

**A APRENDIZAGEM TRANSFORMATIVA NO
ESPAÇO ORGANIZACIONAL: UMA ANÁLISE
DA PROPOSTA ANDRAGÓGICA DA
PETROBRÁS**

SAMUEL CARVALHO DE BENEDICTO

2004

SAMUEL CARVALHO DE BENEDICTO

**A APRENDIZAGEM TRANSFORMATIVA NO ESPAÇO
ORGANIZACIONAL: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA
ANDRAGÓGICA DA PETROBRÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras, área de concentração em Organizações, Estratégias e Gestão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração

Orientador
Prof. Dr. Mozar José de Brito

**LAVRAS
MINAS GERAIS - BRASIL
2004**

**Ficha Catalográfica Preparada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da UFLA**

De Benedicto, Samuel Carvalho

Aprendizagem transformativa no espaço organizacional: uma análise da proposta andragógica da Petrobrás / Samuel Carvalho De Benedicto. -- Lavras : UFLA, 2004.

222 p. : il.

Orientador: Mozar José de Brito
Dissertação (Mestrado) – UFLA.
Bibliografia.

1. Aprendizagem. 2. Aprendizagem organizacional. 3. Andragogia. 4. Universidade corporativa. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD-370.1523
-658.4062

SAMUEL CARVALHO DE BENEDICTO

**A APRENDIZAGEM TRANSFORMATIVA NO ESPAÇO
ORGANIZACIONAL: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA
ANDRAGÓGICA DA PETROBRÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras, área de concentração em Organizações, Estratégias e Gestão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração

APROVADA em 27 de fevereiro de 2004

Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro – UFLA

Prof. Dr. Juvêncio Braga de Lima – UFLA

Prof. Dr. Sandro Márcio da Silva – PUCMinas.

Prof. Dr. Mozar José de Brito
UFLA
Orientador

LAVRAS
MINAS GERAIS - BRASIL

DEDICATÓRIA

A toda a minha família, dedico este trabalho:

- Ester De Benedicto – esposa e mãe, lutadora e companheira fiel em todas as horas;
- Élide Pallus – primogênita e herdeira, não de bens materiais, mas de uma educação fina que transcende o “ter” e valoriza o “ser”; saguaz como uma serpente e simples como uma pomba;
- Eline Anny – a caçulinha meio criança/juvenil, uma figura que cativa com facilidade os corações;
- Geraldo e Benedicta De Benedicto – meus queridos pais, que divinamente iluminados, lutaram com todas as suas forças para educar os filhos. Hoje, vêem com alegria os frutos de seus esforços;
- Maria, José, Daniel, Joel, Raquel, Gideon, Martha, Ruthe, Marcos e Ana – meus amigos e inesquecíveis irmãos e companheiros de todos os bons e maus momentos.

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão a Deus, em primeiro lugar. Porque “nele existimos e nos movemos”. É dele que emana toda a vida, a inteligência e toda capacidade de realização. Sem ele, qualquer vitória nesta vida não teria sentido.

Em segundo lugar, quero registrar minha profunda gratidão ao Prof. Dr. Mozar José de Brito, Professor do Departamento de Administração e Economia no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras e meu orientador, pelos esclarecimentos e instruções indispensáveis à elaboração deste trabalho. A minha gratidão ao Prof. Dr. Mozar transcende o árduo trabalho de orientação desta dissertação e chega até às disciplinas de Relações do Trabalho e Recursos Humanos por ele ministradas, as quais me permitiram adquirir uma visão mais ampla do processo administrativo e educativo. Sua atenção e disposição em atender, associadas às valiosas idéias, tornaram possível a apresentação pública de mais uma obra de caráter científico, cujo teor por certo contribuirá de alguma forma com nossa sociedade. Obrigado pela amizade e respeito demonstrado ao longo de todo o percurso!

Também agradeço de coração a todos os professores do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras com os quais tive o privilégio de conviver por bons momentos. Destes, nominalmente agradeço àqueles que diretamente ministraram alguma disciplina, ou seja, Prof. Dr. Antônio Carlos dos Santos; Prof. Dr. Edgard Alencar; Prof. Dr. Juvêncio Braga de Lima; Prof. Dr. Luiz Marcelo Antonialli; Prof. Dr. Ricardo de Souza Sette; Prof. Dr. Ricardo Pereira Reis; Prof. Dr. Robson Amâncio. Destes, certamente, alguns se tornaram mais que mestres, evoluindo esse relacionamento para o campo da amizade. À Sílvia Aparecida Rezende, Secretária de Pós-Graduação do Departamento de Administração e economia, minha gratidão pela atenção e carinho com que sempre me acolheu.

Meu muito obrigado às pessoas ligadas às empresas que me atenderam com carinho em todo o processo de obtenção de dados indispensáveis para a pesquisa. O tempo de vocês, separado especialmente para esta nobre finalidade, representa, neste momento, grande valia, pois sem ele não seria possível esta produção voltada à educação de adultos nas empresas. De modo específico, agradeço ao Prof. Dr. Martius Vicente Rodriguez y Rodriguez, por sua honradez e disposição em abrir as portas de sua empresa para uma investigação de seu processo de educação corporativa.

Também agradeço de coração aos amigos do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, dentre os quais, me refiro de modo particular ao Prof. Ângelo Constâncio Rodrigues e Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro. Estendo o meu agradecimento aos colegas de trabalho e à administração do Instituto Adventista de Ensino de Minas Gerais/Faculdades Integradas

Adventistas de Minas Gerais pela compreensão, apoio e incentivo. Que o nosso Deus possa recompensá-los pelos préstimos dispensados a este pobre mortal.

Creio que seria injusto deixar de expressar a minha gratidão ao meu querido irmão, Prof. Dr. Gideon Carvalho De Benedicto, pelo incentivo intelectual e apoio financeiro. Que a cada dia você possa repartir um pouquinho de seu vasto conhecimento com as pessoas que, à minha semelhança, dele precisam. Que o seu coração continue sempre voltado para aquilo que há de melhor nesta vida: Deus e os nossos semelhantes.

Aos colegas de classe, quero expressar minha admiração, respeito e agradecimento, pelo apoio recebido. Nomino-os neste instante, em ordem alfabética, para não cometer injustiças: Cristiane Ferreira Rezende, Daniel Gustavo Fleig, Daniela Meirelles Andrade, Daniele Carvalho, Felipe Dias Paiva, Frederico Antonio Mineiro Lopes, Geraldine Aparecida Neves Lima, Jasmária Lima Ribeiro, Kleber Carvalho dos Santos, Letícia de Oliveira, Levy Heleno Fássio, Maria Angélica Melo de Moura, Maria Paula Miranda de Oliveira e Virgílio Cezar da Silva e Oliveira. A bondade e o companheirismo são marcas que permanecem indelévels na mente de qualquer pessoa que os recebe. Continuem sempre assim! Certamente não os esquecerei!

Aos demais, que me honraram com a amizade e que sempre estiveram dispostos a trocar idéias e informações sobre materiais de pesquisa, deixo aqui o meu muito obrigado.

SUMÁRIO

Página

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
INTRODUÇÃO	01
2. GÊNESE DA TEORIA DA APRENDIZAGEM	
TRANSFORMATIVA	06
2.1 Elementos precursores e subjacentes da educação de adultos	06
2.2 A interface da aprendizagem transformativa com outras abordagens do ensino	15
3. FUNDAMENTOS DA TEORIA DA APRENDIZAGEM	
TRANSFORMATIVA	22
3.1 Caracterização da Teoria da Aprendizagem Transformativa	25
3.2 A construção dos significados e a transformação das perspectivas	31
3.3 O estabelecimento de um dilema desorientador	40
3.4 A ação reflexiva no processo de aprendizagem transformativa	43
3.5 A emancipação humana na aprendizagem transformativa	52
3.6 A maturação do aprendiz no processo de aprendizagem transformativa	55
4. CONTRIBUTOS DA TEORIA DA APRENDIZAGEM	
TRANSFORMATIVA	61
4.1 O papel do professor/tutor na educação transformativa de adultos	61
4.2 A autodireção no processo de aprendizagem transformativa	68
5. A APRENDIZAGEM TRANSFORMATIVA NO ESPAÇO	
ORGANIZACIONAL	71
5.1 As dimensões individual e grupal na aprendizagem organizacional	71

5.2 As universidades corporativas no contexto da aprendizagem organizacional	82
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	93
6.1 A natureza da investigação	95
6.2 Questões de pesquisa	99
6.3 Universo da pesquisa	99
6.4 Técnica de coleta de dados	101
6.5 Análise e interpretação de dados.....	103
7. ASPECTOS DA HISTÓRIA DA PETROBRÁS	106
7.1 O contexto sócio-histórico do surgimento da Petrobrás	106
7.2 A aprendizagem como fator estratégico na Petrobrás	113
7.2.1 Desafios sócio-econômicos como agentes impulsionadores de pesquisa e aprendizagem na Petrobrás	120
8. A UNIVERSIDADE CORPORATIVA PETROBRÁS	133
8.1 Os objetivos da Universidade Corporativa Petrobrás (UCP).....	144
8.2 Os objetivos da andragogia na Universidade Corporativa Petrobrás.....	151
8.3 Os princípios filosóficos intrínsecos ao Projeto Andragógico da UCP	154
8.4 O controle da qualidade da educação oferecida na UCP	156
8.5 As bases do Projeto Andragógico da Universidade Corporativa Petrobrás.....	157
9. A PROPOSTA ANDRAGÓGICA DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA PETROBRÁS	161
9.1 O papel do adulto no processo de aprendizagem da UCP.....	162
9.2 O papel do educador corporativo na UCP.....	165
9.3 A natureza da aprendizagem e o fundamento andragógico da UCP	172
9.4 A seleção de conteúdos na Proposta Andragógica da UCP	180
9.5 Os métodos de ensino na Proposta Andragógica da UCP.....	185

9.6 Os esquemas de construção de significados/interpretação.....	191
9.7 O racional e o emocional, o objetivo e o subjetivo na Proposta Andragógica da UCP.....	194
9.8 Efeitos da aprendizagem sobre a realidade do educando com foco na emancipação humana	198
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	208
ANEXOS	220

RESUMO

DE BENEDICTO, S. C. A Aprendizagem Transformativa no Espaço Organizacional: uma análise da Proposta Andragógica da Petrobrás. Lavras: UFLA, 2004. 222 p. (Dissertação de Mestrado em Administração)*

Neste novo século, a aprendizagem organizacional assume grande relevância. Diante da valorização da informação e do conhecimento como fatores de competitividade, a aprendizagem tem sido um dos focos dentro da teoria das organizações e ocupa papel de destaque no estudo da administração estratégica e da gestão. O grande desafio é que a teoria que estabelece a ponte entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional se encontra, ainda, em seu estado embrionário. Pouco se sabe sobre o modo como as organizações aprendem e, conseqüentemente, como a aprendizagem individual contribui para a aprendizagem organizacional. Entretanto, a possibilidade de transformação das organizações, fazendo uso da prática andragógica (educação de adultos) abre campo para ressignificar, reconstruir e transformar essa realidade. Buscou-se, por meio desta pesquisa, explorar a literatura e apresentar algumas reflexões teóricas acerca do processo de aprendizagem de adultos como uma tentativa de melhor compreender os paradigmas de análise voltados para o processo de aprendizagem nas organizações. O construto teórico desta investigação centra-se na “Teoria da Aprendizagem Transformativa de Adultos”, desenvolvida por Jack Mezirow. Este trabalho tem como objetivo central estudar, sob a ótica da Teoria da Aprendizagem Transformativa, a Proposta Andragógica da Petrobrás. Mais especificamente, pretendeu-se nesta investigação: i) resgatar alguns aspectos da história desta organização, particularizando os elementos que estruturaram o processo andragógico proposto pela sua Universidade Corporativa e; ii) verificar se a Proposta Andragógica da organização objeto de análise, orienta-se pelos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Transformativa. A pesquisa concluiu que vários pressupostos da Teoria da Aprendizagem Transformativa encontram-se presentes na Proposta Andragógica da Universidade Corporativa da organização estudada. Entretanto, existe uma diversidade de importantes pressupostos defendidos pela teoria, os quais não são ainda colocados em prática na educação corporativa dessa organização. Esta investigação finaliza com a proposição de que outros estudos sejam realizados, cobrindo esta importante temática, objetivando apresentar novas propostas de programas educativos para as universidades corporativas e as empresas em geral.

* Comitê Orientador: Mozar José de Brito – UFLA (Orientador); Cláudia Maria Ribeiro – UFLA; Juvêncio Braga de Lima – UFLA; Sandro Márcio da Silva – PUCMinas.

ABSTRACT

DE BENEDICTO, S. C. **The Transformative Learning in Organizational Space: one analysis of the andragogical proposal of Petrobras.** Lavras: UFLA, 2004, p. 222 (Master's Dissertation in Administration)*

In this new century, organizational learning assumes a great relevance. Before the valorization of information and of knowledge as competitiveness factors, learning has been one of the focuses within the organization theory and play an outstanding role in the study of the strategic administration and of management. The great challenge is that the theory which establishes the bridge between individual learning and organizational learning is up to now in its embryonic state. Little is known on the mode as organizations learn and, consequently, as individual learning contributes towards organizational learning. However, the possibility of transforming organizations, making use of andragogical practice (education of adults) opens a field to re-mean, re-build and transform this reality. It was sought by means of that research work to explore the literature and to present some theoretical reflections about learning process in adults as an attempt of better understanding the paradigms of analysis turned to the process of learning in organizations. The theoretical construct of this investigation is centered on the "Theory of the Transformative Learning of Adults" developed by Jack Merizow. This work has as the central goal to investigate, under the optics of Transformative Learning Theory, the Andragogical Proposal of Petrobras. More specifically, it was intended in this investigation: i) redeem some aspects of history of this organization, distinguishing the elements that structured the andragogical process proposed by its Corporative University and; ii) verify whether the andragogical proposition of the organization object of analysis, guides itself by the pre-supposed of transformative learning theory. Research concluded that a number of presuppositions of the theory of Transformative Learning are present in the andragogical proposal of the Corporative University of the organization studied. However, there is a diversity of important presuppositions defended by the theory, which are not yet placed into practice in Corporative Education of that organization. This investigation finalizes with the proposition that other studies be performed encompassing that important thematic, aiming to present new proposals of educative programs for the Corporative University and enterprises in general.

* Guidance Committee: Mozar José de Brito – UFLA (Adviser); Cláudia Maria Ribeiro – UFLA; Juvêncio Braga de Lima – UFLA; Sandro Márcio da Silva – PUCMinas.

