática da pesquisa auxiliou aos alunos a refletirem sobre as experiências dos colegas. Talvez, se os alunos fossem estimulados a falaram sobre si mesmos durante as aulas, essas experiências já teriam ajudado os mesmos em outros momentos.

Afirma Silva (2009, p. 200) que “as pessoas podem encarar os sofrimentos como um processo de renovação capaz de contribuir para seu desenvolvimento pessoal e profissional”. Este processo é subjetivo e necessita do envolvimento dos alunos, suas emoções e espiritualidade, bem como quão saudáveis são as relações sociais. Conforme detalhado no capítulo 2, a mudança, em alguns casos, é acionada quando o indivíduo compatibiliza as emoções agradáveis e desagradáveis com a finalidade de se adaptar frente a situações incertezas e conflituosas (ANTONACOPOLU, GABRIEL, 2001). Os estudos de McCall, Lombardo e Morrinson (1988) afirmam tais assertivas. São estas as razões que ajudam a explicar o fator **crescimento pessoal**.

A interação social também explica as experiências sociais. Este fator evidencia a importância das relações sociais concomitantemente às experiências profissionais ou da educação formal. Refere-se aos grupos em que as pessoas se identificam e que passam a interagir para alcançar objetivos comuns. As variáveis que compõem este fator são: “reunião com os amigos para realização de atividades relacionadas ao curso” que apresentou média de (6,88) e escore (0,742) e a de “interação com os amigos fora do ambiente da faculdade em bares, festas, confraternizações, viagens” com (6,17) e (0,606) de média e carga fatorial.

As médias das duas variáveis são altas devido grande parte da população pesquisada foi composta por jovens que normalmente, alimentam interação com mais frequência e participam mais de festas, confraternizações e reuniões em bares. O homem como ser social, depende dessas relações e por meio delas vivenciam experiências que influenciam no relacionamento entre os colegas. Neste sentido, os alunos admitem que ao perpassar estas experiências perceberam que cada pessoa pode contribuir de modo diferenciado para alcançar um mesmo objetivo, o que contribui diretamente para o exercício da profissão (GÒMEZ, 2011). Além disto, aprenderam a se falar em publico, a se expressar, a agir com disciplina e persistência. As falas explicitam:

Tem influenciado muito na questão de você saber se expressar em meio as pessoas porque a partir do momento em que você se relaciona você tem um aprendizado melhor (**EA 3.10**).

Eu vejo mais a parte do relacionamento, nesses grupos eu aprendi a me relacionar bem, isso eu levei pra faculdade (**EA 12.1**).

As experiências em grupo são importantes porque o que diferencia administração de outras ciências, é a capacidade de lidar com pessoas, você se relaciona com numero, prazos, estruturas físicas,mas se não souber lidar com pessoas, está fadado ao fracasso, infelizmente é assim, acho que é fundamental (**EA 12.5**).

Desenvolvimento de habilidades que talvez que não tivesse oportunidade de desenvolver como trabalho em equipe, capacidade de se relacionar, falar em publico, habilidades interpessoais, a concentração, disciplina, persistência, criatividade, estratégia, respeita as diferenças, e a capacidade de agir com habilidade estratégica. (**FG 4.1**).

Eu aprendi a me comunicar melhor, ouvir as pessoas, ver o lado de companheirismo, cooperativismo. (**EA6 .9**)

Aprendi que nem tudo na vida é dinheiro, é ambição, o ser humano deve ter humildade e reconhecer que na sociedade tem diferenças sociais.(**EA 7.9**)

Aprendi que posso ajudar distribuindo nosso conhecimento. Sentia-me bem tanto que todo o dia estava lá. (**EA 10.9**)

A lidar com pessoas e situações diferentes; eu sei agir no momento profissional, no religioso e no lazer.(**EA 11.4**)

Ajudou porque a gente tem que conviver em grupo, e isso trouxe mais maturidade para o meu aprendizado. Com muitas pessoas que são diferentes, como cabeleireiras, vendedores, mecânicos, e até pessoas mais velhas, essa convivência que me trouxe muito aprendizado, porque são pessoas diferentes convivendo no mesmo contexto, eu tenho uma visão sobre o mercado de trabalho, só que quem é mais velho, mais experiente tem outra, então dá pra ganhar muitas experiências com as diversas visões, já que são pessoas que passaram por situações as quais eu não conheço ou não vivenciei. (**FG1.1**)

Os estudos de Silva e Rebelo (2006) concluíram que as experiências mais importantes na aprendizagem de gerentes estão ligadas as experiências pessoais e sociais, representadas pela família e pelas relações com outros em grupos sociais. São resultados que confirmam a importância da interação social no processo de aprendizagem. Gómez (2011)

corroborar e explica que as relações sociais fazem as pessoas vivenciar situações distintas que causam emoções, sensações e percepções diversificadas, as quais as pessoas “usam” para a vida pessoal, profissional e social, com o intuito de atender as demandas complexas da vida.

O último fator das experiências sociais, explica a **participação social** e evidencia as escolhas pessoais dos alunos no que se refere à participação na sociedade. Ressalta na primeira variável grupos de dança, teatro, música com médias (2,35) e escore (0,758), e na segunda participação em atividades voluntárias como oficinas em comunidades carentes ou em grupos religiosos com a média (2,95) e carga fatorial (0,776). Conforme já mencionado, as médias são baixas indicando que não há participação da maioria nestas atividades.

Contudo, há de se admitir que interação na formação do aluno que convive com outras realidades, alterando-as principalmente. Como segue nos relatos.

Então você acaba aprendendo em cima de uma realidade que não é a sua, e aquilo acaba fazendo que você reflita determinados momentos. Você vive num mundo, e parte pra conhecer outro, com pessoas carentes, e você começa a se colocar no lugar do outro e valoriza mais a sua vida (EA2.9).

Você tem o cansaço físico e a prática de esporte ajuda porque estimula o aprendizado por meio da concentração (FG2.1).

Já fui nos idosos, num espaço de ajuda, pra conhecer a realidade, foi uma atividade voluntária, um estágio, e foi relevante porque a gente viu como eles vivem, o que a instituição representa pra eles (FG3.1).

Eu já pratiquei natação, desde os 15, e é um esporte solitário e ao mesmo tempo você tem uma relação com as pessoas que estão ao seu lado porque elas são o seu parâmetro, e eu aprendi a conviver com isso, a me superar, e a viver com disciplina, concentração, é um esporte muito ligado com a mente. Desenvolvi a liderança, com grupos de amigos jogo, eu sempre tenho aprendizado com meus amigos (FG3.1).

Eu aprendo muito com relacionamento amoroso, aprende com conflitos, negociação, aprende com a conquista, com a capacidade de argumentos...é uma aula estratégica, é totalmente imprevisível, e a experiência acrescenta nisso aí (FG3.1).

As falas indicam que os alunos aprendem quando estão em contato com outras realidades, ou quando se deparam com situações que precisam empreender grandes esforços, tais como a prática de esportes ou até mesmo a paquera. Essas situações auxiliaram na capacidade de perceber as condições que as outras pessoas vivem, de se concentrar em objetivos individuais e até mesmo de negociar em situações imprevisíveis.

Dewey (1974) explica que no processo educativo o adulto é livre para conduzir o processo de aprendizagem. É a condução desse processo de forma consciente e deliberada que o aprendizado por meio das experiências possibilita. Nesse aprendizado, as experiências ganham significados, e se integra a vida passando a alterar a ação da existência humana. Para

tanto, faz-se necessário algumas condições, evidenciadas por Dewey (1974, p. 34). Só se aprende o que se pratica, a intenção de quem vai aprender tem singular importância, aprende-se por associação, não se aprende nunca uma coisa só e toda a aprendizagem deve ser integrada a vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, destacando a importância que do que foi aprendido deve ter na vida. Haverá assim uma integração do que é aprendido com a função que isto representa na vida humana, envolvendo as experiências.

4. 3 Análise de Correlações

As seções que seguem são explicadas considerando inicialmente as experiências que mais apresentam relações até as que não evidenciaram relações entre as variáveis envolvidas.

4. 3. 1 Correlação entre os fatores das experiências e os dados sócio demográficos

Nesta seção, são apresentadas as correlações entre os fatores das experiências profissionais, sociais e da educação formal e alguns dados sócio-demográficos, para auxiliar e discutir se há diferenças significativas entre os fatores vinculados às experiências e o tipo de instituição superior, o gênero, o turno, o ano que iniciou o curso, o período e a idade. A tabela 18 expõe os dados gerados com as correlações, e evidencia as mais significativas.

Tabela 18: Correlação entre fatores, Gênero, Idade, Período, Curso e Instituição.

Fatores	Gênero		Tipos de IES		Ano que iniciou o curso		Turno		Período		Idade	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Ação Profissional	0,40	0,52	6,30	0,00	0,90	0,45	11,1	0,00	1,47	0,22	1,13	0,29
Desempenho Profissional	0,34	0,55	7,07	0,00	1,60	0,17	2,38	0,12	0,34	0,55	0,95	0,53
Inserção Profissional	2,24	0,13	5,43	0,00	1,79	0,13	2,12	0,14	5,93	0,01	0,89	0,61
Conflitos em Sala	7,33	0,00	7,38	0,00	0,67	0,60	0,83	0,36	4,70	0,03	1,57	0,36
Empresa Júnior de Administração	0,00	0,95	1,46	0,21	1,48	0,20	12,2	0,00	2,52	0,11	1,01	0,44
Atividades acadêmicas	4,46	0,03	7,18	0,00	0,46	0,76	6,77	0,10	4,68	0,03	1,02	0,43
Mudança no ambiente de aprendizagem	0,57	0,45	4,85	0,00	5,51	0,00	0,85	0,35	0,70	0,40	0,87	0,64
Crescimento pessoal	16,5	0,00	3,13	0,01	0,66	0,61	0,62	0,42	1,15	0,28	1,56	0,38
Interação social	3,76	0,05	1,50	0,19	2,03	0,89	8,22	0,00	0,15	0,69	1,14	0,28
Participação social	0,07	0,79	1,91	0,10	0,14	0,96	3,03	0,08	0,99	0,32	1,00	0,45

Numero de observações = 410

Fonte: Elaborado pelos autores, 2013.

Os dados apresentados na tabela 18 indicam que há diferenças significativas entre o tipo de Instituição de ensino superior e 07 dos 10 fatores relacionados das experiências profissionais, sociais e à educação formal. Entre os fatores mais significativos estão os das experiências profissionais com nível de significância igual a 0% e; das experiências da educação formal no qual apenas um não teve relação significativa. Logo, é possível, com base nestes dados extraídos na terceira fase da instituição, afirmar que, o tipo de instituição no qual o aluno de administração está vinculado interfere diretamente no processo de formação das experiências e aprendizado.

Cada instituição de ensino superior promove, por meio de um processo educacional, o desenvolvimento de habilidades e competências que são essenciais para a prática profissional do estudante. Neste sentido, os dados revelam que dependendo do tipo da instituição, ou seja, se é Universidade pública, faculdade ou centro universitário, as experiências vivenciadas pelos alunos são diferentes, proporcionando modos de agir, perceber, interagir e se comportar diferentes dos alunos das outras instituições de ensino superior.

Apesar das IES terem projeto pedagógico que seguem orientações legais, com processos de avaliação pelo MEC que tem procedimentos similares como a estrutura, corpo docente entre outros, o tipo de IES também interfere no processo de formação do administrador, na ação, desempenho e inserção do profissional; nas atividades acadêmicas, conflitos em sala, mudança no ambiente de aprendizagem e até no crescimento pessoal. Assim, sugere-se considerar estas experiências na formação dos alunos, futuros administradores.

Os fatores que não demonstraram relações significativas considerando este dado foram o da empresa júnior de administração, interação social e participação social. No caso da empresa júnior de administração, o que chama atenção é que as instituições fornecem essa atividade de modo diferenciado, considerando o seu contexto, os recursos e o público o que poderia suscitar relação entre essas variáveis.

Outra variável significativa envolve o gênero cuja análise revelou relação com os fatores da educação formal (conflitos em sala e atividades acadêmicas) e das experiências sociais (crescimento pessoal e a interação social). Não há correlação com as experiências profissionais, ponto que chama atenção. Neste sentido, observa-se que as alunas e alunos de administração vivenciam de forma similar as experiências profissionais, e que não há indícios que comprovem um tratamento diferenciado na ação, desempenho e inserção profissional.

