

TEORIA DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO GERENCIAL VOLTADA PARA A SUSTENTABILIDADE

AUTORAS:

Lisiane Closs – Escola de Administração – UFRGS

Claudia Simone Antonello – Programa de Pós-Graduação em Administração – UFRGS

ÁREA TEMÁTICA: Competências

RESUMO

O objetivo desse estudo foi compreender processos de aprendizagem transformadora - que visam transformações conscientes nos quadros de referência dos indivíduos, por intermédio da reflexão crítica sobre pressupostos – ocorridos entre gestores. Investigou-se a percepção dos mesmos acerca do impacto de problemáticas contemporâneas enfocando, em especial, questões relacionadas à sustentabilidade, debatendo-se o papel da educação gerencial em seu desenvolvimento. Para a realização da investigação foi adotado o método de história de vida, abordagem que favorece o estudo de processos de aprendizagem gerencial, possibilitando a contextualização pessoal, histórica, social, institucional e política das narrativas. Foram entrevistados sete gestores de ambos os gêneros, diferentes faixas etárias e formações superiores, experiências em funções e setores diversos, com cursos de mestrado realizados em diferentes instituições, obtendo-se suficiente riqueza de dados para análise e para a consecução do objetivo estabelecido. Os resultados indicam que a teoria e os processos de aprendizagem transformadora: **(a)** não podem ocorrer de modo individual, em meio a pressões sociais e corporativas contrárias, mas sim como um processo de transformação coletiva, em meio a mudanças sociais e culturais; **(b)** abrem possibilidades para uma formação gerencial que vise posturas mais críticas e reflexivas, levando em consideração a subjetividade dos indivíduos e visões mais inclusivas e participativas; **(c)** possibilitam a inserção crítica do gestor na sociedade incorporando, no processo de ensino e de aprendizagem, as dimensões socioeconômica, política, cultural e histórica, além das dimensões intelectual, afetiva e moral e não apenas as materiais.

Palavras-chave: Aprendizagem Transformadora, Reflexão Crítica, Educação para Sustentabilidade, Desenvolvimento Sustentável, História de Vida.

RÉSUMÉ

Cette étude s'attache à comprendre les processus d'apprentissage transformateur, des processus à la base des transformations conscientes des cadres de référence des individus par le biais d'une réflexion critique sur les présupposés. Elle analyse la perception qu'ont les gestionnaires des conséquences de problématiques contemporaines et plus particulièrement de questions liées à la durabilité, en engageant un débat sur le rôle de l'éducation managériale dans leur développement. Le travail d'investigation se base sur la méthode des histoires de vie, une approche qui favorise l'étude des processus d'apprentissage managérial grâce à la mise en contexte personnelle, historique, sociale, institutionnelle et politique des récits. Pour ce faire, sept gestionnaires différents en termes de sexe, d'âge, de formation universitaire, d'expérience professionnelle et d'institutions d'obtention du master ont été interrogés – des différences qui ont fourni une richesse de données suffisante pour l'analyse et pour atteindre l'objectif établi. Les résultats indiquent que la théorie et les processus d'apprentissage transformateur : **(a)** ne peuvent se produire de manière individuelle, au milieu de pressions sociales et corporatives contraires, mais de façon collective, au sein de changements sociaux et culturels ; **(b)** ouvrent la voie à une formation managériale qui vise des attitudes plus critiques et réfléchies, tenant compte de la subjectivité des individus et des points de vues plus inclusifs et participatifs ;

(c) permettent l'insertion critique du gestionnaire dans la société en incorporant, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, les dimensions socioéconomique, politique, culturelle et historique, ainsi que les dimensions autres que matérielles, c'est-à-dire intellectuelle, affective et morale.

Mots-clés : Apprentissage transformateur ; réflexion critique ; éducation pour la durabilité ; développement durable ; histoire de vie.

1 INTRODUÇÃO

A civilização global atual está em um caminho econômico insustentável. Guattari (2003) apresenta o paradoxo do momento presente: intensas transformações técnico-científicas ao lado de desequilíbrios ecológicos ameaçadores à vida no planeta e deterioração progressiva dos modos de vida humanos. Frete a esse contexto, Brown (2006) indica que é necessário reestruturar a economia mundial para que ela possa sustentar a civilização, reunir esforços para erradicar a pobreza e reverter tendências de destruição ambiental.

A transformação dessa sociedade insustentável, conforme Morin (2003), requer uma transformação pessoal, interior, uma mudança de consciência, um repensar de quem somos e de qual o nosso lugar no Cosmos. Buscando uma alternativa para a visão imediatista dominante na contemporaneidade, Guattari (2003, p.51) propõe que “a noção de interesse coletivo deveria ser ampliada a empreendimentos que a curto prazo não trazem ‘proveito’ a ninguém, mas a longo prazo são portadores de enriquecimento processual para o futuro da humanidade”. O conceito de desenvolvimento sustentável surge, nesse sentido, concebendo o desenvolvimento como um processo integral, que inclui, além da dimensão econômica, as dimensões ética, política, social e ambiental (GADOTTI, 2005).

As organizações tornam-se centrais nesse contexto, concomitantemente causa e efeito das principais mudanças ocorridas nos últimos tempos. Afetam, direta ou indiretamente, a vida da maioria da população do globo terrestre, seja na forma de geração de empregos e de renda, seja na produção de bens e serviços, seja na criação de subprodutos intencionais e não intencionais que trazem resultados tanto benéficos como nocivos à sociedade e ao meio-ambiente (AXLEY; MCMAHON, 2006). O papel dos gestores, em igual tempo, ganha importância na sociedade como um todo, não se limitando apenas às organizações.

A necessidade do desenvolvimento de um patamar de consciência mais elevado (MORIN, 2003) por parte dos gestores, dadas as repercussões de seu trabalho para a sociedade e o meio ambiente, demanda novas aprendizagens. Nessa sociedade, a educação deve servir de bússola para orientar criticamente o conhecimento, superando a visão utilitarista, voltada apenas para a competitividade e busca de resultados (GADOTTI, 2005). As instituições de ensino, que têm como objetivo central a educação, tendem, no entanto, a reproduzir o modelo mecanicista das organizações do mundo industrializado, sobretudo as voltadas ao estudo de Administração. Desse modo, as mesmas demonstram limitações para tratar dos desafios que se apresentam hoje em dia (AXLEY; MCMAHON, 2006), em especial, os envolvidos em iluminar caminhos para a sustentabilidade.

Diversas críticas vêm alvejando o ensino em administração e as aprendizagens possibilitadas por seus programas. Segundo os autores dos estudos críticos do *management*, há: acentuada instrumentalidade; menor efetividade de conteúdos e métodos; excessiva redução da complexidade dos fenômenos estudados; reduzido incentivo à autonomia e ao autodidatismo; ‘mercadorização’ do ensino (WOOD JR.; PAES DE PAULA, 2004). Essa corrente de estudos salienta a necessidade dos indivíduos desenvolverem uma visão crítica e o raciocínio analítico.

Os programas de MBA (voltados à educação e desenvolvimento gerencial) tampouco preparam adequadamente os alunos para enfrentarem os desafios multidisciplinares envolvidos na introdução de questões ligadas à sustentabilidade nas empresas (BENN; DUNPHY, 2009). A educação de profissionais para gerir organizações rumo a um mundo sustentável, desenvolvendo habilidades e atitudes que os auxiliem a enfrentar seus desafios, demanda novos modelos educacionais que contemplem visões mais inclusivas e participativas (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011).

A educação gerencial orientada para a sustentabilidade deveria provocar uma transformação no modo de pensar, permitindo a integração das dimensões econômicas, éticas, políticas, sociais e ambientais envolvidas em seu trabalho. Aprender a gerir organizações sustentáveis requer

análises profundas, tais como as possibilitadas pela reflexão crítica, a qual examina pressupostos, normas e valores (MARSICK, 2008), objetivos propostos pela teoria da aprendizagem transformadora.

Assim, o presente estudo teve como objetivo investigar, entre gestores, como ocorrem os processos de aprendizagem transformadora - que objetivam transformações conscientes em quadros de referência dos indivíduos - frente às transformações vivenciadas no contexto contemporâneo. Buscou-se, mais especificamente, compreender processos de aprendizagem de gestores a partir da análise dos seus relatos de história de vida analisando-se, sobretudo, o impacto de problemáticas vinculadas à sustentabilidade, debatendo-se o papel da educação gerencial em seu desenvolvimento.

2. TEORIA DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

Aprender a pensar por si próprio, liberando-se de pressupostos condicionados sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo, é crucial para o mundo do trabalho, para a cidadania e para a tomada de decisões morais em uma sociedade em rápida mudança. Nesse contexto, torna-se fundamental o papel da reflexão crítica sobre pressupostos, conceito central na teoria da aprendizagem transformadora.