1. INTRODUÇÃO

“Os analfabetos do futuro não serão aqueles que não conseguem ler ou escrever, mas aqueles que não conseguem aprender, desaprender, e reaprender.”
Alvin Tofler

As profundas transformações que se verificaram nas últimas décadas contribuíram para uma visão multifacetada do mundo. A análise da realidade deixou de ficar limitada aos paradigmas deterministas/positivistas, nos quais a objetividade era o principal atributo. O desenvolvimento tecnológico que se verificou ultimamente, provocou grande impacto no mundo contemporâneo, abrindo novas perspectivas na vida cotidiana, alterando radicalmente a forma como vemos e vivemos a realidade.

Diante do avanço da ciência e do uso cada vez mais coordenado da tecnologia, as organizações passam do modelo mecanicista para modelos mais complexos, com um misto de funções, processos, projetos e redes. De modo análogo, o papel do ser humano nas organizações também tem evoluído, passando de uma cultura servil e cumpridora de padrões e procedimentos para uma cultura de inovação, criação e multiplicação do conhecimento. Assim, são requeridas novas competências das pessoas para o mercado de trabalho, a saber: aprender a aprender; comunicação e colaboração; pensamento criativo e capacidade de resolver problemas; aprendizado tecnológico; desenvolvimento e liderança; autodesenvolvimento e autogerenciamento.

Nesse novo contexto, a educação não mais termina quando o aluno se forma na escola tradicional. Na antiga economia, a vida de um indivíduo era dividida em duas fases distintas: educação formal e trabalho. Atualmente educação e trabalho caminham lado a lado, complementam-se (Meister, 1999). Dessa forma, neste início de século, denominado “A Era do Conhecimento”,

mais do que nunca, o termo aprendizagem encontra uma grande significância para as pessoas e para as organizações.

Muitas são as teorias educativas que buscam estabelecer um vínculo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional, porém, muitas delas tropeçam em seus próprios pressupostos, os quais se originam da Pedagogia. Assim, torna-se necessário buscar novos pressupostos teóricos que se enquadrem mais adequadamente à educação de adultos, ou seja, a Andragogia. Nas últimas décadas diversas teorias andragógicas têm emergido, num diligente esforço dos estudiosos no sentido de compreender o ser humano adulto em sua completude e com possibilidades de aplicação de seus conhecimentos na vida pessoal, nas organizações e na sociedade (Merriam e Kaffarella, 1991).

A necessidade de compreender a construção dos significados, as representações acerca do mundo e o modo como estes elementos influenciam o processo de aprendizagem dos indivíduos, levou Jack Mezirow a empenhar-se num estudo em profundidade sobre tais questões. Desde o instante em que foi introduzido, primeiramente por Mezirow em 1978a, o conceito da Aprendizagem Transformativa abriu um importante espaço para a pesquisa no campo da instrução de adultos (Taylor, 1998). Este novo paradigma abriu novos horizontes às Ciências Educativas, tendo potencializado, particularmente, a Educação de Adultos. O sujeito adulto, como aprendente, ganhou especial relevo no seio da investigação neste campo, não sendo exceção a esta realidade a pesquisa articulada entre aprendizagem de adultos e aprendizagem organizacional.

A partir da descoberta, referente à possibilidade de transformação das organizações, fazendo uso da prática andragógica (educação de adultos), a realidade começou a ser ressignificada, reconstruída e transformada, pois a mesma não é concebida como uma forma pronta e acabada, segundo a visão linear-cartesiana. Nesse novo cenário de mudanças e novos desafios, as

organizações, e mais especificamente os indivíduos, estão mudando suas habilidades fixas, transformando-as em capacidades de conhecimento e perspectivas mentais para aprender continuamente (Vaill, 1996).

Diante da necessidade de aumentar a capacidade competitiva, o fenômeno da aprendizagem nas organizações tem desafiado um número significativo de pesquisadores. Diante da gama de estudos voltados para a questão da *learning organization* e aprendizagem de adultos, nas últimas décadas, não há dúvida de que a aprendizagem organizacional assume hoje um papel relevante no estudo das organizações. Embora o volume de publicações sobre esta temática seja significativo, um dos aspectos importantes, mas ainda pouco compreendido, refere-se aos paradigmas de análise da aprendizagem nas organizações. Não se pode afirmar que existe um consenso no que diz respeito ao processo de aprendizagem nas organizações.

Estes desafios enfrentados pelas organizações em seu cotidiano, sem dúvida, justificam o interesse do pesquisador por esta temática. Esta é, portanto, uma reflexão, uma tentativa de melhor compreender os paradigmas de análise voltados para o processo de aprendizagem nas organizações. Busca-se, por meio desta pesquisa, de natureza qualitativa, explorar a literatura e apresentar algumas reflexões teóricas acerca do processo de aprendizagem organizacional. Mesmo explorando diversos paradigmas de aprendizagem, o construto teórico desta investigação estará centrado no paradigma: ‘Dimensões Transformativas da Aprendizagem de Adultos’, desenvolvido por Mezirow.

Neste instante indaga-se: a Teoria da Aprendizagem Transformativa de Adultos permite estabelecer um vínculo com a realidade organizacional, aplicando-a em seu cotidiano e mesmo em outros ambientes? A possibilidade de que essa teoria seja aplicada em ambientes organizacionais é defendida pelo próprio autor (Mezirow, 1998, p. 192). De modo análogo, diversos outros estudos têm centrado a sua atenção na análise do conceito da Aprendizagem

Transformativa com vistas à possibilidade de aplicá-la ao ambiente organizacional. Autores, a exemplo de King e Lawler (1998); Moura (2000a, 2000b) e Henderson (2001), observaram a importância dessa teoria para os aprendizes adultos tanto na esfera individual quanto na esfera organizacional.

Ao inserir-se no campo dos estudos organizacionais, pretende-se, de algum modo, contribuir para uma melhor compreensão do conjunto de pressupostos que estruturam os paradigmas de análise da aprendizagem organizacional. Para tanto, coloca-se como objetivo central desta pesquisa estudar, sob a ótica da Teoria da Aprendizagem Transformativa, a Proposta Andragógica da Petrobrás, uma organização fortemente voltada para a aprendizagem. A implantação de uma “Universidade Corporativa” nessa organização estudada é um elemento que, por si mesmo, evoca uma prática de educação de adultos. De um modo mais específico, pretendeu-se, nesta investigação: a) resgatar alguns aspectos da história da Petrobrás, particularizando os elementos que estruturaram o processo andragógico proposto pela organização e b) verificar se a Proposta Andragógica da organização objeto de análise orienta-se pelos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Transformativa.

Este trabalho foi estruturado em nove capítulos. Os capítulos iniciais da pesquisa encontram-se voltados para o estabelecimento de um “arcabouço teórico” que possa dar sustentação à pesquisa e, ao mesmo tempo, atuar como “fio mestre”, norteando-a para que a mesma não fuja de sua trajetória. Na segunda parte do trabalho apresenta-se a gênese da Teoria da Aprendizagem Transformativa e a sua interface com outras abordagens de ensino.

Na terceira etapa da pesquisa, procura-se reconstruir de modo analítico os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Transformativa. Traçaram-se o perfil e os contornos característicos dessa teoria da aprendizagem, examinando as possibilidades de aplicá-los no ambiente organizacional. No quarto capítulo,

destacam-se as diversas contribuições do modelo de aprendizagem transformativa no processo de transformação do adulto, seja ele num nível individual ou organizacional. Ainda como parte integrante da construção teórico-literária, na quinta etapa pretendeu-se estabelecer uma interconexão entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional. Destacam-se neste capítulo as novas modalidades de aprendizagem nas empresas, ou seja, as universidades corporativas.

No sexto capítulo do trabalho explicitam-se os procedimentos metodológicos que envolvem todo fenômeno estudado, objetivando esclarecer ao leitor os passos seguidos em toda a trajetória da pesquisa. Julga-se que essa compreensão dos procedimentos metodológicos, utilizados na pesquisa, seja de grande validade para a compreensão do diálogo entre o autor e o texto escrito. No sétimo capítulo, busca-se reconstruir alguns aspectos históricos da Petrobrás num contexto social, político, econômico e de aprendizagem.

No oitavo capítulo, envida-se um esforço para reconstruir, de modo analítico, alguns aspectos históricos da Universidade Corporativa Petrobrás. Esta reconstrução é feita não apenas preocupando-se com os seus aspectos puramente históricos, mas sobretudo, calcada em uma análise de seu Projeto Andragógico, sua missão, seus objetivos e sua filosofia de trabalho.

Na nona etapa apresentam-se e discutem-se os resultados (da pesquisa empírica) obtidos no processo de coleta de dados envolvendo a organização pesquisada, ou seja, a Universidade Corporativa Petrobrás. Este capítulo objetiva, primordialmente, analisar quais dos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Transformativa se encontram presentes na Proposta Andragógica da empresa. Nas considerações finais apresentam-se variadas questões apreendidas pelo autor no que tange a aprendizagem de adultos nos níveis individual e organizacional; abordam-se algumas limitações do trabalho bem como algumas questões sugestivas para futuras pesquisas ligadas ao tema.

2. GÊNESE DA TEORIA DA APRENDIZAGEM TRANSFORMATIVA

“Toda a Andragogia fundamenta-se no conceito do homem a quem vai ser aplicada; no ideal de homem que se deseja formar e no contexto do mundo em que esse homem há de viver.” **Álvaro Vieira Pinto**

No escopo desta etapa teórica da pesquisa (que busca melhor compreender o processo de educação de adultos), é necessário primeiramente apresentar alguns elementos precursores e subjacentes da educação de adultos. Portanto, neste capítulo faz-se um esforço para estabelecer um quadro da formação do arcabouço teórico da educação de adultos, bem como procura-se expor as bases de sustentação da teoria da aprendizagem transformativa de adultos.

2.1 Elementos precursores e subjacentes da educação de adultos

A constatação de que os adultos apresentam interesses e necessidades (incluindo-se aí as relações interpessoais) diferentes de uma criança em idade escolar, despertou a curiosidade de alguns estudiosos. O desejo desses pesquisadores era compreender o que leva o ser humano, na vida adulta, a buscar continuamente a educação e o conhecimento, para melhorar as suas ações. Estudos, observações, pesquisas e práticas com adultos no ambiente de ensino-aprendizagem evidenciaram a necessidade de se desenvolver uma metodologia apropriada para tal finalidade. Surgiram daí alguns termos como: “andragogia”, “educação continuada”, “educação extra-escolar” e, mais recentemente, “educação corporativa”. Embora estes sejam conceitos formalmente distintos, encontram-se intimamente relacionados.

O termo “andragogia” ainda não se generalizou a ponto de substituir o clássico pedagogia, no campo da educação de adultos. É, no entanto, o mais apropriado e expressivo para indicar a consciência que hoje se tem deste tipo de educação. No Brasil, quando nos referimos à educação de adultos, normalmente estamos nos referindo à “alfabetização de adultos”, “escolarização tardia” ou à “educação recorrente”. No chamado mundo desenvolvido, já existe um enfoque em metodologia voltado especificamente para a prática do ensino–aprendizagem com seres humanos adultos e escolarizados, incluindo aí o ambiente de trabalho (Moreno, 2003b).

A educação de adultos não é uma invenção dos andragogos de nosso tempo. Ela certamente já existia na vida, sem ser uma idéia ou atividade especializada. A andragogia como “educação de adultos” é uma prática tão antiga quanto a história da raça humana, ainda que só recentemente venha sendo objeto de pesquisa científica. O que é próprio da educação de adultos no mundo de hoje é que ela tende a institucionalizar-se e a estender-se a todas as camadas da população, em todos os tipos de organizações humanas (Oliveira, 2002).

A história explícita da andragogia tem suas raízes na pedagogia (Knowles, 1980, 1984; Lindeman, 1926). Durante o século VII, na Europa, foram iniciadas as “catedrais ou escolas monásticas” para o ensino de crianças. Seu objetivo primordial era preparar jovens rapazes para o serviço religioso; sua missão era a doutrinação dos jovens na crença, fé e rituais da igreja. Os mestres desse período ajuntaram uma série de pressupostos sobre a aprendizagem, ao que denominaram de “pedagogia” (Etimologicamente, do grego: *Paidós* = criança; *Agein* = conduzir e *Logos* = tratado, ciência). Ficando bem caracterizada pelo seu objeto: a criança. Desse modo, a palavra pedagogia, literalmente, significa “a arte e ciência de ensinar crianças”. Esse modelo de educação monástico foi mantido através dos tempos até o século XX, por não haver

estudos aprofundados de sua inadequação para outras faixas etárias que não a infantil (Oliveira, 2002).

Portanto, os pressupostos da pedagogia baseiam-se nos princípios de ensinar e aprender, introduzidos no século VII, pela igreja cristã. Mais tarde, a escola secular começou a organizar-se dentro do mesmo modelo, dando origem à escola pública no século XIX. Dessa forma, todo o sistema educacional, incluindo a educação de alto nível, permaneceu “congelada” dentro dos tradicionais modelos pedagógicos (Aranha, 1996). Assim, ele veio a ser a base organizacional de todo o nosso sistema educacional, incluindo o sistema de aprendizagem organizacional.

Diante da necessidade de se determinar quais as diferenças tanto conceituais como técnicas entre a educação da criança e adolescentes para uma educação de adultos, surge um novo campo, a andragogia, ou seja, uma ciência da educação de adultos. Andragogia é a filosofia, ciência e a técnica da educação de ser humano adulto (Do grego: *Andros* = homem; *Agein* = conduzir e *Logos* = tratado, ciência). É uma teoria que surgiu como tentativa de adequar metodologias que respeitassem as especificidades da aprendizagem no indivíduo adulto.

O termo andragogia foi utilizado pela primeira vez em 1833, pelo mestre alemão Alexander Kapp, para descrever a teoria educativa de Platão. Anos mais tarde, no princípio do século XX, Eugen Rosenback voltou a utilizar o termo para referir-se ao conjunto de elementos curriculares próprios da educação de adultos, como professores, métodos e filosofias (Fiuza e Grüdtner, 2002).

O movimento de educação de adultos, de forma institucionalizada, surgiu na Escandinávia e na Inglaterra, no início do século XX com os trabalhos de Edward C. Lindeman. Entretanto, somente após a Primeira Guerra Mundial, começou a crescer, nos Estados Unidos e na Europa, um corpo de concepções diferenciadas sobre as características do aprendiz adulto. Mais tarde, com o

suporte das idéias de diversos pensadores, essas concepções se desenvolveram e assumiram o formato de teoria de aprendizagem (Oliveira, 2002).

Edward C. Lindeman foi um dos maiores contribuidores para a pesquisa da educação de adultos, por meio do seu trabalho "*The Meaning of Adult Education*", publicado em 1926. Suas idéias eram fortemente influenciadas pela filosofia educacional de John Dewey. Nas décadas seguintes, diversos outros estudos andragógicos foram realizados por pesquisadores¹. Entretanto, até 1940, apesar de haver elementos suficientes para a elaboração de uma teoria compreensível sobre a aprendizagem de adulto, esses elementos estavam dispersos e necessitavam de uma unificação teórica. Entre as décadas de 1940 e 1960, diversas foram as obras que contribuíram para a configuração da andragogia como ciência educativa dos adultos. Esses princípios foram esclarecidos, reelaborados e incorporados a uma explosão de conhecimentos oriundos de várias disciplinas das ciências humanas (Knowles, 1980; Oliveira, 2002).

