

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO

CLAUS RICHARD BLAU

**O PAPEL DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL:
um estudo de caso em uma disciplina de imersão em
sustentabilidade na FGV EAESP**

SÃO PAULO
2018

CLAUS RICHARD BLAU

**O PAPEL DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL:
um estudo de caso em uma disciplina de imersão em
sustentabilidade na FGV EAESP**

Trabalho Aplicado apresentado à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão para a Competitividade.

Linha de pesquisa: Sustentabilidade

Orientador: Prof. Dr. Mario Prestes Monzoni Neto

SÃO PAULO
2018

Blau, Claus Richard

O papel da aprendizagem experiencial: um estudo de caso em uma disciplina de imersão em sustentabilidade na FGV EAESP / Claus Richard Blau. - 2018. 61 f.

Orientador: Mario Prestes Monzoni Neto.

Dissertação (MPGC) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo

1. Psicologia de aprendizagem. 2. Aprendizagem pela descoberta. 3. Sustentabilidade. I. Monzoni Neto, Mario Prestes. II. Dissertação (MPGC) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. III. Título.

CDU 159.953.5

CLAUS RICHARD BLAU

**O PAPEL DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL:
um estudo de caso em uma disciplina de imersão em
sustentabilidade na FGV EAESP**

Trabalho Aplicado apresentado à Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão para a Competitividade.

Linha de pesquisa: Sustentabilidade

Orientador: Prof. Dr. Mario Prestes Monzoni Neto

Data da Aprovação

____/____/____

Banca examinadora:

Prof. Dr. Mario Prestes Monzoni Neto (orientador)
FGV-EAESP

Profª. Dra. Waverli Maria Matarazzo Neuberger
Universidade Metodista de São Paulo

Prof. Dr. Renato Guimarães Ferreira
FGV-EAESP

AGRADECIMENTOS

Em primeiro e mais importante lugar, a minha família, a minha mulher, Regina, e a meus filhos, Nicolas e Mathias, estes pela paciência e compreensão por terem o pai desfalcando o time, especialmente nesta fase mágica de descoberta do mundo.

A Cristina Zauhy e a Humberto Mariotti, por esta jornada de tantos anos de amizade e de estudos da complexidade que me fizeram estar aqui hoje, dando mais um dos passos nesta jornada.

A Nathalie Trutmann, por ter me proporcionado a abertura das portas da educação e da Aprendizagem Experiencial, pelas muitas conversas fora da caixa, além da e principalmente pela sincera amizade.

À equipe do GVces; a Fernanda Carreira, a Ana Carolina Aguiar e especialmente ao meu orientador, Mario Monzoni, por todo o carinhoso apoio recebido durante os últimos meses, mas especialmente pela visão de construir uma nova educação capaz de compreender e lidar com os grandes desafios que já estão por aí.

A cada um de meus colegas do mestrado profissional em sustentabilidade (turma 1), pela oportunidade de poder “vivenciar” esta experiência transformadora com todos e com cada um de vocês.

A Gabriela Alem, pela parceria, sintonia, complementaridade mas principalmente pelo aprendizado na facilitação de um grupo tão especial.

Finalmente, a meus companheiros de uma inesquecível viagem de imersão (em ordem alfabética): Amanda Fenyves Sadalla Costa, André Chinez, André Uliani Gava, Bruno Sozio Balestrery, Calebe Campos, Eduarda Nunes, Franco Astória, Gabriel Pilão, Gabriela Novaes, Giovana Negreiros Maia, Giulia Vilas Boas Romero, Guilherme Sharovsky, Isabella Caruso Villas Boas, Isabella Cruvinel Santiago, Isabelle Cavalheri, João Ceridono, Jonas Torralba, Joyce Megumi Sano, Laura do Amaral Mendes, Lucas Araujo Martins, Luciana Pires, Luiza Jardim, Maya Shimabukuro Kusakawa, Paola Bahdur Fillippi, Pedro Fabricio Belmiro Taunay Rocha Cerqueira, Rafaella Tonelli Oses, Rodrigo Yuzo Nakadaira, Sofia Borges, Vanessa Zogbi e Vitor Caçado.

*We shall not cease from exploration
And the end of all our exploring
Will be to arrive where we started
And know the place for the first time*

T. S. Eliot, *Four Quartets*

RESUMO

O objetivo central deste trabalho é investigar o papel da Aprendizagem Experiencial na educação para a sustentabilidade através do estudo de caso de uma disciplina de imersão. Além de uma revisão da literatura sobre a Aprendizagem Experiencial, este trabalho apresenta o caso prático de uma experiência imersiva realizada pelo FGVces (Centro de Estudos em Sustentabilidade da FGV) com alunos de graduação da FGV EAESP, incluindo a investigação dos resultados da pesquisa sobre esta imersão, seguida por sugestões de possíveis melhorias. No contexto mais ampliado do Pensamento Complexo (ou da Complexidade), este trabalho visa também investigar a relevância da Aprendizagem Experiencial como uma metodologia inovadora para transformar a própria educação, algo que, além de necessário em virtude da urgência em se formar protagonistas de um desenvolvimento econômico, social e humano mais sustentável, se apresenta também como uma forma de ampliação do nosso paradigma de percepção. Como resultado deste trabalho é apresentada a relevância da Aprendizagem Experiencial, assim como do diálogo e da reflexão, para uma compreensão mais ampliada do tema Sustentabilidade.

ABSTRACT

The central goal of this dissertation is to investigate the role that Experiential Learning plays in the education for sustainability through the case study of an immersion discipline. Beyond a literature revision about Experiential Learning, this dissertation presents a practical case of an immersive experience developed by FGVces (Study Center for Sustainability of FGV) with FGV EAESP graduation students, including the investigation of the results of a research about this immersion, followed by the suggestion of possible improvements. In the broader context of Complex Thinking (or Complexity), this dissertation also aims to investigate the relevance of Experiential Learning as an innovative methodology to transform the very education, what, besides the urgency in forming protagonists of a more sustainable economic, social and human development, is also a way for the broadening of our perception paradigm. As a result of this dissertation the relevance of Experiential Learning is presented, as well as of dialogue and reflection, for a broader comprehension of Sustainability.

Lista de Figuras:

Figura 1: O ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kurt Lewin.....23
Figura 2: O ciclo de Aprendizagem Experiencial de David Kolb.....27
Figura 3: Mapa com o roteiro da viagem de imersão.....31
Figura 4: O ciclo de Pesquisa-Ação.....37

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. Contexto	11
2.1. O paradigma de percepção da disjunção.....	11
2.2. A ampliação do paradigma de percepção: o Pensamento Complexo.....	13
2.3. A educação tradicional e as iniciativas de inovação na educação.....	15
3. Revisão de literatura	20
3.1. A teoria da Aprendizagem Experiencial.....	20
3.2. As origens intelectuais da Aprendizagem Experiencial.....	22
3.3. O ciclo de Aprendizagem Experiencial.....	26
4. A Pesquisa: estudo de caso em uma disciplina de imersão em sustentabilidade	30
4.1. A disciplina eletiva de imersão: Sustentabilidade em Campo.....	30
4.2. O método de pesquisa utilizado: Pesquisa-Ação.....	35
5. O Resultado	41
5.1. O ciclo da Aprendizagem Experiencial na disciplina Sustentabilidade em Campo.....	41
5.2. As seis proposições da Aprendizagem Experiencial na disciplina Sustentabilidade em Campo.....	41
5.3. A relevância do diálogo em grupo.....	49
5.4. Conclusão.....	51
6. Considerações finais	55
Referências.....	58
Anexos.....	60

1. Introdução

Com a crescente relevância do tema “sustentabilidade” na sociedade planetária durante as últimas décadas, podemos também observar em paralelo o ganho em evidência do tema da educação para a sustentabilidade. A sociedade vem reconhecendo cada vez mais que a educação é uma das questões-chave para que o nosso desenvolvimento econômico, social e humano se torne mais sustentável. Mas, além disso, começa a surgir também a conscientização de que a própria educação, em seus mais fundamentais princípios, precisa passar por uma profunda transformação, já que ela, no seu formato atual, que pouco mudou desde a Revolução Industrial, também contribui para um desenvolvimento econômico, social e humano que muitas vezes não é sustentável. Entre outras razões, porque ela fragmenta o conhecimento em disciplinas.

O presente trabalho se localiza neste contexto, de discutir os resultados da educação, ou seja, sobre o “o quê” se quer alcançar com a educação, mas também e principalmente sobre a forma segundo a qual a educação é exercida, ou seja, sobre o “como”, reconhecendo que ambos, o “o quê” e o “como”, são interdependentes e igualmente importantes.

Para tanto, iniciarei com uma contextualização epistemológica sobre a necessidade do que chamarei de “ampliação do paradigma de percepção”, fundamentalmente inspirada na vasta obra de Edgar Morin. Com a revolução paradigmática do Pensamento Complexo apresentada por Morin, seguirei pela necessidade da “Reforma do Pensamento” e da própria necessidade de mudança da educação sugerida por ele, para as iniciativas de inovação na educação já em curso. Dentre estas iniciativas, concentrarei a atenção na “Aprendizagem Experiencial”, metodologia esta divulgada, inclusive, pela Unesco em 2017 sob o título *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem*. O surgimento de novas metodologias de educação se mostra necessário em função do aumento exponencial da complexidade dos grandes temas que desafiam a humanidade no século XXI, como é o caso da sustentabilidade, um tema por natureza multifacetado, ambíguo e transversal a praticamente todas as disciplinas e atividades humanas.

Após uma revisão da literatura sobre a “Aprendizagem Experiencial”, fundamentalmente da obra de David Kolb, apresentarei o estudo de um caso prático, experienciado por mim, sobre o planejamento e a execução de uma disciplina de imersão em sustentabilidade idealizada e realizada pelo FGVces, o Centro de Estudos em Sustentabilidade da FGV, no litoral do estado do Paraná. O presente trabalho se encerra com a investigação dos resultados de uma pesquisa desta disciplina de

imersão e com sua contextualização na educação para a sustentabilidade e na própria ampliação do paradigma de percepção. Ao final serão elencadas sugestões de possíveis melhorias

2. Contexto

2.1. O paradigma de percepção da disjunção

Vivemos em um mundo majoritariamente fragmentado, separado, desconectado. A nossa sociedade está fragmentada em classes sociais em que a distância entre ricos e pobres é cada vez maior. Os nossos ecossistemas naturais se fragmentam cada vez mais para dar lugar às atividades humanas. O conhecimento continua separado e fragmentado em disciplinas e especialidades que quase não conversam umas com as outras. As próprias organizações ou instituições como estados, religiões ou empresas competem entre si, muitas vezes com a intenção de “destruir o inimigo”, causando, assim, separação e isolamento. Mesmo dentro destas organizações e instituições o problema recorrente é o de que as suas áreas ou departamentos não se conversam, não se entendem. Muitas pessoas em nossas sociedades vivem isoladas em função da violência ou da competição. Em última instância, o nosso “eu” tende a se considerar como algo que está fundamentalmente separado do mundo e das outras pessoas.

Vivemos assim uma série de crises; econômicas, sociais, ambientais, políticas, psíquicas, éticas. Mas a principal crise, a “crise-raiz”, é uma crise de percepção.

Podemos perceber um padrão que fundamenta todo este contexto, o qual podemos chamar de “forma de pensar” ou de “modelo mental”, o qual iremos denominar neste trabalho de “paradigma de percepção”. Da tecnologia da informação podemos nos utilizar de uma metáfora que compara o paradigma de percepção a um “sistema operacional” de computadores através do qual somos todos programados, sem nem mesmo perceber que somos programados pelo mesmo. Assim, o paradigma de percepção predominante em nossa época, cujos resultados listamos acima, é chamado pelo pensador francês Edgar Morin (2007) de “paradigma da simplificação” ou “paradigma da disjunção”, no qual “vivemos sob o império dos princípios de disjunção, de redução e de abstração” (MORIN, 2007, p. 11). O paradigma de percepção da disjunção também é conhecido como pensamento linear, cartesiano ou mecanicista.

Uma das principais características do paradigma de percepção da disjunção é que ele está fundamentado no princípio da redução da ciência clássica, no qual se separa um determinado objeto ou fenômeno, um todo, em partes para que então cada uma destas partes seja analisada e entendida.

Esta é a visão de mundo mecanicista, que vê os fenômenos como máquinas, separáveis em peças. Um exemplo clássico é o da medicina, em que cada uma de suas especialidades estuda e conhece uma parte específica do corpo humano. O problema acontece quando tentamos unir estas partes novamente para tentarmos entender o todo. Outra ilustração é quando um gastroenterologista receita um remédio para tratar uma úlcera, mas que na verdade tem uma causa emocional e deveria ser tratada de outra maneira.

É inquestionável que a humanidade teve um extraordinário desenvolvimento com os avanços da ciência, como podemos observar no próprio caso da medicina, o que não pode ser de forma nenhuma ignorado. Mas a nossa profunda programação mental e forma de pensar condicionada por séculos de paradigma da disjunção começa a revelar seus limites. Conforme Morin,

este paradigma, que controla a aventura do pensamento ocidental desde o século XVII, sem dúvida permitiu os maiores progressos ao conhecimento científico e à reflexão filosófica; suas consequências nocivas últimas só começaram a se revelar no século XX (MORIN, 2007, p. 11).

A conscientização sobre as características da fragmentação de nosso pensamento e de suas consequências nocivas se revela em diversas dimensões. Através de uma perspectiva histórica, da contracultura dos anos 1960 surgiram as sementes para o movimento ecológico nos anos 1970. Dos muros e fronteiras que acabaram após a queda do Muro de Berlim nos anos 1980, acelerou-se a globalização nos anos 1990 e 2000. Em paralelo a tudo isto, de um extraordinário avanço nas tecnologias de comunicação e de informação nasce uma cultura digital no século XXI. Esta cultura digital, também chamada de nova economia ou de sociedade em rede, está provocando uma profunda transformação em nosso mundo porque proporciona, entre outras coisas, a cada vez mais pessoas ao redor do mundo um ambiente de transparência, inclusão, liberdade, protagonismo, acesso a conhecimento e conexão.

Em meio a este cenário de iniciativas de reconexão e religação, chama a atenção a emergência de um novo “valor”, conforme afirma o pesquisador brasileiro José Eli da Veiga (2010): a sustentabilidade. O mesmo Eli da Veiga afirma que não há uma definição precisa ou resposta simples para o conceito de sustentabilidade. Mas uma forte evidência de que a sustentabilidade já se transformou em um valor é o fato de que o órgão máximo de governança da humanidade, a ONU, estabeleceu uma nova Agenda Universal para a humanidade: os 17 Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável. Em paralelo podemos observar que um número crescente de organizações, instituições e pessoas ao redor do mundo começa a integrar este valor em suas práticas, em suas ações e em suas vidas.