2.1. Aprendizagem Transformadora: definições

A teoria da aprendizagem transformadora está voltada para a educação de adultos e envolve a aprendizagem em contextos formais e informais. Ela dirige-se à interseção entre o individual e o social, dimensões coexistentes e igualmente importantes, já que os indivíduos são constituídos em sociedade (CRANTON, 2006). Mezirow (1981) é reconhecido como o formulador inicial desta teoria de aprendizagem, cujos fundamentos epistemológicos encontram-se no construtivismo. Ele sofreu influências das obras de autores críticos como Paulo Freire e Jürgen Habermas. Freire (1970), um dos pioneiros, no Brasil, a trabalhar com a noção da aprendizagem de adultos, propõe uma prática de ensino que valorize a cultura dos alunos e que desenvolva sua criticidade e inquietude, indicando a necessidade de buscar-se a verdadeira causalidade dos fenômenos sociais por meio da interpretação profunda dos problemas vividos, assimilando, assim, criticamente a realidade.

A aprendizagem é entendida por Mezirow (1998, p.190) como “o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou revisada do significado da experiência de alguém para guiar futuras ações”. A aprendizagem transformadora objetiva transformações nos quadros de referência dos indivíduos, de modo consciente, por intermédio da reflexão crítica sobre pressupostos construídos de modo acrítico. Segundo o autor, a transformação de perspectivas e o reconhecimento do papel essencial desempenhado pela reflexão crítica possibilitam a conscientização de por que se atribui determinado sentido à realidade.

O processo de aprendizagem é focado, moldado e delimitado por um quadro de referências (estruturas de significado) que envolvem perspectivas de significado, um amplo conjunto de predisposições resultantes de pressupostos psicoculturais que determinam os horizontes das expectativas dos indivíduos. As perspectivas de significado operam como um conjunto de códigos que moldam significativamente sensações e delimitam percepções, sentimentos e cognição. Os três tipos de códigos existentes são: 1) sociolinguísticos (ex.: normas sociais, códigos culturais e linguísticos ou ideologias); 2) epistêmicos (ex.: estilos de aprendizagem; perspectivas moldadas durante a formação acadêmica ou profissional); e 3) psicológicos (ex.: traços de personalidade; modos como adultos lidam com as demais perspectivas) (MEZIROW, 1981).

A transformação de perspectivas de significados passa por um processo emancipatório de conscientização crítica, visando ao entendimento de *como* e *por que* a estrutura de pressupostos psicoculturais restringe a forma de um indivíduo ver a si próprio e a seus relacionamentos. A estrutura de pressupostos é reconstituída de modo a permitir uma integração mais inclusiva e discriminante da experiência, bem como um agir em consonância com essa nova compreensão (MEZIROW, 1981, p.6).

Uma perspectiva superior envolve permeabilidade suficiente para permitir acesso a outras perspectivas, possibilitando movimentos para perspectivas ainda mais inclusivas e discriminantes. A transformação na perspectiva pessoal resultante é o que Freire denomina conscientização e Habermas, ação emancipatória (MEZIROW, 1981).

A segunda dimensão do quadro de referências pessoais é o esquema de significado, um agrupamento de conceitos, crenças, juízos e sentimentos que formatam determinada interpretação. Esquemas de significado são manifestações específicas das perspectivas de significado (MEZIROW, 1994). O autor ressalta que há resistência natural à aprendizagem de qualquer coisa que não se ajuste às estruturas de significado pessoais. Dadas a forte necessidade de compreensão dos significados das experiências pessoais e a limitação das estruturas de significado dos indivíduos, um grande esforço é empreendido em direção ao desenvolvimento de pontos de vista mais funcionais (mais inclusivos, discriminatórios e integrativos) das experiências pessoais (MEZIROW, 1994, p. 223).

2.2. O papel da reflexão crítica na Aprendizagem Transformadora

As estruturas de significado são transformadas pela reflexão, envolvendo a crítica de pressupostos para determinar se crenças adquiridas anteriormente permanecem funcionais, examinando suas origens, natureza e consequências. O desencadeamento da reflexão ocorre a partir do confronto com um dilema desorientador. A gravidade desse dilema ou de um trauma influencia a probabilidade de transformação. Sob a intensa pressão de circunstâncias externas (morte de um parceiro, por exemplo), uma mudança de perspectiva é mais provável de acontecer. A mudança de perspectiva pode ocorrer de forma súbita ou como um movimento sucessivo de transformações que permitem a revisão de pressupostos específicos sobre si e sobre outros até que a estrutura de pressupostos transforma-se (MEZIROW, 1981).

Mezirow (1991) distingue três tipos de reflexão: (a) reflexão sobre conteúdo, a qual examina o conteúdo ou descrição de um problema; (b) reflexão sobre processo, que envolve uma revisão nas estratégias de solução de problemas utilizadas; (c) reflexão sobre premissas, que ocorre quando o problema em si é questionado. A maioria das reflexões ocorre dentro de um contexto de solução de problemas, envolvendo o conteúdo, o processo ou a premissa do problema. As mudanças de pensamento e transformações de esquemas de significado ocorrem a partir da reflexão sobre o conteúdo e os processos dos problemas cotidianos. Reflexões sobre conteúdo e processo pertencem às quatro formas de aprender existentes: 1) refinando ou elaborando esquemas de significado; 2) aprendendo novos esquemas de significado; 3) transformando esquemas de significado; 4) transformando perspectivas de significado (MEZIROW, 1994).

A reflexão sobre premissas possibilita que o sistema de crenças dos indivíduos (perspectivas de significado) possa ser examinado pela análise de suas origens, natureza e consequências, para determinar se crenças adquiridas anteriormente permanecem funcionais. As aprendizagens que envolvem a reflexão crítica sobre as premissas de um problema ou do próprio indivíduo podem transformar perspectivas de significado, uma experiência de aprendizagem mais significativa e menos frequente. Como mencionado anteriormente, a transformação decorrente pode resultar de um evento importante na vida de uma pessoa ou do acúmulo de transformações interligadas nos esquemas de significados (MEZIROW, 1994).

A reflexão crítica de pressupostos (MEZIROW, 1998) é, portanto, um conceito central para o entendimento da teoria transformadora da aprendizagem de adultos e de como adultos aprendem a pensar por si próprios, ao invés de agir somente a partir de conceitos, valores e sentimentos de outras pessoas. O que diferencia a reflexão crítica de outra reflexão qualquer é que ela implica uma avaliação do que está sendo refletido. A reflexão crítica pode ser implícita (escolhas irrefletidas baseadas em valores assimilados) ou explícita (tomando consciente o processo de escolha para examinar e avaliar as razões de uma escolha).

O processo de aprendizagem transformadora envolve algumas fases identificadas em estudos empíricos, embora nem sempre todas as etapas ocorram ou sigam necessariamente uma sequência linear

(MEZIROW, 1991). Henderson (2002, p. 203), em revisão realizada sobre os trabalhos desenvolvidos por Mezirow, Brookfield e Freire, identifica quatro fases no processo de aprendizagem transformadora, comuns aos três autores: 1) um evento disruptivo ocorre na vida do aprendiz que desafia sua visão do mundo; 2) o aprendiz então reflete criticamente sobre crenças, pressupostos e valores que moldam a perspectiva corrente; 3) o aprendiz desenvolve uma nova perspectiva para lidar com as discrepâncias trazidas à tona pelo evento desencadeador; 4) o aprendiz integra a nova perspectiva em sua vida.

2.3. Domínios de Aprendizagem:

Mezirow (1981, 1994) desenvolve a teoria transformadora da aprendizagem de adultos a partir da diferenciação dos tipos de conhecimento realizada por Habermas, considerando seu trabalho seminal para o entendimento da aprendizagem e da educação. Estes domínios de aprendizagem distintos, mas inter-relacionados, derivam de três interesses cognitivos primários - o técnico, o prático e o emancipatório - originados de diferentes aspectos da existência social: trabalho, interação e poder. Cada um destes domínios de aprendizagem sugere diferentes formas e necessidades de aprendizagem apresentados no Quadro 1.