O turno se correlaciona com um fator de cada uma das experiências: ação profissional (experiência profissional), empresa júnior de administração (experiência da educação formal) e interação social (experiência social). Esses dados revelam que o turno também intervém na formação do administrador, envolvendo aspectos diferentes para os que estudam pela manhã e os que estudam à noite, quanto à ação profissional, à participação na empresa Júnior e a interação social. Torna-se claro perceber essas relações, pois estudantes vinculados ao turno da manhã, por exemplo, são mais comprometidos com a Empresa Júnior visto que dispõem de mais tempo e as suas ações profissionais e interações sociais também serão diferenciadas, uma vez que perpassam por um processo de formação diferente dos alunos que estudam à noite, e que não acumulam estas experiências.

Já o período não estabelece relações com os fatores das experiências sociais, portanto, correlaciona-se com as experiências profissionais (inserção profissional) e da educação formal (conflitos em sala e atividades acadêmicas). Esses achados revelam que há coerência nas interpretações. O aluno que está no oitavo período já tem vivenciado experiências diferenciadas dos demais, o que possibilita na inserção profissional oportunidades diferenciadas. Assim, as frequências das experiências fazem diferença na formação do administrador e o ensino se torna mais experiencial quando o aluno avança no curso.

Além disso, há diferenças significativas nos conflitos em sala e nas atividades acadêmicas decorrente da interação com a turma, e da maturidade acumulada ao longo do curso, ou seja, quanto mais tempo o aluno está cursando a graduação mais significativas são as experiências de conflitos e de atividades acadêmicas, que são em sua maioria, obrigatórias. O ano que iniciou o curso tem relação apenas com a mudança no ambiente de aprendizagem, o que se torna interessante porque é o único fator que vincula relação de tempo com a aprendizagem. A idade é um dado que não interfere nas experiências, indicando que não há diferenças de percepção dos alunos neste processo.

Esta primeira análise das correlações suscita reflexões dos agentes envolvidos na formação do administrador. Para as IES do curso de Administração, a necessidade está em refletir sobre como viabilizar determinadas experiências para os seus alunos, considerando o turno, o período e o gênero percebendo que a frequência da vivência da experiência é diferente em alguns aspectos e, por isso, precisa ser considerada. Para os estudantes, os achados indicam que a depender da IES que estão vinculados, as experiências vivenciadas no processo de formação também serão diferenciadas o que vai refletir na ação, reflexão e no desenvolvimento de competências.

4. 3.2 Correlação entre a contribuição das experiências, satisfação com o curso e dados sócio-demográficos

Os dados sócio-demográficos foram cruzados também com os índices de contribuição e satisfação com o curso na aprendizagem na faculdade, empresa, e vida pessoal cada um. A tabela 19 que segue indica as correlações realizadas.

Tabela 19: Correlação entre fatores das experiências e a contribuição na aprendizagem e na satisfação com o curso

Contribuição da experiência vivenciada na...	Tipos de IES		Gênero		Turno		Ano que iniciou o curso		Período		Idade	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Aprendizagem (faculdade/universidade)	1,49	0,20	9,91	0,00	2,31	0,12	0,96	0,42	1,86	0,17	1,85	0,00
Aprendizagem (na empresa/estágio)	4,57	0,00	0,02	0,88	0,54	0,46	0,88	0,47	0,37	0,54	0,98	0,48
Aprendizagem (na vida pessoal)	4,02	0,00	7,67	0,00	0,27	0,59	1,04	0,38	1,11	0,29	1,22	0,20
Satisfação (na faculdade/universidade)	3,80	0,00	5,20	0,02	0,53	0,46	3,24	0,01	2,33	0,12	1,13	0,29
Satisfação (na empresa/estágio)	6,27	0,00	0,59	0,43	1,72	0,18	0,66	0,62	0,64	0,42	0,92	0,58
Satisfação (na família/vida)	5,09	0,00	5,30	0,02	1,04	0,30	1,30	0,26	6,21	0,13	1,00	0,46

Numero de observações = 410

Fonte: Elaborado pelos autores, 2013.

Os achados revelam que o tipo de Instituição de ensino superior novamente apresenta dados significativos, isto porque das seis variáveis, cinco indicaram significância ao nível de 0%. Há neste caso, contribuição das experiências vivenciadas nos espaços: empresa e vida pessoal na aprendizagem do curso de administração; e; nos níveis de satisfação com o curso das experiências vivenciadas nos espaços faculdade/universidade, empresa/estágio e vida pessoal/família, esta última em todos os níveis com o tipo de instituição que o aluno está matriculado. Portanto, na percepção dos alunos que participaram da pesquisa, o processo de formação voltado para a atuação dos administradores da Paraíba sofre contribuições dos espaços empresa/estágio e vida pessoal/família, diferenciadas a partir da IES que estudam. Logo, o nível de satisfação também é diretamente relacionado à esses espaços, acrescentando a faculdade/universidade.

Outro item que apresenta dados significantes de correlação é o gênero. Assim como na seção anterior, esse dado não apresenta correlação com a contribuição nem com a satisfação com o curso das experiências vivenciadas na empresa/estágio na aprendizagem, o que vem reforçar que o gênero não interfere na formação profissional do aluno. Contudo, todas as demais variáveis apresentaram correlação, as de contribuição e satisfação com o curso das experiências vivenciadas nos espaços: faculdade/universidade e vida pessoal/família na aprendizagem do curso de administração. Essas interpretações reforçam que a contribuição das experiências na aprendizagem e na satisfação com o curso é igual para alunos e alunas, quando tais experiências envolvem o ambiente de atuação profissional, mas apresenta diferenças significativas quando tais experiências se relacionam com a vida pessoal e a formação acadêmica na IES onde estudam.

O ano que iniciou o curso interfere na satisfação do curso das experiências vivenciadas na vida faculdade/universidade, indicando que há diferenças entre a satisfação com o curso do aluno que iniciou os estudos em 2005, 2006 ou 2009. Esse dado é relevante para as IES perceberem quais fatores foram diferentes na formação do administrador quando comparado com anos anteriores, talvez uma mudança na coordenação, nas atividades acadêmicas, no processo avaliativo dentre outras.

A idade apresentou correlação apenas com a contribuição da experiência vivenciada na faculdade/universidade, o que indica, neste caso, que os alunos percebem de modo diferenciado ao experienciar situações que contribuem para o aprendizado na IES em que estão vinculados. Os dados de turno e período não apresentaram correlações.

Ainda indica-se que a satisfação com o curso dos alunos com as experiências vivenciadas na faculdade/universidade apresentou relações com o tipo de Instituição de ensino superior, com o gênero e o ano que iniciou o curso. Já a contribuição das experiências vivenciadas na faculdade/universidade e na vida pessoal apresentou maior significado com o gênero e idade, e; o tipo de IES e gênero, respectivamente.

Considera-se as experiências vivenciadas pelos alunos nos diferentes espaços tais como faculdades, empresa e vida pessoal no processo de formação do administrador, uma vez que apresentam relações significativas. Na percepção dos alunos, o tipo de IES foi a variável que mais apresentou índices de significância com a contribuição na aprendizagem e a satisfação com o curso, o que reforça as interpretações da seção anterior. Sugere-se, portanto, a partir destes índices de relevância, que as IES ampliem o processo de formação dos seus alunos, compatibilizando as experiências dos graduandos vivenciadas não só no meio

acadêmico, mas no mercado de trabalho e nas relações pessoais, já que o índice de satisfação com o curso pressupõe esta condição.

4. 3. 3 Correlação entre os fatores das experiências, contribuição e satisfação

Como já apresentadas nas seções anteriores, a análise do nível de contribuição das experiências profissionais, sociais e da educação da formal, foi realizada por meio de um teste de correlação (ANOVA). Nesta seção, apresenta-se a relação entre os fatores das experiências, a contribuição das experiências na aprendizagem e na satisfação com o curso, como mostra a tabela 20 que segue.

Tabela 20: Correlação entre as contribuições/satisfações e os fatores das experiências

Fatores	Contribuição da experiência vivenciada em sua Aprendizagem na...						Contribuição da experiência vivenciada no nível de satisfação com o curso na...					
	Faculdade/universidade		Empresa/estágio		Família/ vida pessoal		Faculdade/universidade		Empresa/estágio		Família/ vida pessoal	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Ação Profissional	2,49	0,00	31,1	0,00	2,99	0,00	3,24	0,00	30,2	0,00	4,37	0,00
Desempenho Profissional	1,38	0,18	13,0	0,00	1,15	0,31	2,06	0,32	11,2	0,00	3,64	0,00
Inserção Profissional	2,26	0,01	9,47	0,00	1,74	0,06	1,53	0,13	6,76	0,00	1,72	0,08
Conflitos em Sala	2,28	0,01	3,04	0,00	0,38	0,95	2,01	0,03	1,39	0,17	0,95	0,47
Empresa Júnior de Administração	0,83	0,59	1,71	0,07	0,78	0,64	0,87	0,55	1,09	0,36	0,48	0,88
Atividades acadêmicas	6,01	0,00	2,93	0,00	2,45	0,00	9,48	0,00	5,17	0,00	3,07	0,00
Mudança no ambiente de aprendizagem	0,68	0,73	1,33	0,21	0,90	0,52	0,76	0,64	2,38	0,01	0,92	0,50
Crescimento pessoal	3,14	0,00	0,85	0,57	4,77	0,00	3,13	0,00	1,56	0,11	4,40	0,00
Interação social	3,53	0,00	2,10	0,02	0,93	0,49	2,26	0,01	1,61	0,10	2,12	0,02
Participação social	1,16	0,31	1,29	0,23	0,45	0,92	1,13	0,34	0,85	0,58	0,52	0,86

Numero de observações = 410

Fonte: Elaborado pelos autores, 2013.

A ação profissional e as atividades acadêmicas apresentaram relações significativas com todas variáveis das contribuições vivenciadas na aprendizagem e no nível de satisfação com o curso. Estes dois fatores demonstram a importância que foi atribuída pelo aluno ao experienciar situações que vinculam o fazer profissional e as exigências que cumprem em sala de aula, por meio das atividades acadêmicas. Em outras palavras, as experiências que mais contribuem para a aprendizagem e satisfação, vivenciadas na

universidade, na empresa e na família são as que vinculam o agir no mercado de trabalho e o fazer nas instituições de ensino, ressaltando o teor experiencial do aprendizado. Desse modo, a ação profissional e as atividades acadêmicas foram agrupadas por atividades que relacionam o fazer, o agir, e o interagir com o meio que cerca o aluno.

No caso dessas duas experiências, os resultados indicaram que houve contribuições diferentes da faculdade, da empresa e da vida pessoal na vivência dessas experiências. Esta informação se torna relevante porque dependendo da forma como o aluno vivencia experiências na faculdade/universidade, a aprendizagem envolvendo a ação profissional dele será diferente. Esse mesmo raciocínio serve para outras contribuições das experiências na aprendizagem na empresa e na vida pessoal, como também na satisfação com o curso.

Conforme evidenciado ao longo do estudo, a abordagem experiencial tem sido indicada para o desenvolvimento de competências do administrador por envolver as experiências vivenciadas pelos alunos no processo de formação. Logo, a possibilidade de contato com o mundo real incita a percepção crítica e a análise das escolhas futuras. Assim, tona o indivíduo mais competente envolvendo no processo de aprendizagem direcionado e transformador, uma vez que novas descobertas são experienciadas (KOLB, 1984; ANTONELLO, 2006; JOY, KOLB, 2009; AKELLA 2010).

Na medida em que o aluno reflete sobre suas ações, torna-se mais maduro (ANTONELLO, 2006), como resultado a pessoa desenvolve o seu crescimento próprio, próximo fator mais significativo. Ou seja, as situações que vinculam **o crescimento pessoal**, percebidas pelos alunos são significativas na aprendizagem e na satisfação com o curso nos espaços universidade e vida pessoal. Ao perpassar o ciclo da aprendizagem experiencial o aluno se torna mais consciente das suas necessidades e fraquezas possibilitando ajustes no processo de aprendizagem que leva a agir de maneira distinta (KOLB, 1984).

Nestes ajustes, a **interação social** se revela como outra experiência que contribui no processo de aprendizagem e na satisfação com o curso, pois ao interagir com outras realidades o processo de reflexão é acionado, e as situações tornam-se significativas. Quanto às experiências que vinculam os conflitos em sala e a inserção profissional apresentam relações significativas na faculdade e na empresa. **Os conflitos em sala** são situações que auxiliam o aluno a perceber outros pontos de vistas, e a desenvolver-se nos processos de negociação, além disto, o aluno depende da socialização com os colegas para participar de algumas atividades, o que contribui no aprendizado e o prepara para o mercado de trabalho. Quanto mais preparado, ou seja, quanto mais situações o aluno experienciar na sua formação

melhor será a sua **inserção profissional**, visto que é na ação que as competências são mobilizadas. Neste sentido, torna-se claro perceber que as situações de conflitos em sala contribuem para o nível de satisfação com o curso na escola, e as situações de inserção profissional, para o nível de satisfação com o curso na empresa.