A partir de 1970, com a publicação do livro "*The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*", de Malcolm Knowles², o termo

¹ No escopo dos estudos para a formação dos pressupostos andragógicos, diversos pesquisadores se destacaram, dentre os quais Edward L. Thorndike, o qual publicou o livro "The Adult Learning" em 1928, nos Estados Unidos e Lawrence P. Jacks, que publicou "Journal of Adult Education", em 1929, na Inglaterra. A psicoterapia teria sido uma das ciências que mais contribuíram para a andragogia. Nesse sentido, destaca-se as contribuições de Sigmund Freud, por meio de seus estudos sobre o subconsciente e comportamento. Da mesma forma, Carl Jung, com sua visão holística, forneceu um grande suporte para a andragogia. Nas décadas de 1940 e 1950, diversas foram as obras que contribuíram para a configuração da andragogia como ciência educativa dos adultos. Dentre essas obras, destacam-se as publicações de Harry Overstreet's "*The Mature Mind*", em 1949; as publicações de Malcolm Knowles "*Informal Adult Education*", em 1950; as publicações de Edmund Brunner's "*Overview of Research in Adult Education*", em 1954; os trabalhos de J. R. Kidd's "*How Adults Learn*", publicados em 1959; o livro de J. R. Gibb's "*Handbook of Adult Education in the U.S.*", publicado em 1960; o trabalho de Harry L. Miller's "*Teaching and Learning in Adult Education*", publicado em 1964 (Oliveira, 2002).

² Já no ano de 1950, Malcolm Knowles iniciou a construção do modelo andragógico de educação, ou seja, iniciou a tentativa de formular a Teoria de Aprendizagem de Adultos como a antítese do modelo pedagógico: "Andragogia x Pedagogia", em seu livro, "*The Adult Learner a Neglected*

andragogia, passou a referir-se à arte e à ciência de orientar adultos a aprender. Esse conceito ganha notoriedade nos países europeus por meio dos trabalhos de educação de adultos realizados pelo educador francês Pierre Furter (professor de educação comparada da Universidade de Genebra), em 1973 (Fiuza e Grütner, 2002; Moreno, 2003b).

Ainda na década de 1970, Jack Mezirow, professor da Columbia University, desenvolveu intensos trabalhos andragógicos, tanto teóricos quanto empíricos e, a partir de diversas correntes teóricas da aprendizagem, criou o conceito de “Aprendizagem Transformativa de Adultos”. O conceito de Aprendizagem Transformativa, principal objeto de estudo teórico desta investigação, portanto, encontra-se intrinsecamente ligado ao campo da educação de adultos. Esse conceito andragógico “Aprendizagem Transformativa” emerge com a publicação do trabalho de Mezirow, em 1978, intitulado “*Education for perspective transformation: Women’s re-entry programs in community colleges*”. Entretanto, foi somente na década de 1990 que o estudo sobre a aprendizagem transformativa assumiu grande destaque na literatura norte americana (Moura, 1999a).

O aprofundamento que Mezirow efetuou sobre esta temática no livro que publicou em 1991 sob o título de “*Transformative Dimensions of Adult Learning*”, contribuiu significativamente para projetar o tema no cenário internacional. Na década de 1990, o estudo sobre a Aprendizagem Transformativa assumiu grande destaque nas literaturas norte-americana e européia. Este campo de estudo tem marcado presença constante nas últimas edições da *Adult Education Research Conference*, na Universidade de

Species”. Mais tarde, em 1960, pela primeira vez Malcolm Knowles entrou em contato com a palavra andragogia. Isto se deu por meio de um educador europeu (iugoslavo), que participava de um *Workshop* na Boston University. A partir daí, Malcolm Knowles passou a entender o significado da palavra andragogia e a adotou como a mais adequada para expressar a “arte e ciência de ajudar adultos a aprenderem” (Oliveira, 2002).

Oklahoma, muito particularmente em 1997, quando esta temática foi a mais selecionada como objeto de análise (Moura, 1999a).

A Teoria da Aprendizagem Transformativa leva em consideração alguns fundamentos da teoria de aprendizagem de adulto proposta por outros autores. Como elemento subjacente, ela parte do pressuposto de que os adultos aprendem de modo diferenciado das crianças e dos adolescentes. A seguir, buscou-se acentuar algumas dessas diferenças, as quais vieram à tona a partir de intensivos estudos realizados por Lindeman (1926); Knowles (1980, 1984); Cross (1984) e Knox (1986).

No contexto da diferenciação entre crianças, adolescentes e adultos em um processo de aprendizagem, os estudos realizados por estes autores atestam para os seguintes fatos:

- ⇒ as diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isso, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem;
- ⇒ a orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isso as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas;
- ⇒ adultos são motivados a aprender à medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isso estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto;
- ⇒ a experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isso, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências;
- ⇒ adultos têm uma profunda necessidade de serem autogeridos; por isso, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.

Além dos autores mencionados anteriormente, muitos outros estudos já foram desenvolvidos com o objetivo de estabelecer uma diferenciação significativa e orientadora quanto ao processo de aprendizagem de crianças e adultos. Um dos trabalhos mais significativos nesse sentido resulta das experiências de Chickering (1987), do Centro Nacional para a Educação de Adultos da Universidade Ohio. Esse autor estabeleceu um quadro comparativo entre as características gerais de estudantes adultos e de crianças. Tais características se encontram esboçadas no Quadro 1.

QUADRO 1 Comparativo entre características de educandos adultos e crianças

Crianças	Adultos
Crianças dependem de adultos para apoio de material, apoio psicológico, e administração da vida. Elas são outro-dirigidas.	Adultos dependem deles próprios para apoio de material e administração da vida. Embora eles dependam de outros para satisfazer muitas de suas necessidades psicológicas, eles são auto-dirigidos.
Crianças percebem que um de seus principais papéis na vida é ser estudante.	Adultos percebem que estar fazendo, aprendendo, usando e alcançando sucesso como trabalhadores.
Crianças, em grau significativo, aprendem o que lhes dizem para aprender.	Adultos aprendem melhor quando percebem os resultados do processo de aprendizagem, ou seja, quando o ensino está contribuindo para o seu desenvolvimento, trabalho e sucesso.
Crianças vêem o conteúdo de aprendizagem estabelecido como importante porque os adultos lhes falam que é importante.	Adultos têm freqüentemente idéias muito diferentes sobre o que é importante aprender.
Crianças, como grupo educacional, são muito semelhantes. São aproximadamente da mesma idade, vêm de backgroups socioeconômicos semelhantes.	Adultos, geralmente, são muito diferentes uns dos outros. Como grupo educacional, normalmente é formado de pessoas com idades e níveis educacionais diferentes.
Crianças percebem o tempo de modo diferenciado das pessoas mais velhas. Na percepção das pessoas mais velhas o tempo passa mais rapidamente.	Adultos, além de perceberem o tempo diferentemente das crianças, também se preocupam mais com o uso efetivo do tempo.

... Continua ...

“QUADRO 1 Cont.”

Crianças têm uma base de experiência um tanto limitada.	Adultos têm uma base de experiência larga, rica, com a qual relacionar a nova aprendizagem.
Crianças geralmente aprendem depressa.	Adultos, na maioria das vezes, aprendem mais lentamente que as crianças, mas eles aprendem bem da mesma maneira.
As crianças, com freqüência, estão abertas a uma nova informação e prontamente se ajustarão a essas novas visões.	Adultos são mais prontos ao questionamento buscando uma melhor explicação sobre a nova informação que contradiz as suas convicções próprias ou mesmo a sua rejeição.
Crianças aprendem (pelo menos em parte) visando o uso (aplicação) desses conhecimentos no futuro.	Adultos se preocupam com a aplicabilidade imediata dos conteúdos apreendidos.
Crianças são, mais freqüentemente, motivadas externamente pela promessa de boas notas e o louvor de pais e professores.	Adultos são, mais freqüentemente, motivados interiormente pelo potencial, sentimentos de valor, auto-estima, realização.
Crianças, freqüentemente, formam menores expectativas em termos de experiências de aprendizagem formal. O filtro de crianças quanto à experiência passada é menor em relação aos adultos.	Adultos formam grandes expectativas em termos de experiências de aprendizagem. Muitas vezes, essas expectativas são negativas e desagradáveis.
Crianças, freqüentemente, associam a aprendizagem ao desenvolvimento acadêmico e biológico.	Adultos, freqüentemente, associam a aprendizagem diretamente às suas necessidades, considerando os seus papéis como pais, cônjuges, trabalhadores, etc. e confrontando com as mudanças (divórcio, morte de um amado, aposentadoria, etc.).

Fonte: Adaptado de Chickering (1987, p. 2).

Em uma análise do quadro acima, percebe-se que não há como conceber a aprendizagem na criança e no adulto de modo semelhante. No instante em que a aprendizagem é dirigida a indivíduos que já estão inseridos na sociedade, sobrevivendo e reproduzindo-a, que se vêem independentes, é preciso levar em consideração um outro perfil de quem aprende.

As crianças necessitam de uma tutoria mais intensivamente presente em seus processos de aprendizagem. De modo diferente, os adultos, pela própria relação com seu meio social, cultural e pela sua própria experiência de vida, apresentam uma maior independência quanto aos processos educacionais de aprendizagem. As teorias de educação de adultos apresentam a aprendizagem como um processo pessoal que implica numa troca de conhecimentos, de condutas e de experiências socio-afetivas como resultado de uma necessidade interna e de uma demanda da sociedade (Mezirow, 1996).

Mezirow (1996) e Knowles (1998) reforçam os estudos de Chickering, afirmando que os adultos aprendem de forma distinta das crianças porque: a) se sentem independentes; b) contam com uma gama de experiências de vida acumuladas que não apenas servem de referencial, mas fundamentam seus processos de aprendizagem; c) seus interesses em adquirir novos conhecimentos estão geralmente voltados ao desenvolvimento de habilidades que servirão no desempenho de papéis sociais específicos, a exemplo das atividades ligadas ao exercício profissional; d) esperam uma aplicação prática imediata dos novos conhecimentos apreendidos; e) geralmente apresentam problemas específicos a serem respondidos e, por essa razão, possuem maior interesse pelo processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a aprendizagem em adultos ocorre no momento em que o indivíduo está preparado para aprender, pois o conhecimento se constrói a partir do que a pessoa já sabe e depende tanto do propósito e do interesse do indivíduo, como do grau de desenvolvimento do mesmo. Assim, a aprendizagem inicia-se quando o indivíduo se depara com um problema. A falta de uma resposta ou um estado de confusão e incerteza atua como elemento indutor e orientador do indivíduo em busca de soluções.

2.2 A interface da aprendizagem transformativa com outras abordagens do ensino

Estudar os fenômenos ligados à aprendizagem não é tarefa fácil. Muitas são as teorias e os estudos acerca do modo como as pessoas aprendem e porque aprendem. Não há uma explicação única para o processo de aprendizagem, seja ela pedagógica, andragógica, psicológica, biológica, sociológica ou mesmo antropológica. Isto ocorre porque esse é um processo essencialmente humano e, como tal, sujeito a variadas explicações intimamente relacionadas à ótica inicial do pesquisador. Portanto, a investigação destinada a compreender a natureza e o dinamismo do processo de aprendizagem individual ou grupal, é um constructo complexo e, por isso, exige um enfoque interdisciplinar. Sendo o processo de aprendizagem um assunto complexo e possuidor de muitas facetas, o pesquisador corre o risco de errar ao abordá-lo sob um único enfoque teórico-metodológico.

A complexidade sobre a natureza do processo de aprendizagem inicia-se pelas dificuldades de compreender o ser humano em todas as suas dimensões: biológica, psicológica, social e espiritual. De alguma maneira, todos esses aspectos humanos se encontram envolvidos com a sua dimensão cognitiva, ou seja, a aprendizagem e construção do conhecimento. Esta, sem dúvida, tornou-se a razão pela qual Mezirow ancorou-se em diversas abordagens da aprendizagem (construtivismo; corrente progressista; pedagogia crítica, muito particularmente os trabalhos de Paulo Freire; reflexão crítica; desenvolvimento intelectual ou reflexivo) para desenvolver a teoria da aprendizagem voltada, primordialmente, para a educação de adultos. Essa teoria, por ele denominada “*Teoria da Aprendizagem Transformativa de Adultos*”, recebeu grandes contribuições de importantes nomes da literatura educativa. Dentre esses nomes, destacam-se: Freire (1970); Gould (1978); Habermas (1971, 1984) e Kuhn (1962). O próprio

autor (Mezirow, 1991, 2000) referiu-se a estas contribuições como ‘blocos de edifício’, que dão sustentáculo à sua teoria.

Na elaboração dessa teoria, Mezirow busca contribuições num grupo de pesquisadores cujas teorias se baseiam no estudo das mudanças conscientes dos adultos. Diversos estudiosos têm desenvolvido investigações objetivando constatar a validade dos pressupostos dessa teoria, tendo os mesmos obtido resultados satisfatórios (Boyd e Myers, 1988; Candy, 1991; Cunningham, 1993; Cranton, 1996; Moura, 1999a; Barlas, 1997; Ziegahn, 1998; Heaney, 1996; Brookfield, 1995a, 1995b; Taylor, 1997a, 1997b).

O problema da natureza do conhecimento não parece passível de uma solução definitiva. Cada uma das abordagens tem os seus méritos e as suas insuficiências. Cada uma poderá dar contribuições positivas em domínios restritos da atividade educativa. Nestas circunstâncias, Mezirow, no constructo da “Aprendizagem Transformativa de Adultos”, em vez de seguir uma única teoria, adotou uma perspectiva mais eclética.

A compreensão desse ecletismo que sustenta a teoria de Mezirow, ao contrário do que muitos poderiam pensar, reforça a idéia de que todos os paradigmas possuem aspectos relevantes e, portanto, relativamente confiáveis, e outros aspectos dúbios, os quais necessitam de melhores esclarecimentos. Como defendido por muitos estudiosos, hoje não é mais aceita, do ponto de vista teórico, a redução da educação a uma única matriz científica.

Para os teóricos da educação, existem dois blocos distintos de correntes pedagógicas da aprendizagem. De um lado, as correntes denominadas ‘não críticas’ e, de outro lado, as correntes ‘críticas’. Em linhas gerais, pode-se dizer que pertencem às abordagens não críticas as seguintes: i) abordagem tradicional; ii) abordagem comportamentalista. Quanto às abordagens críticas, podemos dizer que se enquadram nesta categoria, as seguintes: i) abordagem humanista; ii) abordagem cognitivista; iii) teoria crítica de Habermas; iv) pedagogia crítica

ou sócio-cultural; v) pedagogia da reflexão crítica; vi) pedagogia do desenvolvimento intelectual ou reflexivo.