Domínio	Definição
Técnico	Problemáticas solucionáveis através da realização de testes empíricos, de mensuração objetiva, são consideradas do domínio do conhecimento técnico, relacionadas à aprendizagem instrumental. Ela permite o controle ou a manipulação do meio ambiente, a predição de eventos físicos/sociais observáveis e tomadas de decisão apropriadas.
Prático	Baseia-se na necessidade de os seres humanos entenderem-se pela linguagem, envolvendo interação ou ação comunicativa, denominado conhecimento prático ou comunicativo. A aprendizagem comunicativa “envolve valores, intenções, sentimentos, decisões morais, ideais e conceitos normativos os quais podem ser definidos apenas pelos seus contextos” (MEZIROW, 1994, p. 225). Nesse caso, busca-se não um critério de definição de verdade, mas de validade ou justificação de acordo com as crenças pessoais, através de figuras de autoridade, pela força, ou através de discurso racional. Para compreender plenamente o significado do que está sendo comunicado, é preciso tomar-se reflexivo criticamente, é necessário entender o contexto da pessoa para apreender o significado do que ela está comunicando.
Emancipatório	Deriva de um questionamento dos conhecimentos instrumentais e comunicativos. Envolve o interesse em autoconhecimento, incluindo o interesse no modo como a história pessoal de alguém se expressa na maneira como essa pessoa vê a si mesma, ao seu papel e às suas expectativas sociais. A emancipação seria de forças libidinais, institucionais ou ambientais assumidas como incontroláveis, as quais limitam opções e controle racional sobre a vida das pessoas. O processo de auto-questionamento e de questionamento do sistema social no qual se vive leva à aquisição de aprendizagem emancipatória que, por sua vez, é transformadora.

Quadro 1 – Domínios de aprendizagem

Fonte: Mezirow (1981, 1994, 1998)

A aprendizagem emancipatória pode ocorrer em ambientes educacionais formais ou informais, tais como grupos de desenvolvimento comunitário, programas de desenvolvimento profissional, movimentos políticos e ambientais. A aprendizagem transformadora pode, portanto, se efetivar em qualquer ambiente onde ocorra aprendizagem. Ao adquirir conhecimento técnico, por exemplo, uma pessoa pode aumentar sua autoconfiança e mudar sua percepção sobre seu lugar no mundo, obtendo assim uma aprendizagem emancipatória. Em algumas ocasiões, as pessoas adquirem uma série de conhecimentos instrumentais e comunicativos até que esses conhecimentos se integrem. Em outros casos, a aprendizagem emancipatória não ocorre, por estarem envolvidas apenas a aquisição de novos conhecimentos ou a elaboração de

conhecimentos anteriores, processos de aprendizagem que não abarcam questionamento de crenças ou pressupostos pré-existentes (CRANTON, 2006).

Aprendizagens significativas integram conhecimentos instrumentais e comunicativos. A aprendizagem emancipatória efetiva-se quando esses conhecimentos mudam a perspectiva de uma pessoa sobre si mesma e sobre o mundo. Ou seja, somente quando aprendizagens instrumentais e comunicativas conduzem ao questionamento de visões anteriores sobre o mundo e sobre si próprio é que existe o potencial para a ocorrência da aprendizagem transformadora. A aprendizagem transformadora não ocorre independentemente de outros tipos de aprendizagem (CRANTON, 2006).

A ação refletida frequentemente envolve a superação de barreiras emocionais, de conhecimentos e situacionais. Ela implica tomada de decisão, mas não necessariamente mudança de comportamento imediata. Habermas, tal como Hegel e Marx, rejeita a ideia de que uma consciência transformada em determinada situação possa automaticamente conduzir a uma forma de ação previsível (MEZIROW, 1981, 1994).

Aprendizagens transformadoras que envolvem perspectivas sociolinguísticas resultam em aprendizes motivados para tomar ações sociais coletivas com o objetivo de modificar práticas sociais, instituições ou sistemas. Uma ação social pode consistir em trabalhar em sintonia com indivíduos que pensam de maneira similar, ou ainda coletivamente, para efetuar mudanças tanto culturais como políticas em relacionamentos interpessoais, nas famílias, organizações, comunidades ou nações. A ação transformadora pode produzir mudanças nos indivíduos e na forma como eles aprendem. Ao invés de aceitar passivamente realidades definidas por outros, a educação para desenvolver competências comunicativas requer o cultivo da habilidade do aprendiz para negociar significados e objetivos (MEZIROW, 1994).

O papel dos educadores na aprendizagem transformadora envolve o auxílio aos aprendizes em seus processos de transformação de experiências e a facilitação de ações refletidas, que os ajudem a superarem barreiras situacionais, de conhecimento ou emocionais e que favoreçam o desencadeamento de aprendizagens transformadoras. O desenvolvimento de um adulto é representado pela realização progressiva de sua capacidade para participar em um discurso de forma racional, plena e livremente, a fim de adquirir um entendimento mais amplo, discriminante, permeável e integrativo de suas experiências, de modo a guiar suas ações (MEZIROW, 1994, p. 226).

Discurso, para Mezirow (1994), refere-se a um tipo especial de diálogo focado em conteúdo, na tentativa de justificar crenças pela argumentação de razões e pelo exame dos prós e contras de pontos de vista concorrentes. Razões, argumentos e evidências são avaliados para realizar um julgamento que é considerado válido até que novas evidências, argumentos ou pontos de vista sejam encontrados, continuando o processo de discurso. O consenso encontra-se, portanto, sempre sujeito a revisões.

A participação em um discurso, processo central nas comunicações e aprendizagem humanas, demanda uma série de condições, consideradas ideais: (a) ter informação completa e acurada; (b) estar livre de coerção; (c) estar apto a pesar evidências e avaliar argumentos 'objetivamente'; (d) estar aberto a pontos de vista alternativos e a considerar o modo dos outros sentirem e pensarem; (e) estar apto a se tornar criticamente reflexivo sobre suposições e suas consequências; (f) ter oportunidades iguais para participar em vários papéis de discurso; (g) desejar aceitar o consenso informado, objetivo e racional como um teste legítimo de validade até que novas perspectivas, evidências ou argumentos surjam (MEZIROW, 1994, p. 225).

Essas condições são também ideais para o processo de aprendizagem, implicando liberdade, igualdade, tolerância, educação e participação democrática como condições essenciais da comunicação e da aprendizagem humanas (MEZIROW, 1994). Para compreender plenamente o significado do que está sendo comunicado, englobando sentimentos, valores, ideais, decisões morais e intenções, é preciso se tornar reflexivo criticamente, é necessário entender o contexto da pessoa para apreender o significado do que ela está comunicando. (MEZIROW, 1998).

A aprendizagem transformadora não é necessariamente prática ou experiencial. Embora seja frequentemente provocada por uma experiência, ela pode ser desencadeada por processos internos tais como autorreflexão, exploração ou intuição (CRANTON, 2006). A aprendizagem transformadora pode se assemelhar à solução de problemas, mas não necessita ser um processo essencialmente prático. Embora o resultado da aprendizagem deva levar à ação, o processo de aprendizagem em si não precisa ser experiencial. O aspecto da aprendizagem de adultos ser colaborativa e participativa, especialmente na visão de autores que destacam a importância do discurso (MEZIROW, 1994) ou da resolução de conflitos através do diálogo, aplica-se à aprendizagem transformadora. Cranton (2006), no entanto, diz que a aprendizagem transformadora pode ocorrer sem colaboração, não a considerando, portanto, uma característica inerente a essa aprendizagem.

Apresentados os principais conceitos sobre a teoria da aprendizagem transformadora, seguem algumas implicações desta teoria para a Educação gerencial.

d) Aprendizagem Transformadora: Implicações para a Educação Gerencial

Poucos estudos adotaram teorias de aprendizagem de adultos em Administração e, mais especificamente, a teoria da aprendizagem transformadora. Exploram-se, a seguir, algumas de suas contribuições para suprir lacunas no ensino gerencial, considerando seu potencial para motivar aprendizes a agir para modificar práticas sociais, instituições ou sistemas (MEZIROW, 1994), ao invés de limitá-los à reprodução de técnicas (WOOD JR.; PAES DE PAULA, 2004).

Cunliffe (2004) ressalta a importância de promover a reflexão crítica – essencial para desencadear aprendizagens transformadoras – na educação gerencial porque pensando de modo mais crítico a respeito de suas próprias premissas e ações, é possível desenvolver maneiras mais colaborativas, responsáveis e éticas de gerir organizações. A mesma autora acredita que a responsabilidade da educação gerencial engloba não apenas transformar gestores em profissionais mais eficazes nas organizações, mas também auxiliá-los a se tornarem pensadores mais críticos e profissionais éticos.

A educação gerencial, tanto nas organizações como em instituições educacionais, pode favorecer o exame dos efeitos da história e do contexto na vida profissional dos gestores, desenvolvendo quadros de referência para compreender esses processos (REYNOLDS, 1998). Marsick (2008) assinala a importância do tipo de aprendizagem que enfatiza a reflexão crítica e o diálogo para desafiar visões arraigadas de indivíduos e organizações sobre normas, estruturas, processos e práticas, tal como faz a aprendizagem transformadora, reinventando-as para construir uma nova cultura.