As experiências que relacionam o **desempenho profissional** contribuíram na aprendizagem vivenciada na empresa, na percepção dos alunos, viabilizadas pelos feedbacks que recebem no mercado de trabalho, levando-os a refletir sobre suas ações. Logo, relaciona-se com o nível de satisfação com o curso nos espaços sociais da empresa e vida pessoal, onde naturalmente são reconhecidos e sentem-se mais satisfeitos.

A experiência de **mudança no ambiente de aprendizagem** se relacionou com o nível de satisfação com o curso na empresa, pois os efeitos de mudar de sala na faculdade os quais provocam superação, coragem e independência são fomentados no mercado de trabalho, alimentando essa relação. As experiências de **empresa Júnior de administração e de participação social** não apresentaram relações com as contribuições de aprendizagem e de satisfação do curso na percepção dos alunos pesquisados.

Ao analisar as frequências das contribuições percebidas pelos alunos da etapa 3, percebe-se que as mais significativas são, para a contribuição da IES na aprendizagem 32% dos alunos assinalaram na escala de frequência a opção 8 indicando ser alta a contribuição. Na contribuição da empresa na aprendizagem, 23% indicou a opção 9 na escala, indicando perceberem significativamente a contribuição das experiências na vivenciadas na empresa no processo de aprendizagem. E; a contribuição da família no processo de aprendizagem foi assinalada 10 na escala de frequência por 23% dos respondentes indicando grande relevância no processo de aprender.

Quanto as frequências do nível de satisfação com o curso, para as experiências vivenciadas na escola, 26% indicou na escala o 8, para as vivenciadas na empresa 24% assinalou 8, e as experiências vivenciadas na família a informação mais significativa se refere ao 9 escolhido por 27% dos respondentes. Esses dados expõem que a maioria dos estudantes sentem-se satisfeitos com o curso, e que as experiências vivenciadas na instituição, empresa ou família interferem no nível de satisfação.

Foram realizadas também correlações entre as contribuições das experiências vivenciadas na faculdade, na empresa e na vida pessoal com o nível de satisfação na faculdade, os resultados foram significativos já que apresentaram Sig. 0,00.; 0,027 e 0,00 respectivamente. Os dados indicam que há relação entre as contribuições experienciadas nos

espaços sociais tais como escola, trabalho e família no nível de satisfação com o curso das experiências vivenciadas na instituição superior.

As correlações entre os índices de contribuição das experiências vivenciadas na faculdade, na empresa e na vida pessoal também apresentaram índices significativos quanto ao nível de satisfação com o curso percebido pelos alunos nas experiências com a empresa (sig. 0,00; 0,00 e 0,00). A situação se repete entre as mesmas contribuições e a satisfação com o curso nas experiências vivenciadas na família, as quais apresentaram sig. (0,00; 0,013 e 0,00).

Esses resultados revelam que todas as situações experienciadas na família, na escola e no mercado de trabalho que contribuem para o processo de aprendizagem apresentam relações significativas com os índices de satisfação com o curso, tanto na faculdade, na empresa e na família. Logo, se percebe que o nível de satisfação com o curso pode ser resultado da contribuição das experiências vivenciadas pelo aluno na aprendizagem. Assim, quando o aluno percebe a contribuição das suas experiências no processo de aprendizagem, sente-se satisfeito.

Essas associações revelam para os agentes envolvidos no processo de formação do administrador que, para alcançar a satisfação dos alunos é necessário considerar as contribuições das experiências vivenciadas por eles no processo de aprendizagem. Essas experiências são vinculadas à escola, ao trabalho e à família, sendo, portanto, responsabilidade das IES em oportunizar a reflexão destas no processo de aprendizagem dos seus graduandos. Essa concepção leva o aluno a perceber a contribuição que as experiências possibilita ao processo de aprendizagem, tornando-os mais satisfeitos com o curso.

4.4 Reflexões finais acerca da análise dos dados

Este estudo foi realizado com a finalidade de analisar as contribuições das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de acadêmicos do Curso de administração de instituições públicas e privadas do Estado da Paraíba. Para tal, foram executadas ações que ajudaram a responder a questão de pesquisa.

O primeiro objetivo específico foi caracterizar as experiências (sociais, profissionais e da educação formal) vivenciadas pelos alunos durante a graduação em Administração. Inicialmente foram categorizadas todas as experiências citadas pelos alunos

da primeira fase, o que resultou na frequência de 45 discursos das experiências profissionais, 25 da educação formal e 58 das experiências sociais, com a finalidade de explorar especificidades de cada tipo de experiência de alunos que estão vinculados à variadas instituições de ensino superior em administração do Estado da Paraíba.

Observa-se que as experiências profissionais apresentam maior variação e são mais específicas, como participar de confraternizações de trabalho mesmo sem querer (experiência profissional) e participar de seleção de emprego escondido do emprego atual. As da educação formal e sociais são pouco diversas e mais amplas, como trabalhos em grupos (experiência da educação formal) e práticas de esportes (experiência social). Todas as experiências serviram de base para a realização da segunda etapa, oportunidade em que foram apresentados e confirmados os descritores expostos no quadro 15 a seguir, coletado novos, e; investigado como estas experiências contribuíam no aprendizado destes estudantes. Etapa que contou com a frequência de 49 discursos das experiências profissionais, 29 das da educação formal e 62 das experiências sociais.

Os resultados da caracterização destas experiências obtidos na segunda etapa são apresentados no quadro 15, a seguir. Neste, é possível observar que foram acrescentadas novas experiências, tais como reunião com amigos em bares (experiência social), relacionamento com professores comprometidos que transmitem seu conhecimento de forma apaixonada (experiência da educação formal) e aumento das responsabilidades no trabalho a pedido da organização (experiência profissional).

Para a realização da etapa 3, estas experiências foram categorizadas, analisadas (7 especialistas e 36 estudantes (pré-teste)) e dispostas de forma que facilitasse à realização da *survey*. Para esta etapa a frequência de discursos das experiências analisadas foi: 56 das profissionais, 36 da educação formal e 69 das experiências sociais. Os resultados estão expostos no quadro 14, no qual explicita quais são as experiências profissionais, da educação formal e sociais que os alunos do curso de administração das IES da Paraíba vivenciam, caracterizando-as. Atende-se o primeiro objetivo específico do estudo.

Quadro 14: Caracterização das experiências profissionais, da educação formal e sociais: resultados finais.

Experiências	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Experiências profissionais	Saber conduzir reuniões; gerir pessoas, influenciar e ser influenciado; compreender a realidade; lidar com a concorrência, saber planejar; usar as diferenças interpessoais em benefício próprio; agir mediante situações de imprevistos; controlar custos, fazer compras, contactar fornecedores; usar a comunicação de modo mais assertivo; entregar resultados; lidar com a pressão exercida pelos superiores e pressionar subordinados; usar a criatividade em cenários de poucos recursos; vender primeiro a imagem e depois o produto; fazer gráficos, tabelas, memorandos, usar recursos tecnológicos em reuniões, apresentações, encontros; organizar eventos; ser promovido ou demitido; pedir aumento de salário; ouvir do cliente como ele quer ser tratado; participar de seleção de emprego escondido do emprego atual; mentir no trabalho para garantir a socialização entre colegas; mudança de cargo; fazer pesquisa de mercado, plano de negócio e relatórios gerenciais; participar de licitações; negociar frente a metas altas e poucos recursos; avaliar colegas de trabalho e ser avaliado; participar de confraternizações de trabalho mesmo sem querer.	Realização de atividades profissionais em empresas públicas, privadas ou do terceiro setor; Participação em projetos para análise da viabilidade econômico-financeira de uma organização; Participação em atividades de avaliação de desempenho individual; Participação em atividades de negociação de contratos com superiores, fornecedores e clientes; Recebimento de <i>feedbacks</i> envolvendo elogios, promoções, demissão ou transferência de um cargo; Relacionamento com as pessoas no ambiente de trabalho; Relacionamento com clientes (negociar, prospectar, receber <i>feedback</i> relacionado ao seu atendimento, venda ou prestação de serviços; Condução de reuniões utilizando recursos tecnológicos; Participação em processos seletivos para ocupar um cargo em uma organização; Negociação com o superior para solicitar um aumento de salário; Socialização dos colegas do trabalho na organização; Solução criativa ou inovadora de problemas da organização; Resolução de problemas (imprevistos); Aumento das responsabilidades no trabalho a pedido da organização; Realização de atividades de estágio em empresas públicas, privadas ou do terceiro setor; Vivência de situações no trabalho envolvendo resistência à mudanças	Resolução de problemas imprevistos; Aumento das responsabilidades no trabalho a pedido da organização; Solução criativa ou inovadora de problemas da organização; Socialização dos colegas do trabalho na organização; Relacionamento com as pessoas no ambiente de trabalho; Relacionamento com clientes (negociar, prospectar, receber <i>feedback</i> relacionado ao seu atendimento, venda ou prestação de serviços); Participação em atividades de negociação de contratos com superiores, fornecedores e clientes; Recebimento de <i>feedbacks</i> envolvendo elogios, promoções, demissão ou transferência de um cargo; Condução de reuniões utilizando recursos tecnológicos; Realização de atividades de estágio em empresas públicas, privadas ou do terceiro setor; Participação em processos seletivos para ocupar um cargo em uma organização.
Experiências da educação formal	Trabalhos em grupos; visitas técnicas; iniciação científica; participação como membro (consultor ou diretor organizacional) da Empresa Júnior de Administração – EJA; monitoria; Experiências que geram momentos de conflitos, diversão,	Participação em visitas técnicas durante o curso; Realização de disciplinas em turmas diferentes da sua; Desenvolvimento de seminários, trabalhos e artigos propostos por disciplinas do curso; Relacionamento com pessoas diferentes durante a elaboração de trabalhos acadêmicos; Vivência de conflitos com colegas de sala de aula; Vivência de conflitos	Vivência de conflitos com colegas de sala de aula; Vivência de conflitos com os professores do curso; Divergências com colegas em sala de aula marcadas pela diversidade de pensamentos, valores e comportamentos; Participação em um

	frustração; possibilita a cooperação e ajuda mútua. E, por fim, a troca de experiências e a conquista de novas amizades.	com os professores do curso; Divergências com colegas em sala de aula marcadas pela diversidade de pensamentos, valores e comportamentos; Relacionamento com professores comprometidos que transmitem seu conhecimento de forma apaixonada; Relacionamento com professores descomprometidos que transmitem seu conhecimento de forma entediante; Baixo nível de desempenho causado pela indisponibilidade de tempo para dedicação ao estudo; Acesso a livros e bases de dados com fontes de informação científica; Dificuldade de encontrar a turma fora da sala de aula para estudar em virtude da incompatibilidade de horários; Discussão com o professor e os colegas em sala de aula sobre o conteúdo abordado na disciplina; Participação em eventos (palestras, conferências, simpósios, minicursos); Participação em um programa <i>trainee</i> da Empresa Júnior; Conquista de novas amizades na sala de aula; Participação em projetos de pesquisa e iniciação científica na faculdade /universidade; Participação em funções gerenciais em Empresa Júnior; Elaboração de projetos (sociais, de plano de negócios, de extensão ou marketing) na faculdade/universidade.	programa <i>trainee</i> da Empresa Júnior; Participação em funções gerenciais em Empresa Júnior; Participação em visitas técnicas durante o curso; - Acesso a livros e bases de dados com fontes de informação científica; Participação em eventos (palestras, conferências, simpósios, minicursos); Participação em projetos de pesquisa e iniciação científica na faculdade /universidade; Desenvolvimento de seminários, trabalhos e artigos propostos por disciplinas do curso; Realização de disciplinas em turmas diferentes da sua; Dificuldade de encontrar a turma fora da sala de aula para estudar em virtude da incompatibilidade de horários
Experiências sociais	Envolvimento com grupos religiosos; atuação em atividades de filantropia; práticas de esportes; viagens com amigos; participação em grupos de teatro, aulas de música; palestras; eventos.	Prática de atividade física (esporte, academia) fora da faculdade/universidade; Participação em atividades artísticas (dança, música e teatro) fora da faculdade/universidade; Interação com os amigos fora do ambiente da faculdade/universidade (bares, festas, confraternizações, viagens); Convivência com a família (aceitar as diferenças vivenciadas com os familiares); Gerenciamento dos afazeres domésticos sozinho; Vivência de problemas de saúde dos pais; Vivência de situações no trabalho envolvendo resistência à mudanças; Reunião com os amigos para realização de atividades relacionadas ao curso; Participação em atividades sociais voluntárias (oficinas em comunidades carentes, grupos religiosos)	Gerenciamento dos afazeres domésticos sozinho; Vivência de problemas de saúde dos pais; Convivência com a família; Reunião com os amigos para realização de atividades relacionadas ao curso; Interação com os amigos fora do ambiente da faculdade/universidade (bares, festas, confraternizações, viagens); Participação em atividades artísticas (dança, música e teatro) fora da faculdade/universidade; Participação em atividades sociais voluntárias (oficinas em comunidades carentes, grupos religiosos).