Destaca-se que a “Teoria da Aprendizagem Transformativa de Adultos” possui um link de ligação com várias das abordagens mencionadas. Entretanto, por ser considerada uma teoria crítica, a mesma possui uma maior afinidade com as do último grupo. Uma rápida passagem pelas abordagens que mais influenciaram a Teoria da Aprendizagem Transformativa, certamente oferecerá uma melhor compreensão e contribuirá para integralizar a pesquisa de uma forma mais cabal.

Na construção da Teoria da Aprendizagem Transformativa, a abordagem tradicional não encontra destaque, uma vez que a mesma é entendida como instrução, baseada na transmissão de conhecimentos do professor para o aluno. Desse modo, a aprendizagem consiste na reprodução, memorização e repetição daquilo que foi ensinado. Cabe, então, ao professor, instruir, ensinar, transmitir e dirigir, enquanto ao aluno compete ouvir e memorizar aquilo que foi ensinado. De modo análogo, a abordagem comportamentalista ou behaviorista, ao considerar o homem como um produto do meio, reagindo passivamente diante da realidade, deixando de considerar os estados internos do indivíduo, não se constitui a base da Teoria da Aprendizagem Transformativa.

Dentro de um contexto tendendo à criticidade encontra-se a abordagem humanista, a qual vê o ser humano como sujeito, na sua unicidade, dignidade, liberdade, iniciativa, interesse, autonomia, na sua vida interior, nas percepções e nas avaliações que faz do mundo. A finalidade da educação humanista é a auto-realização do sujeito, mediante a utilização de toda a sua capacidade e potencialidade. Alguns aspectos desta abordagem possuem uma interconexão com a teoria da Aprendizagem Transformativa.

Tanto na visão cognitivista da aprendizagem formulada por Jean Piaget (1896-1980) quanto na sócio-interacionista proposta por Lev Semenovitch

Vygotsky (1896-1934), o conhecimento é visto como construção contínua. Conhecer significa ação e transformação do objeto pelo sujeito. Este modelo cria possibilidades para o indivíduo desenvolver a sua capacidade de análise crítica, de reorganização mental e amplia a capacidade de abstrair e de construir o próprio conhecimento (Piaget, 1974; Vygotsky, 1984; Mizukami, 1986). Nessa abordagem, cabe à educação não a transmissão de informações, verdades, modelos, mas levar o aluno a aprender por si próprio por meio da conquista dessas verdades. Nesse sentido, a aprendizagem só se realiza no momento em que o sujeito consegue elaborar seu conhecimento, isto é, agir sobre qualquer objeto e transformá-lo (Oliveira, 1995; Silva, 1999). Nota-se, portanto, uma similaridade entre a visão cognitivista e a Teoria da Aprendizagem Transformativa.

Para a corrente progressista da aprendizagem, a educação deve promover o contínuo crescimento e desenvolvimento ao longo da vida, contribuindo, dessa forma, para acentuar o papel ativo do indivíduo no processo de aprendizagem (Moura, 1999a). Um aspecto de destaque nesta abordagem, que a torna parte ativa da Teoria da Aprendizagem Transformativa, é a importância atribuída à reflexão. Segundo essa corrente, a reflexão está intimamente ligada à análise da experiência individual, pois é a partir dela que o indivíduo identifica o sentido e as interpretações comuns do contexto social que o envolve, permitindo a tomada de estratégias com vista à transformação do comportamento individual e coletivo.

Uma das abordagens que possui significativa presença na Aprendizagem Transformativa é a Teoria Crítica de Habermas. Esse vínculo se evidencia por diversos modos. Na visão de Habermas, o conhecimento resulta de diferentes tipos de interesses, dentre eles, o técnico e o emancipatório. O interesse técnico centra-se na resolução das relações causa-efeito, sendo uma forma de conhecimento em que o indivíduo se relaciona com o *ambiente* ou contexto que

o envolve. Neste tipo de interesse, o conhecimento é construído em referência ao mundo exterior, existindo uma realidade objetiva que pode ser identificada por meio do método científico. A crítica de Habermas a este tipo de racionalidade técnico-instrumental prende-se a esta tentativa de constituir-se como explicação por excelência da realidade, procurando que todo o conhecimento se enquadre nesse mesmo tipo de racionalidade. Assim, Habermas (1971, p. 92) defende que *“se a validade das regras e estratégias técnicas dependem da análise analítica empiricamente correta, a validade das normas sociais está fundada apenas na inter-subjetividade do entendimento mútuo das intenções e assente no reconhecimento geral das obrigações.”*

Habermas atribui um papel essencial ao diálogo racional na validação de significados. Porém, segundo este autor, é pelo interesse emancipatório que o sujeito se liberta das forças contextuais, institucionais e egocêntricas. Este conhecimento identifica-se com o autoconhecimento ou a auto-reflexão. Este tipo de saber relaciona-se com o poder, pois é pelo conhecimento emancipatório que o indivíduo se emancipa dos diversos tipos de dominação que limitam o controle sobre a sua vida, adquirindo, pela auto-reflexão, a sua autodeterminação. A reflexão crítica assume, dessa forma, um papel central na construção do conhecimento emancipatório.

O autor destaca que o interesse crítico-emancipatório envolve a capacidade de ser crítico em relação a si próprio e em relação à realidade sócio-cultural envolvente, pelo processo de questionamento pessoal e questionamento do mundo. Estas diversas forças (ideologias, preconceitos, distorções psicológicas, etc.) limitam o controle racional do sujeito sobre a sua própria vida, perpetuando relações de dependência. Pelo conhecimento emancipatório o indivíduo é capaz de compreender melhor a sua pessoa, os outros e o meio que o envolve.

Na abordagem sócio-cultural, a ênfase encontra-se no homem como sujeito da educação. Para Paulo Freire (2002), seu principal idealizador, a educação verdadeira é problematizadora. Ao contrário da “educação bancária” ou domesticadora, voltada para “depositar” conhecimentos, dados e fatos no aluno, transformando-o em objeto, a educação conscientizadora ou problematizadora envolve o desenvolvimento da capacidade de crítica e de reflexão, possibilitando a aprendizagem do mundo pelo indivíduo. Permite a interpretação da realidade que o cerca, tomando consciência da sua situação.

Segundo essa ótica, a tarefa do educador consiste em desenvolver a capacidade crítica dos alunos, de modo a torná-los sujeitos do processo, desalienando-os, cabendo ao aprendiz ascender à condição de sujeito. Para Freire, o processo de tomada de consciência das estruturas de opressão que envolvem o indivíduo é denominado de conscientização. Nesse sentido, o objetivo da reflexão crítica é o de levar as pessoas a profundamente darem-se conta da realidade sociocultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela (Freire, 1970, 1984, 2002).

Pode-se constatar a proximidade entre algumas das características da Aprendizagem Transformativa com o processo de conscientização proposto por Freire. Entretanto, Freire vai além do interesse na aprendizagem, ao afirmar que este processo não pode ficar apenas limitado à tomada de consciência: ele conduz à consciência da necessidade de uma ação coletiva de intervenção contra as estruturas de injustiça.

A perspectiva da reflexão crítica observa ser necessário que o sujeito se aperceba da realidade sociocultural que o envolve. Segundo esta abordagem, se por um lado, é verdade que a pessoa é marcada e modelada pelo contexto sociocultural, por outro lado, ela tem a principal responsabilidade de relacionar as novas idéias e experiências com os conhecimentos já existentes, bem como

partilhar esses novos conhecimentos de forma a justificá-los e a validá-los (Garrison, 1992). Refletir criticamente significa a capacidade do indivíduo ser capaz de dar-se conta dos seus pressupostos, estando disponível para analisar outras perspectivas alternativas de interpretação da realidade.

A reflexão torna-se crítica quando a pessoa se dá conta das pressuposições hegemônicas que guiam e limitam a sua ação (Mezirow, 1991; Brookfield, 1995b). A reflexão crítica tem, por isso, de se basear na experiência do sujeito, pois é por meio dela que o indivíduo adquiriu acriticamente diversas pressuposições que se confrontam com dilemas desorientantes que o levam a refletir criticamente (Cranton, 1996; Brookfield, 1995b, 1998; Moura, 1999a).

O conhecimento não é considerado como algo adquirido e estático, mas como algo em cuja construção o sujeito tem parte ativa na sua construção, numa relação muito estreita com o contexto em que esse conhecimento é gerado. O conhecimento resulta, desta forma, de um processo de exame racional, podendo ser sempre alvo de escrutínio e criticismo por parte de outras pessoas. Certamente existe uma grande proximidade entre esta perspectiva e a Aprendizagem Transformativa, sendo a reflexão crítica uma dimensão importante no processo de construção dessa teoria.

3. FUNDAMENTOS DA TEORIA DA APRENDIZAGEM TRANSFORMATIVA

“Diálogo é um momento em que os humanos se encontram para refletir acerca de suas realidades à medida que a fazem e a refazem.” **Paulo Freire**

Muitos estudiosos procuram entender a aprendizagem sob o paradigma objetivista. Para estes: a realidade existe independentemente das representações mentais e lingüísticas do mundo; a principal função da linguagem é comunicar um significado no qual os discursos ou expressões procuram descrever como as coisas realmente são; o conhecimento é objetivo, ou seja, não depende ou deriva de atitudes subjetivas e sentimentos de um investigador específico; a lógica e a racionalidade são formais, existindo a razão teórica que busca aquilo que se acredita ser racional e a razão prática que busca aquilo que é racional fazer; os padrões intelectuais não são arbitrários, ou seja, são independentes das sensibilidades das pessoas que os aplicam (Brito e Brito, 1997). Para outros, o processo de aprendizagem poderá ser compreendido à luz do paradigma interpretativo.

Mezirow, apud Brito e Brito (1997), mencionam que o paradigma interpretativo rompe com os pressupostos de uma visão racional do processo de aprendizagem e traz à tona a preocupação com a capacidade de simbolização do ser humano, valorizando a estrutura da mente. Essa abordagem reconhece a importância dos significados que os indivíduos atribuem à realidade e da linguagem para o processo de aprendizagem; concebem as categorias cognitivas como fenômenos originados socialmente e, conseqüentemente, a compreensão como um ato inerentemente social, ou seja, são produtos publicamente compartilhados e internalizados e, portanto, mais do que biológico; o conceito da natureza interpretativa de toda percepção humana tem seu foco na

incapacidade dos indivíduos de separar totalmente aquilo que eles percebem. Portanto, todo conhecimento deve ser visto como algo relativo e sustentado pelo contexto vivenciado.

Ainda, segundo essa concepção, o sujeito e o objeto formam algo indissociável, devendo, para compreender o outro, ter acesso à sua experiência vivenciada. Para que haja uma compreensão da realidade, são necessárias posturas metodológicas com abordagens hermenêuticas (o estudo do significado de textos), centrando-se na análise do discurso e no desenvolvimento de uma compreensão interpretativa. A realidade social envolve a distribuição das forças de dominação e poder; a razão do indivíduo conduz à convicção e a verdade torna-se uma contingência, uma formulação exclusiva da cultura local; a linguagem é inteiramente social; a realidade deve ser percebida como uma construção social que nem mesmo existe sem ela.

Para Mezirow (1996) a análise interpretativa busca demonstrar o caráter intrínseco às estruturas de significados, bem como a variabilidade histórico-cultural das categorias de pensamento e dos princípios da ação e suas interdependências com as formas de mudanças sociais e de reprodução material. A revolução cognitiva, fundada em Piaget e Vygotsky, tem apresentado argumentos de que os seres humanos são sempre e necessariamente temporais, locais, parciais, propositais e personalizados, não podendo realizar a objetividade, a neutralidade ou a universalidade atribuídas a eles pela racionalidade.

Nesta perspectiva, o contexto social adquire relevância na construção do conhecimento. Castoriana, apud Brito e Brito (1997), afirmam que Vygotsky amplia a possibilidade do processo de aprendizagem defendendo que a cultura fornece aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação e suas significações, que se convertem em organizadores do pensamento, ou seja, é por meio da aprendizagem que o homem adquire uma compreensão comum da

cultura e a perpetua. Brito e Brito (1997, p. 19) citando Oliveira, mencionam que, portanto, *“a aprendizagem é um processo que se realiza dentro de uma estrutura de referência culturalmente delineada e adquire novos significados dentro dos esquemas de significados daquela cultura”*.

Os estudos de Mezirow (1978a, 1978b, 1981, 1990, 1991, 1994, 1995a, 1995b, 1996, 1997, 1999, 2000), apresentam a proposta de uma nova abordagem: a Teoria da Aprendizagem Transformativa que reconhece a validade da aprendizagem instrumental, agrega a contribuição dos cognitivistas e acrescenta as acertivas da teoria da ação de Habermas. Nessa perspectiva, o autor recupera o conceito de aprendizagem instrumental e introduz o conceito de aprendizagem comunicativa assumindo-as como complementares e integradoras nesse processo de aprendizagem. Desse modo, o conhecimento é derivado tanto da aprendizagem instrumental quanto da comunicativa, que agrega dimensões subjetivas ou interpretativas.

A dimensão subjetiva implica no reconhecimento da importância das estruturas de significado. De modo sintético, a teoria da transformação propõe um processo de aprendizagem caracterizado pelo discurso dialógico entre sujeito e objeto, entre líder e liderado, entre professor e aluno, tendo como ponto central a dimensão social, sendo a dimensão histórico-cultural condicionante do desenvolvimento e da aprendizagem individual e coletiva.

Ao desenvolver a Teoria da Aprendizagem Transformativa, Mezirow o faz dentro de um paradigma emancipatório. Para tanto, busca estabelecer uma ponte, uma síntese dialética e reflexiva, entre os paradigmas objetivista e interpretativo ou cognitivista da aprendizagem. O paradigma emancipatório se orienta, especialmente, pelos seguintes pressupostos: i) a teoria está sistematizada na forma de um constructo abstrato, geral e idealizado para explicar o processo de aprendizagem; ii) a aprendizagem deve ser entendida como um processo de uma nova ou revisada interpretação dos significados da

experiência; iii) os significados são atribuídos pelos indivíduos ao projetar as imagens e modelos simbólicos, baseados na aprendizagem anterior; iv) a construção do significado pode ser intencional, proposital e representativa, ou seja, sem uso de palavras, do modo que podemos intuir a direcionalidade, o movimento, os sentidos e as experiências; v) a percepção do sentido ocorre por meio de uma estrutura de referência modeladora e delimitadora da percepção, cognição e sentimentos (Brito e Brito, 1997).