2.2. A ampliação do paradigma de percepção: o Pensamento Complexo

Podemos compreender a emergência do conceito de “sustentabilidade” no contexto de uma ampliação do paradigma de percepção, a “reforma do pensamento”, segundo Morin. É muito importante ressaltar que não se trata de estabelecermos um paradigma de junção ou de conexão em oposição (ou substituição) ao paradigma vigente de disjunção ou de desconexão. A tentativa de substituir um paradigma que “reduz” as partes (paradigma da disjunção/desconexão) por um paradigma que “reduz” ao todo (paradigma da junção/conexão) é simplesmente repetirmos o mesmo padrão de redução pelo qual estamos programados. Segundo Morin,

vivemos sob o império do que se poderia denominar um paradigma de disjunção. É evidente que a reforma do pensamento não tem como objetivo fazer com que nossas capacidades analíticas ou separatistas sejam anuladas, mas acrescentar a elas um pensamento que religa (MORIN, 2015, p. 108).

Portanto, a revolução paradigmática sugerida por Morin é o paradigma da RE-ligação, que inclui o foco na parte e o foco no todo; a desconexão e a conexão ao mesmo tempo. A proposta de Morin é epistemológica, quer dizer, da natureza do conhecimento, e que ele chama de Pensamento Complexo. Assim, de acordo com Morin (2007), o Pensamento Complexo ou,

a um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo (MORIN, 2007, p. 11).

Dessa forma, a aceitação dos paradoxos ou contradições é um ponto central da epistemologia da Complexidade. Entre as mais de 30 obras escritas por Morin, se destaca a série “O Método”, composta de seis volumes escritos entre os anos de 1977 e 2004. Na série “O Método”, ele estudou diversos campos do conhecimento humano em profundidade buscando padrões que (re-)ligassem estas disciplinas artificialmente separadas pelo homem. Essa sua busca, o resultado é

o que ele denomina “Reforma do Pensamento”, “Religação dos Saberes” ou “Transdisciplinaridade”. Nessa busca ele identificou o que chamou de “Operadores da Complexidade”, dos quais destacamos três.

Da teoria dos sistemas e da cibernética, Morin identificou o Operador Recursivo, em que “os efeitos retroagem sobre as causas que as realimentam”. Apesar de contradizer a lógica da causalidade linear causa → efeito com uma lógica circular, este operador é o de mais fácil aceitação e fundamental para a compreensão dos demais operadores, porque nos remete à noção, cada vez mais popularizada, de *feedback*.

Da física, através da aporia partícula-onda da física quântica, Morin sugeriu o Operador Dialógico em que “os opostos são ao mesmo tempo antagônicos e complementares”, o que por si só representa uma contradição, um paradoxo. Este operador tem suas raízes na filosofia taoísta dos polos “antagônicos e complementares” do Yin e do Yang, símbolo este que o físico dinamarquês Niels Bohr, ganhador do prêmio Nobel, incluiu até mesmo em seu brasão.

Da biologia, através das expressões do genótipo e do fenótipo, Morin sugeriu o Operador Hologramático, no qual, como em um holograma, a “parte está no todo assim como o todo está (potencialmente) na parte”. Este operador também vai contra o senso comum do nosso paradigma de percepção vigente, que tende a reconhecer somente a parte no todo.

É importante ressaltar que os Operadores do Pensamento Complexo, que podem servir de apoio na ampliação do nosso paradigma de percepção, não se excluem um ao outro, mas se sobrepõem. Tanto o operador dialógico quanto o operador hologramático nos remetem a paradoxos ou contradições. E paradoxos, por sua vez, são questões centrais da sustentabilidade. Talvez o paradoxo mais relevante da sustentabilidade ao qual somos confrontados seja aquele entre a nossa forma de viver na sociedade de consumo (e o modelo de desenvolvimento econômico que a sustenta) e o seu impacto sobre os recursos naturais de nosso planeta, o que potencialmente nos impacta e ameaça. O sociólogo inglês Anthony Giddens descreveu este paradoxo, que veio a ser chamado “paradoxo de Giddens”, da seguinte forma:

(1) sei que meus hábitos de vida são danosos ao meio ambiente; (2) sei que mais cedo ou mais tarde as consequências da destruição do meio ambiente se voltarão contra mim e os meus; (3) mesmo assim, em pouco ou nada modifico meus hábitos de consumo (GIDDENS apud MARIOTTI, 2013, p. 2).

Humberto Mariotti contextualiza muito bem este paradoxo como uma “questão central” dos limites do nosso atual paradigma de percepção, quando afirma que,

em uma cultura como a nossa, em que o raciocínio binário é a maneira dominante e quase única de pensar, as pessoas não admitem os paradoxos e em geral tentam negá-los ou fugir deles. A principal forma de fazer isso é apresentá-los como se fossem problemas a ser resolvidos. Acontece, porém, que em sua maioria os problemas podem ser solucionados pela eliminação de um de seus elementos (em geral um de seus polos), mas isso não ocorre com os paradoxos. Essa é a questão central. Nessa linha de raciocínio, é difícil trabalhar com o paradoxo de uma economia cujo crescimento se pretende infinito e, ao mesmo tempo, precisa reconhecer que os recursos naturais dos quais necessita são finitos (MARIOTTI, 2013, p. 3).

Recentemente se multiplicam as vozes sobre o reconhecimento do nosso papel e de nossa paralisia ante o paradoxo. Uma destas vozes é a do advogado brasileiro Eduardo Matias (2015), que, em sua obra *A Humanidade contras as cordas: a luta da sociedade global pela sustentabilidade*, descreve o impasse em que, como humanidade, nos encontramos em relação ao impacto que geramos no planeta e nossas tentativas de mudar este cenário. Segundo Matias, “não reagimos porque somos nosso próprio oponente. É esse o surpreendente paradoxo com o qual não sabemos lidar. Atordoados, seguimos contra as cordas” (MATIAS, 2015, p. 266).

Podemos concluir, assim, que a aceitação e o acolhimento dos paradoxos e das contradições, por mais desafiador que seja este processo, é uma das características centrais para a ampliação do nosso paradigma de percepção e para a compreensão sobre o que significa de fato sustentabilidade. Por fim, Edgar Morin nos lembra de que a contradição pode também ser considerada um “detector de camadas profundas do real” (MORIN, 2001, p. 428).

No contexto da crescente conscientização da necessidade da ampliação do nosso paradigma de percepção, iremos a seguir abordar as iniciativas de inovação na educação.

2.3. A educação tradicional e as iniciativas de inovação na educação

É senso comum que grandes transformações nas sociedades podem ser alcançadas através da educação. Existem inúmeros exemplos ao longo da história humana de enormes

desenvolvimentos econômicos, sociais e humanos que foram impulsionados por inovações e investimentos na educação, como por exemplo na Alemanha, depois da Reforma Protestante, ou na Coreia do Sul, no período pós-Segunda Guerra Mundial. Mas, quando se trata de transformar a educação para uma ampliação do paradigma de percepção, a grande maioria dos sistemas educacionais no século XXI ainda está presa em maior ou menor grau ao formato de educação tradicional, formatada pelo paradigma da disjunção, especialmente após a Revolução Industrial.

A educação tradicional está fundamentada na transmissão linear do conhecimento. Neste formato linear o conhecimento é transmitido como um conteúdo do emissor, o professor, que é quem o detém, para o receptor, o aluno, que presumidamente não o tem. Além de linear, este formato também é vertical e hierárquico, pois pressupõe o professor como a autoridade na relação. Aos alunos resta a obediência e a passividade, e se contentarem em se tornar simples “depósitos” do conhecimento, como dizia Paulo Freire. O formato da sala de aula segue a mesma lógica das linhas de produção da Revolução Industrial, tendo, inclusive, um sinal sonoro para o início e o fim das atividades, como nas fábricas. O conteúdo, transmitido através de aulas expositivas em disciplinas que pouco dialogam umas com as outras, pouco pode ser questionado e deve ser memorizado pelo aluno para depois ser replicado nas avaliações. Nestas, são atribuídas notas, e a competição é estimulada. Há pouca flexibilidade para considerar as diferenças individuais entre os alunos. Podemos observar aqui o paradigma de percepção da disjunção em plena operação.

Ao longo do século XX, surgiram diversas iniciativas na tentativa de transformar a educação de crianças e adolescentes, normalmente ligadas à visão de educadores pioneiros como Maria Montessori, Rudolf Steiner ou Paulo Freire, que obtiveram diversos graus de êxito e aceitação ao longo do tempo e ao redor do mundo. A intenção destes educadores era questionar a abordagem puramente analítica e cognitiva da época através de abordagens consideradas “alternativas”. Na educação acadêmica e na andragogia, porém, a abertura para a transformação e para as inovações tem sido mais conservadora.

Com o rápido avanço da transformação digital, com o aprofundamento de uma cultura globalizada e com a consequente emergência de oportunidades mas também de desafios planetários, especialmente nas primeiras décadas do século XXI, podemos perceber um crescente número de iniciativas em diversas escolas, universidades e até países ao redor do mundo que estão trabalhando na transformação da educação para uma metodologia mais centrada na experiência educativa do aluno ou do aprendiz. Uma metodologia que esteja menos a serviço da instituição, que tradicionalmente e há séculos transmitiu o conhecimento através de disciplinas separadas, e mais a serviço do aluno como agente transformador de sua realidade, que consiga navegar através das

fronteiras das disciplinas, entendendo contextos e consequências. Afinal, a nossa longa tradição de ensino separado em disciplinas parece ser uma das principais causadoras de nossa realidade fragmentada, separada e desconectada, e da consequente falta de sustentabilidade do nosso sistema. A busca destas iniciativas inovadoras é por metodologias cada vez mais multi- e transdisciplinares, e pelo desenvolvimento de competências correlacionadas, como o pensamento crítico, a autonomia, a capacidade de colaboração, a empatia e o autoconhecimento.

Um dos exemplos mais significativos de uma reforma ampla e profunda da educação já em curso é o caso da Finlândia. As escolas finlandesas estão implantando a “aprendizagem baseada em projetos ou fenômenos”, em que as disciplinas se tornam menos relevantes e os alunos são estimulados a pensar de forma mais holística ao redor de problemas, de uma forma multidisciplinar. Além disso, o ensino acontece de forma mais colaborativa, quando os alunos escolhem os tópicos relevantes para eles, “enquanto têm mais liberdade para aprender em seu próprio ritmo e darem o próximo passo quando estão prontos para isto” (SPILLER, 2017).

Isto está em linha com o que afirma Morin em um de seus mais recentes livros, *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*:

Devemos pensar o ensino a partir da consideração dos efeitos cada vez mais graves da hiperespecialização dos saberes e da incapacidade de articulá-los uns aos outros. A hiperespecialização impede que se enxergue o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dissolve). Os problemas essenciais jamais são parcelares, e os problemas globais são cada vez mais essenciais (MORIN, 2015, p. 107).

Neste sentido a Unesco publicou em 2017 o documento intitulado *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem* (RIECKMANN, 2017), que propõe orientações para a implementação do objetivo 4 dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. O texto apresenta, entre outras, diversas abordagens e metodologias para transformar a educação na direção do Desenvolvimento Sustentável. Como principais abordagens pedagógicas na EDS, sugere três abordagens: “uma abordagem centrada no aluno”, a “aprendizagem transformadora” e a “aprendizagem orientada para a ação”. A “aprendizagem orientada para a ação” ou “Aprendizagem Experiencial” é o objetivo de estudo deste trabalho.

O WEF, World Economic Forum, ao levantar a questão sobre se o futuro da educação pode ser a Aprendizagem Experiencial (PURI, 2018), afirma que esta metodologia não só facilita a compreensão de assuntos complexos como também facilita a lembrança destes assuntos. Além disso, a metodologia da Aprendizagem Experiencial ajuda os estudantes a

compreenderem e a abordarem os grandes desafios e os graves problemas que o nosso mundo enfrenta hoje, tais como as mudanças climáticas ou o vício em opioides, que não são assuntos somente de ciência ou tecnologia, sociologia ou economia, mas são assuntos complexos e compostos de diversas camadas que demandam um pensamento ampliado e a colaboração (PURI, 2018, tradução nossa).

No contexto das escolas de negócio, as iniciativas de transformação na educação se manifestam, entre outras, através de iniciativas como a do PRME, o Principles for Responsible Management Education, ou dos “Princípios para a Educação Responsável em Negócios”. O PRME, uma iniciativa que começou em 2006 mas ganhou força após a grave crise mundial de 2008, é a principal ponte entre as iniciativas educacionais das Nações Unidas e da Unesco e as principais escolas de negócios do mundo. Segundo Arruda Filho (2011), o PRME é uma “plataforma de engajamento global” em que “as instituições de ensino superior signatárias devem cumprir os seis princípios” relacionados à responsabilidade corporativa e à sustentabilidade. De acordo com a página oficial do PRME na internet, a função deste é assegurar que sejam desenvolvidas nos líderes do futuro “competências necessárias para equilibrar objetivos econômicos e de sustentabilidade” (www.unprme.org), o que aponta na direção de se trabalhar com o paradoxo da sustentabilidade mencionado anteriormente (item 1.2.), entre a nossa forma de viver na sociedade de consumo sustentada pelo modelo de desenvolvimento econômico e o seu impacto sobre os recursos naturais de nosso planeta.

A FGV EAESP, escola de negócios em que o presente trabalho foi desenvolvido, se tornou signatária do PRME em 2009. Desde aquele ano, o FGVces, Centro de Estudos em Sustentabilidade da FGV, tem oferecido para os alunos a partir do 5o semestre dos cursos de graduação dos cursos de Administração de Empresas, Administração Pública, Direito e Economia uma disciplina chamada FIS, Formação Integrada para Sustentabilidade, que dialoga com os princípios do PRME. A FIS é uma disciplina eletiva que visa atender “às demandas de uma educação transformadora para a sustentabilidade” e segundo Aguiar et al., tem a missão de,

a partir da complexidade da realidade e integralidade do ser humano, criar condições necessárias para fazer emergir um sujeito consciente e engajado: em seu sentido pessoal (autoformação), na qualidade, no cultivo e na interdependência de suas relações (heteroformação), e na reconexão com seu meio sensível e natural (ecoformação) (AGUIAR et al., 2016, p. 165).

A disciplina FIS dialoga com todos os seis princípios do PRME e representa a mais importante iniciativa da FGV EAESP neste tema. A disciplina eletiva de imersão Sustentabilidade em Campo, objeto do presente trabalho, deriva e é inspirada na longa e bem sucedida experiência do FGVces através da FIS.