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

O segundo objetivo específico do estudo, foi identificar a contribuição das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de graduandos dos cursos de administração. Por meio das entrevistas e *focus group* foram identificadas as contribuições de cada experiência e por meio das análises de variância, foram analisadas as contribuições do tipo de experiência no aprendizado dos graduandos.

O quadro 15 que segue, ilustra os significados das contribuições das experiências profissionais, sociais e da educação formal.

Quadro 15: Contribuição das experiências profissionais, da educação formal e sociais.

Categorias	Experiências
Experiências profissionais	Possibilitaram um aprendizado integrado com a realidade. Assumiram novas perspectivas de significados, tais como responsabilidade, futuro, planejamento, comprometimento, metas, desafios, concorrências e capacitação. Contribuíram no crescimento e satisfação pessoal, auxiliaram a desenvolver a capacidade para empreendedorismo, decisão, conduta ética, criatividade e autoestima. Contribuíram na capacidade de agir com sensibilidade, equilíbrio, comprometimento, autoconfiança; na capacidade de perceber o contexto social, utilizar recursos tecnológicos, formular decisões, enfrentar desafios, se tornar líder por meio do autodesenvolvimento e da melhoria das relações interpessoais; Contribuíram na capacidade de identificar e escolher oportunidades de crescimento, mudança e autoavaliação, na capacidade de se adaptar e antecipar as situações. A teoria atua como a base para o aprendizado, que pode ser reforçada com a prática profissional. A prática é o momento de testar suas habilidades adquiridas em sala logo melhora a tomada de decisão dos alunos-profissionais. Contribuíram para a valorização dos estudos em sala de aula.
Experiências da educação formal	Contribuíram para a formação do administrador por desenvolverem a capacidade de: reflexão, superação, socialização, de se relacionar, de conviver dentro das regras da sociedade, de compatibilizar papéis que geram tensões, de solucionar problemas reais vivenciados por empresas, habilidades que são importantes para a permanência do aluno frente a turma, se expressar, a agir com disciplina e persistência, receber e dar feedbacks, vivenciar momentos de liderança, aceitar o fracasso. Ampliaram a visão e o vocabulário. Minimizaram as dúvidas, desenvolveram outras percepções, e aumentaram a capacidade de conduzir o próprio aprendizado. Auxiliaram na superação da falta tempo, na dificuldade de falar em público, na falta de experiências profissionais. Contribuíram também para a satisfação pessoal e a importância da troca de experiências, nos seus aprendizados.
Experiências sociais	Auxiliaram na formação do caráter por meio da reflexão e da mudança de comportamentos e atitudes. Ajudaram na tomada de decisão, tornando-os pessoas mais equilibradas para desenvolver a capacidade de liderança, de cooperação e de aceitar e conviver com as diferenças sociais. Tornaram os alunos pessoas melhores; Contribuíram para o alcance dos objetivos pessoais, pois incorporam ao aprendizado: persistência, perseverança, coragem, liderança, solidariedade, união, saber reconhecer os erros e encarar os sofrimentos, emoções e espiritualidade.

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Por meio do quadro 15, percebe-se como as experiências profissionais, da educação formal e sociais, contribuíram para o aprendizado dos alunos de administração do estado da Paraíba. Têm-se, portanto, o alcance do segundo objetivo específico.

O terceiro objetivo específico foi estabelecer relações entre o nível de contribuição das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) na aprendizagem dos graduandos dos cursos de administração. O quadro 16 exposto a seguir, expõe a correlação entre as contribuições das experiências no processo de aprendizagem.

Quadro 16: Correlação entre as contribuições/satisfação e os fatores das experiências

Tipos de Experiências	Fatores	Contribuição das experiências vivenciadas					
		Na aprendizagem na			No nível de satisfação com o curso na		
		Faculdade universidade	Empresa/ Estágio	Família/ vida pessoal	Faculdade/ universidade	Empresa/ estágio	Família/ vida pessoal
Profissionais	Ação Profissional	X	X	X	X	X	X
	Desempenho Profissional	-	X			X	X
	Inserção Profissional	X	X			X	
Da educação formal	Conflitos em Sala	X	X		X	X	
	Empresa Júnior						
	Atividades acadêmicas	X	X	X	X	X	X
	Mudança no ambiente de aprendizagem	-				X	
Sociais	Crescimento pessoal	X		X	X		X
	Interação social	X	X		X		X
	Participação social						

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

As experiências profissionais dos estudantes de administração apresentaram maior relação nos processos de aprendizagens vividos no ambiente profissional, seguido pelos ambientes da graduação e por último da vida pessoal. No que se refere às experiências da educação formal, há uma igualdade dos níveis de contribuição: tanto contribuíram significativamente no ambiente educacional como no profissional, por último no pessoal. Já as experiências sociais mais contribuíram no ambiente educacional seguido pelos ambientes profissionais e sociais com o mesmo nível.

Visto por outra ótica, as experiências ligadas à ação profissional e atividades acadêmicas contribuíram para os processos de aprendizagem vivenciados nos três ambientes

da vida humana: educacional, social e profissional, demonstrando o quão significativas são essas experiências. Por outro lado, as experiências ligadas à empresa júnior de administração, mudanças no ambiente de aprendizagem e à participação social não contribuíram nos processos de aprendizagem. Os ambientes profissionais e educacionais são os que mais interferem no processo de aprendizagem e na vivência das experiências.

Esses achados exprimem para as instituições de ensino superior de administração que a formação do administrador sofre interferência das experiências, e por isto devem ser evidenciadas nas ações promovidas pelas instituições. A Educação formal, as experiências profissionais e sociais integram os eixos de desenvolvimento de competências (LE BOTERF, 2003). Tais dimensões “devem estar integradas num processo único de desenvolvimento pessoal e profissional.”(BITTENCOURT, 2005, p. 137).

Um achado que chama atenção é a falta de contribuição da empresa júnior de administração na formação do administrador, que pode ter ocorrido em função do baixo índice de participantes que viveram a experiência. O pressuposto é que essa atividade gere experiências significativas conforme identificado nos relatos oriundos das etapas qualitativas do presente estudo. Sugere-se que as instituições de ensino superior avaliem os efeitos dessas experiências no processo de formação dos estudantes, já que os resultados apresentam indícios de que outras experiências como os conflitos em sala de aula e as atividades acadêmicas se correlacionam mais significativamente com a contribuição das experiências e a satisfação com o curso.

Sugere-se assim, desenvolver estratégias de aprendizagem que permitam a interação dos alunos com as suas experiências mais significativas ressaltando, por meio da reflexão crítica, os efeitos que causam nas ações. A aprendizagem experiencial, portanto, é adequada uma vez que é capaz de alterar a forma de ensinar, aprender e construir relações em sala de aula. Isso é decorrente dos elementos de experiência, cognição e comportamento que essa abordagem combina, ressaltando seu caráter integrador e holístico (KOLB, 1984; AKELLA, 2010).

É factível de ser aplicada em espaços com outros recursos e contextos diferenciados (ANTONELLO, 2006), além de que possibilita ao aluno e ao professor a avaliação das estratégias de ensino-aprendizagem, auxiliando a ambos perpassarem o ciclo experiencial (AKELLA, 2010). Para McCarthy (2010), aprendizagem experiencial não só melhora o aprendizado, mas incentiva o educador a perceber os estilos de aprendizagens dos estudantes a fim de envolvê-los melhor no processo. Desse modo, necessita do envolvimento ativo do aluno e do professor no processo de aprendizagem; melhora o desenvolvimento de

habilidades, a comunicação, os relacionamentos interpessoais, as soluções de problemas e a análise crítica do que foi aprendido. “Estudantes lembram mais do que fizeram do que o que ouviram” (MCCARTHY, 2010, p.136).

Quanto ao nível de satisfação com o curso, as experiências que mais contribuíram foram as vivenciadas na vida profissional, endossando a relevância destas. As demais, vinculadas aos ambientes educacional e pessoal, interferem de forma quase igualitária no nível de satisfação dos alunos com o curso: no ambiente educacional mais as experiências educacionais e no pessoal mais as da profissão.

Para os alunos, os achados demonstram a importância de refletirem sob as experiências vividas, já que contribuem no processo de formação, sobretudo, as vivenciadas no ambiente profissional, pois são direcionadoras das ações futuras. Por exemplo, 25% dos estudantes que responderam que não trabalham, conforme exposto na seção 4.1, porque preferem se dedicar aos estudos. De acordo com a pesquisa, essa escolha poderia refletir melhor no aprendizado do aluno que não tem experiências profissionais.

Em outras palavras, as instituições poderiam viabilizar ao estudante experiências ligadas ao ambiente profissional, ampliando a responsabilidade das experiências que começa nos alunos para os cursos, instituições, professores de modo a oportunizar ações, eventos em que essas experiências possam ser vivenciadas, experienciadas e refletidas, a fim de relacionar os ambientes da educação formal, do mercado de trabalho e da sociedade. Isto indica que quem oportuniza viver mais experiências torna o processo de aprendizagem mais significativo. Há, portanto, além dos alunos como responsáveis neste processo, as instituições, os professores e os cursos.

Entende-se que as experiências vividas contribuem no aprendizado dos alunos da graduação em administração por meio da interação das pessoas, na superação das dificuldades como falta de tempo e convivência em grupo e a integração com a realidade. À medida que vive, interage e se desenvolve o aluno evolui nos aspectos relacionados à responsabilidade, compromisso e à adaptação no direcionamento na aprendizagem. Assume a condução do processo de aprendizagem, na aquisição de habilidades e competências. Modifica suas posturas, crenças e valores devido às experiências vividas alterando a condução das novas experiências, influenciando num processo de aprendizagem consciente e transformador.

As experiências da educação formal, sociais e profissionais exercem papel formador no aprendizado dos estudantes de Administração. Na medida em que o indivíduo vive, interage e trabalha modifica o processo de aprendizagem. É um processo de adaptação contínuo, no qual, o aluno revisa constantemente mesmo que inconscientemente as suas

experiências e o seu aprendizado. As experiências atuam como direcionadoras do aprendizado; e isto indica que a forma usada pelo aluno para aprender, estudar e atender seus objetivos acadêmicos foi escolhida em consonância com as experiências já vividas, seja na vida escolar, profissional ou social. Se o aluno consegue obter sucesso ao estabelecer relações entre as experiências e a aprendizagem, não se consegue dissociar, mas integrar estas relações ao cotidiano. Implica que, o aluno também precisa vivenciar experiências mediadas mais significativas mediadas pela reflexão para fazê-lo buscar outras formas de aprender. Por isso, as experiências direcionam as suas atitudes no processo de aprendizagem.

Percebe-se que os alunos não conseguem estabelecer uma diferença clara entre as experiências sociais, das vividas em sala de aula e das profissionais. Isso é decorrente das ideias já expostas de Dewey (1974), quando explica que vivemos, experimentamos e aprendemos concomitantemente. Quando solicitados a relacionar especificamente um tipo de experiência como as sociais, por exemplo, os alunos demonstraram grande dificuldade em fazê-lo. Esta percepção foi vivenciada pela pesquisadora nas fases 1 e 2 do estudo, que precisou explicar repetidas vezes, se esforçando para não interferir no processo. Na medida em que se vive, estuda e/ou trabalha não se relaciona diretamente a qual tipo de experiência determinada situação está vinculada, e com o passar dos anos, essas diferenças se tornam ainda mais difíceis, já que simultaneamente todas as experiências influenciam sobre a forma de pensar, agir e se comportar.

O presente estudo revela a necessidade das instituições avaliarem as práticas andragógicas do ensino superior presentes na formação do administrador em escolas públicas e privadas. Sugere-se considerar as experiências dos alunos como ponto de partida, permitindo que o aprendizado vivenciado socialmente seja compatibilizado com as experiências oriundas da sala de aula, tornando-o significativo. Isso não significa relegar a teoria a um segundo plano, mas contextualizá-la e disseminá-la de uma forma articulada e passível de minimizar o distanciamento entre teoria e prática vivenciado em sala de aula, melhorando a atuação dos futuros administradores.