Nessa perspectiva emancipatória, a estrutura de referência é composta de duas dimensões: a perspectiva de significados que consiste num amplo conjunto de pressupostos orientadores das ações e um esquema de significados que é constituído por crenças específicas, sentimentos, atitudes e julgamento de valores que acompanham e modelam uma interpretação. A crença se refere ao hábito que orienta as ações. Assim, as interpretações, as crenças, a potencialidade e a possibilidade de reflexão crítica são de grande importância na aprendizagem de adultos. Todo o processo de aprendizagem ocorre a partir da elaboração dos esquemas de significados existentes. Na aprendizagem comunicativa, os indivíduos determinam a justificativa de uma crença ao apelarem para a tradição, a autoridade, a força ou o discurso racional. Nesse contexto, o desenvolvimento de adultos deve ser compreendido como um processo de aprendizagem cujas competências instrumental e comunicativa são empregadas.

3.1 Caracterização da Teoria da Aprendizagem Transformativa

Após rever as bases teóricas da Aprendizagem Transformativa, julga-se ser o momento certo para falar mais diretamente dos pressupostos de Mezirow. A Teoria da Aprendizagem Transformativa foi desenvolvida por Jack Mezirow durante as duas últimas décadas (1980 e 1990), sendo esta orientada

especificamente para a educação de adultos, levando em consideração as suas peculiaridades diferentes do modo de aprender das crianças e adolescentes. Essa teoria contempla uma “*descrição detalhada e complexa de como os aprendizes interpretam, validam e reformulam o significado³ de sua experiência*” (Cranton 1994a, p. 22). A valorização da experiência, da reflexão crítica e do discurso racional são três aspectos comuns na teoria de Mezirow (Taylor, 1998), que é baseada na teoria psicológica analítica (Boyd e Myers, 1988) e na teoria social crítica (Scott, 1997).

O modelo de aprendizagem transformativa têm alcançado grande sucesso⁴, seja junto às populações de baixa escolaridade em países pobres e/ou ricos; como Programa de Educação Recorrente⁵ ou como Programa de Comunidades de Aprendizagem⁶. Diante desse sucesso, diversos autores têm procurado verificar as implicações sociais após um processo de aprendizagem transformativa. Por exemplo, ela pode levar o indivíduo a um diferente relacionamento e entendimento das pessoas de outras raças e culturas (Barlas, 1997) a uma participação mais ativa em associações de direitos cívicos e ecológicos (Ziegahn, 1998).

A Teoria da Aprendizagem Transformativa parte da perspectiva de que existem quatro formas distintas de aprendizagem. De acordo com Mezirow (1991), a primeira forma leva em consideração as “*armações esquemáticas*” já construídas em nossa mente, as quais constituem o nosso ponto de referência.

³ A palavra “significado”, utilizada em grande escala por Mezirow em sua “Teoria da Aprendizagem Transformativa de Adultos”, refere-se ao sentido ou propósito atribuídos: i) à vida como um todo; ii) a uma situação específica vivida pelo aprendiz; iii) a realidade social; iv) aos objetos com os quais o educando está em contato; dentre outros.

⁴ Ver anexo: “Uma breve biografia de Jack Mezirow”.

⁵ O conceito de Educação Recorrente se encontra ligado aos programas de educação de adultos que, por alguma razão (trabalho, falta de recursos, falta de acesso, localização geográfica, falta de interesse, etc.), interromperam o seu curso de estudos. Os Programas de Educação Recorrente, geralmente se encontram vinculados a um programa de governo, seja ele rico ou pobre.

⁶ As Comunidades de Aprendizagem são programas de ensino geralmente voltados às populações de baixa escolaridade. Esses programas se encontram ligados diretamente às ONGs ou aos governos.

Nesta tipologia de aprendizagem, as novas informações recebidas não entram em choque com os esquemas de significados já estabelecidos, por se constituir apenas complementos.

A segunda forma leva em consideração a apreensão de conteúdos com novos significados, porém, tais conteúdos são suficientemente consistentes e compatíveis com os já existentes. Esses novos conteúdos apenas complementam dando uma melhor conformação aos conhecimentos já existentes. Nessa forma de aprendizagem, não muda fundamentalmente nossa perspectiva de significado, embora os conhecimentos sejam ampliados. A perspectiva até então prevaiente é fortalecida porque a compreensão de áreas novas preenche inconsistências existentes nos esquemas de significado.

Uma terceira forma de aprendizagem envolve a transformação de esquemas de significado. Nesse caso, ao apreender novos conteúdos, o educando percebe que seus pontos de vista específicos ou convicções se tornam sem função (sem valor) e, por isso, vivenciam uma sensação crescente de insuficiência quanto aos velhos modos de ver e entender os significados. Essa insuficiência abrirá caminho para a criação de novas perspectivas de aprendizagem.

Mezirow destaca uma quarta forma de aprendizagem que abrange a transformação de perspectiva por intermédio de um processo de reflexão crítica e de pressuposições específicas. Para Mezirow, a reflexão crítica permite uma transformação de perspectiva e uma reorganização de significado. O autor defende que este é o tipo mais significativa de aprendizagem emancipatória, ou seja, esta é a aprendizagem transformativa. O processo começa quando encontramos uma situação emocionalmente carregada que não se ajusta às nossas expectativas e, por conseguinte, não tem significado para nós. Assim, a aprendizagem transformativa inicia-se pela transformação das perspectivas de significado.

Seguindo esta ótica, a aprendizagem transformativa pode ser sinteticamente definida como “*o processo de mudança efetiva num quadro de referência*” (Mezirow, 1997, p. 5). A experiência de vida da pessoa permitiu-lhe adquirir um conjunto coerente de aprendizagens (associações, conceitos, valores, sentimentos, etc.) que constituem o seu quadro de referência pessoal e que condicionam a sua forma de estar e ver a realidade que a rodeia. Estas estruturas de sentido determinam a linha da ação individual, a aprendizagem pessoal, a interpretação da realidade. As novas experiências são interpretadas à luz das pressuposições existentes e, dependendo do grau de congruência, reforçam essas mesmas pressuposições, incrementando ainda mais a sua abrangência. Estes quadros de referência são assimilados pelo indivíduo de uma forma não crítica, havendo uma tendência natural para rejeitar automaticamente as idéias que não estão de acordo com os seus quadros de referência (Mezirow, 1991; Cranton, 1994b).

Uma análise mais profunda dos trabalhos de Mezirow (especialmente: “*Transformative Dimensions of Adult Learning*” – 1991) permite compreender, de modo mais amplo, que a quebra das perspectivas anteriores (já formadas) criando condições favoráveis para a formação de novas perspectivas, é conseguida mediante uma seqüência lógica de atividades. Para o autor, em várias dessas atividades, o professor/tutor tem uma participação direta ou indireta. Afinal, a sua presença no ambiente de aprendizagem possui uma função “provocativa” da aprendizagem.

A seqüência de atividades de aprendizagem que visam a transformação de perspectivas inicia-se pela provocação de um dilema desorientante e que culminam com a alteração do autoconceito “*permitindo a reintegração do contexto da vida individual segundo as condições ditas pela nova perspectiva.*” (Mezirow, 1991, p. 193). Esta seqüência de atividades é constituída pelas seguintes fases: i) dilema desorientante; ii) auto-exame acompanhado de

sentimentos de culpa e vergonha; iii) exame crítico das pressuposições epistêmicas, socioculturais, ou psíquicas; iv) reconhecimento de que a tomada de consciência da inadequação das perspectivas de sentido, e a sua transformação, não são um caso individual, mas uma experiência pela qual já passaram outras pessoas; v) exploração das opções para novos papéis, relações e ações; vi) planejamento de um curso de ação; vii) aquisição de conhecimentos e competências com vistas à implementação do plano; viii) tentativa provisória de experimentação dos novos papéis; ix) construção da competência e da autoconfiança nos novos papéis e nas novas relações; x) a reintegração da própria vida baseada nas condições ditadas pela nova perspectiva.

De acordo com Mezirow (1978b), as etapas descritas acima, que formam o todo da aprendizagem transformativa, poderão ser representadas por um ciclo processual de transformação da perspectiva. Ele nomeou este processo racional e cognitivo de: “Transformação de Perspectiva de Reflexão Crítica”. Quando integrado no processo de aprendizagem, o aprendiz sofre um reconhecimento consciente da diferença entre o ponto de vista velho (o dele) e um novo e toma uma decisão para destinar a perspectiva mais nova como sendo de mais valor. Esse ciclo corrobora para tornar mais compreensível o processo de aprendizagem transformativa, como poderá ser visto na Figura 1:

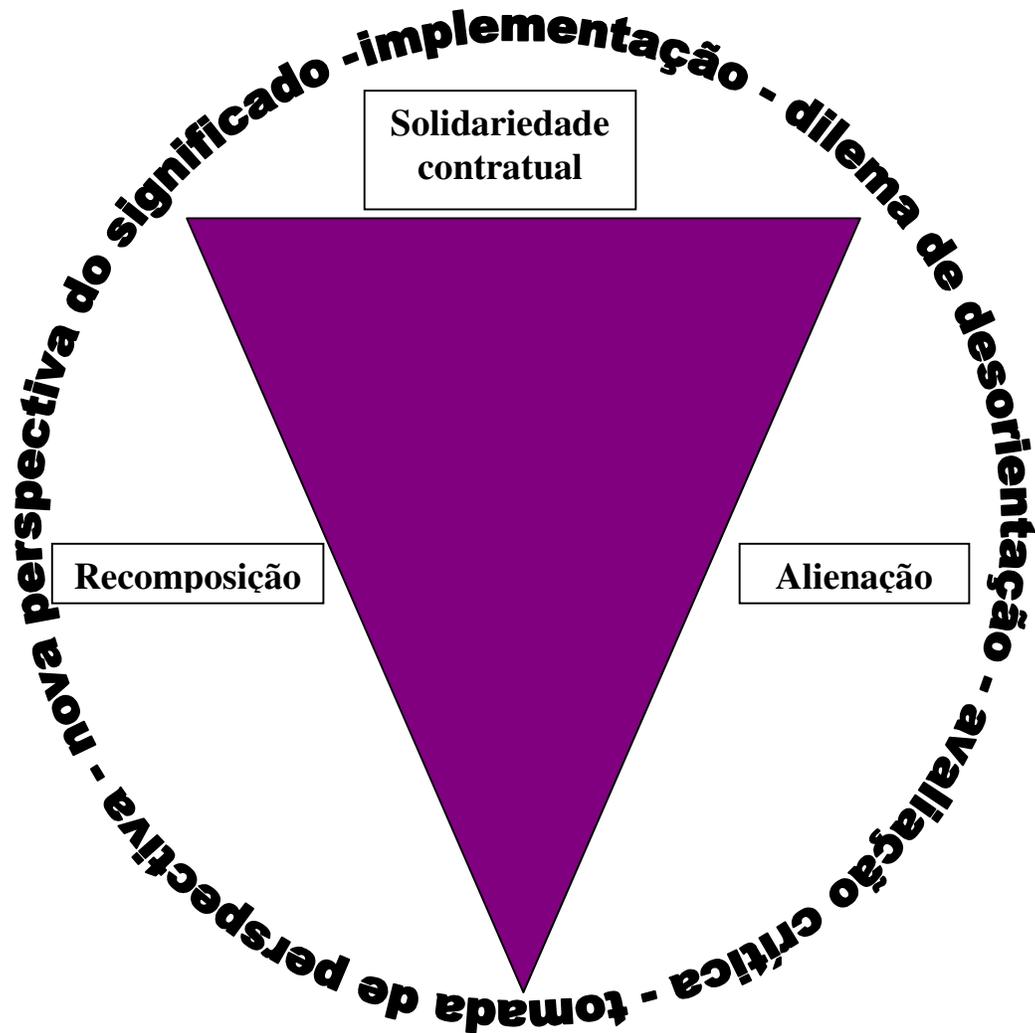


FIGURA 1 O ciclo de transformação da perspectiva

Fonte: Adaptado de Mezirow (1978b, p. 100-110).

Percebe-se, por intermédio deste “ciclo de transformação cheio”, que o processo de aprendizagem transformativa inicia-se com a implementação dos conteúdos ao serem trabalhados pelo professor/orientador. Segundo este modelo, o passo seguinte é um dos aspectos significativos do processo de aprendizagem,

ou seja, a provocação de um dilema desorientante nos aprendizes. Ou seja, no instante em que defronta-se com uma situação nova que não se ajusta à perspectiva de significado já existente em sua mente, os aprendizes experimentam um período de desorientação e desequilíbrio. Este processo poderá criar uma sensação de instabilidade e desconforto para o aprendiz.

Após o estabelecimento de um dilema de desorientação, o professor/orientador deverá promover uma avaliação crítica do contexto estudado. Para solucionar o desconforto resultante, o estudante realiza um exame crítico das suposições que estão por trás de seu papel, suas prioridades, atitudes e convicções. Para o autor, no instante em que houver uma avaliação crítica, surgirá também, na mente do educando, uma tomada de perspectiva, ou seja, cada educando sentirá a necessidade de construir uma nova perspectiva. A pressão resultante e a ansiedade podem agir como catalisadores e podem estimular o aprendiz a buscar uma mudança significativa de perspectiva. A partir daí, cada aprendiz construirá a sua nova perspectiva de significado, levando em consideração a sua experiência de vida.

Após apresentar, de modo sintético, as principais idéias da Teoria da Aprendizagem Transformativa, julga-se necessário resgatar, com uma maior riqueza de detalhes, cada um dos elementos expostos anteriormente. A exposição desenvolvida a seguir dará ao leitor um panorama geral do ciclo apresentado na Figura 1, permitindo uma melhor compreensão da mesma. Para tanto, torna-se necessário segmentar o texto, a fim de torná-lo mais didático.

3.2 A construção dos significados e a transformação das perspectivas

Em prosseguimento à discussão sobre esta temática, pode-se dizer que a Teoria da Aprendizagem Transformativa apresenta uma explicação acerca da construção de significados e a transformação das perspectivas de sentido. O

autor, em seus trabalhos, realiza uma exposição detalhada sobre os diversos elementos de sua teoria, procurando estabelecer uma interconexão entre eles, à luz dos estudos de variados autores. Assim, uma importante condição para a vida humana é a necessidade de compreender o significado de sua experiência.

Para alguns, basta apenas uma explanação crítica defendida por uma autoridade. Mas, na sociedade contemporânea, nós mesmos devemos aprender a fazer nossas próprias interpretações, com base em nossas finalidades, opiniões, julgamentos e em nossos sentimentos. Facilitar a compreensão dos significados de um modo mais realístico é o objetivo primeiro da educação de adultos. Nesse sentido, a Teoria da Aprendizagem Transformativa de Adultos busca desenvolver um pensar autônomo.