3. Revisão de literatura

3.1. A teoria da Aprendizagem Experiencial

Existe um antigo provérbio atribuído ao pensador chinês Confúcio que declara: “O que eu ouço, eu esqueço. O que eu vejo, eu lembro. O que eu faço, eu entendo”. Este provérbio resume de forma muito simples algo que todos nós fizemos desde quando éramos crianças e explorávamos o ambiente ao nosso redor: o aprender fazendo ou a “Aprendizagem Experiencial”. E a Aprendizagem Experiencial vem sendo cada vez mais revisitada nas últimas décadas como uma das metodologias para transformar a educação. No documento intitulado *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem*, publicado pela Unesco, a “Aprendizagem Experiencial” ou “Aprendizagem orientada para a ação” é definida da seguinte forma (RIECKMANN, 2017):

Na aprendizagem orientada para a ação, os educandos se envolvem na ação e refletem sobre suas experiências em termos do processo de aprendizagem pretendido e do seu desenvolvimento pessoal. A experiência pode vir de um projeto (aprendizagem em serviço), um estágio, a facilitação de uma oficina, a implementação de uma campanha etc. A aprendizagem voltada para a ação refere-se à teoria do ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb, com as seguintes fases: 1) ter uma experiência concreta; 2) observar e refletir; 3) formar conceitos abstratos para generalização; e 4) aplicá-los em novas situações (KOLB, 1984). A aprendizagem voltada para a ação aumenta a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e o esclarecimento de valores, conectando conceitos abstratos à experiência pessoal e à vida do educando. O papel do educador é criar um ambiente de aprendizagem que gere experiências e processos de pensamento reflexivo nos educandos (RIECKMANN, 2017, p. 55).

Assim como também nos indica o documento da Unesco, a quase totalidade das buscas referentes ao tema Aprendizagem Experiencial irá nos levar ao teórico da educação americano David Kolb, o criador desta teoria e principal referência internacional no assunto. Em 1984, Kolb publicou *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*, a obra referência neste assunto até o momento.

A ideia central do pensamento de Kolb é demonstrar que a “aprendizagem é o processo por meio do qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência” (KOLB, 1984, p. 38, tradução nossa). Para Kolb, precisamos voltar a considerar o processo de aprendizagem através da “textura e do sentir da experiência humana compartilhado e interpretado através do diálogo entre um e outro” (KOLB, 1984, p. 2, tradução nossa). Durante os séculos em que fomos influenciados pelo pensamento científico, o “nosso conceito sobre o processo de aprendizagem em si foi distorcido primeiro pelo racionalismo e mais tarde pelo behaviorismo” (KOLB, 1984, p. 2, tradução nossa). Assim, segundo Kolb, nos desconectamos da nossa própria experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. De certa forma, deixamos de brincar e explorar o mundo como quando éramos crianças. Podemos observar aqui mais uma vez uma consequência da desconexão provocada pelo paradigma de percepção da disjunção: além de separar o conhecimento sobre o mundo em disciplinas, a educação tradicional nos separou do próprio mundo. Ao enfatizar o papel central da experiência no processo de aprendizagem, Kolb pretende diferenciar a Aprendizagem Experiencial das teorias tradicionais que dão maior ênfase à “aquisição, manipulação e lembrança de símbolos abstratos, e das teorias de aprendizagem que rejeitam os papéis da consciência e da experiência subjetiva no processo de aprendizagem” (KOLB, 1984, p. 20, tradução nossa).

A palavra também reduz. Podemos chamar uma araucária ou uma figueira de árvore. Mas a palavra “árvore” automaticamente reduz e ignora uma série de atributos e características do fenômeno “araucária” e do fenômeno “figueira”. Nada como “experenciar” uma árvore através de diversos outros sentidos e sentidos, como o seu cheiro, a sua textura ou a sua sombra. Kolb se afasta de uma visão reducionista da aprendizagem, quando afirma que a sua abordagem é holística e integrativa sobre a aprendizagem, que “combina experiência, percepção, cognição e comportamento” (KOLB, 1984, p. 21, tradução nossa).

Além de querer se diferenciar do método tradicional de transmissão do conhecimento que praticamente ignora a subjetividade, Kolb também enfatiza que a experiência é algo fundamentalmente individual. Este respeito à individualidade traz consigo, outrossim, a responsabilidade do que é o “fazer” com a experiência, fazendo emergir o protagonismo de uma atitude de *lifelong learning*, a postura de aprendizado para toda a vida, ou do “eterno aprendiz”, e que está muito em evidência com os atuais desafios do mundo digital. Em 1984 Kolb já afirmava que, para ficarmos atualizados com a contínua aceleração das mudanças do que ele chamou já naquela época de *global village*, precisamos dedicar cada vez mais do nosso tempo e energia para nos adaptarmos às novas regras do jogo.

Kolb afirma que o processo de aprendizagem é uma adaptação constante tanto reativa, quando você se adapta ao mundo, quanto proativamente, quando o mundo se adapta a você, o que representa o operador hologramático do Pensamento Complexo: a parte está no todo assim como o todo está na parte.

Dieleman e Huisingh, que estudaram a relevância dos jogos na Aprendizagem Experiencial para a sustentabilidade, ressaltam ainda mais do que Kolb o papel da empatia e do “entendimento emocional” de se colocar no lugar do outro. Para eles, no nível emocional e intuitivo, somos capazes de “experienciar” sistemas complexos, nos quais interagem múltiplos *stakeholders* com interesses muitas vezes conflitantes, mas nos faltam ainda as ferramentas cognitivas para compreender estes sistemas, como se faz necessário na educação para a sustentabilidade. Nesse sentido, eles listam diversas funções importantes para o sucesso de processos de Aprendizagem Experiencial, como o *teambuilding*, os testes para soluções alternativas, a importância da diversão, o conhecimento de si mesmo e a criação de experiências compartilhadas, que “promovem os fundamentos para a definição de problemas e visões compartilhadas de soluções que podem ajudar àqueles que estão aprendendo fazerem progressos em direção ao Desenvolvimento Sustentável” (DIELEMAN; HUISINGH, 2005, p. 841).

Já Boud, que contextualiza as experiências imersivas na Aprendizagem Experiencial, dá muita ênfase nas “relações” que existem entre a aprendizagem que os participantes têm durante determinado evento, como uma imersão, por exemplo, às experiências anteriores deles, e as experiências e os conceitos que os outros participantes têm ou tiveram anteriormente. Dessa forma, a Aprendizagem Experiencial é uma abordagem holística que inclui as dimensões cognitivas, emocionais e afetivas do participante individualmente e em grupo, além da dimensão puramente intelectual. Para Boud, os participantes trazem para qualquer tipo de evento ou experiência a sua “fundação pessoal de experiência” (BOUD, 2008, p. 12).

3.2. As origens intelectuais da Aprendizagem Experiencial

O maior mérito de Kolb, ao propor a Aprendizagem Experiencial, foi ter logrado fazer uma organização e sistematização das teorias de três dos mais importantes pensadores da aprendizagem através da experiência: Kurt Lewin, John Dewey e Jean Piaget. Além destes três pensadores, o modelo integrado de Aprendizagem Experiencial de David Kolb também guarda influências de William James, Carl Rogers, Carl Jung e do brasileiro Paulo Freire.

O conhecido ciclo utilizado por Kolb (“experiência concreta” → “observação reflexiva” → “conceitualização abstrata” → “experimentação ativa”), e que é comumente atribuído a ele, foi na verdade inicialmente proposto pelo psicólogo alemão-americano Kurt Lewin. Lewin introduziu o conceito, disruptivo na época, de *feedback*, no qual se inspirou nos engenheiros elétricos de seu tempo (Figura 1). Disruptivo porque questionou o formato linear de educação vigente na época, em que o conteúdo era transmitido (ou depositado) do professor para o aluno, o qual era mero receptáculo passivo de informações. Este é claramente um paralelo com o operador recursivo do Pensamento Complexo.

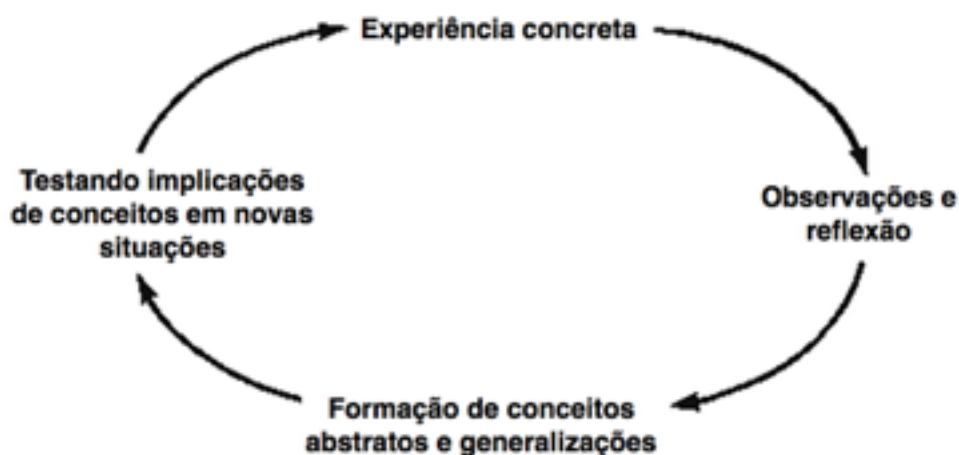


Figura 1: o ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kurt Lewin

Fonte: Kolb, 1984, p. 21, tradução nossa

Já o filósofo da educação americano John Dewey influenciou o modelo de Kolb através da inclusão de ciclos recursivos constantes e ascendentes, como em um formato espiral. Na prática isto significa que, quando o aprendente está imerso na experiência, ele pode e deve interferir na mesma depois de sua reflexão, cuja nova experiência deve ser observada e conceitualizada novamente em sucessivos ciclos ascendentes.

O biólogo suíço Jean Piaget foi uma influência decisiva para o pensamento de Kolb. Seu conhecido conceito da construção do conhecimento através da assimilação e da acomodação tem grande destaque no ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb. Segundo Kolb, “a aprendizagem, ou nos termos de Piaget, a adaptação inteligente, resulta de uma tensão equilibrada entre estes dois

processos. Quando processos de acomodação dominam a assimilação, temos a imitação – a moldagem de si mesmo aos contornos e restrições do ambiente. Quando a assimilação predomina sobre a acomodação, temos o brincar – a imposição dos próprios conceitos e imagens sem considerar as realidades ambientais” (KOLB, 1984, p. 23, tradução nossa). Assimilação e acomodação constituem uma relação dialógica, de interação mútua, nos moldes do operador dialógico do Pensamento Complexo de Edgar Morin.

Para melhor compreensão da teoria da Aprendizagem Experiencial, é de fundamental importância um conjunto de seis proposições compartilhadas pelas três principais tradições de Aprendizagem Experiencial (Lewin, Dewey e Piaget). Estas seis proposições, fundamentais para o presente trabalho, foram sensivelmente adaptadas em um artigo mais recente publicado por Kolb em 2011, conforme segue:

- (a) “A aprendizagem é mais bem concebida como um processo, e não em termos dos seus resultados” (KOLB, 2011, p. 43, tradução nossa). Esta é a visão da aprendizagem como um processo emergente, considerando que os conceitos e ideias não são elementos imutáveis, como se acreditava no passado, mas são formados e reformados através da experiência. O paradigma de percepção predominante atualmente tem um foco excessivo no “o quê”, na parte, e muitas vezes se esquece das relações entre as partes que constituem o todo, o “como”. Dewey já afirmava que o processo e o objetivo da educação são uma coisa só.
- (b) “Todo aprender é reaprender” (KOLB, 2011, p. 43, tradução nossa). Ao contrário do que se tendia a acreditar no passado, os alunos não são uma *tabula rasa*. Conforme afirma Kolb, todos nós, alunos, quando entramos em uma situação de aprendizagem, somos “psicólogos, historiadores e físicos atômicos”. Nós somente temos diferentes graus de conhecimento sobre cada assunto. Cada pessoa aprende de forma diferente e pode transformar o que sabe, e, melhor ainda, pode dar novas contribuições e perspectivas únicas para um grupo. Assim, o papel do educador, ou melhor, do facilitador, é não só apresentar ideias novas mas também modificar ideias antigas, preexistentes.
- (c) “A aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modos dialeticamente opostos de adaptação ao mundo” (KOLB, 2011, p. 43, tradução nossa). O processo de aprendizagem está repleto de conflitos e de diferenças, e é muitas vezes através destes que aprendemos. Acalorados debates repletos de interessantes argumentações são sempre fontes de muito

aprendizado. Muitos pensadores já reconheceram que a criatividade depende de conflitos. Neste ponto o pensamento de Morin difere do pensamento de Kolb, pois, segundo Morin, existem alguns conflitos, ou paradoxos, que não se resolvem, são “dialógicos” ao invés de “dialéticos”. No processo dialético a tese e a antítese se transformam na síntese, enquanto no processo dialógico a tese e a antítese são opostos antagônicos e ao mesmo tempo complementares, e não obrigatoriamente se resolvem. É a consciência de que não existe verdade absoluta, e muitas vezes não existe o certo ou o errado.

- (d) “A aprendizagem é um processo holístico de adaptação” (KOLB, 2011, p. 43, tradução nossa). Esta proposição é de extrema importância porque inclui e integra todos os aspectos do ser humano, como o pensamento, as emoções, as sensações, as percepções, a intuição e o comportamento. A aprendizagem é o principal processo de adaptação do ser humano e isto inclui também todas as situações e experiências da vida além do contexto formal da educação. Segundo Kolb, “quando a aprendizagem é concebida como um processo holístico de adaptação, ela proporciona pontes conceituais entre situações da vida, tais como escola e trabalho, representando assim a aprendizagem como um processo contínuo e por toda a vida” (KOLB, 1984, p. 33, tradução nossa).
- (e) “A aprendizagem resulta de transações sinérgicas entre a pessoa e o ambiente” (KOLB, 2011, p. 44, tradução nossa). Pode parecer óbvio, mas Kolb reconhece que este ponto tem sido sistematicamente esquecido ou menosprezado pelas metodologias e sistemas de ensino tradicionais, que se concentram no aprendizado em sala de aula e se esquecem do aprendizado no “mundo real”. Além disso, observemos que a palavra “experiência” pode ser usada tanto do ponto de vista externo, da experiência no ambiente, quanto do ponto de vista interno, de uma experiência interior, íntima. Muito mais do que uma das seis proposições, este poderia ser o ponto central da teoria da Aprendizagem Experiencial, pois ela está intimamente relacionada com a ampliação do paradigma de percepção, já que considera a integração entre a parte, a pessoa, e o todo, o ambiente. Conforme descreve Humberto Mariotti no prefácio de *A árvore do conhecimento*, de Humberto Maturana e Francisco Varela:

Nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento do mundo – mas este também constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito. Mesmo que de imediato não o percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que vemos e sentimos.

Quando damos um passeio pela praia, por exemplo, ao fim do trajeto estaremos diferentes do que estávamos antes. Por sua vez, a praia também nos percebe. Estará diferente depois da nossa passagem: terá registrado nossas pegadas na areia – ou terá de lidar também com o lixo com o qual porventura a tenhamos poluído. (...) Portanto, pode-se dizer que construímos o mundo e, ao mesmo tempo, somos construídos por ele (MATURANA; VARELA, 2001, p. 10).

Kolb tangencia esta visão, quando sugere que se deve utilizar a palavra “transação” ao invés da palavra “interação”, ao falarmos sobre as relações entre a pessoa e o ambiente, porque a expressão “trans-” sugere uma relação mais fluida e interpenetrante entre as condições objetivas e a experiência subjetiva, já que, no momento em que ambas se relacionam, elas já estão automaticamente transformadas. Mas Kolb não adota esta posição completamente no seio de sua teoria, que continua majoritariamente centrada na aprendizagem do indivíduo. Finalmente, a citação acima de Mariotti poderia também ser interpretada como uma visão ampliada do que, de fato, significa o termo “sustentabilidade”.