Zarifian (2003) ilustra os efeitos das experiências, ao explicar que selecionam o que é geral nas percepções, serve de vedação ao rejeitar certos argumentos, forma novas competências ou revela necessidades e prepara ao reequilibrar e criar inovações estruturais no sistema de conhecimento da pessoa. Os estudos de Galvão, Silva e Silva (2012) investigaram sobre as experiências profissionais, sociais e da educação formal no contexto dos diretores escolares. Foi percebido que as experiências profissionais também apresentam forte relação,

mas os da educação formal foram as que apresentaram menor nível de influência no desenvolvimento de competências.

O quadro 17, apresentado a seguir, ilustra uma estrutura de referência resultante da survey realizadas e da análise fatorial envolvendo as experiências que contribuem nos processo de aprendizagem de alunos em cursos de administração com a finalidade de contribuir com estudos posteriores.

Quadro 17: Caracterização das experiências profissionais, da educação formal e sociais.

Tipo de Experiência	Fatores	Caracterização da Experiência
Profissionais	Ação profissional	-Resolução de problemas imprevistos; -Aumento das responsabilidades no trabalho a pedido da organização; -Solução criativa ou inovadora de problemas da organização; -Socialização dos colegas do trabalho na organização; -Relacionamento com as pessoas no ambiente de trabalho; -Relacionamento com clientes (negociar, prospectar, receber <i>feedback</i> relacionado ao seu atendimento, venda ou prestação de serviços);
	Desempenho profissional	-Participação em atividades de negociação de contratos com superiores, fornecedores e clientes; -Recebimento de <i>feedbacks</i> envolvendo elogios, promoções, demissão ou transferência de um cargo; -Condução de reuniões utilizando recursos tecnológicos;
	Inserção profissional	-Realização de atividades de estágio em empresas publicas, privadas ou do terceiro setor; -Participação em processos seletivos para ocupar um cargo em uma organização.
Da Educação Formal	Conflitos em sala	-Vivência de conflitos com colegas de sala de aula; -Vivência de conflitos com os professores do curso; -Divergências com colegas em sala de aula marcadas pela diversidade de pensamentos, valores e comportamentos;
	Empresa Júnior de Administração	-Participação em um programa <i>trainee</i> da Empresa Júnior; -Participação em funções gerenciais em Empresa Junior;
	Atividades Acadêmicas	-Participação em visitas técnicas durante o curso; -Acesso a livros e bases de dados com fontes de informação científica; -Participação em eventos (palestras, conferências, simpósios, minicursos); -Participação em projetos de pesquisa e iniciação científica na faculdade /universidade; -Desenvolvimento de seminários, trabalhos e artigos propostos por disciplinas do curso;
	Mudança de ambiente de aprendizagem	-Realização de disciplinas em turmas diferentes da sua; -Dificuldade de encontrar a turma fora da sala de aula para estudar em virtude da incompatibilidade de horários;
Sociais	Crescimento Pessoal	- Gerenciamento dos afazeres domésticos sozinhos; -Vivência de problemas de saúde dos pais; -Convivência com a família;
	Interação Social	- Reunião com os amigos para realização de atividades relacionadas ao curso; -Interação com os amigos fora do ambiente da faculdade/universidade (bares, festas, confraternizações, viagens);
	Participação Social	- Participação em atividades artísticas (dança, música e teatro) fora da faculdade/universidade; -Participação em atividades sociais voluntárias (oficinas em comunidades carentes, grupos religiosos).

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

É importante destacar novamente, que as experiências vinculadas à ação profissional e às atividades acadêmicas são as que mais apresentam relações significativas na contribuição da aprendizagem vivenciadas pelos estudantes do curso de administração e na satisfação com o curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de dissertação teve como objetivo analisar as contribuições das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de acadêmicos do Curso de administração de instituições públicas e privadas do Estado da Paraíba. Em suma, evidencia-se a relevância das experiências profissionais no processo de aprendizagem dos graduandos no estado da Paraíba. Este destaque se deve às diversas situações que estas experiências provocam, levando o estudante a questionar e refletir, o que modifica comportamentos e, em alguns casos, até a sua visão de mundo. Sob este aspecto, é válido destacar que as experiências da educação formal e as sociais também apresentaram níveis de relevância ou de contribuição, embora menores.

As experiências da educação formal mostraram-se relevantes, principalmente, por meio das atividades acadêmicas, tais como participação em visitas técnicas, acesso aos livros, e desenvolvimento de seminários e trabalhos, e; dos conflitos vivenciados entre colegas e professores. Um dos achados revelados no estudo foi a baixa contribuição que a empresa Júnior apresentou na formação do administrador, contrariando os discursos coletados nas etapas 1 e 2 e; as impressões da pesquisadora. Contudo, o resultado pode ter ocorrido em função do baixo número de participantes que vivenciaram esta experiência (30%).

Os achados revelam que as práticas pedagógicas são fundamentais na formação do administrador, uma vez levam o aluno a participar de atividades acadêmicas que suscitam a vivência de experiências dos vários espaços sociais, relevantes à sua formação e autonomia. Todavia, este trabalho tem a intenção de ressaltar a abordagem experiencial, vinculada à nova educação, como chama Dewey (1973; 2010), no que se refere a um novo olhar no ensino em administração no Brasil.

Parte-se do pressuposto da importância das experiências no processo de aprendizagem que ocorrem nos espaços como a faculdade/universidade (vida acadêmica), a empresa (vida profissional), e o lar (vida pessoal). Estas experiências conseguem compatibilizar neste processo, conhecimento, autonomia, decisão, reflexão e ação; por isso são mais significativas. Quanto se experimenta algo, ou se passa por algo, inevitavelmente novas concepções vão sendo formadas, preparando e direcionando as ações futuras.

Como resultado, o aluno futuro administrador, desenvolverá o senso crítico, e a percepção de como o contexto interfere nas suas ações, ultrapassando as técnicas de aplicar modelos conhecidos e legitimados em outros contextos. A aprendizagem experiencial pode

ser vista como um meio de formar cidadãos, que atuam não apenas no contexto profissional, mas inclusive antes, no contexto social. É um convite ao desenvolvimento da autonomia, o autodirecionamento e a independência dos alunos.

E, sobretudo, um convite às Instituições de Ensino Superior não apenas da Paraíba e não somente do curso de Administração, para adaptarem ou reformularem os processos de aprendizagem ligados à formação acadêmica, envolvendo também as experiências que ocorrem nos ambientes sociais e profissionais, uma vez que causam interferências no processo de aprender em sala de aula. Para tal, é necessário envolver o aluno dotado de experiências ou não (referindo-se às profissionais, as quais nem todos os alunos possuem), no processo de aprendizagem que integra os diversos espaços sociais inerentes à vida humana (profissional, social e da educação formal).

Este trabalho tratou de discutir sobre a educação e alertar os interessados no tema, quanto às novas abordagens de aprendizagem que a educação formal pode compatibilizar em suas ações, permitindo uma nova concepção do ensino superior em administração. Assim, necessita-se integrar as abordagens para que as experiências da educação formal contribuam nas da profissão e da sociedade numa relação de reciprocidade.

O presente estudo contribui para ampliar a compreensão da necessidade de fomentar ações no processo de formação que possibilitem estreitar a relação teoria-prática, não de forma superficial, mas de uma maneira que os alunos possam vivenciar experiências significativas e transformadoras. Admite-se, entretanto, que a andragogia está associada ao nível de maturidade do aluno, e um modelo andragógico, puro, iria impor condições as quais os alunos recém graduados não conseguiriam responder.

Isso é decorrente das práticas sociais, familiares e escolares que, em alguns casos, fomentam a dependência e a passividade dos alunos. É certo, pois, admitir que o ideal seria uma reformulação em todo o ensino desde o infantil, com o intuito de introduzir práticas andragógicas nas escolas, na medida em que o aluno cresce e amadurece. Essa tarefa não seria fácil, e necessitaria de engajamento das políticas públicas, dos diretores, professores e da comunidade.

Sugere-se que os agentes envolvidos na formação do administrador explorem a necessidade de considerar que o processo de aprendizagem por meio das experiências difere em vários aspectos, no tipo de IES, no turno, período entre outros, o que promove interferência, apesar da existência de parâmetros legais (DCN, PPC, Processos avaliativos de curso e do estudante), das experiências vivenciadas ao longo do curso na formação dos

profissionais com níveis de desenvolvimento de competências diferentes, porque viveram experiências diferentes.

De uma forma mais específica, sugere-se inserir no ensino superior em administração práticas andragógicas, as quais se tornariam mais presentes à medida que o aluno avançasse na trajetória acadêmica, uma vez que, o turno e período também influenciam na vivência da experiência e nos processos de aprendizagem. Assim, o ensino inicialmente seria voltado às práticas pedagógicas, passaria por um período de transição com a inserção de atividades que levasse o aluno a direcionar o próprio processo de aprendizagem desenvolvendo a autonomia e independência, e; terminaria com as práticas andragógicas, já que a pedagogia está intimamente ligada à qualificação dos saberes necessários para o exercício profissional, e a andragogia relaciona estes saberes às situações adversas às capacidades e limitações pessoais dos alunos.

Assim, a andragogia poderia ser aplicada parcialmente no ensino superior em administração, como um *continuum* no qual o aluno inicia no primeiro período com as disciplinas gerais e as práticas pedagógicas de ensino, as quais induzem o aluno a responder questionamentos prontos, e a aprofundar em conhecimentos indicados. Ao perpassar o curso, o ensino oportunizaria disciplinas e atividades que envolvem o aluno, por meio das estratégias da aprendizagem em ação. Ao cursar o quarto período em diante o aluno estudaria disciplinas mais específicas as quais começariam a prepará-lo à ação profissional. Desse modo, o aluno enfrentaria situações que o levassem a refletir, resolver, solucionar, experimentar, mas apoiadas na filosofia tradicional de educação a qual controla e limita os resultados.

Ao perpassar a trajetória acadêmica e vivenciar as experiências o aluno se tornaria mais competente e maduro, ao ponto de determinar as disciplinas mais significativas para o seu aprendizado, considerando a sua formação mais específica (partindo de um limite relativamente adequado de sugestões). Desse modo, as práticas andragógicas seriam aos poucos introduzidas na educação formal, por meio de jogos empresariais, simulações, casos, visitas às empresas, atividades de gestão entre outras, permitindo que os futuros administradores vivenciem outra lógica de ensino, na qual possibilita uma formação alinhada com as premissas da abordagem experiencial. Há, portanto uma passagem da educação tradicional por meio das práticas pedagógicas para a nova educação vinculada ao modelo andragógico.

Ao vivenciar a presente pesquisa, percebeu-se que os alunos de administração atribuem pouco valor às experiências da educação formal e das experiências ocorridas nos espaços sociais, como família, igrejas, dentre outros. Neste sentido, há uma alta valorização

apenas às experiências oriundas dos ambientes vinculados às ações profissionais, por parte dos alunos que trabalham e por aqueles que ainda não possuem experiência no mercado de trabalho.

Nesse caso, há de se refletir sobre qual o sentido que a Instituição de Ensino Superior -IES- tem exercido sob a formação de experiências e o processo de aprendizagem nos acadêmicos que participaram da pesquisa, uma vez que, percebe-se pouca preocupação e comprometimento, por parte das IES, com a transformação do aluno por meio das experiências oriundas de sala de aula em detrimento da formação profissional baseada na lógica imediatista. Sabe-se, que há necessidade de uma formação educacional (pautada no conhecimento básico) mais sólida na qual possa contribuir e desenvolver a capacidade de reflexão dos estudantes e futuros profissionais.

Percebe-se também que, para a maioria dos alunos, o processo de aprendizagem ocorrido no ambiente educacional é como um “ritual de passagem” no qual vai oportunizar a conclusão do curso e o recebimento do diploma. Isso indica que as experiências, resultado do processo de aprendizagem no meio acadêmico, não têm sido percebidas como transformadoras da capacidade individual do aluno e do desenvolvimento de competências. E, como foi destacado no presente trabalho, o desenvolvimento de competências necessita do saber oriundo da formação educacional que oportuniza recursos básicos ligados à transferência e análise de conhecimento. Isso implica que, essa falta de valorização, enfim, pode provocar, dentre outros, deficiências na formação do administrador e conseqüentemente na sua prática.

Os estudos realizados neste trabalho possibilitaram concluir que o desempenho profissional não apresentou relações significativas com a aprendizagem vivenciada no ambiente educacional o que denuncia um processo de formação, oportunizado pelas IES Paraibanas, frágil, com deficiências no tocante aos vínculos entre o conteúdo, experiências e o aprendizado. Assim, o estudo revelou que os pesquisados não associam os seus desempenhos profissionais com a contribuição da Instituição de Ensino Superior no seu aprendizado.