Uma influência importante na abordagem da aprendizagem transformativa é o estudo do desenvolvimento do indivíduo. Para Labouvie-Vief (citado por Moura, 1999a), esse desenvolvimento é constituído por duas fases principais. A primeira fase, que abrange a infância e a adolescência, caracteriza-se pela decodificação dos automatismos biológicos e pela codificação dos automatismos sociais e culturais. Na segunda fase, que abrange o período pós-adolescência, o indivíduo é capaz de melhor reexaminar as diversas estruturas assumidas na fase anterior. Este é um dos pressupostos para Mezirow considerar que, na idade adulta, a pessoa será melhor capaz de examinar e transformar os diversos pressupostos assumidos anteriormente de forma acrítica.

Estas pressuposições assumidas acriticamente, a que Mezirow intitula de ‘perspectivas de sentido’, envolvem, pois, três diferentes vertentes que influenciam a nossa percepção acerca de nós próprios e da realidade que nos envolve: i) distorções de ordem epistêmica, influenciando o nosso modo de conhecer e a forma como usamos o conhecimento; ii) distorções de ordem socio-lingüística, sendo os mecanismos pelos quais a sociedade e a linguagem limitam as nossas percepções e iii) distorções psicológicas, *‘produzindo formas de*

sentir e agir que nos causam sofrimento porque são inconsistentes com o nosso autoconceito e a nossa percepção de como queremos ser como adultos” (Mezirow, 1991, p. 138). Muitas das pressuposições do indivíduo, especialmente as de ordem psicológica, são assimiladas durante a infância, por meio do processo de socialização e aculturação, sendo freqüentemente adquiridas durante experiências significativas com os pais e professores.

Segundo o modelo da aprendizagem transformativa, o indivíduo cria significados a partir das estruturas de sentido em si existentes. As estruturas de sentido são constituídas por duas dimensões: a) as “perspectivas de sentido” e b) os “esquemas de sentido”. As perspectivas de sentido constituem o quadro de referência, os paradigmas, os filtros que moldam e condicionam a percepção do indivíduo acerca de si próprio e da realidade.

Mezirow destaca que as perspectivas de sentido podem ser de ordem psicológica, epistêmica ou sociolinguística. Assim, para o autor,

“As perspectivas de sentido determinam as condições essenciais para a construção de sentido de uma determinada experiência. (...) Providenciam-nos o critério para julgar ou avaliar o que está certo ou errado, o que é bom ou mau, o que é bom ou feio, o que é verdadeiro ou falso, o que é apropriado ou inapropriado.” (Mezirow, 1991, p. 44).

Para Mezirow, os esquemas de sentido se constituem a manifestação concreta, orientando a ação da pessoa, de uma determinada perspectiva de sentido. Como exemplo concreto, o autor enfatiza que *“uma dimensão mais específica do nosso quadro de referência são os nossos esquemas de sentido, uma ramificação do conceito, crença ou sentimento que molda uma determinada interpretação acerca do aborto, das pessoas de cor, da religião, do mercado livre, do capitalismo ou liberalismo”* (Mezirow, 1994, p. 11). Sendo aplicações mais concretas dos nossos quadros de referência, é muito mais comum proceder a transformações nos esquemas de sentido do que nas perspectivas de sentido.

No modelo de aprendizagem transformativa, a transformação da perspectiva explica como as estruturas dos significados que os adultos adquiriram sobre sua vida se tornam diferentes. Estas estruturas do significado são as molduras da referência que são baseadas na experiência cultural dos indivíduos, nas experiências contextuais e que influenciam como se comportam e como interpretam eventos (Taylor, 1998). A estrutura do significado de um indivíduo influenciará como escolhe votar ou como reage às mulheres que sofrem abuso físico, por exemplo.

A nova forma de a ciência encarar a realidade, colocando a ênfase na relatividade do conhecimento, contribuiu para o surgimento de visões mais críticas da realidade. Assim, o discurso acerca do mundo não é uma reflexão sobre o mundo, mas um artefato social em constante mudança. Segundo esta perspectiva, certamente que existe uma predisposição do ser humano para dar sentido ao mundo que o rodeia.

Sob a perspectiva da aprendizagem transformativa, em vez de absorver ou receber passivamente o conhecimento objetivo do que está ‘lá fora’, os aprendentes constroem ativamente o conhecimento ao integrar a nova informação e experiências no que já tinham compreendido anteriormente, revendo e reinterpretando o antigo conhecimento de forma a reconciliá-lo com o novo. Dessa forma, o conhecimento é construído pelo aprendente. Assim, existe um importante papel do indivíduo na interpretação da realidade que o envolve.

Esta perspectiva também assume, como contraponto à teoria behaviorista, para a qual o conhecimento não era mais do que a acumulação de fatos verificados empiricamente, derivados diretamente da observação e da experiência. Para a Teoria da Aprendizagem Transformativa, o conhecimento não é um processo de replicação e de cópia. Assim, a concepção determina a percepção, ou seja, o indivíduo conhece a realidade ao agir nela (Mezirow, 1991; Moura, 2000a). Dessa forma, o conhecimento não é uma cópia nem um

espelho da realidade, *“mas as formas e conteúdos do conhecimento são construídos pela pessoa”* (Candy, 1991, p. 263).

O conhecimento não é uma mera cópia da realidade, sendo, em primeiro lugar, um artefato social, pois constitui a necessidade dos indivíduos darem sentido à realidade que os envolve. Esta perspectiva destaca a competência do indivíduo na construção de significados, sendo um paradigma que acentua a capacidade de autonomia do sujeito. Entretanto, é necessário destacar que esta perspectiva não nega a existência do mundo real que envolve o aprendiz.

A aprendizagem transformativa chama a atenção para o fato do sujeito ser parte ativa na construção dos significados acerca da realidade que o envolve. Em vez de uma visão passiva do indivíduo que recebe a interpretação da realidade a partir dos outros, a perspectiva transformativa destaca o papel participativo do indivíduo na construção dessas mesmas interpretações. Dessa forma, a construção da realidade é uma atividade constante, que é marcada pela novidade e mudança e não por condições já definidas inicialmente.

As investigações mais recentes da psicologia social têm dado atenção ao contexto social e histórico da construção individual de sentidos (Candy, 1991; Moura, 2000a). Julga-se, pois, importante afirmar que a ênfase da aprendizagem transformativa não se encontra apenas no individualismo, já que, apesar da aprendizagem ser uma questão de interpretação e construção pessoal, essa mesma aprendizagem tem lugar num contexto social.

A importância da experiência como fonte de saber tem recebido cada vez maior atenção por parte dos investigadores, muito especialmente do campo da educação de adultos. A experiência é, assim, entendida como o espaço onde decorre o processo pelo qual o sujeito se autoconstrói como pessoa; por isso, a âncora da aprendizagem radica na experiência da vida pessoal.

Na Teoria da Aprendizagem Transformativa, o autor coloca em evidência a idéia de que o ser humano vive, a todo instante, presumindo coisas

acerca de sua realidade social (Mezirow, 1991, 1995b, 1996). Esta visão contrasta com diversas convicções, muitas delas aceitas como “verdades”, as quais afirmam que o indivíduo constrói o seu conhecimento apenas fazendo uso de seu estoque de conhecimento já internalizado.

Em continuidade a este raciocínio, Mezirow (1991, 1995b, 2000) defende que o processo de aprendizagem, ou seja, o domínio cognitivo, sempre emerge ligado a uma história de interações sociais. Isso indica que nossa aprendizagem está, de alguma maneira, ligada às representações que temos do mundo que nos rodeia. Isto também implica que, do ponto de vista individual, o conhecimento não pré-existe às experiências vivenciadas por esse indivíduo. O conhecimento das coisas é fruto da atividade histórica de um sistema cognitivo, ou seja, o conhecimento emerge da história da ação humana, das práticas humanas recorrentes.

A aprendizagem transformativa acentua a natureza inter-relacional do conhecimento. O sujeito não conhece a realidade em si, mas o ato pelo qual ele percebe a interação entre as coisas. Assim, destaca-se que: i) a construção ocorre dentro de um contexto que influencia as pessoas; ii) a construção é uma atividade constante que se centra na novidade e mudança em vez de condições fixas; iii) as categorias e conhecimentos aceitos comumente são construtos sociais, não derivando da observação; iv) as formas de entendimento dependem das vicissitudes dos processos sociais, não na validade empírica das perspectivas; formas negociadas de entendimento estão integralmente relacionadas com outras atividades humanas; v) os sujeitos da investigação devem ser considerados como seres de conhecimento; vi) o centro do controle reside nos próprios sujeitos e o comportamento complexo é construído propositadamente; vii) os seres humanos podem efetuar comunicações complexas e organizar rapidamente a complexidade.

Como percebido, na base da aprendizagem transformativa está a noção de que os indivíduos constroem o seu conhecimento em interação com o meio, em atividades orientadas por objetivos por si formulados. Trata-se de um processo dialético, uma vez que o novo conhecimento leva à identificação de novos objetivos, e a persecução destes à criação de mais conhecimento. Os indivíduos não recebem passivamente o conhecimento do mundo exterior, mas constroem-no de uma forma ativa. Assim, o conhecimento não é transferido, nem inventado pelo homem, mas construído por ele na sua relação com os outros e com o mundo. Para que a aprendizagem seja eficaz e ocorra a apropriação do conhecimento, há necessidade da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

A concepção da aprendizagem transformativa situa a atividade mental do educando na base dos processos de desenvolvimento pessoal. Mediante a realização de aprendizagens significativas, o aprendiz constrói, modifica, diversifica e coordena os seus esquemas, estabelecendo, desse modo, redes de significados que enriquecem o seu conhecimento do mundo físico e social e potencializam o seu crescimento pessoal. Essa concepção postula que a ação educacional deve tratar de incidir sobre a atividade mental construtiva do aluno, criando as condições favoráveis para que os esquemas do conhecimento (e, em consequência, os significados associados aos mesmos, que o aluno constrói no decurso de suas experiências) sejam os mais corretos e ricos possíveis.

Neste contexto, Mezirow destaca que a aprendizagem é concebida *“como o processo de utilizar as interpretações anteriores, com vista a construir uma interpretação nova, ou uma interpretação alterada acerca do sentido da experiência pessoal em ordem a guiar a ação futura”* (Mezirow, 1996, p. 162). Segundo este autor as perspectivas adquiridas pelo indivíduo constituem o quadro de referência de posteriores interpretações que o indivíduo faz da realidade que o envolve. As novas aprendizagens são, desta forma,

condicionadas pelas aprendizagens anteriores. Ora, é exatamente na revisão dessas interpretações assumidas anteriormente pelo indivíduo de forma não crítica, que consiste uma das dimensões mais importantes da aprendizagem na vida adulta.

Seguindo nesta ótica o autor afirma que:

‘Uma dimensão crucial da aprendizagem na vida adulta envolve o processo de justificação ou validação das idéias comunicadas e das pressuposições das aprendizagens anteriores. As pressuposições assimiladas acriticamente podem distorcer as nossas formas de conhecer, envolvendo pressuposições epistêmicas; os nossos modos de acreditar, envolvendo as normas sociais, culturais, os códigos lingüísticos, e as ideologias sociais; e as nossas maneiras de sentir, envolvendo as repressivas proibições parentais durante a infância e que controlam os sentimentos e comportamentos na vida adulta através das ansiedades’ (Mezirow, 1991, p. 5)

Se a aprendizagem é caracterizada pela influência das pressuposições existentes na análise e compreensão dos novos dados, a aprendizagem transformativa corresponde à alteração das perspectivas existentes. Não se trata de adquirir novas perspectivas, pois a aquisição das mesmas é sempre influenciada pelas perspectivas já existentes, não existindo qualquer alteração na forma como o sujeito vê e interpreta a realidade. A aprendizagem torna-se, pois, transformativa quando os pressupostos são vistos como distorcidos, inadequados ou inválidos para dar resposta à realidade, dando lugar a uma perspectiva de sentido transformada.

Ao colocar em evidência a prática educacional, Mezirow destaca que o aprendiz somente constrói significados cada vez que é capaz de estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre o que aprendeu e o que já conhece. Assim, a maior ou menor riqueza de significados que o aprendiz atribui ao “material” de aprendizagem dependerá da maior ou menor riqueza e complexidade das relações que for capaz de estabelecer. Para o autor, não é uma

tarefa fácil para o educador contribuir para a promoção de uma aprendizagem significativa, dando lugar a uma construção de significados. É necessário que o novo material de aprendizagem (o conteúdo que o aluno vai aprender) seja potencialmente significativo. Para isso, existem três condições: que o conteúdo possua uma certa estrutura interna, uma certa lógica instrínseca e um significado em si mesmo.

Difícilmente o aprendiz poderá construir significados se o conteúdo de aprendizagem é vago, está pouco estruturado ou é arbitrário, ou seja, se não é potencialmente significativo do ponto de vista lógico. Esta significância lógica, obviamente, não depende apenas da estrutura interna do conteúdo, mas também da maneira como este é apresentado ao aluno.

Para que o aprendiz construa significados a propósito deste conteúdo é necessário que possa relacioná-lo de forma não-arbitrária com o que já conhece, que possa assimilá-lo e que possa inseri-lo nas redes de significados já construídas no decurso de suas experiências prévias de aprendizagem. É necessário, portanto, que o conteúdo seja potencialmente significativo do ponto de vista psicológico.

Apesar de serem necessárias, a significância lógica e a psicológica não são suficientes para que o aluno construa significados. Em acréscimo a isso, é necessário que o aluno tenha uma atitude favorável para aprender significativamente.

Em última instância, a construção de significados que o aluno executa a partir do ensino é o elemento mediador suscetível de explicar os resultados de aprendizagem finalmente obtidos. Entretanto, a idéia essencial que subjaz ao conceito de aprendizagem significativa é que a aprendizagem que o aluno leva a cabo não pode ser entendida unicamente a partir de uma análise externa e objetiva daquilo que lhe ensinamos. É necessário também levar em consideração as interpretações subjetivas que o próprio aluno constrói.

Para que os aprendizes mudem seus significados (opinião específica, atitudes, e reações emocionais), devem incorporar uma constante reflexão crítica em suas experiências que, por sua vez, conduz a uma perspectiva de transformação. A reflexão crítica é o processo de tornar-se criticamente ciente do como e do porquê nossas suposições vieram influenciar a maneira como nós percebemos, compreendemos e sentimos o mundo ao nosso redor. A reflexão crítica contribui para mudar as estruturas da expectativa habitual e tornar possível uma perspectiva de vida mais inclusiva, discriminada e integrada. Permite, finalmente, fazer escolhas ou agir de outra maneira diante dos novos conhecimentos (Mezirow 1991, p. 167).

3.3 O estabelecimento de um dilema desorientador

Como já mencionado anteriormente, a nossa interpretação da experiência é sempre feita através das nossas estruturas de sentido, condicionando as nossas expectativas em face dos acontecimentos. Mesmo as novas experiências são interpretadas à luz das pressuposições existentes e, dependendo do grau de congruência, reforçam essas mesmas pressuposições incrementando ainda mais a sua abrangência. As nossas estruturas de sentido orientam e/ou limitam as nossas escolhas. Assim, “resistimos a aprender tudo o que não se enquadra nas nossas estruturas de sentido” (Mezirow, 1994, p. 11).