- (f) “A aprendizagem é o processo de criação de conhecimento” (KOLB, 2011, p. 44, tradução nossa). Esta proposição considera que o “conhecimento é o resultado da transação entre o conhecimento social e o conhecimento pessoal” (KOLB, 1984, p. 36, tradução nossa). A aprendizagem acontece na constante transação, ou dialógica, entre o conhecimento acumulado pela humanidade e o conhecimento do aluno, de sua experiência de vida subjetiva. Esta proposição questiona novamente a hipótese da existência e da predominância de ideias fixas ou verdades absolutas do paradigma de percepção da disjunção, e sugere que a aprendizagem também é um espaço para a emergência de novos pontos de vista, de novas possibilidades, de criatividade e de inovação.

3.3. O ciclo de Aprendizagem Experiencial

O ciclo de Aprendizagem Experiencial (Figura 2) ocupa papel central na teoria desenvolvida por David Kolb e nos ajuda a entender as diversas fases e a sua interdependência.



Figura 2: o ciclo de Aprendizagem Experiencial de David Kolb

Fonte: Kolb, 2011, p. 44, tradução nossa

Chama a atenção a predominância da circularidade e da recursividade entre os diversos constituintes do ciclo que nos remete ao operador da Complexidade, com relações evidenciadas entre as partes, transmitindo a impressão de integralidade, organicidade. O ciclo de Aprendizagem Experiencial pretende representar um movimento em espiral.

O ciclo é composto em sua dimensão externa por quatro constituintes, inspirados no modelo de Kurt Lewin, apresentado anteriormente (Figura 1). Os quatro constituintes são os seguintes:

- (a) “Experiência concreta”: é a base para a aprendizagem e para a emergência das observações e reflexões. Normalmente não conseguimos traduzir a complexidade do mundo somente através de modelos ou teorias; esta complexidade precisa ser “experienciada”: é a “realidade como ela é”.
- (b) “Observação reflexiva”: acontece diretamente com e sobre a “experiência concreta”. Esta fase é o estímulo para um processo de aprendizagem sobre “como” devemos agir em relação a

determinado assunto. Nesta fase normalmente são avaliados os caminhos e as práticas conhecidas pelo aprendiz.

- (c) “Conceitualização abstrata”: é o processo de assimilação e destilação da “observação reflexiva”, do qual novas implicações podem surgir. Nesta fase normalmente tentamos enquadrar a experiência em princípios universais ou naquilo que já conhecemos, o que pode acontecer ou não, que é quando surge o novo. E é nesta fase também, quando considerada de forma isolada das outras, que a absoluta maioria dos sistemas educativos do passado se concentraram.
- (d) “Experimentação ativa”: significa as novas implicações sendo testadas na prática, criando por sua vez novas experiências. É nesta fase que as mudanças e transformações podem efetivamente acontecer e a realidade pode ser alterada. Ao considerarmos o ciclo da Aprendizagem Experiencial como uma espiral, esta fase se funde com o novo ciclo, quando a experimentação ativa se transforma em novas experiências. Nesta fase o aprendiz se transforma em participante.

Em relação à quinta proposição citada anteriormente (item 2.3.), em que a aprendizagem resulta das transações sinérgicas entre a pessoa e o ambiente, podemos considerar o constituinte “experiência concreta” como um fenômeno relacionado diretamente ao ambiente, enquanto o constituinte “conceitualização abstrata” relaciona-se à dimensão interna da pessoa. Os constituintes “observação reflexiva” e “experimentação ativa”, por sua vez, são constituintes de relação ou de conexão entre a pessoa e o ambiente, entre o universo interno e o universo externo do sujeito.

Além dos quatro constituintes do ciclo de Lewin, Kolb adiciona novas camadas ao seu esquema, sempre com a intenção de propor um sistema holístico, circular e interdependente, como em uma mandala. Dos quatro constituintes, ele propõe duas dimensões distintas entre os pares “experiência concreta/conceitualização abstrata” e “experimentação ativa/observação reflexiva”. O par “experiência concreta/conceitualização abstrata” representa o “agarrar”, que é a forma como concretizamos a experiência, seja no tangível (“experiência concreta”), seja no conceitual (“conceitualização abstrata”). O par “observação reflexiva/experimentação ativa”, por sua vez, representa o que Kolb chama de “transformar”, que é a forma como transformamos aquilo que agarramos ou concretizamos, através seja da reflexão interior, seja da manipulação ativa do mundo exterior. Estas duas dimensões de aprendizagem correspondem novamente ao esquema dos aspectos

figurativos e operativos, propostos por Piaget, que foi também uma das principais inspirações do modelo de Kolb.

Por fim, as expressões dentro dos quatro quadrantes da mandala proposta por Kolb representam os quatro estilos de aprendizagem, que estão associados a diferentes estilos de aprendizagem individual: divergindo, assimilando, convergindo e acomodando. Em relação aos estilos de aprendizagem, Kolb ressalta que cada indivíduo tem um estilo único e particular de aprendizagem, associando, inclusive, estes com os tipos psicológicos do teste MBTI (Myers-Briggs Type Indicator, inspirado em Carl Jung). Com o detalhamento dos estilos de aprendizagem e com as suas outras pesquisas relacionadas a escolhas de carreira profissional, Kolb demonstra novamente a sua grande ênfase na dimensão individual em sua teoria da Aprendizagem Experiencial. O presente trabalho não aborda os estilos de aprendizagem individuais de Kolb porque pretende avaliar a relevância da Aprendizagem Experiencial por uma perspectiva mais ampliada, dos pontos de vista coletivo e da própria ampliação do paradigma de percepção, através da análise do ciclo de Aprendizagem Experiencial e das seis proposições citadas acima (item 3.2.).

Como vimos, a mandala é um símbolo muito importante na teoria da Aprendizagem Experiencial, tanto que, no final de sua obra, Kolb descreve a mandala como “um círculo que significa a integridade da experiência, um eterno processo onde os fins se tornam os começos nova e sucessivamente” (KOLB, 1984, p. 229, tradução nossa). As mandalas são normalmente compostas de quatro quadrantes que, por sua vez, representam polaridades duais. É a integração destas polaridades que energizam o infinito e o circular processo do saber. Podemos observar aqui novamente representados os Operadores Recursivo e Dialógico do Pensamento Complexo.

4. A Pesquisa: estudo de caso em uma disciplina de imersão em sustentabilidade

4.1. A disciplina eletiva de imersão: Sustentabilidade em Campo

Após um convite inicial para um aprofundamento bibliográfico sobre a “Aprendizagem Experiencial” feito pelo FGVces, Centro de Estudos em Sustentabilidade da FGV EAESP, em 31 de março de 2017, identifiquei mais tarde em agosto de 2017 com o mesmo FGVces, a oportunidade de participar como pesquisador em uma disciplina eletiva chamada “Sustentabilidade em Campo”, a ser oferecida como disciplina eletiva para os alunos de graduação desta instituição. O objetivo deste trabalho era pesquisar o papel da “Aprendizagem Experiencial” em uma disciplina como esta, uma disciplina de imersão em campo.

Através da disciplina FIS (Formação Integrada em Sustentabilidade), descrita anteriormente no item 2.3., da qual as “viagens de campo ou imersões” são um dos “elementos centrais do processo” (AGUIAR et al., 2016), o FGVces já detém significativo *know-how* em experiências imersivas. Mas esta seria a primeira vez em que uma disciplina sobre sustentabilidade seria oferecida como uma eletiva aberta para todos os alunos da graduação, fora do contexto da FIS. Assim, o FGVces identificou a necessidade de um aprofundamento na metodologia da “Aprendizagem Experiencial”, o principal pilar e referencial teórico de uma disciplina imersiva, o que não havia sido feito em profundidade até então. Além disso, este estudo também poderá servir como insumo para toda a área de Graduação da FGV EAESP, que, também em linha com os princípios do PRME, tomou a decisão de começar a oferecer mais disciplinas de imersão em diversos temas a partir do 2º semestre de 2017; disciplinas estas que proporcionem ao aluno o contato direto com a realidade, a vivência e a experiência no “mundo real”, interagindo com os atores no campo.

Como foi oferecida como uma disciplina eletiva para os alunos de graduação em Administração de Empresas e Administração Pública, quando foram abertas as inscrições, 52 alunos se inscreveram para o processo de seleção, e 30 foram selecionados para participar da disciplina.

A disciplina Sustentabilidade em Campo foi então realizada entre os dias 23 e 27 de outubro de 2017, sendo que no dia 23 de outubro foram realizadas atividades em sala de aula na FGV em São Paulo e nos dias 24 a 27 de outubro aconteceu efetivamente a viagem de imersão para o litoral do Paraná (convite no Anexo 1 e agenda da imersão no Anexo 2).

O litoral do Paraná é um ambiente privilegiado para o estudo da sustentabilidade, pois constitui um microcosmo das interações entre as atividades humanas e os ambientes naturais,

incluindo um dos maiores portos do Brasil e um parque nacional. Segundo a descrição da região do “Guia de Viagem”, elaborado pelo FGVces e fornecido para os participantes da viagem de imersão (complementado pelo mapa na Figura 3),

a região de Guaraqueçaba, situada no litoral norte do Paraná, nos oferece um campo rico para vivenciar os diversos aspectos da sustentabilidade. A região integra a Área de Proteção Ambiental de Guaraqueçaba, que abrange ainda partes de Paranaguá, Antonina e Campina Grande do Sul.

Durante o nosso percurso, iremos visitar a Baía de Paranaguá, região com o pior IDH do Estado e com um dos maiores portos do País; a Ilha de Superagui, uma Unidade de Conservação de paisagem exuberante, que abriga interesses diferentes refletidos em seu plano de manejo que está em construção; e a Reserva Natural de Salto Morato, que convida a refletirmos sobre as diferenças entre os modelos público e privado de gestão de áreas de conservação.

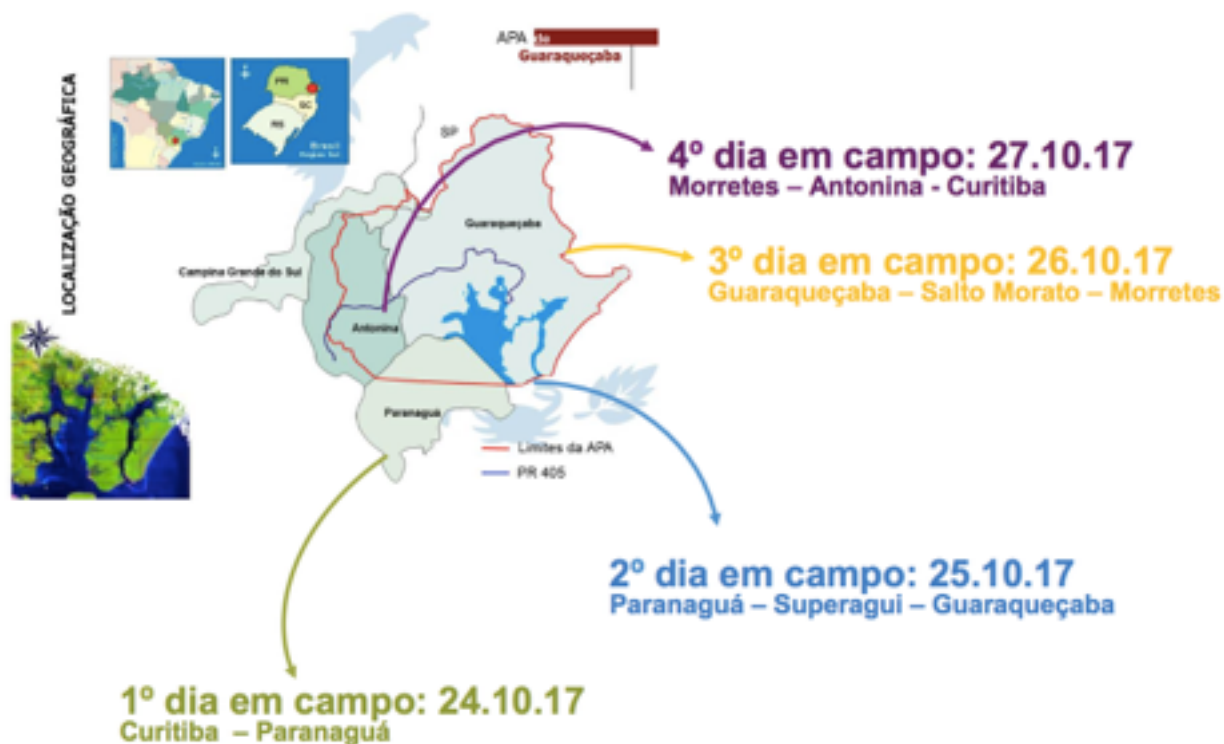


Figura 3: mapa com o roteiro da viagem de imersão

Fonte: Guia de Viagem da FGV EAESP

O grupo que participou da disciplina foi composto de 30 alunos da graduação matriculados a partir do 3º semestre, todos entre 19 e 23 anos de idade, sendo 17 alunas do sexo feminino e 13 alunos do sexo masculino. Uma informação relevante é que a maioria dos alunos não se conhecia antes do início da viagem. O grupo foi acompanhado pelo professor Mario Monzoni, pela facilitadora Gabriela Alem e por mim, Claus Blau, com um papel duplo de pesquisador e de cofacilitador. Além da equipe da FGV, o grupo teve o apoio constante ao longo de todo o deslocamento de uma equipe local composta com Sueli Santos da SPVS (Sociedade de Pesquisa em Vida Selvagem e Educação Ambiental) e por Vinícius Concatto, reafirmando assim o compromisso do FGVces com o turismo de base comunitária, que, quando incentivado, contribui para o desenvolvimento sustentável da região. Além disso, a presença de uma moradora local (Sueli) no interior de nosso grupo foi muito importante, pois aproximou o olhar “local” do olhar “estrangeiro” dos alunos, através de depoimentos sem filtros e em primeira pessoa de sua parte, tendo participado da maioria dos diálogos em grupo.

O principal objetivo desta disciplina imersiva foi, como o próprio nome diz, proporcionar uma “experiência de imersão” para os alunos no campo, quer dizer, uma exposição mais prolongada e aprofundada aos ambientes físicos e geográficos da região (Figura 3) e às instituições presentes nestes ambientes, e a interação pessoal dos alunos com os diversos atores locais, com as pessoas que trabalham e vivem nestes contextos. Dentre os diversos diálogos do grupo de alunos da FGV com os atores locais, destacam-se as conversas com o Diretor Comercial do Porto de Paranaguá, a dona de um restaurante de uma comunidade da região do Superagui, os biólogos do ICMBio no Parque Nacional do Superagui e os representantes da Fundação Grupo Boticário na Reserva Natural Salto Morato. Antes e durante todo o deslocamento pela região, a disciplina ofereceu dinâmicas de sensibilização, intervenções com conteúdo sobre o tema “sustentabilidade”, momentos de reflexão individual e rodas de conversa e diálogo em grupo. A própria estrutura do programa, levando-se em consideração os longos trajetos de barco ou de van, proporcionou diversas oportunidades para conversas em pequenos grupos e individualmente, em um formato de comunicação mais horizontal *peer-to-peer*, criando assim uma formação de consciência muito importante para a própria legitimação do objetivo de estudo da disciplina.