Uma reavaliação da educação gerencial pode envolver a aplicação reflexiva, por parte dos educadores, de perspectivas críticas aplicadas a gestores, considerando a dinâmica emocional e de poder entre aluno e professor nos processos de aprendizagem em sala de aula (ELLIOTT; REYNOLDS, 2002). Assim, escolas de negócios devem encorajar experiências de aprendizagem transformadora não apenas para seus alunos, mas também para seus professores e administradores (CANNON, 2010).

Marsick, Sauquet e Yorks (2006) recomendam estimular em alunos questões que gerem reflexões críticas, examinando o contexto, bem como pressupostos pessoais e a sua influência em seus julgamentos. Alguns educadores gerenciais sugerem promover mudanças em pequenas doses para implementar uma abordagem pedagógica mais crítica à educação gerencial (CANNON, 2010), minimizando algumas de suas barreiras, tais como a ansiedade que o envolvimento em um diálogo crítico pode provocar inicialmente. Uma abordagem crítica, como a proposta pela teoria de aprendizagem transformadora, pode incorporar rigor acadêmico e métodos de ensino participativos.

Cannon (2010) sugere mostrar aos alunos consequências dos efeitos negativos gerados por empresas na sociedade para ampliar a sua consciência sobre a sua responsabilidade social e ambiental. Essa situação educacional pode dar início a um processo de aprendizagem transformadora, desafiando visões dos aprendizes sobre o mundo. A seguir, os educadores devem estimular reflexões críticas acerca de suas crenças, premissas e valores que possam resultar em novas perspectivas que possam ser integradas às suas vidas (HENDERSON, 2002).

A fim de apoiar essa experiência de aprendizagem transformadora, os educadores gerenciais devem buscar oportunidades para diálogo e para negociação de significados com os alunos. Isso requer um relacionamento próximo com os alunos, ao invés de contatos distantes, críticos e moralmente ou intelectualmente superiores (ELLIOTT; REYNOLDS, 2002). Nesse sentido, a teoria da aprendizagem transformadora pode facilitar educadores e aprendizes a examinar como e por que pressupostos psicoculturais influenciaram suas crenças, propiciando a tomada de decisões conscientes baseadas no conhecimento de alternativas de escolhas e suas consequências (REYNOLDS, 1998; CANNON, 2010).

Benn e Dunphy (2009) indicam o uso da pesquisa-ação para ampliar a consciência sobre a sustentabilidade em programas de MBA. Segundo os mesmos autores, esse método associa participação, ação social e geração de conhecimento, promovendo mudanças sociais através da aprendizagem e do desenvolvimento organizacional. Para tanto, os pesquisadores devem refletir criticamente, ao longo dos processos de mudança, revisando os objetivos do projeto, método e achados, quando necessário.

Alguns problemas na implementação de uma abordagem pedagógica crítica devem ser também considerados. Barreiras institucionais estão entre elas, uma vez que muitas instituições de ensino gerenciais espelham a reação corporativa conservadora a mudanças (CANNON, 2010). Além disso, a escassez de recursos e estratégias para aprimorar a eficiência das escolas de administração aumentou o número de alunos em sala de aula, exigindo abordagens mecanicistas de ensino que impossibilitam muitos debates e participação por parte dos alunos (CURRIE; KNIGHTS, 2003).

Outro problema a ser enfrentado é o desconforto que alguns alunos sentem quando encorajados a participar de modo pleno e livre em um discurso, tal como propõe a teoria de aprendizagem transformadora (MEZIROW, 1994). Experiências de aprendizagem adquiridas ao longo da vida escolar com métodos de ensino tradicionalmente autoritários e assertivos, frequentemente, resultam em falta de autoconfiança por parte dos alunos, os quais podem expressar receio ou resistência à participação (CURRIE; KNIGHTS, 2003).

Promover a reflexão crítica entre estudantes em gestão representa também um desafio porque muitos deles estão mais preocupados com suas ambições de carreira do que com sua responsabilidade social e ambiental (CURRIE; KNIGHTS; STARKEY, 2010). Uma postura passiva e conformista da parte dos gestores, no entanto, pode limitar suas chances de sobrevivência em ambientes altamente exigentes, competitivos e políticos como os das organizações. Assim, mesmo que uma abordagem mais participativa possa ameaçar alguns estudantes, estimulá-los a refletir criticamente sobre modelos mentais que guiam suas ações, pode auxiliá-los a perceberem premissas tomadas como certas e que, na verdade, podem estar representando barreiras para responderem a problemas de modo criativo e inovador (CURRIE; KNIGHTS, 2003).

O desinteresse, ceticismo e desconforto de professores com a pedagogia crítica também são barreiras a superar (CANNON, 2010). O processo de aprendizagem transformadora requer um papel mais apoiador do que disciplinador por parte do educador (MEZIROW, 1994), envolvendo uma mudança na atitude dos professores, incentivando os estudantes a participar e a questionar as teorias

apresentadas. Como resultado disso, educadores podem se sentir ameaçados pelos questionamentos dos alunos e pela falta de poder para controlar a sala de aula (CURRIE; KNIGHTS, 2003).

Apesar dessas barreiras, frente a importantes mudanças experienciadas no meio ambiente, gestores e educadores reconhecem que não seria vantajoso ignorar a sustentabilidade (CANNON, 2010). Há evidências que empreendimentos socialmente responsáveis e boa reputação são aspectos importantes para a continuidade das organizações em longo prazo (YANG, 2004). A escassez de recursos, o colapso econômico e a desigualdade social demandam modelos alternativos de negócios que proponham a redistribuição da riqueza de modo mais justo e que mudem premissas sobre a sua relação com o meio ambiente (BROWN, 2006).

A aplicação de ideias e práticas oriundas da educação de adultos na educação gerencial ainda é um desafio em função das polaridades existentes entre esses campos teóricos. Apesar disso, Brookfield, KalliatheLaiken (2006) visualizam a possibilidade de conexão entre elas, desde que contemplem o propósito da educação promover valores e práticas democráticos. Essa integração é capaz de criar um novo caminho para a educação gerencial, desenvolvendo a consciência de estudantes sobre as implicações humanas e ambientais de seu trabalho, promovendo formas mais sustentáveis de gerir organizações.

A exploração das possibilidades de contribuição da aprendizagem transformadora para a aprendizagem em Administração ainda é recente. Contudo, esta teoria pode ser uma alternativa para lançar luz à discussão acerca dos desafios propostos tanto à educação gerencial quanto à formação em administração orientadas para a sustentabilidade, sensibilizando e capacitando alunos para tratar de questões tais como: meio ambiente, responsabilidade social corporativa e inclusão social, entre outros temas ligados a essa perspectiva.

3. SUSTENTABILIDADE

A expressão desenvolvimento sustentável envolve um tópico complexo, multidimensional e global, compreendendo diferentes interpretações em vários contextos. As ideias centrais sobre o tema, no entanto, enfocam filosofias relativas a cuidados com o planeta e com as pessoas (CANNON, 2010). Conforme o relatório Brundtland - Nosso futuro comum - desenvolvido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas (1988), o desenvolvimento sustentável compreende atender às necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de realizar o mesmo. Este princípio, segundo o relatório, deveria direcionar a ação de governos, instituições e empresas.

De acordo com Canon (2010), reconhecer o benefício que um modelo alternativo ao do desenvolvimento econômico neoclássico dominante poderia propiciar ao mundo e debater suas possibilidades é essencial para repensar como a economia pode estabelecer relações mais harmônicas com os demais subsistemas de atividades. Discursos acerca de visões alternativas sobre o desenvolvimento forneceriam as bases para mais empresas justificarem seu papel na criação de novos objetivos organizacionais, voltados à reorganização dos padrões de produção e consumo, rumo à constituição de um ecossistema mais equilibrado (CANNON, 2010).

A expressão desenvolvimento sustentável vem sendo substituída pela palavra sustentabilidade, sobretudo nas empresas e nos cursos de Administração, segundo Barbieri e Silva (2011). Conforme os autores, no entanto, muitas das propostas desenvolvidas sob esses enfoques apenas ajustam as práticas empresariais às novas demandas por equidade social e respeito ao meio ambiente, sem abdicar do objetivo empresarial de crescimento permanente ou questionar seus fundamentos.

Silva, Reis e Amâncio (2011) corroboram esse aspecto observando que o tema central dos discursos organizacionais sobre a sustentabilidade abordamos resultados financeiros das organizações.

Segundo os autores, os significados atribuídos à sustentabilidade, em sua maioria, estão associados ao paradigma antropocêntrico individualista, relacionando sustentabilidade a conceitos como os de crescimento, rentabilidade, liderança ou boas práticas de governança nas organizações. Assim, tais significados não se referem à superação da dicotomia entre humanidade e natureza e à manutenção da biota como um todo em longo prazo (SILVA; REIS; AMÂNCIO, 2011).