Quanto à prática profissional verificou-se que o tipo de IES (Federal, Estadual, privada ou centro universitário) interfere na formação do administrador, suscitando reflexões sobre o processo desenvolvido durante a graduação, uma vez que os conteúdos são, na maioria, os mesmos. Ademais, o gênero, o ano que iniciou o curso e idade são fatores que não diferenciam os alunos na formação das experiências o que possibilita oportunidades iguais para os gêneros e faixas etárias no tocante ao mercado de trabalho.

De acordo com este debate, indica-se estudar o sentido das experiências da educação formal no processo de formação do administrador, com a finalidade de entender, observar e analisar o porquê da falta de valorização do acadêmico e quais as consequências disso em sua formação. Sugere-se pesquisar como a cultura regional/local interfere na formação das experiências sociais, profissionais e da educação formal no processo de aprendizagem dos acadêmicos de administração, uma vez que há indícios que a localidade da Instituição Superior de Ensino envolve elementos que diferem de região para região, possibilitando outros achados.

Sugere-se ampliar a análise da contribuição de cada uma das experiências na aprendizagem e as relações entre elas, a fim de explicar melhor essas relações. Propõe-se também, ampliar essa discussão para outros estados a fim de comparar os resultados em diferentes contextos, e por fim aconselha-se aplicar instrumentos de pesquisa que evidenciam o porquê das relações propostas neste estudo entre as experiências e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRADOR. **Série profissões**. São Paulo: Publifolha, 2006.

AHUJA, J. **Evaluating the learning experience of non medical prescribing students with their designated medical practitioners in their period of learning in practice: Results of a survey**. Elsevier, Nurse Education Today, 2009.

AKELLA, D. **Learning together: Kolb's experiential theory and its application**. Journal of Management & Organization, 2010. **16**: 100–112.

ALMAIR. **Na trilha de Foucault: a análise do discurso, a genealogia e a história**. IN: LUCENA, I. T.; SANTOS, A. G. P.; LOPES, P. A. D. L. (orgs.). **Análise do discurso: das práticas discursivas a modalidades dos dizeres**. João Pessoa: Ideia, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDDSZNAJER, F. **Os Métodos nas Ciências Sociais e Naturais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thompson, 1999.

ANDERSON, R. E; TAHAM, R. L.; BLACK, B. J.; HAIR, J. F. **Análise Multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman Companhia, 2009.

ANTONACOPOLU, E. P.; GABRIEL, Y. **Emotion, learning and Organizational Change: towards an integration of psychoanalytic and other perspectives**. Journal of Organizational Change, v. 14, n. 5, p. 435-451, 2001.

ANTONELLO, C. S.. **Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência**. Comportamento Organizacional e Gestão, 2006, vol. 12, N.º 2, 199-220.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: uma Visão Multiparadigmática**. RAC, Curitiba, v. 14, n. 2, art. 7, pp. 310-332, Mar./Abr. 2010.

BANDURA, A. **Social Foundations of Thought and Action: A social Cognitive Theory**. Prentice Hall, New Jersey, 1986.

BANGS, J. **Experiential Learning In An Organizational Leadership Program**. Journal of College Teaching and Learning. Oct 2011; 8, 10; ABI/INFORM Complete.

BARBBIE, EARL. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BARBOUR, ROSALINE. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEAVERS, A. **Teachers As Learners: Implications Of Adult Education For Professional Development**. Journal of College Teaching and Learning; Nov 2009; 6, 7; ABI/INFORM Global.

BERGAMINI, C. W. **Competência: a chave do desempenho**. São Paulo: Atlas, 2012.

BERNDT, Alexander e IGARI, Camila. **Aprendizagem Vivencial do docente em Administração: uma análise do instrumento Learning Style Inventory**. 27o. ENANPAD:EPA 1575, 2004.

BERTERO, C. O. **Ensino e Pesquisa em Administração**. São Paulo: Thompson Learning, 2006.

BONDÍA, L. J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, núm. 19, pg 20-28.

BORGES, J. F.; MOURA, H. J. **Integração entre Abordagens Qualitativa e Quantitativa para a mitigação do risco operacional: Estudo no Banco Central do Brasil**. RIO DE JANEIRO: EnANPAD, 2010,

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Brasília,D.O., 2005.

BROOKFIELD, S. D. **Understanding and Facilitating Adult Learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices**. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

BRUNI, A. L. **PASW aplicado à pesquisa acadêmica**. São Paulo: Atlas, 2011.

BUENO, F. S. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11. Ed./10 tiragem- Rio de Janeiro: FAE, 1986.

BURREL & MORGAN. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. London UK: Heinemann, 1979. Tradução livre de prof. Wellington Martins, EA/ UFBA.

CHEROBIM, A. P. M. S.; MARTINS, G. A.; SILVEIRA, J. A. G. **Abordagem Metodológica Qualitativo-Quantitativa em Pesquisas na área de administração**. RIO DE JANEIRO: EnANPAD, 2003.

CHIEN, M. H. **The Relationship between Self-Directed Learning Readiness and Organizational Effectiveness**. Journal of American Academy of Business, Cambridge; Mar 2004; 4, 1/2; ABI/INFORM Global.

COLLIS, JILL. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos da graduação e pós-graduação**; trad. Lucia Simonini. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COMENIUS, J. A. **Ditáctica Magna**. Fundação Calouste Gulbenkian. Praga: 2002.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Formação profissional**. 2012. Disponível em: < <http://www2.cfa.org.br/formacao-profissional/destaques>>. Acesso: 10 Abril, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Câmara da Educação Superior, Resolução N 01 de 02 de FEVEREIRO de 2004.

COOPER, D. R. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 7 edição. Porto Alegre:Bookman, 2003.

COSTA, F. J. **A análise exploratória de dados: uma abordagem moderna**. Mimeografado. João Pessoa, 2012.

COSTA, F. J. **Mensuração e Desenvolvimento de Escalas: Aplicações em Administrações**. Rio de Janeiro: Editora Ciencia Moderna Ltda., 2011.

COVRE, M. L. M. **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. São Paulo: Cortez, 1991.

CRANTON, P. **Understanding and Promoting Transformative Learning**. A Guide for Educators of Adults. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

CUNHA, M. I. **Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n 3, p. 559-572, nov. 2011.

D'AMORE, A.; JAMES, S.; MITCHELL, E. K. L.; **Learning styles of first-year undergraduate nursing and midwifery students: A cross-sectional survey utilising the Kolb Learning Style Inventory.** Nurse Educ. Today, 2011.

D'AMELIO, Márcia; GODOY, Arilda Schmidt. Competências Gerenciais: a Trajetória de Construção entre Gerentes do Setor de Saneamento. **ENANPAD, XXXIII**, 2009, São Paulo-SP. CD-ROM.

DEJOURS, C. **A Banalização da Injustiça Social.** Tradução de Luiz Alberto Monjardim. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DEMIRKAYA, H. ; ATAYETER. Y. **A study on the experiences of university lecturers and students in the geography field trip.** Procedia Social and Behavioral Sciences 19, p. 453–461, 2011.

DEWEY, J. **Experiência e educação-** Petrópolis,RJ: Vozes, 2010. Tradução de Renata Gaspar.

DEWEY, JOHN. **Como pensamos.** Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Companhia Editora Nacional. Tradução de Haydée de Camargo Campos. 3 edição. São Paulo, 1959.

DEWEY, JOHN. **Vida e Educação.** Comp. Melhoramentos de São Paulo. Indústria de Papel Caixa Postal, 8120.Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo, 1973.

EMEC, Ministério da Educação. Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em: 1, Jun. 2012.

EVANS, ELIZABETH L. **Experiences of higher education faculty engaged in undergraduate student learning outcomes assessment.** ProQuest Dissertations and Theses; 2010; ProQuest Dissertations & Theses (PQDT) pg. n/a

FÁVERO, L. P. BELFIORE, P. SILVA, F. L. CHAN, B. L. **Análise de dados:** modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: Reflexões introdutórias**. 2 ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2008.

FERNANDES, Sandra; FLORES, Maria A. ; LIMA, Rui M. Avaliação de uma experiência de ensino-aprendizagem baseada em projectos interdisciplinares. IN: BRITO, C. R.; CIAMPI, M. M. (Eds.). **Proceedings of ICECE 2007 International Conference on Engineering and Computer Education**. Monguaguá, Brasil: COPEC - and IEEE, 2007a. p. 422-426.

FIELD, ANDY. **Descobrimos a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3 Ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, A. S. ; GODOY, S.A. **Elementos Constituintes da Aprendizagem Individual e Social: Um estudo de Caso com os Operários de uma Multinacional de Ramo Químico**. Publicado EnANPAD, 2010. Rio de Janeiro/RJ-25 a 29 de Setembro 2010.

FOX, S. **From management education and development to the study of management learning**. In: BURGOYNE, J. REYNOLDS, M. *Management learning: integrating perspectives in theory and practice*. London: Sage Publications, 1997.

FRAGOULIS, L. PHILLIPS, N. **The benefits of experiential learning in corporate training: trainees' attitudes and beliefs**. *Training & Management Development Methods*; 2008; 22, 5; ProQuest.pg. A107

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 17 ed.

FREITAS, C. C. G. **Aprendizagem experiencial e Jogos de empresas no estudo do mercado de capitais: uma aplicação**. Londrina, 2007. Dissertação de Mestrado.

GALVÃO, V. B. A. SILVA, A. B.; SILVA, W. R. **Desenvolvimento de Competências Gerenciais nas escolas públicas e Estaduais.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p.131-147, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GILL, R. Análise do discurso. In: BAUER, M.W. e GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som.** Petropolis, R. J.: Vozes, 2201.

GODOI, C. K.; BALSINI, C.P.V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileira: uma análise bibliométrica. IN: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.;

SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. A Entrevista Qualitativa: instrumento de pesquis e evento dialógico.IN: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOI, C. K.; Perspectivas de análise do discurso nos estudos organizacionais. IN: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2006.

GÓMEZ, A. P. Competências ou Pensamento Prático? A construção dos significados de representação e de ação. IN: SACRISTÁN, J. G. **Educar por Competências**, o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

GUARESCHI, N.; COMUNELLO, L. N.; NARDINI, M.; HOENISCH, J. C. Problematisando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: **Violência, gênero e políticas públicas.** Porto Alegre: Ed. EDIPUCRS, 2004.

HAIR Jr., J. F.; ANDERSON, R.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. **Análise multivariada de dados.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAIR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. M. SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de Pesquisa em Administração.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARSELL, D. M.; O'NEILL, P. B. **Experiential Learning: Lessons Learned From The UND Business And Government Symposium.** American Journal of Business Education; Aug 2010; 3, 8; ABI/INFORM Complete. pg. 27

HAWTREY, K. **Using Experiential Learning Techniques** Journal of Economic Education. Spring 2007, 143-152

ICHIKAWA, E. Y.; SANTOS, L. W. **Contribuições da história oral à pesquisa organizacional.** IN: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2006.

ILLERIS, K. What Do We Actually Mean by Experiential Learning? **Human Resource Development Review**, v.6,n.1, Mar 2007.

ĨÑIGUEZ, LUPICINIO. **Manual de análise do discurso em ciências sociais.** Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JARVIS, P. **Towards a Comprehensive Theory of Human Learning:** lifelong Learning and the learning society. New York: Routledge: 2006.

JOY, S. DAVID, A. K. **Are there cultural differences in learning style?** International Journal of Intercultural Relations 33 (2009) 69–85

KESSELS, J. W. M.; POELL R. F. **Andragogy and Social Capital Theory: The Implications for Human Resource Development.** Advances in Developing Human Resources; May 2004; 6, 2; ABI/INFORM Global pg. 146

KNOWLES, M. S; HOLTON, E; SWANSON, R. A. **The adult Learner: the definitive classic in adult education and human resource management.** 7. Ed. Burlington: Butterworth-Heinemann/Elsevier, 2011.

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

KOLB, D. A.; RUBIN, I. M.; MCINTYRE, M. J. **Psicologia Organizacional: Uma Abordagem Vivencial.** Tradução de Edi Gonçalves de Oliveira. São Paulo: Atlas, 1978.

KOLB, D. **Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development.** Prentice Hall, New Jersey, 1984.

KUNKEL, S. W. **Consultant learning: A model for student-directed learning in management education.** Journal of Management Education; Apr 2002; 26, 2; ABI/INFORM Global pg. 121-138.

LARSEN, H. H. **Experiential Learning as Management Development: Theoretical Perspectives and Empirical Illustration.** Advances in Developing Human Resources; Nov 2004; 6, 4; ABI/INFORM. Complete pg. 486

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, I. C. B. V. **O Aprendizado da função gerencial por meio da Experiência.** IN: ANTONELLO, C. S. (et. al). Aprendizagem Organizacional no Brasil. Porto Alegre: Brookman, 2011.