A sequência dos objetivos da jornada de aprendizagem da disciplina estava naturalmente subordinada às limitações do trajeto, tanto na questão do deslocamento físico quanto na questão dos horários disponíveis para cada atividade, impossibilitando assim o desenho de uma jornada de

aprendizagem “ideal” do ponto de vista dos alunos. Desta forma a agenda planejada (e em sua quase totalidade efetivamente realizada) da disciplina de imersão “Sustentabilidade em Campo” foi a seguinte:

Dia 1 – 23.10.17 - São Paulo (FGV)

08h30 – Atividades em sala de aula na FGV (sala 704).

13h00 – Encerramento

* A partir das 17h00 – Saída de São Paulo dos grupos 1, 2 e 3 para Curitiba

O primeiro dia, realizado ainda na FGV em São Paulo, teve o objetivo de apresentar a disciplina e de formar o grupo. Além de fazer um alinhamento geral sobre os conhecimentos a respeito de sustentabilidade de todos os participantes, as atividades tiveram grande ênfase no reconhecimento do outro e na criação de conexões entre os membros do grupo, assim como de desenvolver o senso de cuidado mútuo.

Dia 2 – 24.10.17 Curitiba – Paranaguá

09h00 – Saída do centro de Curitiba (ponto de encontro com a van a confirmar) com grupos 2 e 3.

10h00 – Saída do Aeroporto de van (grupos 4 e 5)

11h30 – Saída do Aeroporto de van (parte do grupo 3 e 6)

12h00 – Encontro dos participantes (grupos 2, 3, 4 e 5) com a equipe da Cooperguará e almoço em Paranaguá – Restaurante Casa do Barreado

14h00 – Encontro de todos os grupos e atividades

15h30 – Saída para o Porto de Paranaguá

16h00 – Visita ao Porto de Paranaguá

18h00 – Check-in no hotel em Paranaguá

19h00 – Roda de conversas e atividades no hotel

20h00 – Jantar no hotel

O segundo dia da disciplina de imersão e o primeiro de viagem, teve como destaque principal a visita ao Porto de Paranaguá, onde além da visita às instalações o grupo participou de uma reunião com o seu Diretor Comercial. A visita ao porto e a posterior roda de conversas convidaram os alunos a refletirem sobre questões ligadas a desenvolvimento: sobre a questão crescimento versus desenvolvimento assim como sobre o significado do desenvolvimento sustentável. A vivência da realidade portuária revelou a importância do porto para a região e para a

economia brasileira ao mesmo tempo que são percebidas as suas externalidades e os consequentes desafios sociais, econômicos e ambientais.

Dia 3 – 25.10.17 Paranaguá – Superagui – Guaraqueçaba

06h00 – Café da manhã

07h00 – Saída de barco para Ilha do Superagui

10h30 – Saída para o escritório do ICMbio (Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade) em Superagui

11h00 – 12h30 – Conversa com o ICMbio

13h00 – Almoço no Restaurante do Golfinho

15h00 – Conversa com os pescadores

16h00 – Deslocamento para a Ilha do Pinheiro e Pinheirinho

20h00 – Chegada a Guaraqueçaba – Check-in na Pousada – Jantar na Mercearia do Rodrigues

22h00 – Roda de conversas e encerramento do dia na Pousada Chauá

O terceiro dia da imersão representou o efetivo deslocamento do grupo para a região mais remota e ambientalmente preservada da baía de Paranaguá. Apesar do dia chuvoso, os alunos puderam contemplar as belezas cênicas do estuário durante o longo trajeto de barco assim como testemunharam uma revoada de centenas de guarás. Os destaques do dia foram os diálogos com os biólogos do ICMBio do Parque Nacional do Superagui e com os pescadores na Vila de Superagui, nos quais foram abordados diversos temas relacionados ao complexo contexto de uma área de preservação ambiental. Entre outros foram abordados temas como o plano de manejo do parque, as restrições à pesca e à ocupação da área do parque, quem ganha e quem perde com o parque, a relação com o porto e a questão da pobreza versus conservação ambiental. Os deslocamentos de barco pela baía de Paranaguá serviram como momentos para a contemplação e reflexão, assim como para conversas significativas entre os próprios alunos.

Dia 4 – 26.10.17 Guaraqueçaba – Tagaçaba – Morretes

06h30 – Café da manhã

07h30 – Saída para a Reserva Natural Salto Morato – apresentação do vídeo da Reserva, caminhada na trilha do Salto com visita à cachoeira e ao aquário natural (com opção de banho no aquário)

11h30 – Encerramento e saída para Tagaçaba

13h00 – Almoço no Restaurante Palhoça – Tagaçaba

14h30 – Saída para Morretes

16h30 – Chegada a Morretes – Check-in na pousada

17h30 – Roda de conversas e encerramento do dia na pousada

19h30 – Jantar

O quarto dia da disciplina de imersão transcorreu inteiramente na região de mais difícil acesso do litoral paranaense, em meio a um vasto trecho de Mata Atlântica preservada. O destaque foi a visita à Reserva Natural Salto Morato, da Fundação Grupo Boticário, em que os alunos tiveram acesso ao modelo de conservação privado ao discutirem sobre o papel das empresas diante dos desafios da sustentabilidade. Este dia teve um importante componente de conexão com a natureza em meio à exuberância da Mata Atlântica e de suas grandes cachoeiras, incluindo momentos de reflexão com uma sessão de meditação andando pelas trilhas do Salto Morato.

Dia 5 – 27.10.17 Morretes – Antonina – Curitiba

07h00 – Café da manhã

07h30 – Saída para a Reserva Natural da Guaricica – Antonina

08h20 – Trilha

09h10 – Café caçara

10h00 – Atividades em grupo (roda de conversas, avaliação) e fechamento – Centro de Educação Ambiental da SPVS

13h30 – Almoço

15h00 – Saída para Curitiba – Aeroporto

O quinto e último dia da disciplina de imersão “Sustentabilidade em Campo”, na Reserva Natural da Guaricica, contou com os relatos sobre o histórico da conservação ambiental na região, sobre ambientalismo, socioambientalismo e as parcerias com setor privado. O fechamento da disciplina de imersão consistiu em uma atividade em grupo que provocou os alunos a refletirem e dialogarem sobre os aprendizados da experiência, sobre as conexões que surgiram, sobre o que sustentabilidade passou a significar para cada um, as reflexões sobre a interdependência e as relações entre a experiência vivida e as outras disciplinas da GV.

4.2. O método de pesquisa utilizado: Pesquisa-Ação

Conforme anteriormente mencionado, o meu objetivo como pesquisador foi pesquisar o papel da “Aprendizagem Experiencial” na disciplina eletiva de imersão Sustentabilidade em

Campo, avaliando como a metodologia é aplicada na prática e qual sua adequação ao contexto do aprendizado para a sustentabilidade; e como facilitador foi contribuir ativamente para o sucesso da disciplina e identificar também possíveis oportunidades de melhoria. Dessa forma, o método de pesquisa utilizado para este trabalho foi o da Pesquisa-Ação.

Conforme David Coghlan e Teresa Brannick, a Pesquisa-Ação é “uma abordagem para a pesquisa que visa tanto a tomada de ação quanto a criação de conhecimento ou teoria a respeito desta ação” (COGHLAN; BRANNICK, 2005, p. xii, tradução nossa). Reafirmando novamente o paradigma do Pensamento Complexo, além do objetivo desta pesquisa, que é evidenciar a interdependência entre experiência e aprendizagem através da Aprendizagem Experiencial, o método de pesquisa escolhido também se propõe a mostrar a inseparabilidade dos resultados da pesquisa com a participação ativa na obtenção dos resultados da própria pesquisa: a ação e a pesquisa simultaneamente. Esta abordagem pretende ampliar a perspectiva da pesquisa tradicional, filha do paradigma de percepção da disjunção, que visava somente à criação de conhecimento, de forma radicalmente objetiva, com o pesquisador como uma entidade separada do fenômeno, com o mínimo possível de subjetividade. Ainda de acordo com Coghlan e Brannick, os “praticantes da Pesquisa-Ação trabalham na suposição epistemológica de que o propósito da pesquisa e do discurso acadêmicos não é só o de descrever, entender e explicar o mundo, mas também o de transformá-lo” (COGHLAN; BRANNICK, 2005, p. 7, tradução nossa). Em última instância, o próprio processo do método de Pesquisa-Ação é uma forma de vivenciar a Aprendizagem Experiencial pelo pesquisador.

Um outro aspecto da Pesquisa-Ação é a sua natureza colaborativa, em que os membros do sistema estudado participam ativamente da pesquisa e da ação, trabalhando em conjunto “para resolver um problema e para gerar novos conhecimentos” (COGHLAN; BRANNICK, 2005, p. 9, tradução nossa). Neste aspecto novamente a Pesquisa-Ação se diferencia da pesquisa tradicional, na qual os membros do sistema a ser estudado são meros objetos do estudo em questão.

Conforme Coghlan e Brannick (2005), o processo de Pesquisa-Ação é composto de um ciclo de quatro passos: “diagnosticar”, “planejar a ação”, “realizar a ação” e “avaliar a ação”, precedido de um antepasso chamado “contexto e propósito” (Figura 4).



Figura 4: o ciclo de Pesquisa Ação

Fonte: Coghlan, Brannick, 2005, p. 22, tradução nossa

A descrição de como cada um dos passos do ciclo de Pesquisa-Ação foi efetivado na pesquisa para este trabalho está detalhada a seguir:

a) “Contexto e propósito”

Neste antepasso, entende-se qual é o contexto do trabalho: Por que ele é necessário? Qual é o estado de futuro desejado neste contexto? Quem são os *stakeholders* envolvidos?

Este trabalho nasceu após um convite inicial feito pelo Núcleo de Formação do FGVces (Centro de Estudos em Sustentabilidade da FGV EAESP), através de um e-mail de 31 de março de 2017, que, dentre três macrotemas de interesse mapeados, incluía o tema “Aprendizagem Experiencial no contexto de educação para sustentabilidade em escola de negócios”, com a sugestão de um aprofundamento bibliográfico sobre a “Aprendizagem Experiencial”. O FGVces, com uma jornada de muitos anos utilizando-se da metodologia da Aprendizagem Experiencial, especialmente através da FIS, já antevia a necessidade do aprofundamento do estudo nesta metodologia em função de sua provável utilização em uma escala maior dentro da instituição de ensino (FGV EAESP). Com a decisão posterior de oferecer uma disciplina eletiva inédita chamada “Sustentabilidade em Campo” para os alunos de graduação, surgiu então a oportunidade de aliar a minha participação

nesta disciplina de imersão como pesquisador com o objetivo de estudar o papel da Aprendizagem Experiencial. Em função de minha experiência e atuação profissional como Facilitador de Jornadas de Aprendizagem (envolvendo grupos e organizações no contexto, também complexo, da Transformação Digital), me ofereci para atuar, além do papel de pesquisador, também no papel de cofacilitador da disciplina em questão. Dessa forma, com um papel duplo de pesquisador e de cofacilitador, a metodologia de Pesquisa-Ação poderia ser, então, desenvolvida de forma plena.

Além do sucesso da própria disciplina que seria oferecida em outubro de 2017, os objetivos do FGVces são um aprofundamento teórico do tema da Aprendizagem Experiencial e o seu efetivo papel e relevância para o aprendizado para a sustentabilidade. Além do FGVces e dos alunos participantes da disciplina, um importante *stakeholder* é a própria FGV EAESP, que está aumentando e deve aumentar ainda mais o número de disciplinas de imersão em sua grade curricular, das quais a Aprendizagem Experiencial é um pilar fundamental.

b) “Diagnosticar”

O primeiro passo do ciclo da Pesquisa-Ação, o diagnóstico, é a identificação de quais são as reais questões a serem trabalhadas e quais ações devem ser tomadas. Uma importante característica do processo de diagnóstico é sua natureza colaborativa, sua necessidade de envolver os principais atores do processo.

A principal questão deste trabalho é que a disciplina Sustentabilidade em Campo seria oferecida pela primeira vez como uma disciplina eletiva aberta para todos os alunos de graduação de Administração de Empresas e de Administração Pública; portanto, deveria ser desenvolvida adaptando-se à experiência existente da FIS, porém em um novo formato. O principal pressuposto era o de que esta disciplina deveria ser uma “jornada de aprendizagem experiencial”.

O diagnóstico foi efetivamente identificado na primeira reunião de planejamento da disciplina, em 21 de agosto de 2017, com a participação de Ana Carolina Aguiar e Fernanda Carreira, do FGVces, e de Gabriela Alem, que seria a facilitadora da disciplina. Nessa reunião, além de reafirmar a relevância do forte conteúdo experiencial da disciplina e da avaliação sobre alguns possíveis destinos da viagem, concordou-se que o eixo narrativo da imersão seriam as questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável. Esta escolha levou mais tarde à decisão sobre o destino, o litoral do Paraná, região que Mario Monzoni e eu já conhecíamos por termos participado da viagem de imersão naquele local da turma 1 do Mestrado Profissional em Sustentabilidade (FGV EAESP), em maio de 2017.

c) “Planejar a ação”

O planejamento da ação deriva diretamente do “contexto e propósito” e do “diagnosticar”, e pode consistir em um primeiro passo ou mesmo em uma série de primeiros passos.

No caso da disciplina Sustentabilidade em Campo, o planejamento e a organização de toda a logística, do roteiro e do programa a ser desenvolvido ficaram a cargo de Gabriela Alem, facilitadora do FGVces. Em 9 de outubro de 2017, Gabriela e eu realizamos uma reunião preparatória para desenhar a intervenção, detalhando em conjunto as atividades em uma agenda-rascunho, que, na fase seguinte, alinou-se com o professor responsável pela disciplina, o coordenador do FGVces Mario Monzoni.

d) “Realizar a ação”

Esta é a fase de efetiva implementação do planejamento e da realização da intervenção. Durante esta fase de efetiva entrega da disciplina, que ocorreu entre os dias 23 e 27 de outubro de 2017, minha intervenção e atuação ocorreram em diversas dimensões: cofacilitei as atividades de sensibilização com a facilitadora Gabriela Alem, facilitei ações específicas em campo, como uma sessão de "meditação andando" durante caminhada na Reserva do Salto Morato, por exemplo, participei ativamente das rodas de conversa e diálogo em grupo, bem como apoiei a organização do grupo para o efetivo cumprimento dos horários de uma agenda bastante intensa de deslocamentos, e participei de diversas conversas em pequenos grupos e individualmente com o maior número possível de alunos, na tentativa de aprofundar o diálogo sobre os aspectos do desenvolvimento sustentável, entre outros temas.

e) “Avaliar a ação”

Os resultados da ação são examinados e avaliados no sentido de analisar se o diagnóstico e a própria ação estavam corretos, e de retroalimentar o próximo ciclo de Pesquisa-Ação.