Neste sentido, procuramos geralmente quem se enquadra nos nossos quadros de referência, por exemplo, com a leitura de determinados autores, de determinados jornais, pelo relacionamento com determinadas pessoas que nos são simpáticas e que comungam as nossas orientações. Por isso, “*raramente as pessoas procuram deliberadamente livros, conversas, e práticas que elas sabem que irão questionar e pôr em causa as ideias que lhes são familiares e confortáveis*” (Brookfield, 1995a, p. 29). Dessa forma, as estruturas de sentido

conduzem a uma visão não diferenciada da realidade, pouco ou nada permeável a outros pontos de vista.

Os esquemas do significado podem mudar quando um indivíduo adiciona ou integra idéias dentro de um esquema já existente. Esta transformação de esquemas do significado ocorre rotineiramente durante o processo de aprendizagem. A transformação da perspectiva que conduz à aprendizagem transformativa, entretanto, ocorre muito mais freqüentemente. Mezirow acredita que resulta geralmente de um “dilema desorientador” que é provocado por uma crise da vida ou transição principal da vida, embora possa também resultar de uma acumulação das transformações em esquemas do significado sobre um período de tempo (Mezirow, 1995a , p. 50).

Nesse instante, pergunta-se: se as estruturas de sentido moldam e limitam a nossa percepção, que fatores contribuirão para transformar essas mesmas estruturas? Para Mezirow, só quando as perspectivas de sentido deixam de ser congruentes com a realidade é que a pessoa se apercebe da distorção dessas mesmas perspectivas. Se é pela experiência anterior que o sujeito adquiriu (assimilou) as suas estruturas de sentido, é também pela experiência de “acontecimentos desorientantes” que se apercebe da inadequação dos seus quadros de referência. Este “dilema desorientante” leva o indivíduo a procurar dar resposta, refletindo criticamente sobre esse dilema (problema), dando-se conta da inadequação das suas perspectivas, conduzindo à transformação das mesmas. Estas experiências são geradoras de ansiedade, podendo mesmo ser dolorosas, pondo até mesmo em dúvida a essência da existência do indivíduo até então (Mezirow, 1997).

A aprendizagem transformativa integra-se na corrente de desenvolvimento contínuo da pessoa humana, particularmente na vida adulta. Assim, o desenvolvimento na vida adulta é caracterizado por uma evolução progressiva para perspectivas de sentido mais desenvolvidas. *Uma perspectiva*

de sentido progressivamente mais desenvolvida é mais inclusiva, discriminada, integrativa, e permeável (aberta) do que as menos desenvolvidas” (Mezirow, 1991, p. 193). O desenvolvimento pessoal e profissional do aprendiz adulto pode ser visto à luz do conceito de aprendizagem transformativa, sendo fundamental neste processo colocar em causa o quadro de referência que ele tem acerca da realidade, permitindo que ele possa reconhecer e experimentar pontos de vista alternativos. Assim, promover estes pontos de vista alternativos é, sem dúvida, um importante papel a ser desempenhado pelo tutor.

Diversos estudos sobre a aprendizagem transformativa confirmam a importância e o grande impacto destes dilemas desorientantes, constituindo alavancas do processo de aprendizagem transformativa (Ziegahn, 1998; Nelson, 1997; Daley, 1997). Daley (1997) referindo-se a estudos por si desenvolvidos sobre a aprendizagem transformativa e o seu impacto na prática profissional, observa que certos acontecimentos são de tal forma desorientantes que “obrigam” o indivíduo a rever profundamente a sua prática.

Grabov (1997) menciona estudos educacionais comparativos realizados por ele mesmo, na intenção de verificar a validade da geração de um dilema desorientante na Teoria da Aprendizagem Transformativa. Os resultados apresentados por Grabov, relativos à educação de adultos, foram surpreendentes. Ao comentar os resultados de seus estudos esse autor menciona que:

‘Como descrito por Mezirow, a Aprendizagem Transformativa ocorre quando os indivíduos mudam seus quadros de referência crítica ao refletir sobre suas suposições e opiniões e conscienciosamente em criar novas maneiras de definir seus mundos. Sua teoria descreve um processo de aprendizagem ‘racional, analítico, cognitivo e com uma lógica inerente’” (Grabov, 1997, p. 90-91)

A importância de determinados acontecimentos desorientantes e desestruturantes, levando o sujeito a confrontar-se com a inadequação das representações anteriores para explicar esses mesmos acontecimentos, é

acentuada também por Roelens (1989). Este fato conduz a uma “mudança de representações”, caracterizada por três etapas: i) *busca*, verificando-se o questionamento de aspectos desconhecidos de si próprio e da realidade, conduzindo à ruptura das representações anteriores; ii) *experimentação*, correspondendo ao ensaio de diferentes esquemas conceptuais, sendo uma etapa de reestruturação do sujeito; iii) *obra*, na qual o indivíduo realiza a síntese entre as diferentes representações de si e do mundo, conciliando a sua nova forma de pensar e agir com a sua tradição sócio-cultural.

Os dilemas desorientantes possibilitam que a pessoa se dê conta da inadequação dos seus pressupostos, levando-a a refletir criticamente sobre eles, conduzindo à sua transformação. Dessa forma, pode-se dizer que a aprendizagem transformativa insere-se no tipo de saber emancipatório, apontando para o desenvolvimento contínuo da pessoa humana, particularmente na vida adulta.

3.4 A ação reflexiva no processo de aprendizagem transformativa

Após o estabelecimento de um dilema desorientante, Mezirow (1991) considera que a análise crítica das perspectivas alternativas é fundamental com vistas a aprendizagens significativas. Segundo o autor, ao impactar a mente do aprendiz, o dilema desorientante cria possibilidades para novas aprendizagens sob outros enfoques, diferentes daqueles já construídos anteriormente. A análise de outras possibilidades é fundamental para que o indivíduo aprenda significativamente e não seja um mero reproduzidor de técnicas ou conteúdos.

Mezirow, em seu modelo de aprendizagem transformativa, não deixa de lado a ação reflexiva. A argumentação de Mezirow apóia-se em John Dewey, também um dos precursores da educação de adultos. De acordo com esta visão, se o sujeito não for capaz de questionar, não será capaz de reconhecer e

experimentar outros pontos de vista alternativos. Assim, a ação reflexiva implica uma “*consideração ativa, persistente e cuidada de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos motivos que os justificam e das consequências a que conduzem*” (Dewey, 1933, p. 9).

Mezirow destaca que pela auto-reflexão crítica o sujeito transforma as suas perspectivas pessoais, contribuindo assim para um controle mais efetivo da sua vida pessoal, ou seja, para a sua autodeterminação. É pelo interesse emancipatório que o indivíduo é impelido a identificar e a transformar as perspectivas de sentido distorcidas. Para o autor,

(...) é o interesse do conhecimento resultante da auto-reflexão (incluindo aí o interesse no modo como a nossa história e biografia se expressam e influenciam) a forma como nos vemos a nós próprios, os nossos pressupostos sobre a aprendizagem, sobre a natureza e utilização do conhecimento, e nos nossos papéis e expectativas sociais” (Mezirow, 1991, p. 87).

Mezirow (1991) argumenta que são necessários três aspectos fundamentais para que haja esta ação reflexiva: i) *abertura de espírito*, pela qual se está disposto a ouvir mais do que uma opinião; ii) *responsabilidade*, implicando o exame e ponderação cuidadosos das consequências de uma determinada ação e iii) *empenhamento*, pelo qual o sujeito assume a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. O autor considera que o processo de reflexão crítica envolve quatro fases: i) acontecimento desencadeador (algo que causa uma sensação de desconforto e perplexidade); ii) exploração (procura de soluções para reduzir esse desconforto); iii) desenvolvimento de perspectivas alternativas (seleção de novos papéis que o aprendente deseja tomar e o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades para esse fim) e iv) integração (encontrando novos meios de pensar e viver). Para encontrar novos meios de pensar e viver, o aprendente deve partilhar e interagir com os outros. Diversos autores salientam a importância do

‘acontecimento desencadeador’ no início de um processo de aprendizagem (Cross, 1984; Knox, 1986; Moura, 1999a; b).

O processo de transformação de perspectivas não é possível, segundo Mezirow, sem o discurso racional. Seguindo a teoria crítica de Habermas (1971) sobre os diversos interesses constitutivos do conhecimento, Mezirow associa o discurso racional ao interesse prático. Pelo interesse prático, denominado por Mezirow de aprendizagem comunicativa, a pessoa examina a evidência dos diversos significados comunicando com outros. Seguindo a linha de desenvolvimento do pensamento reflexivo de King e Kitchener (1990, 1994), Mezirow considera que a identificação, justificação e validação de significados é efetuada por meio do discurso racional, pelo qual o indivíduo analisa a evidência dos diferentes pontos de vista.

A participação no discurso racional, segundo as condições ideais, leva os indivíduos a serem mais capazes de refletirem criticamente sobre as suas perspectivas de sentido. Além disso, *“a aprendizagem comunicativa implica lidar com as idéias dos outros, frequentemente leva-nos a confrontar com o desconhecido.”* (Mezirow, 1991, p. 82). Assim, o discurso racional promove a reflexão crítica, levando o indivíduo a confrontar as suas perspectivas de sentido. Para que este discurso seja possível, são necessárias diversas condições: i) possuir a informação precisa e completa; ii) ser capaz de analisar os argumentos da forma mais objetiva possível; iii) estar disponível a perspectivas alternativas; iv) ser capaz de refletir criticamente sobre as pressuposições e as consequências das mesmas; v) ter igualdade de oportunidades, em relação aos outros, para questionar, refutar, refletir, sendo também capaz de deixar os outros fazer o mesmo; vi) ser capaz de aceitar o consenso informado, objetivo e racional, como teste legítimo de validação de sentidos.

À semelhança de Mezirow, outros autores têm acentuado a importância da reflexão crítica no desenvolvimento pessoal e profissional. Quanto ao valor

da ação reflexiva na educação de adultos, um dos autores que mais se assemelham a Mezirow é Stephen Brookfield, referência no campo da educação de adultos, na atualidade. Para esse autor, a reflexão crítica não implica necessariamente uma maior profundidade, ou uma maior exaustão. O autor menciona que:

“A reflexão torna-se crítica quando tem dois objetivos distintos: O primeiro é tentar perceber como considerações de poder controlam, limitam, e distorcem as interações e o processo educativo. O segundo é questionar os pressupostos e as práticas que parecem tornar as nossas vidas mais simplificadas mas que realmente colocam em causa os nossos melhores interesses a longo prazo.” (Brookfield, 1995a , p. 10).

Nesta perspectiva, a aprendizagem transformativa considera pertinente examinar três diferentes tipos de reflexão: *conteúdo, processo, premissas*. A reflexão sobre o conteúdo interessa-se pela descrição do problema. Mas, na análise do problema, pode-se refletir também sobre as estratégias e procedimentos a utilizar para a solução desse mesmo problema: trata-se da reflexão sobre o processo. A reflexão sobre as premissas leva a pessoa a questionar a relevância do próprio problema. Assim, para o autor, *“torna-se necessário que muitas vezes reexaminemos e questionemos as nossas pressuposições e premissas menos freqüentemente do que sobre o conteúdo ou sobre as nossas estratégias e táticas. Mas é apenas a reflexão sobre as premissas que abre a possibilidade para a transformação de perspectivas”* (Mezirow, 1991, p. 110). É exatamente a análise sobre as premissas que caracteriza a reflexão crítica.

Mezirow (1991) considera que a reflexão crítica envolve sempre aprendizagem. Segundo este autor, a aprendizagem é o processo de fazer ou refazer interpretações do sentido de uma experiência, a qual conduz ao subsequente conhecimento. A aprendizagem é, assim, o processo de rever o sentido dos esquemas assumidos, ou seja, aceder a perspectivas alternativas.

Brookfield (1995b) corrobora com a Teoria da Aprendizagem Transformativa, destacando que, mais cedo ou mais tarde, o aprendiz adulto confronta-se com situações que o levam a analisar os seus pressupostos verificando a discrepância entre esses mesmos pressupostos e a realidade. *‘O reconhecimento da discrepância entre o que é e o que devia ser significa, muitas vezes, é o início da jornada de reflexão crítica’* (Brookfield, 1995b, p. 19).

Mezirow utiliza-se da auto-reflexão crítica para inserir-se na questão emancipatória do conhecimento. O processo de auto-reflexão crítica abre a possibilidade do sujeito analisar as diferentes distorções assumidas de forma não crítica, seja sobre si próprio, seja sobre a realidade. A reflexão, para ser crítica, tem que analisar as premissas, ou os fundamentos do próprio problema: dessa forma, é ela que conduz à transformação das perspectivas de sentido. *‘A aprendizagem transformativa ou emancipatória envolve tudo isto, mas acima de tudo centra-se na crítica das premissas que necessitam de serem reavaliadas em ordem a corrigir preconcepções epistêmicas, sociolinguísticas, ou psicológicas, distorcidas ou incorretamente desenvolvidas’* (Mezirow, 1991, p. 215).

O interesse emancipatório da aprendizagem transformativa implica a libertação destas diversas distorções que limitam o indivíduo, distorções essas que advêm da experiência passada da pessoa. A maioria das aprendizagens adquiridas nessa experiência passada insere-se no interesse técnico (que Mezirow intitula de instrumental), *‘produzindo e perpetuando relações não examinadas de dependência.’* (Mezirow, 1991, p. 87). Desta forma, o interesse emancipatório, presente na aprendizagem transformativa, integra os demais interesses do conhecimento: o técnico–instrumental e o prático–comunicativo.

O interesse técnico, que Mezirow (1991) designa por aprendizagem instrumental, centra-se na resolução de problemas e na determinação das relações causa-efeito. Trata-se de uma forma de conhecimento em que o sujeito se relaciona com o ambiente que o envolve. Ao dar-se conta das diversas

relações causa-efeito, a pessoa desenvolve a capacidade de efetuar previsões acerca dos diversos acontecimentos físicos e sociais, ajudando-o a tomar as decisões adequadas.

Nesse modelo, o conhecimento é construído em referência ao mundo exterior, existindo uma realidade objetiva que pode ser identificada por meio do método científico. Esta perspectiva enraíza-se no iluminismo e positivismo, onde a ciência era vista como a detentora das respostas para a compreensão da globalidade do mundo, eliminando, assim, todas as interpretações baseadas nas suposições, nos mitos e nas crenças.