LIMA, T. B. Estratégias de Ensino Balizadas pela Aprendizagem em Ação: um estudo no de Graduação em Administração na Universidade Estadual da Paraíba. **Dissertação de Mestrado**, 2011.

MACHADO, N. J. **Sobre a ideia de Competência.** IN: PERROUD, P.; THURLER, M. G. As Competências para ensinar no século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dedados. 6. Ed. 3. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

MARIE JEAN-LOUIS. F. **Dubet, Sociologie de l'expérience.** In: Politix. Vol. 8, N°32. Quatrième trimestre 1995. pg. 172-176.

MCCALL, JR.; LOMBARDO, M. M.; MORRINSON, A. M. **The Lessons of Experience:** How Successful Executives develop on the job. New York: The Free Press, 1988.

MCCARTHY, M. **Experiential Learning Theory:** From Theory to Practice. Journal of business & Economics Research, May 2010. Volume 8 number 5.

MCGILL, I. ; BROCKBANK, A. **The Action Learning handbook**. New York: Routeledge, 2004.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research**: a guide to design and interpretation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S.; **Learning in Adulthood**: A comprehensive Guide. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MERRIAM, S.B; BROCKETT, R. G. **The Profession and Practice of Adult Education**: an introduction. San Francisco: Jossey-Bass, 2007

MEZIROW, J. **Learning to Think Like an Adult: core concepts of transformative Learning**. In: progress. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MILLER R. L.; RYCEK R. F.; FRITSON , K. **The effects of high impact learning experiences on student engagement**. Procedia Social and Behavioral Sciences 15. Published by Elsevier Ltd, 2011. Pgs 53–5

MINTZBERG, H. **Desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MINTZBERG, H.; GOSLING, J. **Educando além das fronteiras**. Fórum Educação em Administração, publicado na RAE. Abril/Maio/Junho 2003.pg. 29-43. IN: Academy of Management Learning and Education, v. 1, n. 1, Set. 2002.

MOON, J. A. **A Handbook of reflective and experiential learning**. Theory and Praticce. New York: RoutledgeFalmer, 2004.

MOTTA, G. **Panorama da Aplicação da Técnica de Jogos de Empresas para a Formação em Administração nas Instituições de Ensino Superior da Bahia**. Dissertação de Mestrado: SALVADOR, 2009.

MUNOZ, C.; HUSER, A.; DICKINSON, F.; **Experiential and Cooperative Learning**: Using a Situation Analysis Project in Principles of Marketing. Journal of Education for Business. March/April 2008, p 214-220.

MUSSALIM, F. **Análise do discurso**. IN: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs) Introdução à Linguística: domínios e fronteiras. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. Vol 2.

NEVES, J. P. **Jogos de Empresas:** um estudo da utilização em cursos de graduação em administração no estado de São Paulo. Maringá, 2007. Dissertação de Mestrado.

NICOLINI, A. M. **Aprender a Governar.** A Aprendizagem de Funcionários Públicos para as Carreiras de Estado. Salvador: TESE de Doutorado, 2007.

NICOLINI, A. M. **Qual será o futuro da fábrica dos Administradores?** Fórum Educação em Administração. RAE, ABRIL/MAIO/JUNHO, 2003. pg 44-53.

NOOGHABI, N.S.; IRAVANI, H.; FAMI, S. H.; **A study on present challenges on experiential learning of university students** (University of Tehran, The Colleges of Agriculture and Natural Resources, Iran). Journal Procedia Social and Behavioral Sciences 15, p. 3522–3530, 2011.

NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q; FERRAZ, D. M. **Cursos de Administração:** Uma Análise sob o Enfoque das Competências. Revista Gestão.Org – 7 (3):428-446 – Set/Dez, 2009

O’CONNOR, B. N. **The workplace learning cycle:** A problem-based curriculum model for the preparation of workplace learning professionals. Journal of Workplace Learning; 2004; 16, 5/6; ABI/INFORM Global pg. 341

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. *Focus group:* instrumentalizando o seu planejamento. IN: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 7 edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.a

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. SP: Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, E. P. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 5 edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PAULA, A. P. P.; RODRIGUES, M. A. **Pedagogia Crítica no Ensino da Administração: desafios e possibilidades.** Rae • vol. 46 Minas Gerais: EDIÇÃO ESPECIAL , 2006. Pg 11-22

PÊCHEUX, MICHAEL 1938-1983. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni P. Orlandi, 5 edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Sobre os contextos epistemológicos da Análise e Discurso**. UFRGS. Instituto de Letras. Cadernos de Tradução, n.01, novembro de 1998. 2 edição.

PENGER, S. ; ZNIDARSIC, J.; DIMOVSKI, V. **Experiential Learning And Management Education: Empirical Research And Implications For Practice In Higher Education In Slovenia**. International Journal of Management and Information Systems; First Quarter 2011; 15, 1;

PEREIRA, ALINE LUCENA COSTA. **De lagarta a borboleta: as competências em ação dos Gestores Técnicos-Administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior do Nordeste Brasileiro**- João Pessoa, 2010. Orientador: Anielson Barbosa da Silva. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCSA.

PERROUD, P. **A Formação dos professores no século XXI**. IN: PERROUD, P.; THURLER, M. G. As Competências para ensinar no século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PESTANA, M. H; GAGEIRO, J. N. **Análise de Dados para Ciências Sociais**. 3 ed. Lisboa: Sílabo, 2003.

POSSENTI, SÍRIO. **Discurso, estilo e subjetividade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PÓVOA, A. C. S.; GOUVEA, R.Q.; BATAGLIA,W.; TEIXEIRA, M. L. M. **Paradigma Positivista: As Diferentes Faces de um Ilustre Desconhecido**. . CURITIBA-PR, ENEO, 2012.

RAELIN, J. A. **Work-based Learning: bringing knowledge and action in the workplace**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROWLANDS, L., HANDY J. **New Zealand film production workers' subjective experiences of project-based labour**. Human Relations, 2012. PG 658-680.

SACRISTÁN, J. G. Dez Teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. IN: SACRISTÁN, J. G. **Educar por Competências**, o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAMPEIRE R. H.; COLLADO C. F.; LUCIO B. P.; **Metodología de La investigación**. México: McGraw Hill, 1991.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Tradução de Roberto Cataldo Costa-Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**. How professionals Think in Action. United States of America: Basic Books, 1983.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. e colaboradores. (2. Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Brookman e Artmed, 2006.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. São Paulo. Editora Best Seller, 1990.

SILVA, A. B. **A vivência de Conflitos entre a prática gerencial e as relações em família**. Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em engenharia de produção Florianópolis, 2005.

SILVA, A. B. **Como os gerentes aprendem?**. São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, A. B. **O contexto social da aprendizagem de gerentes**. RAM – Revista de Administração Mackenzie, V. 9, N. 6. P. 26-52. SET./OUT. 2008

SILVA, A. B.; ALBERTON, A.; VERDINELLI, M. A. **As competências profissionais do Administrador e suas implicações na Formação Acadêmica**. I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Novembro, 2007.

SILVA, A. B.; LIMA, T. B.; SONAGLIO, A. L. B.; GODOI, C. K. **Dimensões de um Sistema de Aprendizagem em Ação para o ensino de Administração**. Administração: Ensino e Pesquisa Rio de Janeiro v. 13 no 1 p. 9-41 jan, fev, mar, 2012.

SILVA, A. B.; NETO, J. R. A fenomenologia como método de pesquisa em estudos organizacionais. IN: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVA, R. O. **Teorias da Administração**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

SMYTH, S.; HOUGHTON, C.; COONEY, A.; CASEY, D. **Students' experiences of blended learning across a range of postgraduate programmes** Elsevier, Nurse Education Today, 2011

SOARES, V. B.; CASTRO, D.C. **Ou Isto ou Aquilo? A Integração entre Pesquisa Qualitativa e Quantitativa em Estudos Organizacionais no Brasil**. CURITIBA-PR, ENEO, 2012.

STAKE, ROBERT E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STEEL J.; CARMICHAEL B.; HOLMES D.; KINSE, M.; SANDERS, K.; **Experiential learning and journalism education Lessons learned in the practice of teaching journalism Education; Training**. Vol. 49 No. 4, 2007. pp. 325-334;

SULEMAN, F. La Production Et La Valorization Des Competences Ser Le Marche Du Travail. Des approches neo-classiques a l'économie des conventions. **Thèse pour le Doctorat en Economie**. ISCTE - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa Université de Bourgogne. Lisbonne, Décembre de 2003

SULEMAN, F. PAUL, JEAN-JACQUES . **A Re-Examination of Earnings Function through the Economics of Competences**. Programme des 23èmes Journées de Microéconomie Appliquée. Faculté des Sciences Economiques et de Gestion Université de Nantes, 2006.

SULEMAN, F. PAUL, JEAN-JACQUES. **Diversity of human capital attributes and diversity of remunerations**. Communication présentée au 56ème Congrès de l'AFSE, Paris, La Sorbonne, 20-21 septembre 2007.a

SULEMAN, F. PAUL, JEAN-JACQUES. **The production and destruction of individual competence: the role of vocational experience**. European journal of vocational training. No 40, 2007.b

SWANSON, D.J. **The student-run public relations firm in an undergraduate program: Reaching learning and professional development goals through ‘real world’ experience.** Public Relations Review , Elsevier, 2011.

THOMPSON, M. N. ; DAHLING, J. J. **Perceived social status and learning experiences in Social Cognitive Career Theory.** Journal of Vocational Behavior 80, 2012. pgs 351–361

USHER, R. **Experience, pedagogy, and social practices.** IN: Contemporary Theories of Learning. Learning theorists...in their own words. Edited by Knud Illeris USA: Routledge, 2010.

VILLARDI, Q. B. **Implicações da aprendizagem experiencial e da Reflexão Pública sobre o Campo, para o Ensino de Pesquisa Científica e a Formação de Mestres em Administração.** Publicado no EnANPAD, 2010. Rio de Janeiro/RJ-25 a 29 de Setembro 2010.

WADDILL, D. D.; MARQUARDT, M. **Adult Learning Orientations and Action Learning.** Human Resource Development Review; Dec 2003; 2, 4; ABI/INFORM Global pg. 406

WAUTIER, A. M. **Para uma Sociologia da Experiência.** Uma leitura contemporânea: François Dubet. Sociologias, vol. 5, núm. 9, enero-junio, 2003, pp. 174-214. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência,** por um nova lógica. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro de Entrevistas aplicado na etapa 1

APÊNDICE B- Roteiro do *Focus Group* aplicado na etapa 2

APÊNDICE C- Dinâmica de apresentação do *Focus Group*

APÊNDICE D-Questionário aplicado na etapa 3

APENDICE A- Roteiro de entrevista aplicado na etapa 1



Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Programa de Pós-graduação em Administração – PPGA

Gabriela Tavares dos Santos, Mestranda.

gabrielatavaresdossantos@gmail.com

PESQUISA ACADÊMICA

Prezado (a) aluno (a),

Esta pesquisa faz parte da dissertação da Mestranda Gabriela Tavares dos Santos, orientada pelo Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva. Gostaria de contar com sua colaboração, que consiste em responder o roteiro de entrevista com objetivo caracterizar as experiências (sociais, profissionais e da educação formal) vivenciadas pelos alunos durante a graduação em Administração. Sua identidade será mantida em sigilo, pois todas as informações prestadas serão utilizadas unicamente para fins acadêmicos. O tempo aproximado para entrevista é de 15 minutos.

Agradeço a sua participação,

Atenciosamente,

Gabriela Tavares dos Santos

Roteiro para entrevista

Perfil Sócio-Profissional

- a) Nome Completo:
- b) Telefone e email para contato:
- c) Idade:
- d) Gênero: () Masculino () Feminino
- e) Instituição de Ensino:
- f) Data de egresso no curso de Administração:
- g) Tem interesse em receber a versão final do estudo?

QUESTÕES

1. O que aprendeu a partir das experiências vividas em sala de aula? O que as experiências vividas na sala de aula representam para você?
2. Na sua experiência como aluno do curso de ADM. Como você avalia o papel das **experiências da educação formal** em seu aprendizado
3. Você participa ou participou de alguma atividade social? Qual(s)?
4. O que você aprendeu com essa(s) experiência(s)? Como você se sente ao vivenciar essa(s) experiência(s)?
5. Na sua experiência como aluno do curso de ADM. Como você avalia o papel das **experiências sociais** em seu aprendizado?
6. Quais são suas experiências profissionais?(três últimos anos)
7. Como você se percebe antes e depois do primeiro emprego?
8. O que você aprendeu a partir das experiências profissionais?
9. Fale sobre como você aprende
10. Na sua experiência como aluno do curso de ADM. Como você avalia o papel das **experiências profissionais** em seu aprendizado?