A avaliação da intervenção para efeito desta pesquisa foi composta dos seguintes elementos:

- observação participante do pesquisador na viagem de imersão (incluindo a sua preparação) e das reflexões em grupo, com o registro das ações e de *insights* em um journal;
- respostas de um questionário com 7 perguntas enviado através do sistema Survey Monkey para os 30 alunos participantes, dos quais 22 responderam, ou seja, 73% de aderência (questionários respondidos entre os dias 29 de outubro e 7 de novembro de 2017, logo após a imersão).
- análise de documento das avaliações formais da disciplina (enviadas pela FGV) para os alunos participantes (30 respondentes).

- entrevistas pessoais semiestruturadas com quatro alunos que participaram da disciplina e que se voluntariaram para as entrevistas (entre os dias 10 e 14 de novembro de 2017).

5. O resultado

5.1. O ciclo da Aprendizagem Experiencial na disciplina Sustentabilidade em Campo

Como início de nossa análise, podemos identificar os quatro constituintes do ciclo de Aprendizagem Experiencial de David Kolb (item 2.4.) no efetivo desdobramento da disciplina Sustentabilidade em Campo. O constituinte “experiência concreta” é um componente óbvio da disciplina, na medida em que esta foi imersiva, fazendo com que os alunos tivessem contato direto e, mais do que isso, interagissem com um meio físico e geográfico muito rico, assim como com seus respectivos atores muito diversos. Já para o constituinte “observação reflexiva”, houve somente uma oportunidade formal oferecida na disciplina, que aconteceu durante a atividade de meditação andando (na Reserva de Salto Morato). Os outros momentos de reflexão ficaram mais a cargo de cada indivíduo, como um processo espontâneo e pessoal. Para o constituinte “conceitualização abstrata”, foram introduzidas diversas oportunidades e estímulos ao longo da jornada, como as rodas de conversa ou as intervenções do professor Mario Monzoni. Finalmente, o constituinte “experimentação ativa” foi exercitado em diversas ocasiões, como nos diálogos em grupo nas rodas de conversa, e especialmente nas interações dos alunos com os diversos atores locais, em que hipóteses foram testadas e pressupostos, questionados. Os diálogos com os atores locais tiveram um papel fundamental para que os alunos testassem o que estavam aprendendo sobre sustentabilidade na prática e pudessem desenvolver ainda mais a sua compreensão sobre este tema tão complexo. Algumas decisões pessoais tomadas durante a viagem e formalmente expressadas pelos alunos, com respeito principalmente a hábitos e comportamentos de consumo ou a decisões de vida e/ou de carreira, podem ser entendidas também como potenciais resultados de “experimentação ativa”.

5.2. As seis proposições da Aprendizagem Experiencial na disciplina Sustentabilidade em Campo

Além da analogia mais superficial e instrumental da aderência da metodologia da Aprendizagem Experiencial na disciplina Sustentabilidade em Campo, através dos constituintes do ciclo da Aprendizagem Experiencial, nos interessa avaliar os resultados por meio uma perspectiva mais ampliada e aprofundada. Para este fim, as seis proposições compartilhadas pelas três principais tradições de Aprendizagem Experiencial (Lewin, Dewey e Piaget) (item 2.3.) se prestam de maneira

muito mais adequada, porque estas nos conduzem à ampliação do paradigma de percepção, necessária para a compreensão dos desafios e das possibilidades da sustentabilidade. A seguir iremos relacionar como cada uma destas seis proposições, que se sobrepõem parcialmente, se refletiu no papel da Aprendizagem Experiencial no aprendizado para a sustentabilidade, através dos depoimentos dos alunos no *survey* e na avaliação formal da disciplina.

(a) “A aprendizagem é mais bem concebida como um processo, e não em termos dos seus resultados” (KOLB, 2011, p. 43, tradução nossa).

Para esta proposição chamam a atenção as inúmeras vezes em que os alunos compreenderam na imersão que a sustentabilidade tem mais a ver com “relações” e “conexões” do que com algo concreto ou conceitual, e que voltaram com “mais perguntas do que respostas” e uma vontade de aprender mais sobre o tema. Chama a atenção também a conscientização sobre o fato de que as formas de pensar do passado não são mais suficientes para compreender o que acontece no presente e o que acontecerá no futuro. Alguns depoimentos dos alunos que refletem estas impressões:

“Aprendi que a discussão do tema envolve conceitos abstratos e filosóficos e não pode somente ser olhada por uma perspectiva racionalizada e objetiva. Nesta área, as contradições são bem-vindas e as perguntas e questionamentos tendem a se aprofundar à medida que o tema é explorado. Ainda, aprendi a me relacionar melhor com o ambiente e com aqueles ao meu redor através da escuta sensível e da reflexão acerca de diferentes pontos de vista. Em suma, a disciplina me ajudou a me desenvolver com um aprendizado diferente baseado na experiência e na percepção” (P1M).

“Acredito que o maior desafio da viagem foi sair da caixa de pensamento com o qual estamos acostumados, em querer uma definição ou uma relação direta sobre o que estamos aprendendo, e perceber que há uma complexidade muito maior no que fomos aprender. Sustentabilidade é muito mais do que uma definição do dicionário; envolve conexão e está relacionada a diversos campos de nossas vidas” (Q11B).

“Minha melhor memória foi o momento em que os guarás apareceram... Estávamos tão concentrados nos papagaios, e quando esse momento não saiu como o esperado, nos divertimos da mesma forma, encaramos com muita leveza, e isso permitiu que, quando menos esperávamos, os guarás aparecessem e nos surpreendessem muito mais do que o planejado. Aprendi que nem tudo

sai como planejado, mas respeitarmos o ritmo natural das coisas pode trazer frutos ainda melhores!” (Q1A).

E, finalmente, depoimentos que refletem muito bem a proposição do aprendizado para a sustentabilidade mais como um processo do que como um resultado (mais o “como” do que “o quê”):

“Senti que estava aprendendo algo que não iria esquecer quando a experiência acabasse, como normalmente acontece nas aulas da FGV. Mesmo quando fui embora, continuei refletindo sobre as experiências que vivenciei e como elas agregarão para a minha vida pessoal e profissional” (Q8A).

“A sustentabilidade não é um fim, mas sim uma maneira de se fazer” (P7J).

(b) “Todo aprender é reaprender” (KOLB, 2011, p. 43, tradução nossa).

Para esta proposição aparece muito forte a questão da suspensão dos próprios preconceitos ou pressupostos através de opiniões, visões, reflexões, pensamentos e pontos de vista dos outros colegas do grupo, especialmente durante os diálogos e rodas de conversa, assim como dos atores locais, com os quais também ocorreram diálogos impactantes. Assim como cada aluno tem uma perspectiva única, baseada no acúmulo das próprias experiências, e que deve ser respeitada, esta também pode ser acolhida e até incorporada na própria perspectiva, ampliando-a. Em certos depoimentos é possível perceber que aconteceu o “autodesenvolvimento através do outro”. De forma geral, houve a percepção de que é o conjunto das diversas perspectivas que enriquece a conscientização do que é sustentabilidade. Isso se reflete nos seguintes depoimentos:

“Grande parte dos meus pensamentos só pôde ser traduzida quando ouvi meus colegas de curso falarem sobre os pensamentos deles. Além disso, a percepção dos outros me fez ir ainda mais fundo nas minhas. Por exemplo, se eles discordavam de mim em algo, eu tinha que pensar por que eu discordava daquilo para poder argumentar, e isso me deu uma percepção muito mais profunda sobre minhas convicções” (P5N).

“A imersão em campo me abriu muito espaço para o desenvolvimento pessoal e para reflexões que nunca tinha tido anteriormente. Acho que o fato de nos desligarmos de nossa realidade por um tempo é muito importante para nos conhecermos e descobrirmos nossas vontades e potenciais interesses de atuação” (P4F).

“Luto tanto pela quebra de preconceitos e, se não olhar para aqueles que estão dentro de mim, não conseguirei olhar para os preconceitos externos de forma justa e empática” (Q1B).

“Preciso tomar cuidado para não dar atenção apenas àquilo que eu considero útil ou que faz sentido para mim; é necessário entender a lógica do outro, ouvi-la, compreendê-la, para depois debatê-la. Isso foi o que mais me chocou a respeito de mim mesmo e com certeza me fez refletir sobre meu comportamento e posicionamento acerca de diversas questões” (Q2B).

Esta proposição é extremamente importante no aprendizado para a sustentabilidade, pois revela uma quebra de paradigma intrínseca ao próprio conceito de sustentabilidade:

“Estávamos estudando sustentabilidade e questionando por que certas pessoas/ organizações/etc. são ou não sustentáveis, quando eu mesma nunca me questioneei se tenho relações sustentáveis” (Q6A).

(c) “A aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modos dialeticamente opostos de adaptação ao mundo” (KOLB, 2011, p. 43, tradução nossa).

Nesta proposição os depoimentos dos alunos da disciplina de imersão diferem, ou melhor, ampliam o conceito proposto por David Kolb. Além da visão dialética de Kolb, que propõe o aprendizado através da resolução de conflitos entre modos opostos de adaptação ao mundo, os alunos compreenderam que muitos “conflitos” ou contradições não podem ser resolvidos, mas sim ser aceitos e acolhidos como parte da realidade. Esta compreensão, presente em inúmeros depoimentos, se encontra no cerne da compreensão do próprio conceito de sustentabilidade. A seguir alguns depoimentos selecionados:

“Aprendi a acolher o debate sobre as contradições existentes dentro do estudo de sustentabilidade. Por mais que já tivesse me questionado de muitas das coisas, a experiência da disciplina contribuiu para não ficar presa na espera de respostas, e sim acolher que a contradição existe e também está contemplada no que é a sustentabilidade” (P1D).

“Dentro da sala de aula, aprendemos em uma disciplina de sustentabilidade a necessidade das reservas de proteção, por exemplo, e em outra aula, aprendemos sobre desenvolvimento de economia local; porém, uma coisa não se conectava com a outra. Na imersão, pudemos conectar esses diferentes conhecimentos e, assim, levantar contradições e, o mais importante, aprender a

importância delas e que nem todas precisam ser resolvidas, mas tê-las em mente no desenho de políticas públicas é fundamental” (Q1F).

“Percebi que o mundo é recheado de contradições, dilemas, problemas que parecem sem solução lógica. Dessa forma, é necessário sempre ouvir todos os lados possíveis de um problema, tentar conciliar interesses; nenhuma resposta vem fácil e qualquer solução que o pareça é superficial. Nesta viagem não tratei de responder muitas dessas perguntas, mas sim voltar com mais delas” (Q2G).

“O território que visitamos é um dos lugares mais ricos em questão da preservação da mata atlântica do país, e é também um dos mais pobres com relação ao IDH, e em algumas regiões até ao PIB. O território no qual vivemos é um dos mais pobres em relação à preservação da mata atlântica, e é também um dos mais ricos em relação ao PIB e ao IDH (relativamente). Os dois se relacionam para mim na questão de suas contradições, principalmente no que tange à questão de: o que é riqueza?” (Q27E).

“Acho fundamental que o ecochato trabalhe com o capitalista selvagem para, juntos, entenderem suas demandas e cocriarem um modelo mais inteligente que a dicotomia existente hoje” (P3E).

Estes depoimentos revelam que, para diversos alunos desta disciplina de imersão, foi possível “experienciar” as contradições e os paradoxos da “realidade” e acolhê-los, para então navegarem em um paradigma de percepção mais ampliado, superando assim o “paradigma da simplificação” ou “paradigma da disjunção”, citado por Edgar Morin. Além disso, em diversos depoimentos das seis proposições, apareceram indicações de que os alunos pretendem mudar as realidades em que vivem no seu dia a dia.

(d) “A aprendizagem é um processo holístico de adaptação” (KOLB, 2011, p. 43, tradução nossa).

O aprendizado através de outras formas que não a convencional, da racionalidade, aparece de diversas formas nos depoimentos dos alunos, tanto do ponto de vista de emoções, sentimentos, sensações e através do corpo, como demonstrando como essa forma de aprendizado estabelece conexões com outras dimensões da vida de cada um, representando, assim, um processo holístico de “autoconhecimento através do todo”. Além de holístico, também contínuo, pois traz a compreensão de que nós e o que nos cerca estamos em constante transformação, e de que a nossa necessidade de adaptação e de aprendizado é para sempre, segundo o *lifelong learning* de David Kolb. A expressão

dessa dimensão de aprendizado holístico é muitas vezes de difícil tradução em palavras, conforme segue:

“Percebi uma dificuldade em me expressar de modo condizente com minhas sensações e sentimentos. Talvez essa dificuldade seja consequência da própria natureza desse meio de racionalidade, isto é, a experiência, que foi, naturalmente, o mais aplicado nessa disciplina. A língua materna da experiência não são as palavras, são os sentidos, os sentimentos” (Q3B).

“Entendi a necessidade do autoconhecimento e de experiências que não sejam apenas ligadas à racionalidade. A imersão me ajudou a aprender de uma maneira diferente – a partir de sensações – e a refletir sobre assuntos da minha vida que antes eu não dava muita atenção ou não pensava que fossem relevantes” (P4G).

“Me abrir para esse grupo de pessoas da forma que eu fiz, além de me ajudar a me abrir para a experiência e vivenciá-la de uma forma muito mais intensa, me ajudou a me abrir para mim mesma, tendo um conhecimento um pouco maior sobre o meu corpo e sobre as minhas emoções” (Q9B).

“Entendo que tivemos que ir sentindo para aprender (o que foi incrível)” (Q19H).

“Acredito que a compreensão do outro como indivíduo e a abertura para expressar quaisquer sentimentos que viessem à tona durante a viagem foram cruciais para torná-la excepcional. Os sentimentos de pertencimento e de harmonia, seja com o grupo ou com o ambiente no qual estávamos, foi muito forte para mim. Isso fez com que eu pudesse refletir sobre o que vêm acontecendo na minha vida, em todas as esferas. Eu vi quem eu realmente sou e descobri alguns propósitos que ainda não tinham sido despertados em mim. Senti, também, que o silêncio, muitas vezes considerado por nós como um sinal de ‘mal-estar’ de uma pessoa, pode ser exatamente o que nos trará os tempos de maior reflexão e de autoconhecimento, devendo, então, ser mais respeitado” (Q30A).

“Tive uma sensação muito vívida de estar transformando o meu eu, para ser mais atento com as necessidades de terceiros e daqueles que estávamos conversando” (Q25A).

(e) “A aprendizagem resulta de transações sinérgicas entre a pessoa e o ambiente” (KOLB, 2011, p. 44, tradução nossa).