As ações sociais e ambientais empresariais, bastante pontuais e isoladas, contribuem para a busca de soluções para alguns problemas socioambientais, mas não indicam mudanças na visão de mundo dominante (SILVA; REIS; AMÂNCIO, 2011). De acordo com Cannon (2010), no entanto, a sustentabilidade não ocorrerá sem que haja um pensamento transformador sobre os modos de trabalhar, consumir e interagir entre os membros da sociedade. Nesse sentido, será preciso colaboração e inovação por parte de iniciativas públicas e privadas para desenvolver métodos que reduzam os danos causados às pessoas e ao meio ambiente.

Segundo Benfica (2012) a educação concebida não como escolarização pode e deve interferir na luta pela sustentabilidade econômica, política e social. Processos formais e informais realizados nesse sentido já estão conscientizando muitas pessoas e intervindo positivamente. Reformas educacionais como as de Toronto, no Canadá, já introduzem mudanças na forma de concepção dos conteúdos curriculares, buscando novos elementos para a educação ambiental. As pedagogias tradicionais, fundadas no princípio da competitividade, da seleção e da classificação, não dão conta da formação de um cidadão que precisa ser mais ativo, cooperativo e criativo. A sensibilização e a formação ético-política de setores cada vez maiores da opinião pública são essenciais para desencadear um processo mais sólido e criar condições sociais mais propícias para possibilitar a sustentabilidade social e econômica. (BENFICA, 2012). E essa também é uma tarefa do(a) administrador(a).

Apesar de muitos gestores pensarem que estratégias voltadas para tornar suas organizações mais sustentáveis poderiam beneficiá-las, a maioria deles não considera ter as competências necessárias para realizá-las e não sabe como implementá-las (FISHER; BONN, 2011). Assim, destaca-se a necessidade da educação gerencial capacitar gestores (e futuros gestores) para encarar os desafios e oportunidades que a gestão sustentável propicia, desenvolvendo métodos e técnicas que permitam contemplar toda a sua complexidade. Isso se faz necessário, até porque “o educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza” (JACOBI, 2003, p.193) e da ética.

4. MÉTODO: HISTÓRIA DE VIDA

O presente estudo buscou compreender ‘como’ ocorrem os processos de aprendizagem transformadoras consideradas importantes por gestores, ao longo das suas vidas, em meio ao contexto de transformações contemporâneas, o que requereu a realização de uma pesquisa qualitativa. O método de história de vida foi adotado por favorecer o estudo de processos de aprendizagem gerencial, possibilitando a contextualização pessoal, histórica, social, institucional e política das narrativas (DENZIN, 1989). Em geral, este método demanda muito tempo, por isto, limitou-se a sete o número de entrevistados, cujos perfis estão sintetizados no Quadro 2. A pesquisa empreendida envolveu de duas a três entrevistas com cada gestor, perfazendo um total de dezessete entrevistas, de aproximadamente uma hora de gravação, o que resultou em trezentas e dez laudas de transcrições. Considerando a revisão teórica realizada, solicitou-se aos participantes da pesquisa, na primeira entrevista, que discorressem livremente sobre suas trajetórias de vida, destacando experiências que trouxeram aprendizagens consideradas importantes. Neste momento, a pesquisadora não realizou intervenções, a não ser quando houve algum

questionamento dos entrevistados. Após a primeira entrevista e a cada nova entrevista, os relatos foram, imediata e fielmente, transcritos. A seguir, as histórias de vida foram analisadas, gerando novas perguntas para a(s) entrevista(s) seguinte(s) que auxiliassem a compreensão de aspectos propostos pelo estudo, além das questões pré-concebidas no roteiro de entrevistas. Contemplou-se ambos os gêneros, diferentes faixas etárias e formações superiores, experiências em funções e setores diversos, e a realização de cursos de mestrado em diferentes instituições, obtendo-se suficiente riqueza de dados para análise e para a consecução dos objetivos do estudo.

Sujeito	Idade	Cargo atual	Atuação da empresa	Formação	Mestrado
Helena	30	Controller Segmento	Indústria de tecnologia	Economia	Finanças Intl. Londres
Vasco	35	Gerente de Planej. e MKT	Empresa de Comunicação	Economia	MBA Belo Horizonte
Guilherme	37	Diretor de operações	Empresa de Comunicação	Administração	MBA Califórnia – USA
João	37	Gerente de Planej. e MKT.	Instituição Financeira	Comunicação	MBA Porto Alegre
Ana Niza	41	Gerente de RH	Indústria de mecanização agrícola	Administração	MBA Porto Alegre
Sofia	45	Sócia-proprietária	Assessoria de mercado química e petroquímica	Engenharia química	MBA Porto Alegre
Augusto	55	Presidente	Instituição Financeira	Administração Contabilidade	MBA Porto Alegre

Quadro 2 - Perfil dos gestores entrevistados

Fonte: elaborado pela autora

A estratégia de análise de dados envolveu leituras atentas de cada história de vida, buscando experiências e significados relevantes para cada entrevistado. Em seguida, foram destacados trechos das narrativas, associados aos objetivos da pesquisa, constituindo-se categorias amplas. A análise dos diversos trechos, à luz da literatura, possibilitou a identificação de subcategorias, envolvendo padrões de experiências e significados semelhantes, testadas e reformuladas continuamente (DENZIN, 1989).

Uma síntese da história de vida foi então escrita, bem como as análises interpretativas, incluindo os trechos das narrativas mais representativas das questões analisadas na íntegra. Este procedimento, adotado na análise dos relatos dos três primeiros pesquisados, propiciou a identificação de categorias relevantes para a compreensão da questão de pesquisa. A partir do quarto entrevistado, o processo de análise dos conteúdos das narrativas foi sistematizado em mapas (SPINK; LIMA, 2000). Concluídas as análises de todos os dados, o conjunto de informações foi analisado envolvendo a identificação de semelhanças e diferenças; a redefinição de categorias; a interpretação com base nos referenciais teóricos existentes e em novos referenciais que auxiliassem a compreensão dos objetivos de pesquisa.

5. ANÁLISES DE RESULTADOS

As análises dos resultados da pesquisa serão apresentadas em duas subseções. A primeira delas aborda os processos de aprendizagem ocorridos entre os gestores pesquisados. A segunda contempla a percepção dos mesmos sobre questões relacionadas à sustentabilidade.

5.1 APRENDIZAGENS TRANSFORMADORAS

Os relatos dos gestores centraram-se em realizações pessoais e em registros relacionais envolvendo, especialmente, família, estudos e trabalho. Percebeu-se que diferentes processos de aprendizagem adquirem maior ou menor importância, conforme o momento de vida e o estágio de desenvolvimento na carreira que cada profissional vivencia. As dimensões trabalho e afetividade, esta última relacionada, em especial, à família, aparecem no presente estudo como os principais modos de organização das experiências relatadas pelos gestores. Acontecimentos marcantes, nestas esferas, se produziram especialmente em momentos de transição na vida de um adulto, momentos que podem favorecer o desenvolvimento pessoal e conduzir a aprendizagens e mudanças (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999), tais como algumas das aprendizagens transformadoras exploradas nesta seção e sintetizadas no Quadro 3.

PERÍODO DE VIDA	EVENTO	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	APRENDIZADOS
Primeiras experiências profissionais	Diálogo com um chefe	Mudança de perspectiva de significado epistêmica	Ampliação de visão e de perspectivas de carreira.
Desenvolvimento profissional	Ingresso em curso de especialização	Mudança de perspectiva de significado psicológica	Autoconfiança Priorizações.
	Vivência no Canadá	Mudança de perspectiva de significado sociolingüística	Revisão de valores, jeito de ser – processo de mudança pessoal
	Experiência em área de vendas	Mudança de perspectiva de significado sociolingüística	Nova visão sobre área de vendas
Balanco de vida	Reflexão sobre padrões de comportamento; passado <i>versus</i> futuro.	Mudança de perspectiva de significado sociolingüística Reflexão.	Novas possibilidades de organização do tempo profissional e familiar Fazer planos.