APÊNDICE B- Roteiro do *Focus Group*

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Programa de Pós-graduação em Administração – PPGA

Gabriela Tavares dos Santos, Mestranda.

gabrielatavaresdossantos@gmail.com

PESQUISA ACADÊMICA

Prezado (a) aluno (a),

Esta pesquisa faz parte da dissertação da Mestranda Gabriela Tavares dos Santos, orientada pelo Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva. Gostaria de contar com sua colaboração, que consiste em participar do focus group com objetivo de identificar as contribuições das experiências sociais e profissionais no processo de aprendizagem dos alunos de Administração. Sua identidade será mantida em sigilo, pois todas as informações prestadas serão utilizadas unicamente para fins acadêmicos.

Agradeço a sua participação,

Atenciosamente,

Gabriela Tavares dos Santos

Questionário

- a) Nome Completo:
- b) Telefone e email para contato:
- c) Idade:
- d) Gênero: () Masculino () Feminino
- e) Instituição de Ensino/período:
- f) Período de ingresso e período de conclusão:
- g) Tem interesse em receber a versão final do estudo?

APÊNDICE C- Dinâmica de apresentação do *Focus Group*



Sejam Bem Vindos!!!!

APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA

Aluna: Gabriela Tavares dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva-UFPB



Essa reunião será dividida em blocos e obedecerá a seguinte sequência:

1. Apresentação da pesquisa;
2. Apresentação com auxílio do Data Show;
3. Aplicação de questionário para dados pessoais;
4. Encerramento e lanche.





O objetivo desta reunião chamada de *Focus Group* é Identificar a contribuição das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de graduandos dos cursos de administração;

O focus Group é:

Um instrumento é multidisciplinar, derivado das entrevistas em grupo e entrevistas focalizadas, pelo qual se busca a opinião das pessoas quando envolvidas por um grupo (FERNANDES; FLORES; LIMA, 2010). Assim, permite o envolvimento dos respondentes nas reuniões em série e discussões focadas em um único tópico.

O importante é que espontaneamente vocês digam o que pensam, e não necessariamente que todos tenham a mesma opinião!



•O principal **papel das instituições** de ensino superior em Administração é de formar gestores públicos e privados aptos a atuarem no mercado de trabalho de empresas e organizações públicas;

•Não há possibilidade de desconectar as experiências da aprendizagem, visto que aprender é um processo de reconstrução e reorganização das experiências pelo qual se permite observar os novos sentidos e modificar o curso das experiências futuras (DEWEY, 1973; KOLB, 1984; JARVIS, 2006);

•Neste sentido, há a necessidade de considerar também na formação do administrador, as experiências sociais, profissionais e da educação formal uma vez que os alunos estão inseridos em contextos diferenciados, dotados de cultura e de elementos peculiares, e; por meio da reflexão crítica essas experiências são direcionadoras no processo de aprendizagem pois o ser humano vive, experimenta e aprende simultaneamente, cujo processo está tão interrelacionado que não tem como desmembrá-lo (DEWEY, 1973).





Neste sentido, há de se refletir, como as instituições de ensino superior utilizam as experiências no contexto da formação do administrador?

Essa reunião será dividida em blocos, vamos começar?

Um momento antes de começar:

- Dúvidas, informações ou esclarecimentos?
- O instrumento de pesquisa *focus group* foi entendido?
- Estamos prontos para iniciarmos a pesquisa?



Bloco 1 - Experiências Sociais

Quais as **experiências sociais** que contribuíram com o aprendizado de vocês?

Experiência é definida como uma relação entre elementos em que ambos agem ou sofrem, e consequentemente ocorrem mudanças (DEWEY, 1974). **As experiências sociais** se referem às ações sociais que se relacionam com a subjetividade, capacidade cognitiva do sujeito, por meio da análise das próprias experiências e perpassam os costumes, crenças e hábitos (MARIE, 1995; WAUTIER, 2003).

Qual a contribuição destas experiências no aprendizado de vocês?





Bloco 2 - Experiências Profissionais

Quais as **experiências profissionais** contribuíram para o aprendizado de vocês?

As **experiências profissionais** estão associadas à variabilidade de vivências acumuladas ao longo dos anos por meio de atividades remuneradas e não ao tempo de atuação profissional (MOON, 2004).

Qual a contribuição destas experiências no aprendizado de vocês?



Bloco 3 - Experiências da educação formal

Quais as experiências do processo de formação na universidade, ou seja, **da educação formal** que contribuíram para o aprendizado de vocês?

As **experiências da educação formal** são aquelas desenvolvidas com o foco educativo, balizadas por um processo formal, sistemático que propõe o amadurecimento do conhecimento na medida em que o estudante avança (DEWEY, 1974).

Qual a contribuição destas experiências no aprendizado de vocês?



Bloco 4- Comparação com os descritores da Etapa 1

Analise as experiências indicadas e informe se há outras experiências.

Experiências		
Sociais	Profissionais	Da educação formal
Envolvimento com grupos religiosos; atuação em atividades de filantropia; práticas de esportes; viagens com amigos; participação em grupos de teatro, aulas de música; palestras; eventos.	Saber conduzir reuniões; gerir pessoas, influenciar e ser influenciado; compreender a realidade; lidar com a concorrência, saber planejar; usar as diferenças interpessoais em benefício próprio; agir mediante situações de imprevistos; controlar custos, fazer compras, contactar fornecedores; usar a comunicação de modo mais assertivo; entregar resultados; lidar com a pressão exercida pelos superiores e pressionar subordinados; usar a criatividade em cenários de poucos Recursos; vender primeiro a imagem e depois o produto; fazer gráficos, tabelas, memorandos, usar recursos tecnológicos em reuniões, apresentações, encontros; organizar eventos; ser promovido ou demitido; pedir aumento de salário; ouvir do cliente como ele quer ser tratado; participar de seleção de emprego escondido do emprego atual; mentir no trabalho para garantir a socialização entre colegas; mudança de cargo; fazer pesquisa de mercado, plano de negócio e relatórios gerenciais; participar de licitações; negociar frente a metas altas e poucos recursos; avaliar colegas de trabalho e ser avaliado; participar de confraternizações de trabalho mesmo sem querer.	Trabalhos em grupos; visitas técnicas; iniciação científica; participação como membro (consultor ou diretor organizacional) da Empresa Júnior de Administração – EJA; monitoria; Experiências que geram momentos de conflitos, diversão, frustração; possibilita a cooperação e ajuda mútua. E, por fim, a troca de experiências e a conquista de novas amizades.



Obrigada pela disponibilidade e atenção!

FIM



*QUESTIONÁRIO DE PESQUISA***APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DOS
CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA**

Prezado(a) Acadêmico(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo analisar as contribuições das experiências (sociais, profissionais e da educação formal) no processo de aprendizagem de acadêmicos do Curso de administração de instituições públicas e privadas do Estado da Paraíba. A sua participação é de fundamental importância para esta investigação. A fim de garantir a validade do método de análise, é importante que você expresse sua opinião pessoal face às questões (não existe, naturalmente, nem boa, nem má resposta: somente opiniões!). Agradecemos antecipadamente a sua valiosa contribuição; colocamo-nos a sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Gabriela Tavares dos Santos-Mestranda em Administração do PPGA/UFPB

Prof. Anielson Barbosa da Silva-Orientador da Pesquisa

Para balizar o seu entendimento, considere as seguintes definições:

- **Experiência:** a experiência tanto pode ser adquirida mediante um processo de aprendizado sistemático, via educação formal, aprimorado ao longo do tempo, como também pode ser obtida de forma mais abrangente e não estruturada ao longo da vida, por meio de relações profissionais e sociais.

Utilize a escala intervalar abaixo para indicar a resposta no quadro a seguir, que representa a sua percepção sobre a vivência da experiência ao longo do Curso.

Nunca vivenciei			Às vezes								Sempre vivenciei		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			

Quanto mais próximo de ZERO você se posicionar, MENOR é a frequência da vivência da experiência ao longo do curso.
 Quanto mais próximo de DEZ você se posicionar, MAIOR é a frequência da vivência da experiência ao longo do curso.

EXPERIÊNCIA	Frequência da Vivência da Experiência ao longo do curso
1. Reunião com os amigos para realização de atividades relacionadas ao curso	
2. Participação em visitas técnicas durante o curso	
3. Realização de disciplinas em turmas diferentes da sua	
4. Desenvolvimento de seminários, trabalhos e artigos propostos por disciplinas do curso	
5. Relacionamento com pessoas diferentes durante a elaboração de trabalhos acadêmicos	
6. Vivência de conflitos com colegas de sala de aula	
7. Vivência de conflitos com os professores do curso	
8. Divergências com colegas em sala de aula marcadas pela diversidade de pensamentos, valores e comportamentos	
9. Relacionamento com professores comprometidos que transmitem seu conhecimento de forma apaixonada	
10. Relacionamento com professores descomprometidos que transmitem seu conhecimento de forma entediante	
11. Baixo nível de desempenho causado pela indisponibilidade de tempo para dedicação ao estudo	
12. Acesso a livros e bases de dados com fontes de informação científica	
13. Dificuldade de encontrar a turma fora da sala de aula para estudar em virtude da incompatibilidade de horários	
14. Discussão com o professor e os colegas em sala de aula sobre o conteúdo abordado na disciplina	
15. Participação em atividades sociais voluntárias (oficinas em comunidades carentes, grupos religiosos)	
16. Prática de atividade física (esporte, academia) fora da faculdade/universidade	
17. Participação em atividades artísticas (dança, música e teatro) fora da faculdade/universidade	

Utilize a escala intervalar abaixo para indicar a resposta no quadro a seguir, que representa a sua percepção sobre a vivência da experiência ao longo do Curso.

Nunca vivenciei			Às vezes								Sempre vivenciei		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			

Quanto mais próximo de ZERO você se posicionar, MENOR é a frequência da vivência da experiência ao longo do curso.
 Quanto mais próximo de DEZ você se posicionar, MAIOR é a frequência da vivência da experiência ao longo do curso.

EXPERIÊNCIA	Frequência da Vivência da Experiência ao longo do curso
18. Interação com os amigos fora do ambiente da faculdade/universidade (bares, festas, confraternizações, viagens)	
19. Participação em eventos (palestras, conferências, simpósios, minicursos)	
20. Convivência com a família (aceitar as diferenças vivenciadas com os familiares)	
21. Gerenciamento dos afazeres domésticos sozinho	
22. Vivência de problemas de saúde dos pais	
23. Realização de atividades de estágio em empresas públicas, privadas ou do terceiro setor	
24. Participação em um programa trainee da Empresa Júnior	

INFORMAÇÕES SOBRE VOCÊ

1. Universidade que estuda: _____ 2. Ano que iniciou o curso: _____ Período/Fase Atual: _____ 3. Seu turno: () Matutino () Noturno 4. Gênero: a) () Masculino b) () Feminino 5. Idade: _____	6. Trabalha? a) () Sim (com vínculo empregatício) b) () Sim (sem vínculo empregatício) c) () Não 6.1 Caso tenha respondido SIM, já trabalhava antes de iniciar o seu curso ou começou a trabalhar depois? a) () Antes b) () Depois 6.2. Não trabalha porque a) () seus pais não querem b) () para se dedicar exclusivamente ao curso c) () o mercado de trabalho está difícil d) () outro motivo: _____
---	---

7) Qual(is) o(s) motivo(s) que o levou(aram) a escolher o curso de administração:

8) Realizou algum estágio extracurricular durante o curso ?

a. () Não

b. () Sim. Qual a importância desse estágio na sua formação ?

c. Não realizou o estágio.... (pode marcar mais de uma alternativa)

() porque não quis

() por falta de tempo

() porque não teve oportunidade

() porque não tinha um órgão que o ajudasse a conseguir um estágio

() por encontrar-me empregado durante o curso

() outro: _____

09) Durante o curso, realizou alguma atividade de:

a. () Pesquisa

b. () Extensão

c. () Monitoria

d. Em caso afirmativo, qual a importância dessa(s) atividade(s) na sua formação ?

e. Não realizou nenhuma dessas atividades.... (pode marcar mais de uma alternativa)

() por falta de interesse de sua parte

- () por falta de interesse dos professores
- () pela grande concorrência face ao pequeno número de vagas para essas atividades
- () pela falta de divulgação
- () indisponibilidade de tempo
- () Outro: _____

10) Participou de eventos de interesse curricular (Palestras, Fóruns, Encontros ou Seminários)

- a. () Não
- b. () Sim.

Em caso afirmativo, qual foi a importância desses eventos na sua formação acadêmica ?

Agradecemos a sua Participação!