Esta proposição tem uma dimensão da interação física do indivíduo no ambiente, conforme o depoimento a seguir:

“Um dos momentos que mais me marcaram foi ouvir sobre as enchentes que aconteciam a cada 7 anos e agora acontecem mais de uma vez por ano; isso é muito mais impactante que qualquer documentário que eu venha a assistir sobre mudanças climáticas e o impacto do homem no planeta. Ter esse conhecimento de uma fonte primária e ao vivo tem um impacto de transformação altíssimo” (P4K).

Mas, como já afirmado anteriormente (item 2.3.), esta proposição tem o potencial de se tornar o ponto central em uma abordagem ampliada da Aprendizagem Experiencial para o aprendizado da sustentabilidade, porque ela amplia o foco da aprendizagem como sendo algo centrado no indivíduo para algo centrado na *relação* entre o indivíduo e o ambiente.

Esta visão ampliada transpareceu em diversos depoimentos de alunos, aproximando-se do Operador Hologramático do Pensamento Complexo, em que “a parte está no todo e o todo está (potencialmente) na parte”, e dialogando com uma ampliação do paradigma de percepção. Esta relação entre indivíduo e ambiente foi representada através da relação do indivíduo com o ambiente físico, geográfico, mas principalmente do indivíduo com e através do “outro”: os outros indivíduos que fazem parte do ambiente, incluindo os atores locais e principalmente os outros colegas do grupo. Os depoimentos a seguir revelam, de diferentes formas, a importância da transformação do eu através do outro:

“A pluralidade de visões e a riqueza de cada uma dessas visões. Como foi criado um espaço seguro, houve a possibilidade de se expressar de forma verdadeira e buscando de fato compreender as realidades as quais estávamos visitando. Tantos pontos de vista inevitavelmente fizeram com que eu questionasse os meus próprios, ora os validando e consolidando, ora desconstruindo como eu pensava” (P6J).

“Acredito que cada um lá possibilitou um novo insight que muitas vezes coincidia com o que eu pensava, mas eu ainda não tinha colocado em palavras” (P6V).

“Empatia, para mim, se tornou uma parte grande do entendimento do que é sustentabilidade, uma vez que, para ser sustentável, é necessário que seja sustentável para todos, e empatia é uma prática crucial para que isso seja atingido” (P5C).

“O respeito à fala do outro e a reflexão acerca de suas opiniões. Não me imagino aprendendo sobre sustentabilidade sem ter contato com diferentes realidades, perspectivas e cenários que envolvem o tema. Sustentabilidade é algo cocriado e entendido em grupo. É através de diferentes opiniões que é possível construir a sua a respeito do tema” (P2M).

“Me fez abrir os olhos para outras partes. Me fez perceber como tudo está conectado e às vezes preferimos ficar cegos às outras realidades. Isso acontece muito no âmbito pessoal, e com a imersão senti que não somente com realidades distantes. Acontece também com aquela pessoa ao meu lado que antes eu não estava aberta para conhecê-la e entendê-la, e lá eu comecei a querer desvendar e conhecer ainda mais aqueles próximos de mim. Tudo começou a se conectar por causa dessa abertura” (P4V).

“Após essa experiência eu tive vontade de nunca mais me limitar a apenas uma perspectiva da vida, do contexto, do mundo, de qualquer coisa. Tenho a vontade de tentar enxergar por olhos diferentes dos meus e, assim, entender qual seria a melhor forma de agir e pensar. Somente após essa compreensão um pouco mais profunda de efetivamente fazer o melhor possível, tanto pra mim quanto para os outros. Isso se aplica a todos os âmbitos da vida, seja nos meus relacionamentos pessoais e hábitos do dia a dia, seja nas formas que vou lidar com o mundo” (Q29G).

O depoimento que mais se aproxima do Operador Hologramático do Pensamento Complexo é o seguinte:

“Eu só tenho a agradecer por cada um que esteve comigo nessa aventura. Cada um teve seu papel e para mim todos que estavam ali representaram um pedaço de mim. Todas as personalidades ali presentes contribuíram para que todos tivessem abertura para serem quem são, sem imposições, sem externalidades, sem competição. Essa foi uma experiência realmente única” (P6S).

(f) “A aprendizagem é o processo de criação de conhecimento” (KOLB, 2011, p. 44, tradução nossa).

Além do próprio conhecimento sobre o que vem a ser sustentabilidade (já relatado nos depoimentos das proposições anteriores), a experiência da disciplina imersiva provocou muitas reflexões nos alunos, e como consequência também muitas conclusões e decisões sobre as suas vidas, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

“Acredito que os novos problemas demandam soluções cocriadas. Soluções que colocam em perspectiva vários stakeholders e suas demandas. (...) Sustentabilidade diz respeito a criar novas soluções, que atendam ao maior número de indivíduos por maior período de tempo” (P5E).

“Porque, a partir da relação entre o grupo e dos diferentes repertórios dos alunos, pudemos construir uma compreensão coletiva do que vimos e do que entendemos por sustentabilidade” (P5J).

“Porque, antes da reunião em grupo, há as experiências pessoais, que naturalmente divergem. Ao trazer os diferentes pontos de vista, sentimentos e conhecimentos para uma roda, as ideias se multiplicam” (P5S).

“Essa disciplina me inspirou a ser eu mesma e seguir o que eu acredito. Em uma época em que eu estou começando a procurar estágio, muita coisa me distanciou do meu propósito e dos meus valores, inclusive, a importância que é dada ao dinheiro muito além da nossa própria felicidade. Felicidade esta relacionada ao que faremos para o resto de nossas vidas” (Q24G).

5.3. A relevância do diálogo em grupo

A análise das proposições anteriores (item 4.2.), especialmente as proposições (b) “Todo aprender é reaprender” e (e) “A aprendizagem resulta de transações sinérgicas entre a pessoa e o ambiente”, as referências feitas em grande parte dos depoimentos dos alunos, assim como a experiência do próprio pesquisador, nos levam à hipótese de que possivelmente a variável mais importante para o sucesso desta disciplina tenha sido a qualidade das relações do grupo e a profundidade do diálogo coletivo. Apesar de estar presente marginalmente em diversos aspectos da teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb, as variáveis “grupo” e “diálogo coletivo” não se encontram explícitas no núcleo da teoria. Em 2002, Kolb foi coautor de um livro chamado *Conversational Learning*, que fala da importância dos diálogos coletivos, mas que, no entanto, traça paralelos frágeis com a teoria da Aprendizagem Experiencial.

Considerando que a grande maioria dos integrantes deste grupo não se conhecia antes da imersão, o trabalho de sensibilização realizado pela facilitadora Gabriela Alem, durante o primeiro dia desta disciplina na FGV em São Paulo (23 de outubro), foi de fundamental importância para estabelecer as bases da relação coletiva. A priorização em criar um ambiente de abertura e confiança entre os membros do grupo logo no início da disciplina, ao invés de se concentrar em conteúdo e informações sobre o tema sustentabilidade (como preconizaria um formato de educação mais tradicional), foi fundamental para criar o ambiente de construção coletiva pelo grupo, que aconteceu nos dias seguintes de viagem. Construção coletiva esta que é a própria essência do que significa sustentabilidade.

Esse fortalecimento das conexões dentro do grupo se revelou logo no primeiro dia da viagem, quando, no final da tarde, antes da primeira roda de diálogo coletivo formal no hotel, o grupo se reuniu de forma espontânea na recepção para que cada um falasse o seu nome e uma curiosidade sobre sua infância. Esta dinâmica aconteceu de forma independente da iniciativa dos

facilitadores e revelou desde o início uma característica de auto-organização do grupo, normalmente associada a grupos com avançado estágio de maturidade.

Além de diversos depoimentos já relatados anteriormente, a relevância do grupo e do diálogo coletivo na experiência imersiva é revelada por depoimentos como o seguinte, que demonstram a relação direta que existe entre a visão e a experiência coletiva e o tema da sustentabilidade:

“Viver o que vivemos individualmente nos faria perder a noção do tema que abrange todos nós. Em grupo, vimos de perto a importância das discussões de cada dia, o quanto cada pessoa contribuía com um pensamento que talvez não tivesse passado na sua cabeça, tendo visões diferentes e engrandecedoras sobre a experiência, além de concluir a parte essencial de se conectar com o outro” (P5L).

A compreensão mais profunda sobre o que é de fato a sustentabilidade, se é que é possível dar uma única definição para este tema, como já nos adiantou Eli da Veiga, aconteceu durante os diálogos coletivos (e também durante as conversas em pequenos grupos e *peer-to-peer*): a necessidade da diversidade de pontos de vista, a suspensão dos pressupostos, a não existência de uma verdade absoluta em sustentabilidade e de que ela deve ser continuamente co-construída coletivamente, o reconhecimento da existência e o acolhimento das contradições, a compreensão de que a abordagem baseada em disciplinas separadas é limitada, entre outras. Podemos perceber assim que, no caso do aprendizado sobre o tema sustentabilidade, a dimensão coletiva é tão ou mais importante do que a dimensão individual, o que nos provoca a ampliar o foco, centrado mais no indivíduo do pensamento de David Kolb.

As evidências de que as relações que foram criadas no grupo fizeram emergir algo “maior”, um “todo que é mais do que a soma das suas partes”, podem ser percebidas em depoimentos como este:

“Desde o início me senti acolhida e parte de um grupo. Conforme o tempo foi passando, um sentimento maior foi tomando conta e parecia que todos estavam conectados por algo maior. Me senti conectada à natureza e ao sentimento das outras pessoas; lembrei da minha infância, e isso trouxe de volta memórias e sentimentos que já estavam escondidos havia muito tempo” (Q19A).

5.4. Conclusão

Levando-se em consideração que o universo desta pesquisa compreendeu somente uma turma de 30 alunos de uma experiência de imersão, ou seja, uma amostra limitada, e que as mais diversas variáveis (e as combinações entre estas), como a composição do grupo, as condições da região visitada, as intervenções dos facilitadores e professores, a interação com os atores locais, entre muitas outras, influenciam no grau de sucesso de uma empreitada como esta, podemos dizer que a disciplina imersiva Sustentabilidade em Campo teve um significativo impacto de transformação para muitos alunos. Esse impacto pode ser claramente percebido quando registramos depoimentos como: *“Foi com certeza uma das viagens mais agregadoras da minha vida”* (Q25C); *“... essa experiência se tornou uma das melhores da minha vida”* (Q30H); *“essa mistura de sensações e emoções fizeram com que, em 5 dias, eu criasse mais memórias do que nos últimos 5 meses”* (Q26A); *“algo que levarei para o resto da minha vida”* (Q3G); ou *“espero que essa memória fique guardada para sempre comigo”* (Q24H).

Como resultados concretos da experiência imersiva Sustentabilidade em Campo, pudemos efetivamente identificar a transformação de consciência (ou a ampliação do paradigma de percepção segundo Edgar Morin) dos alunos da FGV EAESP, que já são ou, no futuro, serão formadores de opinião em seus respectivos contextos, o que deverá se manifestar quando voltarem às suas rotinas. E também como eles deverão, como foi por muitos declarado, tomar decisões e agir de forma diferente, em suas vidas pessoais e profissionais, a partir desta experiência imersiva.

A experiência imersiva, que tem a Aprendizagem Experiencial como principal fundamento, transforma o aluno porque faz com que ele se desloque do seu intenso e absorvente dia a dia na Av. Paulista para realidades radicalmente diferentes da sua, como a de Guaraqueçaba, por exemplo, fazendo com que se “coloque na pele” de pessoas muito diferentes dele mesmo e, assim, desenvolvendo a empatia. A experiência imersiva se torna, então, de fato uma nova categoria de aprendizagem, quando reforça nos alunos, no contexto da crescente complexidade em que nos encontramos, a inescapável necessidade do diálogo, tanto entre as pessoas que participam da experiência imersiva como do diálogo destas pessoas com a “realidade” e os seus respectivos atores. E o diálogo não é somente necessário no tema da sustentabilidade. A FGV EAESP atualmente já desenvolve diversas outras iniciativas imersivas ligadas a temas como o Intent ou o NIS, mas poderia ampliar e institucionalizá-las ainda mais. A Aprendizagem Experiencial no contexto de uma disciplina imersiva oferece um enorme potencial especialmente em temas de elevada complexidade, que envolvem muitos *stakeholders*, diversidade de opiniões, grande

ambiguidade, ou que possuem múltiplas soluções possíveis (ou que não têm soluções óbvias), como, por exemplo, a transformação digital, a multi- ou interculturalidade ou o empreendedorismo social, entre outros. De um ponto de vista acadêmico, a Aprendizagem Experiencial é uma metodologia que pode contribuir na construção de pontes entre as disciplinas, ajudando o aluno a compreender as redes de relações e conexões que existem no cerne de muitas (senão da maioria) das questões atuais, sendo assim um efetivo caminho para uma abordagem transdisciplinar. E obviamente a experiência imersiva não deve (e não pode) excluir a aprendizagem tradicional, sendo ambas complementares, conforme compreendemos através do Pensamento Complexo.

É importante destacar também que uma experiência imersiva não é uma atividade totalmente planejável e controlável. Além das variáveis físicas e concretas como o clima ou outros imprevistos na interação com o ambiente, a experiência imersiva é uma conjunção de experiências individuais, contexto em que o imprevisível pode facilmente emergir. Assim como no diálogo coletivo, que por sua própria natureza não tem um objetivo fixo e predeterminado. Tudo isso são variáveis e riscos que os facilitadores precisam levar em consideração e estar preparados para lidar, pois, simples e naturalmente, fazem parte da “experiência”, como a chuva que caiu ao longo de grande parte do trajeto de barco pela Baía de Paranaguá no segundo dia da imersão.

No que diz respeito ao Aprendizado para a Sustentabilidade, pudemos observar, em diversas evidências ao longo da análise das seis proposições (item 4.2.), que a Aprendizagem Experiencial teve um papel absolutamente central neste processo. Os alunos relataram que o intenso componente experiencial, que exige a participação do indivíduo “por inteiro”, princípio este que foi incluído ao longo de toda a narrativa desta disciplina desde a sua concepção, é praticamente indissociável do Aprendizado para a Sustentabilidade. Isso se reflete claramente em depoimentos que verbalizam essa relação simbiótica, como o seguinte:

“A sustentabilidade está presente em tudo o que fazemos, é muito abrangente e subjetiva. Acho que esse conceito deve ser construído, assim como fizemos na disciplina, através da experiência, pois é a única maneira de entendermos o que realmente acontece na prática” (Q30C).

Além de parecerem ser conceitos muito próximos, a Aprendizagem Experiencial e a Sustentabilidade também se sobrepõem quando identificamos que três das seis proposições da Aprendizagem Experiencial de David Kolb se aproximam muito de possíveis definições do termo “sustentabilidade”.