Quadro 3– Processos de aprendizagem transformadoras

Fonte: elaborado pela autora

Guilherme destacou a influência de um profissional com quem aprendeu muito, trabalhando, junto com seu tio, em uma pequena empresa, onde teve sua primeira experiência com desenvolvimento de negócios, gestão e relação entre empresas. Após uns dois anos e meio nesta empresa, buscava novas perspectivas de crescimento na carreira, quando teve, com este sócio de seu tio, uma conversa, que ampliou ainda mais sua visão e suas perspectivas de carreira:

(...) ele falou assim: ‘eu acho que tu não gostas de *marketing*, nem de finanças, nem de, sei lá, ou de produção. Tu gostas de desenvolvimento de negócio, tu gostas de estratégia’. (...) foi um conversa que me marcou e me levou para uma outra perspectiva, de olhar as coisas de uma forma muito mais ampla, sabe? De entender que as coisas não eram tanto presas dentro das caixinhas (...) dentro dos modelos. E aquilo me deu uma luz, assim, de enxergar uma perspectiva maior, até de satisfação de atuar em gestão.

Percebe-se, neste momento, uma mudança de perspectiva de significado epistêmica (MEZIROW, 1981), que havia sido moldada durante sua formação acadêmica, permitindo que Guilherme visualizasse possibilidades novas e mais gratificantes para sua atuação em gestão, antes limitadas a uma visão presa a ‘caixas’ em que deveria se enquadrar.

Para Sofia, a mudança de perspectiva de significado ocorreu no âmbito psicológico. Após um ‘trauma’ relatado por rodar em uma disciplina ao final do curso de graduação, ela conseguiu um estágio em

uma grande empresa considerada referência em sua área. Lá soube de um curso de pós-graduação pago por empresas petroquímicas, “o que havia de mais interessante em termos de oportunidade de emprego futuro no setor”. Então, dedicou-se muito aos estudos, por conta própria, e foi aprovada no exame de ingresso para este curso. Esta experiência propiciou a oportunidade de vivenciar uma aprendizagem transformadora que mudou seu modo de ver a si mesma (MEZIROW, 1981, 1994). Refletindo sobre sua vivência traumática e o autoconceito negativo que havia formado, percebeu que não era incompetente, como havia pensado, e que apenas necessitava priorizar algumas coisas em sua vida, focando-se em seus objetivos. Esta mudança de percepção deu a ela maior autoconfiança:

Apesar de eu ter tido uma frustração, seis meses atrás, de ter rodado numa cadeira, me senti assim bem, incompetente até, de não ter conseguido me formar, na época... Depois eu cheguei à conclusão de duas coisas: uma, que eu tinha capacidade, era só, realmente, eu me concentrar. O que tinha acontecido na época é que eu tinha muita coisa ao mesmo tempo, não priorizei algumas (...) Quando eu foquei numa coisa e eu realmente fui a fundo, eu consegui atingir meu objetivo. (...)aquilo, para mim, foi muito importante, me deu uma segurança, assim, me fez muito bem.

Embora Sofia tenha ressaltado não acreditar em destino, chegou à conclusão que as coisas têm seu tempo. Caso tivesse se formado antes, talvez não ficasse sabendo do concurso ou não obtivesse os aprendizados informais que a auxiliaram a passar na prova, tais como as dicas dos colegas e os aprendizados em empresa do setor.

No caso de Ana Niza, o contato com pessoas de outros países e a percepção de valores diferentes fez com que repensasse algumas de suas concepções, percebendo-as como traços culturais brasileiros introjetados de modo inconsciente, possibilitando-lhe uma mudança de perspectiva de significado sociolinguística. Em sua vivência no Canadá, reconheceu a valorização de *status* e de poder menor do que a existente no Brasil, além de perceber maior simplificação das coisas. Estas perspectivas mostraram-se mais inclusivas para ela, levando-a a repensar seus valores, seu jeito de ser, desencadeando um processo de mudança pessoal. Tal como expressa Cranton (2006), o processo de autoquestionamento e de questionamento do sistema social em que se vive propicia a aquisição de conhecimento emancipatório, aprendizagem esta que é transformadora.

João tinha uma visão pré-concebida sobre a área de vendas, para ele vendedor era “chato, inoportuno, geralmente com baixa formação”. Assim, ao receber uma proposta para atuar em uma área de vendas, sentiu-se resistente a esta perspectiva, mas decidiu aceitá-la, porque o trabalho era em uma multinacional e envolvia entendimento mais profundo da realidade das empresas com as quais iria trabalhar. Nesta empresa, conheceu profissionais ótimos, alguns efetivamente com baixa formação, outros inoportunos, mas todos com muita capacidade de atender as reais necessidades dos clientes, fazendo com que revisse seus preconceitos. Esta experiência, que considera ter sido fantástica, possibilitou-lhe mudança de compreensão sobre a área de vendas, aprendizagem que permitiu-lhe atuar nesta função com satisfação, em consonância com sua nova visão, a partir de uma mudança de perspectiva de significado sociolinguística (MEZIROW, 1981).

Augusto relata que ao longo dos anos, conseguiu romper com alguns de seus modelos culturais, do tipo: “eu dou um boi para não entrar em uma briga e uma boiada para não sair dela”, muito comum no sul do país, pois acredita ter conseguido crescer em flexibilidade. Outra crença, a de que não tinha vocação para vendas, foi mudando e hoje não se vê sem participar efetivamente da área de comercialização da empresa. Percebem-se algumas transformações de suas perspectivas de significado, que representam predisposições resultantes de pressupostos psicoculturais que moldam sensações e delimitam percepções, sentimentos e cognição (MEZIROW, 1998).

O processo de aprendizagem transformadora, o qual envolve mudanças de perspectivas de significado, pode ocorrer através de sucessivas reflexões, envolvendo pressupostos adquiridos de modo

inconsciente, possibilitando que adultos pensem por si, ao invés de agir a partir de conceitos, valores e sentimentos de outras pessoas (MEZIROU, 1981, 1994, 1998). Este processo envolve interesse em autoconhecimento e a compreensão no modo como sua história pessoal manifesta-se na maneira de ver a si mesmo, a seu papel e a suas expectativas sociais. Em alguns casos, no entanto, o rompimento com alguns modelos e crenças sócio-culturais ocorre não para permitir um pensamento autônomo, emancipatório, mas para propiciar a incorporação de novos modelos exigidos pelo mercado empresarial, o que pode ser visto no caso de Augusto.

Sofia relatou ter se dado conta, há um ano, aos 44 anos de idade, que estava perdendo um pouco da sua vida por ficar presa a alguns padrões que associa a suas origens germânicas. Reavaliando criticamente estes seus pressupostos (MEZIROU, 1998), percebeu que uma das vantagens de ter sua própria empresa era poder ter mais flexibilidade de tempo para se dedicar aos filhos, algo que sempre quis poder fazer, mas até então não havia conseguido. Ela relatou que foi estranho experimentar-se em um novo comportamento, mas, após certo tempo, conseguiu usar um pouco mais a flexibilidade, o que possibilitou-lhe “entrar num período bem equilibrado, de estar convivendo com o lado pessoal, crianças e profissional”, representando para ela uma aprendizagem transformadora (MEZIROU, 1981, 1994; CRANTON, 2006).

O processo de aprendizagem transformadora não ocorre independente de outras aprendizagens (CRANTON, 2006). As reflexões e questionamentos realizados por Sofia, neste momento de sua vida, podem ter gerado aprendizagens que, associadas, propiciaram-lhe a transformação de uma perspectiva sociolinguística. Um período de ‘balanço’ é descrito pela literatura clássica sobre desenvolvimento de carreira, sobretudo a partir dos quarenta anos. Este período representa introspecção mais profunda, sensibilização frente às emoções e reflexões que emergem do inconsciente, normalmente quando as pessoas realizam uma avaliação de suas vidas em função do tempo ‘que ainda falta’ (HUBERMAN, 1992). Embora a visão do desenvolvimento de adultos delimitado por faixas etárias pré-fixadas possa ser reducionista, entende-se que tanto aspectos culturais como do próprio desenvolvimento biológico, nesta faixa etária, podem favorecer a realização de ‘balanços’ como o realizado por Sofia:

Depois que tu passas de uma certa idade tu ficas - às vezes te pegas pensando assim: “Ai, o tempo está passando muito rápido, ah, daqui a pouco eu vou estar com cinquenta anos, daqui a pouco, como é que vai ser?” (...) E aí me dei conta que o único jeito de não ficar entrando nessa paranóia [...]é tu ter planos, sabe? É tu querer que o tempo passe rápido e não, não querer que o tempo não passe rápido. (...) Porque se tu ficas só na tua rotina, no teu dia-a-dia, realmente, o tempo passa muito rápido e tu tens a sensação que tu não fez nada e por isso que te angustia tanto, né?

Assim, possivelmente a aprendizagem transformadora relatada por Sofia esteja relacionada com estes questionamentos e reflexões que implicaram transformações tanto em sua vida profissional como familiar e pessoal.