A primeira proposição de Kolb, de que “a aprendizagem é mais bem concebida como um processo, e não em termos dos seus resultados” (4.2. [a]), também pode ser aplicada à

sustentabilidade: a sustentabilidade é mais bem concebida como um processo e não tanto em termos de seus resultados. Isso se revela, por exemplo, na crescente preocupação sobre o processo de produção do que consumimos, sobre como são feitas as coisas e suas externalidades e sobre como cada um de nós é coadjuvante e corresponsável por estes processos. A quarta proposição de Kolb, “a aprendizagem é um processo holístico de adaptação” (4.2 [d]) nos remete à inseparabilidade entre as diversas dimensões da realidade, seja entre a escola e o trabalho, seja entre o nosso corpo e a nossa mente, que é um dos fundamentos para a compreensão da sustentabilidade. A quinta proposição de Kolb, “a aprendizagem resulta de transações sinérgicas entre a pessoa e o ambiente” (4.2. [e]), por sua vez, também guarda grande proximidade com o conceito de sustentabilidade, quando a compreendemos como sendo fundamentalmente uma transação entre a pessoa e o ambiente. Ambos os conceitos, o da “Aprendizagem Experiencial” e o de “sustentabilidade”, se sobrepõem no sentido de que visam ampliar o ato de aprender e de perceber, reconhecendo que o ambiente e o indivíduo são interdependentes e estão em constante estado de transformação. Esta pode ser considerada efetivamente uma ampliação do paradigma de percepção.

Outro paralelo que podemos traçar entre a Aprendizagem Experiencial e a sustentabilidade é o de que ambas não podem ser resumidas em poucas palavras. David Kolb ressalta a dimensão holística da aprendizagem através da experiência não condensável em palavras, enquanto José Eli da Veiga afirma que não há uma definição precisa e única de sustentabilidade. Conforme já visto ao longo dos resultados do presente trabalho (item 4), os alunos aprenderam através de suas experiências que sustentabilidade inclui, entre outras coisas, ter mais perguntas do que respostas, aceitar e acolher as contradições e paradoxos, compreender que é preciso se colocar no lugar do outro e que as melhores soluções são as colaborativas e co-construídas, e que respeitem e incluam a diversidade. Essa compreensão de que sustentabilidade é algo extremamente amplo se confirma através de depoimentos como: a sustentabilidade “*tem conexões e implicações em praticamente todas as áreas do conhecimento*” (Q3F); “*permeia todas as disciplinas*” da FGV (Q5F); deveria ser “*uma cosmovisão*” (Q18F); “*absolutamente tudo está conectado com sustentabilidade*” (Q26F); é “*uma mudança de paradigma que vai influenciar no modo de lidar com todas as áreas do conhecimento*” (Q29F).

Por fim, o seguinte depoimento de aluno traduz muito bem a grande transformação que nós, humanos, estamos vivendo como espécie e comprova, de forma muito simples e didática, a compreensão do propósito da disciplina imersiva Sustentabilidade em Campo:

“Acredito que nós somos o trânsito. Tal afirmativa diz respeito a quem reclama do trânsito de SP, mas não se percebe como parte do trânsito. Seja como pedestre, como motorista ou como

passageiro. Nós somos o trânsito. Nós somos o problema, mas também a solução. Dentro dessa perspectiva, participar das dinâmicas do dia a dia do trânsito (do campo) traz um maior senso de pertencimento e leva à reflexão das soluções e questões que acontecem na vida real, no campo. A sustentabilidade parece ser muito subjetiva ou intangível, quando na verdade é absolutamente concreta e tangível. Entender as relações entre as coisas é fundamental, mesmo que as relações não pareçam tão óbvias. Estar em campo traz outra perspectiva. Traz a experiência holística de participar do lugar (mesmo que de forma muito superficial, pois o tempo é escasso), sentir a brisa no rosto, o cheiro das coisas, o cotidiano dos povos locais; traz uma perspectiva micro a respeito de problemas macro” (P2E).

6. Considerações finais

O grande diferencial de uma disciplina de imersão como a de Sustentabilidade em Campo é que, em um mundo que se revela cada vez mais complexo e em constantes e aceleradas transformações, se mostra cada vez mais necessária uma aprendizagem mais fundamentada na dialógica eu ↔ mundo, na conscientização de que o nosso “eu” é ao mesmo tempo, e paradoxalmente, separado e indissociavelmente unido ao mundo. É, afinal de contas, como no trânsito, onde “cada um de nós é o problema mas também é a solução”. E nada melhor do que experienciar isto em uma disciplina imersiva na qual podemos proporcionar aos alunos a possibilidade da ampliação do ambiente fechado da sala de aula para o ambiente mais aberto do “mundo real”, assim como proporcionar a ampliação da dimensão do aprendizado individual para o aprendizado coletivo co-construído, não excluindo obviamente o aprendizado individual. Além disto, uma disciplina imersiva também proporciona aos alunos a compreensão dos limites da abordagem baseada em disciplinas separadas e da necessidade de se perceber os fenômenos de forma mais transdisciplinar. Este já é um exemplo prático de um processo de aprendizagem que visa ampliar o paradigma de percepção e posiciona uma disciplina como esta, oferecida pelo FGVces, na contemporaneidade da educação em um mundo em rápida transformação; mundo este cujo destino parece ser cada vez mais indissociável dos caminhos e soluções co-construídas.

Essa “co-construção” pode ser até mesmo ampliada de forma mais concreta através de uma efetiva intervenção dos alunos na própria região visitada, no sentido de atingir resultados mais práticos e tangíveis para a população e para o meio ambiente locais, nos moldes de “jornadas de voluntariado”, “projetos sociais e/ou ambientais” ou do “turismo de empatia”. Este seria um efetivo aprofundamento e uma interessante concretização do quarto constituinte do ciclo de Aprendizagem Experiencial de David Kolb, a “experimentação ativa”. É claro que para tanto devem-se avaliar as limitações orçamentárias e o tempo disponível para a realização da disciplina, ou até mesmo considerar a possibilidade de criação de uma disciplina de semestre inteiro na FGV EAESP. Uma possibilidade para uma futura investigação pode ser também ouvir os atores locais para saber (se e) em que dimensão estes se transformaram através da interação com os alunos da disciplina e quais são as suas efetivas necessidades e carências.

Recomendações práticas para uma próxima edição da disciplina de imersão em sustentabilidade são: a) a inclusão formal de mais espaços e momentos para reflexão, e b) a experimentação de outros formatos para as sessões de diálogo coletivo (que podem também incluir os momentos de reflexão).

Como citado no item 4.1., a reflexão (“observação reflexiva”) foi de fato a fase do ciclo de Aprendizagem Experiencial de David Kolb que recebeu menos ênfase nesta disciplina. Deve-se resistir à predominância do “senso comum”, de nossa sociedade utilitarista e hiperacelerada, de que a reflexão é algo de menor importância ou que pode ser feita individualmente nos momentos que sobram do dia, e incluir formalmente o tempo necessário para isto na jornada de aprendizagem da disciplina.

Já para a experimentação de outros formatos para as sessões de diálogo coletivo, que se demonstrou de fundamental importância para o aprendizado para a sustentabilidade e, conforme visto anteriormente (item 5.3.), um assunto tão complexo e sem verdades absolutas, existem diversas outras formas e linhas de pensamento que podem ser exploradas. Entre os possíveis caminhos de pesquisa que podem ser melhor explorados, podem estar o conceito de “diálogo” de David Bohm ou o de “Ba” de Ikujiro Nonaka e Noboru Konno.

Ambos, a reflexão e o diálogo coletivo, podem também ser combinados. Uma possibilidade é a inclusão de alguns minutos dedicados à reflexão individual (em silêncio) dos participantes no início da sessão de diálogo coletivo, dando espaço para que os alunos, inclusive, registrem as suas reflexões. Após esta primeira fase de reflexão individual, cada participante é incentivado, de forma espontânea, a expressar a sua reflexão individual a respeito da experiência vivida, em primeira pessoa, para todo o grupo. Durante as manifestações individuais, todos os outros participantes ficam em silêncio, praticando a escuta ativa, sem entrar em discussões ou contra-argumentações. Essa reflexão individual e também coletiva, porque todos os outros ouvintes também refletem a respeito das reflexões de cada indivíduo, poderia idealmente acontecer no início do segundo dia de imersão (assim como também no início de cada dia da viagem de imersão), depois das diversas experiências que os participantes tiveram em um primeiro dia de viagem e depois de uma noite de sono, do *sleep over it*, conforme a expressão em inglês. Essa oportunidade também é muito importante para que os facilitadores “sintam” em que dimensão de consciência está o grupo, para que possam então, se necessário, (re-)adequar melhor a sequência dessa “jornada de aprendizagem”, que é, no final das contas, uma disciplina de imersão.

O lugar de fala único de cada participante ouvido por todo o grupo e a consequente reflexão coletiva podem reforçar ainda mais a noção de conclusões e soluções coletivas co-construídas, que se tornam mais legítimas do que as soluções unilaterais normalmente “ensinadas” no formato da “educação tradicional”, especialmente no contexto da sustentabilidade. Mais legítimas porque são criadas coletivamente e tiveram a participação de cada indivíduo, gerando a efetiva apropriação do conhecimento e do empoderamento por parte dos alunos. Além de encorajar os alunos a assumirem

mais responsabilidade sobre a própria aprendizagem, a co-construção gera protagonismo, que deve ser, afinal, um dos objetivos centrais do aprendizado para a sustentabilidade, já que, como aprendemos com os próprios alunos, cada um de nós “é o problema mas também é a solução”.

Referências:

AGUIAR, Ana Carolina Pires et al. Formação Integrada para Sustentabilidade: impactos e caminhos para transformação. **RACEF – Revista de Administração, Contabilidade e Economia da Fundace**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 3, p. 161-176, 2016.

ARRUDA FILHO, Norman de Paula. **Perspectivação**: um novo modelo de educação executiva responsável. 2011. 289 p. Dissertação (Doutorado em Gestão Empresarial Aplicada) – ISCTE Business School – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2011.

BAKER, Ann C.; JENSEN, Patricia J.; KOLB, David. **Conversational Learning**. An Experiential Approach to Knowledge Creation. Westport: Quorum Books, 2002.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2005.

BOUD, David. **Locating Immersive Experience in Experiential Learning**. Appreciating the Power of Immersive Experience. University of Surrey, 2008.

COGHLAN, David; BRANNICK, Teresa. **Doing Action Research in Your Own Organization**. London: SAGE Publications, 2005.

DIELEMAN, Hans; HUISINGH, Don. Games by which to learn and teach about sustainable development: exploring the relevance of games and experiential learning for sustainability. **Journal of Cleaner Production** 14 – Elsevier, 837-847, August 2005.

FIS, Formação integrada para a sustentabilidade, **Guia de fundamentos e práticas, versão 1.0**. Disponível em: <http://mediadrawer.gvces.com.br/gvces/original/gvces_fis_guiadefundamentos-praticas_versao1-0_final_16-11-15.pdf>. Acesso em: 27/05/2018.

GIDDENS, A. **A política das mudanças climáticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

KOLB, David A. **Experiential Learning**. Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KOLB, David; KOLB Alice. Experiential Learning Theory. A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In: ARMSTRONG, S. J.; FUKAMI, C. (Ed.). **Handbook of management learning, education and development**. Sage Publications, 2011.

MARIOTTI, Humberto. **Complexidade e sustentabilidade**: o que se pode e o que não se pode fazer. São Paulo: Atlas S.A., 2013.

MATIAS, Eduardo Felipe P. **A humanidade contra as cordas**: a luta da sociedade global pela sustentabilidade. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra Ltda., 2015.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar. **O Método 2: a vida da vida**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- NONAKA, Ikujiro; KONNO, Noboru. The Concept of “Ba”: Building a Foundation for Knowledge Creation. **California Management Review**. Vol. 40. No. 3 Spring 1998
- PRME, **Principles for Responsible Management Education**. Disponível em: <<http://www.unprme.org/about-prme/index.php>>. Acesso em: 26/03/2018.
- PURI, Ishwar K. **Is the future of education learning by doing?** World Economic Forum. 2018. Disponível em: <<https://www.weforum.org/agenda/2018/02/why-learning-from-experience-is-the-educational-wave-of-the-future>>. Acesso em: 23/04/2018.
- RIECKMANN, Marco. **Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem**. Brasília: Unesco, 2017.
- SPILLER, Penny. Could Subjects Soon Be a Thing of the Past in Finland? **BBC News**. 2017. Disponível em: <<http://www.bbc.com/news/world-europe-39889523>>. Acesso em: 02/03/2018.
- VEIGA, José Eli da. **Sustentabilidade: a legitimação de um novo valor**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

Anexos:

Anexo 1: Convite do Guia de Viagem da disciplina de imersão “Sustentabilidade em Campo”

O convite

A disciplina eletiva Sustentabilidade em Campo é uma jornada de Aprendizagem Experiencial que busca oferecer vivências sobre sustentabilidade em um dado território, de maneira integrada e com a complexidade que o tema acontece na prática.

Ela foi pensada com os objetivos de:

- ser uma experiência de aprendizagem integrada, expandindo a percepção sobre a realidade (de si mesmo, do outro, do meio);
- apresentar, tangibilizar e refletir sobre os conceitos relacionados à sustentabilidade e ao desenvolvimento sustentável; e
- promover a compreensão de princípios da sustentabilidade por meio da relação com o meio natural, a comunidade e o grupo.

Esta disciplina apenas se justifica por acreditarmos que é no contato direto com a realidade e no caminhar em grupo que exploramos o contato direto conosco mesmos e que este é um caminho promissor para promover mudanças profundas em direção a uma sociedade mais justa, equilibrada e sustentável.

A jornada será o que cada um de nós conseguirmos fazer dela.

Boa imersão!

Anexo 2: Perguntas enviadas para os participantes pelo “Survey Monkey”

- 1) O que você aprendeu sobre sustentabilidade na disciplina de imersão “Sustentabilidade em Campo”?
- 2) Quais elementos da disciplina de imersão “Sustentabilidade em Campo” mais o ajudaram a entender o que é sustentabilidade?
- 3) Por que a imersão em campo é importante para compreender o que é sustentabilidade?
- 4) Como a imersão em campo contribuiu para o seu aprendizado pessoal?

- 5) Por que a experiência em grupo é importante para compreender o que é sustentabilidade?
- 6) Como a experiência em grupo contribuiu para o seu aprendizado pessoal?
- 7) Como você definiria sustentabilidade hoje, após a disciplina de imersão “Sustentabilidade em Campo”?

Anexo 3: Perguntas da avaliação da disciplina enviadas pela FGV

- 1) Quais sentimentos, memórias e/ou sensações no seu corpo você percebeu durante a viagem?
- 2) O que foi desafiador para você durante a viagem? O que percebeu como potência(s) em si mesm@?
- 3) Que nota você se atribui (de 0 a 10)? Explique.
- 4) Qual sua ideia sobre o conceito de “necessidades”, apresentado na definição de Desenvolvimento Sustentável pelo Relatório Bruntland em 1987: “Desenvolvimento Sustentável é aquele que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”.
- 5) Quais as relações entre o contexto territorial da região visitada e o contexto em que você vive?
- 6) Quais conexões são possíveis de serem feitas com os temas desta disciplina e de outras disciplinas da GV?
- 7) De que formas esta disciplina o inspirou ou mobilizou para a ação? O que você tem vontade de efetivamente fazer após esta experiência?
- 8) Se quiser, conte sua opinião sobre: o que foi incrível; o que pode melhorar; o que não foi legal.