Destaca-se a fala de Vasco a seguir, que representa uma síntese da visão encontrada entre os gestores sobre os processos de aprendizagem marcantes, ao longo de suas vidas. Ela é expressiva dos diversos entrelaçamentos existentes em suas histórias e em suas vidas, bem como entre seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento, tanto profissionais como pessoais, denotando a complexidade existente nestas inter-relações:

[...] eu contei varias histórias paralelas, assim, mas eu vejo que cada uma delas tem um papel muito importante no aprendizado. [...] As pessoas veem como desenvolvimento, curso em sala de aula e não é isso. Desenvolvimento é treinamento de mão de obra, é curso em sala de aula, é exposição a situações novas, é rodízio de função, é ler, viajar, é conversar com pessoas diferentes... [...]claro que a educação formal e tal, é muito importante, mas as outras são também, tanto quanto.

Embora ressaltada a importância da educação formal, percebe-se que nenhuma aprendizagem transformadora relatada foi suscitada pela educação gerencial e, tampouco, esteve relacionada a problemáticas que enfatizem a necessidade de promover sustentabilidade.

Os gestores relataram que a realização de um MBA foi motivada pelo desejo de qualificação e reconhecimento no meio empresarial, por perspectivas de crescimento profissional e maiores remunerações. Esse curso, voltado para o desenvolvimento gerencial, propiciou o aprofundamento de leituras, o desenvolvimento de capacidade de análise e crítica, uma visão mais sistêmica das diversas áreas da empresa, trocas e aprendizados com os professores e colegas, além da criação de uma rede de relacionamentos (*network*).

Algumas transformações contemporâneas percebidas como importantes para os gestores, entretanto, envolvem questões ligadas à necessidade de promoção da sustentabilidade e poderiam ser exploradas em programas de educação gerencial com esse objetivo. A subseção seguinte explora essa temática.

5.2 PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS À SUSTENTABILIDADE

Uma das mudanças percebidas pelos gestores no contexto contemporâneo e considerada preocupante pelos pesquisados é a insegurança decorrente da violência presente na sociedade contemporânea. Exemplificando esse aspecto, há dez ou vinte anos, Ana Niza não tinha carro e desloca-se por Porto Alegre, de ônibus, à noite. Hoje ela sente medo. Embora saiba as explicações do ponto de vista econômico e social, sente-se podada em seu direito e em sua liberdade de andar pela cidade em que nasceu. Ela vê uma série de outras coisas negativas no momento atual, entre elas a corrupção e o abuso de menores, questionando-se “como conviver com tanta coisa ruim, como ter forças para se sobrepor a isso e continuar levando a vida de forma positiva”, o que considera um desafio. Por outro lado, vê iniciativas positivas acontecendo - trabalhos voluntários com crianças ou com idosos - que contrabalançam os aspectos negativos.

Sofia destacou a preocupação com questões ambientais, pensando no futuro da humanidade como um todo. Por outro lado, a emergência deste debate no meio social e empresarial, bem como o aumento do rigor em termos do cumprimento da legislação ambiental, tem trazido oportunidades para a sua empresa, uma área crescente de negócios que demanda o acompanhamento desta tendência e a atualização técnica. Sofia relatou que realizou alguns trabalhos sobre reciclagem de plásticos que, há bem pouco tempo, segundo ela, não existiam. Tal como Silva, Reis e Amâncio (2011) observaram em seu estudo, percebe-se no discurso de Sofia a preocupação ambiental diretamente associada à rentabilidade organizacional.

Helena se vê como uma cidadã em situação privilegiada, em termos de educação, de situação social e financeira. Assim, considera importante identificar em que pode contribuir para dar um retorno à sociedade, com trabalho voluntário ou outro auxílio nesse sentido. Sofia, igualmente, disse ter planos de fazer algo mais concreto no plano social, sobretudo com crianças, assim que obtiver o equilíbrio que vem buscando entre sua vida pessoal e profissional, encontrando uma ‘brechinha’ de tempo para isso. Ana Niza narrou que gostaria de realizar um trabalho voluntário para o qual pudesse colaborar com o seu conhecimento, prática e experiência profissional, mas isto, segundo ela, é algo que sempre fala e fica “para o próximo ano”.

Sofia expressou que exerce hoje seu papel social respeitando as pessoas, cumprindo com as suas obrigações na empresa, agindo de acordo com os seus princípios éticos, de modo similar ao que relatou Vasco. Helena, João, e Guilherme ressaltaram ainda sua responsabilidade como pais, em educar os filhos para que possam contribuir positivamente com a sociedade.

Guilherme, Vasco e João destacaram a importância da identificação com os valores preconizados pela empresa em que trabalham, acreditando que, com sua participação, estão também contribuindo para a

sociedade. João não considera ter um nível de influência suficiente para interferir no âmbito de atuação social de sua empresa, mas tanto ele quanto Vasco explicitaram que não têm como objetivo 'salvar o mundo'. Observa-se, nesse sentido, um dos desafios que promover a reflexão crítica entre gestores pode envolver. Considerando-se que suas motivações para realizar um MBA envolvem busca por maior reconhecimento, crescimento e remuneração, possivelmente, parece ocorrer uma maior preocupação com suas ambições de carreira do que com sua responsabilidade social e ambiental (CURRIE; KNIGHTS; STARKEY, 2010).

Augusto disse que se engaja na ideia de um compromisso social e com o meio ambiente, ressaltando seu papel de, como executivo, participar no processo de manutenção saudável do planeta. Este gestor foi presidente de um grupo empresarial com várias unidades industriais poluentes e disse ser preciso aumentar os recursos no orçamento empresarial para tratar de questões ambientais. Ele destacou a competitividade do Brasil em alguns setores por não tratarem adequadamente seus resíduos. Conscientizar acionistas, segundo o pesquisado, é uma tarefa árdua dos executivos, pois estes investimentos geram muita resistência. Embora considere que tais ações beneficiariam a empresa e a sociedade como um todo, Augusto não sabe qual o caminho a trilhar rumo à consecução desse objetivo, corroborando o desconhecimento sobre como implantar ações voltadas à sustentabilidade apontada por outros gestores (FISHER; BONN, 2011).

Para Augusto, os executivos têm a responsabilidade de conduzir adequadamente uma empresa, gerar empregos, renda, resultados positivos e crescimento, de modo justo, repartindo a riqueza criada em forma de remuneração adequada e participação nos resultados, aspectos fundamentais para o bem estar social. Como executivo, ele se sente com a importante missão de gerar bons resultados e transformá-los em benefícios para a comunidade, já que qualquer decisão errada sua pode implicar em consequências sociais, não apenas econômicas. Tal como descrito por Silva, Reis e Amâncio (2011), percebe-se, uma vez mais, o discurso da responsabilidade social e ambiental diretamente associado à rentabilidade organizacional.

Embora a visão da sua responsabilidade social como gestor possas associada à sua maior consciência sobre problemáticas sociais e ambientais, pode-se relacioná-la ainda à emergência de temáticas relativas à sustentabilidade nos debates públicos, midiáticos e no discurso gerencial (FRANÇA FILHO, 2003). Observa-se a preocupação com a sustentabilidade, também entre os demais gestores, mais presente no discurso do que em ações práticas. Assim, considerando o potencial de aprendizagens transformadoras para motivar aprendizes a realizar ações com o objetivo de modificar práticas sociais, instituições e sistemas (MEZIROU, 1994), como a educação gerencial poderia incentivá-las? Algumas proposições para responder a essa questão serão discutidas, a seguir, nas considerações finais desse trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a sustentabilidade seja um tema bastante debatido atualmente, o presente estudo não evidencia ações concretas realizadas com esse objetivo por parte dos gestores entrevistados. Observou-se também que nenhuma das aprendizagens transformadoras - envolvendo a superação de barreiras emocionais, de conhecimentos ou situacionais, propiciadas pela reflexão crítica - foi favorecida por programas de educação voltados para a formação ou desenvolvimento de gestores. Sendo assim, como as instituições de ensino de Administração poderiam propiciar a abertura de espaços para diálogos que favoreçam reflexões críticas sobre a responsabilidade da gestão para o desenvolvimento de um mundo sustentável?

Tendo em mente que a via econômica adotada pela civilização global é ambientalmente insustentável (BROWN, 2006), o primeiro objetivo, quer seja da educação de gestores ou de administradores (potencialmente futuros gestores), seria demonstrar que ignorar a sustentabilidade não é vantajoso para ninguém. Trazer à tona problemáticas sociais e ambientais, tais como as descritas pelos entrevistados, associando algumas das suas causas às ações de empresas, aumentaria a consciência dos

alunos sobre a sua responsabilidade social e ambiental (CANNON, 2010). Tais percepções, promovidas por um professor em uma situação educacional, poderiam suscitar o início de um processo de aprendizagem transformadora. Esse processo envolveria desencadear questionamentos sobre pressupostos, normas, estruturas, processos e práticas dos alunos que os ajudaria a reinventá-los, possibilitando a construção de novos caminhos organizacionais (MARSICK, 2008).

Conforme Jacobi (2003, p. 196),

A sustentabilidade como novo critério básico e integrador precisa estimular permanentemente as responsabilidades éticas, na medida em que a ênfase nos aspectos extra-econômicos serve para reconsiderar os aspectos relacionados com a equidade, a justiça social e a própria ética dos seres vivos.

Assim, sugere-se que os educadores desafiem gestores e estudantes de Administração em geral a pensarem em modelos alternativos de negócios que redistribuam a riqueza de modo mais justo. Para apoiar tais experiências os educadores devem incentivar diálogo, criando condições que envolvam um ambiente de confiança, liberdade, igualdade, tolerância, educação e participação democrática (ELLIOT; REYNOLDS, 2002; MEZIRROW, 1994).

A relação entre sustentabilidade e educação assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam, além de riscos ambientais e sociais que se intensificam e que transcendem a simples aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis. Promover a reflexão crítica entre gestores, nesse sentido, auxilia-os a reexaminar modelos mentais que guiam suas ações e que podem representar barreiras para produzir soluções criativas e inovadoras para resolver problemas (CURRIE; KNIGHTS, 2003), dentre os quais, fundamentalmente os relativos à sustentabilidade.

Segundo Van Woerkom (2004), o auxílio de outros favorece o processo de reflexão crítica, descortinando novos pontos de vista e envolvendo a capacidade de lidar com a pressão social, aspectos que podem ser incentivados pela educação formal. Utilizando-se das contribuições da teoria da aprendizagem transformadora, a promoção de mudanças de perspectivas sociolinguísticas pode motivar gestores a realizarem ações coletivas com o objetivo de modificar práticas sociais, instituições ou sistemas (MEZIRROW, 1994), ao invés de mantê-las apenas em seus discursos gerenciais.

Ressalva-se ainda que, mesmo expressando com sucesso o discurso aprendido em um programa educacional, para sobreviver em vários contextos de suas vidas, os indivíduos podem incorporar o *script* das pessoas no poder, mantendo muitas das perspectivas contraditórias (KILGORE; BLOOM, 2002). Desse modo, salienta-se que as aprendizagens transformadoras não podem ocorrer de modo individual, em meio a pressões sociais e corporativas contrárias, mas sim como um processo de transformação coletiva, compartilhado por outros, em meio a mudanças sociais e culturais, tais como observadas nesse estudo.

Destaca-se como uma das principais contribuições deste artigo o aporte teórico sobre a aprendizagem transformadora, oriundo do campo da Educação, para a área da Administração. Assim como assinalam outros estudos envolvendo a pedagogia crítica (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006), a incorporação da reflexão crítica, aspecto central na teoria da aprendizagem transformadora, pode contribuir para o desenvolvimento do campo de estudos organizacionais. Ressalta-se, em especial, suas possibilidades para favorecer a educação para a sustentabilidade, tal como proposto nesse artigo.

Entende-se que a teoria da aprendizagem transformadora abre também possibilidades para uma educação em Administração que busque o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, levando em consideração a subjetividade dos indivíduos, contemplando uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento da sociedade. Uma educação voltada para atender esse objetivo possibilitaria a inserção crítica do gestor na sociedade, incorporando, no processo de ensino e de aprendizagem, as dimensões

socioeconômica, política, cultural e histórica, além das dimensões intelectual, afetiva e moral e não apenas as materiais.

Sugere-se, por fim, a realização de pesquisa-ação, incorporando os fundamentos da teoria da aprendizagem transformadora em programas de desenvolvimento gerencial que enfoquem a questão do desenvolvimento sustentável, dados os potenciais benefícios da promoção da reflexão crítica para o alcance desse propósito.

6 REFERÊNCIAS

- AXLEY, S.; MCMAHON, T. Complexity: a frontier for management education. **Journal of Management Education**, v. 30, n. 2, p. 295-315, April 2006.
- BARBIERI, J.; SILVA, D. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n.3, Edição Especial, p. 51-82, 2011.
- BENFICA, G. **Sustentabilidade e Educação**. Disponível em: <<http://www.seara.uneb.br/sumario/professores/gregoriobenfica.pdf>> Acesso em 12 out. 2012
- BENN, S.; DUNPHY, D. Action research as an approach to integrating sustainability into MBA programs. **Journal of Management Education**, v. 33, n. 3, p. 276-295, 2009.
- BROOKFIELD, S.; KALLIATH, T.; LAIKEN, M. Exploring the connections between adult and management education. **Journal of Management Education**, v. 30, n. 6, Dec. 2006.
- BROWN, L. Rethinking our economic future: pressures on the earth's resources are building, but is the current economic model reaching breaking point? What can be done? **OECD Observer**, v. 255, p. 45, 2006.
- CANNON, M. **Going beyond compliance**: Examining of sustainability education planning practices in US MBA business school programs (Unpublished doctoral dissertation). University of Georgia, GA: Athens, 2010.
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- CUNLIFFE, A. On becoming a critically reflexive practitioner. **Journal of Management Education**, v. 28, p. 407-426, 2004.
- CURRIE, G.; KNIGHTS, D. Reflecting on a critical pedagogy in MBA education. **Management Learning**, v. 34, p. 27-49, 2003.
- CURRIE, G.; KNIGHTS, D.; STARKEY, K. Introduction: a post-crisis critical reflection on business schools. **British Journal of Management**, v. 21, p. 1-5, 2010.
- CRANTON, P. **Understanding and promoting transformative learning**: a guide for educators of adults. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.
- DENZIN, N.K. **Interpretive biography**. Newbury Park: Sage Publications, Inc., 1989.
- FRANÇA FILHO, G. Gestão social: um conceito em construção. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE PODER LOCAL, 9., 2003, Salvador. **Anais...** Salvador: Colóquio Internacional sobre Poder Local, 2003.
- ELLIOTT, C.; REYNOLDS, M. Manager-educator relations from a critical perspective. **Journal of Management Education**, v. 26, p. 512-526, 2002.
- FISHER, J.; BONN, I. Business sustainability and undergraduate management education: an Australian study. **Higher Education**, v.6, n.5, p. 563-571, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GADOTTI, M. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 6, p. 15-29, 2005.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2003.

HENDERSON, G. Transformative learning as a condition for transformational change in organizations. **Human Resource Development Review**, v. 1, n.2, p. 186-214, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

JACOBI, P.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n.3, Edição Especial, p. 21-50, 2011.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p. 189-206, 2003.

KILGORE, D.; BLOOM, L. R. When I'm down, it takes me a while: rethinking transformational education through narratives of women in crisis. **Adult Basic Education**, v. 12, p. 123-133, 2002.

MARSICK, V. Developing a culture of creativity & innovation. **Korean Journal of Organization Development**, p. 1-24, 2008.

MARSICK, V.; SAUQUET, A.; YORKS, L. Learning through reflection. In: DEUTSCH, M.; COLEMAN, P.; MARCUS, E. (Eds.). **The handbook of conflict resolution: Theory and practice**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006.

MARTINS, R. **Mulheres executivas: ascensão e obstáculos nas empresas**. 2007. 247 f. (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. 2. ed., San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

MEZIROW, J. A critical theory of adult learning and education. **Adult Education Quarterly**, v. 32, n. 1, p. 3-24, 1981.

MEZIROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

_____. Understanding transformation theory. **Adult Education Quarterly**, v. 44, n. 4, p. 222-232, Summer 1994.

_____. On critical reflection. **Adult Education Quarterly**, v. 48, n. 3, p. 185-198, Spring 1998.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

PAES DE PAULA, A.; RODRIGUES, M. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. In: XXX ENANPAD. **Anais...** Salvador: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2006.

REYNOLDS, M. Reflection and critical reflection in management learning. **Management Learning**, v. 29, n. 2, p. 183-200, 1998.

SILVA, S.; REIS, R.; AMÂNCIO, R. Paradigmas ambientais nos relatos de sustentabilidade de organizações do setor de energia elétrica. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, Edição Especial, p. 146-176, 2011.

SPINK, M.J.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M.J. (org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

VAN WOERKOM, M. The concept of critical reflection and its implications for human resource development. **Advances in Developing Human Resources**, v. 6, n. 2, p. 178-192, 2004.

WOOD JR, T.; PAULA, A.P. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, jan./mar. 2004.

YANG, B. Can adult learning theory provide a foundation for human resource development? **Advances in Developing Human Resources**, v. 6, n. 2, p. 129-145, 2004.

Formatado: Inglês (Estados Unidos)

Formatado: Inglês (Estados Unidos)