Este modo de conhecimento tem nos dias de hoje uma grande importância, numa sociedade cada vez mais tecnicizada. Compreender a relevância deste tipo de conhecimento não implica, contudo, concebê-lo como a única forma de entendimento e compreensão. Atualmente, no seio da literatura em educação de adultos, a experiência do indivíduo surge como um elemento crucial, que não pode de forma alguma ser negligenciado. O reconhecimento dos limites de uma visão técnico-instrumental na formação de adultos não implica, necessariamente, a sua negação. A teoria continua a ser importante e a ter um papel crucial, providenciando múltiplas interpretações para situações familiares, mas ao mesmo tempo, incompreensíveis. (Mezirow, 1991; Brookfield, 1995a; Moura, 2000a; b).

Neste instante, julga-se importante expor um esquema desenvolvido por Mezirow (1991) num diligente esforço para validar o processo de ação reflexiva do aprendiz. Para o autor, sem que haja uma ação reflexiva por parte do educando, não haverá uma validação da aprendizagem. A ação reflexiva de que fala Mezirow envolve numerosos e significativos elementos e dimensões, como se pode ver na Figura 2:

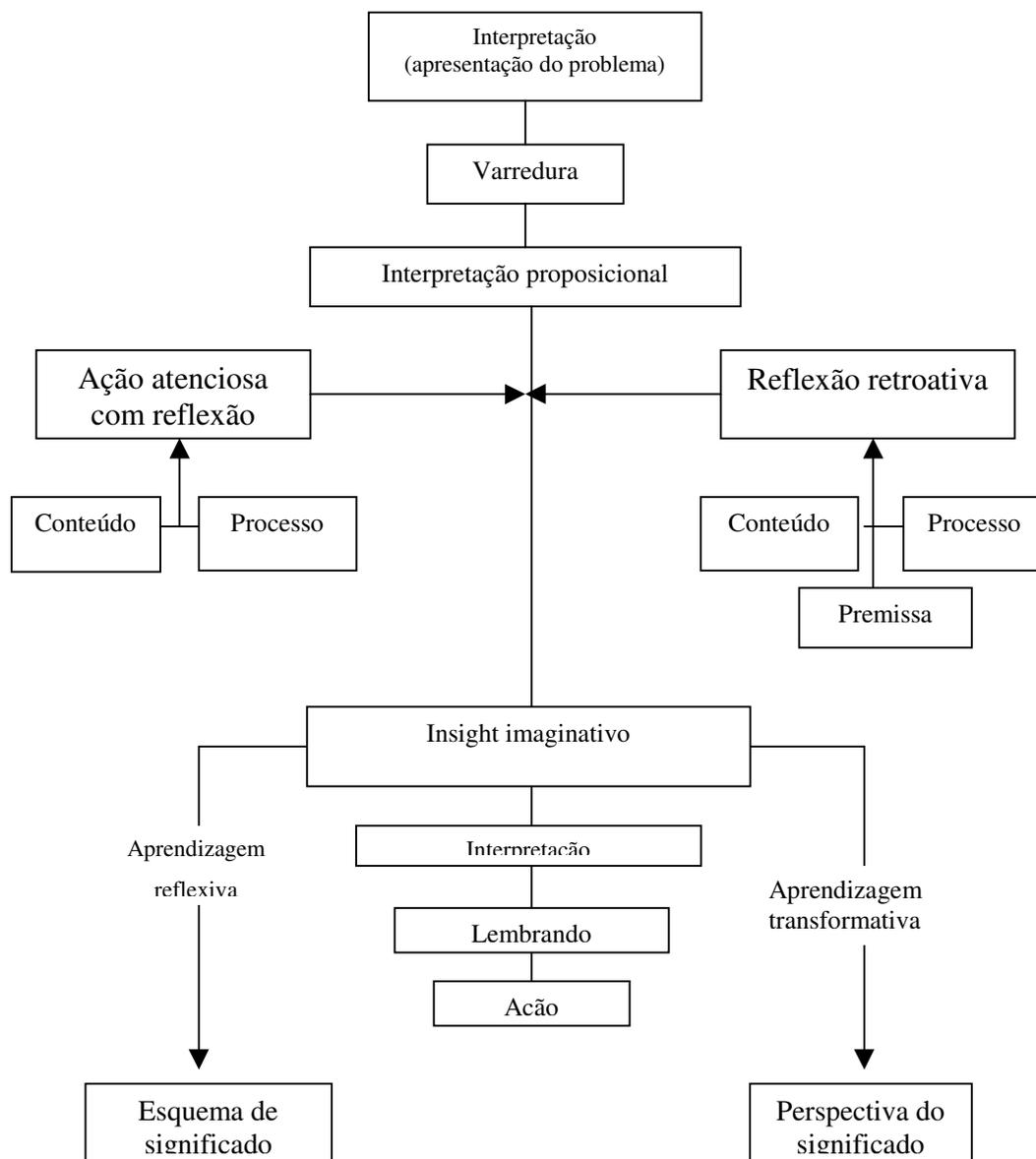


FIGURA 2 O processo de ação reflexiva
Fonte: Adaptado de Mezirow (1991, p. 109)

Todas as vezes que se quer caminhar numa direção ou colide com uma dificuldade, o educando recorre a uma reflexão. Dessa forma, a Figura 2 enfatiza

a ação reflexiva a partir da apresentação de um problema. Como mecanismo de explicação deste esquema, Mezirow (1991) menciona que, após defrontar-se com um problema, o educando efetua um “escaneamento” ou “varredura” em seu arcabouço de conhecimentos já construídos anteriormente. Após essa varredura, o educando efetua uma interpretação proposicional, ou seja, o aprendiz formula em sua mente uma possível solução para o problema. Levando em consideração os conteúdos já apreendidos anteriormente em associação com as premissas do problema vivenciado naquele instante, o aprendiz produz uma reflexão retroativa alimentada por *insights* imaginativos.

Após cada ocorrência de *insight* imaginativo, ocorre uma reinterpretação, sempre levando em consideração os esquemas de significados já construídos anteriormente pelo indivíduo. Segundo o autor, pode-se dizer que a aprendizagem transformativa ocorre no instante em que o aprendiz formula ou cria em sua mente uma nova perspectiva de significado e, a partir daí, se encontra pronto para a ação.

Como já mencionado anteriormente, Mezirow incorporou à sua teoria argumentos desenvolvidos pela escola crítica alemã de Frankfurt, muito particularmente, a “Teoria da Ação Comunicativa”, de Jürgen Habermas. A partir da visão habermasiana, Mezirow defende que, na comunicação humana, existem diferentes tipos de interesses que caracterizam uma determinada construção do conhecimento. Assim, pode-se dizer que o trabalho de Mezirow (1991), no qual se integra a investigação de Cranton (1996, 1998), é bastante influenciado pela teoria de Habermas, estando na base da sua formulação do conceito de aprendizagem transformativa.

Caminhando nessa vertente, Mezirow destaca que o ser humano caracteriza-se pela sua dimensão social, tendo desenvolvido formas de comunicação que permitam o entendimento entre os diversos membros da comunidade humana. Dessa forma, existem fundamentos comuns que permitem

criar o consenso comunicativo com vistas a que todos se entendam entre si. Assim, para o autor, a ação comunicativa permite o “*entendimento do que os outros querem dizer e a fazer-nos também entender aos outros à medida que tentamos partilhar ideias através do discurso, escrita, música, filmes, televisão, e arte*” (Mezirow, 1991, p. 75).

Por este tipo de conhecimento, o indivíduo entende e faz-se entender aos outros, permitindo-lhe identificar e validar significados. No entanto, neste domínio, quando a pessoa comunica com os outros, interpreta o que lhe dizem por meio das suas perspectivas pessoais. A passagem de uma ação objetiva (interesse técnico–instrumental) para uma ação subjetiva (interesse prático–comunicativo) pressupõe uma visão construtiva do conhecimento.

O saber enquadrado no interesse prático–comunicativo caracteriza-se, apesar da sua subjetividade, pela necessidade de criar consensos, evitando, assim, cair na arbitrariedade. Assim, é pelo diálogo racional que este consenso é atingido; ou seja, é por meio da interação com os outros que os significados são validados pelo discurso racional (Cranton, 1998; Mezirow, 1991, 1994; Moura 2000a; b).

Nesse sentido, Freire (1979, 1996, 2002) e Mezirow (1991, 2000) argumentam que o processo de reflexão crítica não é, de forma alguma, um processo individualista; é no diálogo e interação com os outros que o indivíduo se dá conta de visões alternativas da realidade e contribui para uma consciência coletiva de intervenção contra as estruturas de injustiça. Por isso, este autor afirma que um currículo que ignore o racismo, a desigualdade sexual, a exploração dos trabalhadores e outras formas de opressão, contribui para a manutenção do *status quo*. A reflexão crítica permite o desenvolvimento da consciência com vista à ação e à transformação social.

A reflexão crítica não pode limitar-se apenas à experiência, ou seja, a situação individual da pessoa. Para esses autores, ela deve permitir às pessoas

“darem-se conta da realidade sociocultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela” (Freire, 1970, p. 27).

Fazendo uma aplicação da reflexão crítica ao processo de aprendizagem, Mezirow (1991, p. 77-78) destaca que, para participar no discurso racional, os aprendizes devem: i) ter a informação exata e completa; ii) ser livres de coerção e de distorções providas da auto-decepção; iii) ser capazes de analisar as evidências e avaliar objetivamente os argumentos; iv) estar disponíveis a perspectivas alternativas; v) ser capazes de refletirem criticamente sobre as pressuposições e sobre as suas consequências; vi) ter igualdade de oportunidades em participar (incluindo a oportunidade de desafiar, questionar, refutar e refletir e de ouvir outros a fazerem o mesmo); vii) ser capazes de aceitar um consenso objetivo, informado e racional como um teste legítimo de validade.

3.5 A emancipação humana na aprendizagem transformativa

Seguindo as vertentes de Paulo Freire e Jürgen Habermas, Mezirow desemboca sua argumentação em favor da aprendizagem transformativa no valor (e mesmo a necessidade) da emancipação humana. Nesse sentido, Mezirow (1991) enfatiza que existe o sério risco dos sujeitos interpretarem incorretamente a realidade que os envolve, baseados em perspectivas distorcidas acerca de si próprios e da sociedade. Pelo conhecimento emancipatório, o indivíduo reflete criticamente sobre as diversas pressuposições que distorcem o seu modo de interpretar a realidade, bem como analisa as diversas formas de dominação que o limitam. Dessa forma, o interesse emancipatório é caracterizado pelo autoconhecimento, pelo crescimento, pelo desenvolvimento e pela liberdade. Adquirir o saber crítico-emancipatório implica possuir a capacidade de auto-reflexão e de autodeterminação.

Freire (1996, 2002) defende que o objetivo da reflexão crítica é o de levar a pessoa a dar-se conta das estruturas de poder que o querem manter em situação de dependência. A reflexão crítica possibilita que o indivíduo tome consciência da realidade que o envolve e das estruturas de opressão que o oprimem. Mas, a reflexão crítica não se detém apenas na tomada de consciência; ela permite ao indivíduo libertar-se dessa mesma opressão: trata-se do processo de *empowerment*. Mezirow (1991), ao argumentar sobre a sua aprendizagem transformativa de adultos, assume essa postura crítica freiriana de emancipação. Razão porque a sua teoria tem sido, por muitos autores, denominada ‘teoria emancipatória de adultos’.

Uma vez que a reflexão crítica conduz à emancipação humana, a Teoria da Aprendizagem Transformativa afirma que aquela deve conduzir os indivíduos a serem cidadãos ativos, especialmente ao nível de movimentos sociais preocupados com a qualidade de vida: *‘direitos civis, ecologia, paz, direitos da mulher, democracia popular, e outros movimentos preocupados em manter as condições essenciais para a ativa participação na reflexão crítica através do diálogo entre todos’* (Mezirow, 1991, p. 72). Para este autor, o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica pode ser fortemente influenciado e facilitado por movimentos sociais, como a luta pelos direitos humanos, pelos direitos cívicos, pelo ambiente, pela paz. Esta emancipação em adultos constitui-se um aspecto importante a ser observado no contexto de aprendizagem organizacional.

Ora, a reflexão crítica sobre a experiência implica analisar e questionar os pressupostos, as premissas éticas, as perspectivas que enquadram, limitam e distorcem a própria ação, servindo de barreira ao modo como o adulto vê essa mesma ação. Como enfatiza Freire (1970, 2002), só assim se constrói o saber emancipatório e se contribui para uma prática emancipatória. Uma reflexão que omite as condições sociais e políticas que envolvem a atividade educativa, as

estruturas de poder, os quadros de referência que limitam a ação, não pode ser considerada crítica.

Valorizar a experiência do aprendiz não significa, nem pode significar, excluir os aspectos teóricos. Nesse sentido, Mezirow (2000) afirma que realçar a importância da prática reflexiva não pressupõe o completo afastamento da corrente da ciência aplicada ou do saber técnico-instrumental. Para o autor, a teoria possibilita o acesso a outros quadros interpretativos da experiência, facultando a transformação dos quadros de referência que guiam a própria ação do aprendiz.

O interesse crítico-emancipatório envolve a capacidade de ser crítico em relação a si mesmo e em relação à realidade cultural e social que envolve o aprendiz. É exatamente pelo conhecimento emancipatório que o indivíduo questiona os pressupostos que envolvem o seu mundo pessoal, cultural e social. Pelo interesse emancipatório, o indivíduo é capaz de entender melhor os outros e o meio que o envolve. Mas, o saber emancipatório só é possível a partir da própria experiência do indivíduo que é marcada pelas duas primeiras dimensões do saber (técnico-instrumental e prático-comunicativo). É neste enquadramento emancipatório que se insere o conceito de aprendizagem transformativa (Mezirow, 1991).

Para a Teoria da Aprendizagem Transformativa, o crescimento individual tem lugar no contexto social, nunca podendo ser dissociado dele; assim, a mudança no indivíduo tem necessariamente de provocar o efeito de mudança na sociedade. Caminhando nesta linha, Mezirow (1991) considera que a educação de adultos deve promover a participação comunitária, devendo estar ligada à luta pelos direitos cívicos dos cidadãos. O indivíduo é marcado não só por um determinado contexto social e cultural, mas vive e age nesse mesmo contexto. Dessa forma, é necessário que o indivíduo seja capaz de analisar quaisquer pressupostos dentro de uma visão crítica.

3.6 A maturação do aprendiz no processo de aprendizagem transformativa

Segundo a Teoria da Aprendizagem Transformativa, o desenvolvimento emancipatório caracteriza-se pela evolução progressiva para perspectivas de sentido mais desenvolvidas. Para Mezirow (1978b, 1991), o processo de emancipação humana se estabelece e evolui paralelamente ao estágio de maturação de cada indivíduo. Em consonância com o autor, o processo maturacional de um indivíduo não poderá formar um ciclo fechado, pois, a cada instante, estará havendo novas aprendizagens. Levando em consideração o ambiente de aprendizagem, Mezirow defende que o processo maturacional do aprendiz inicia-se a partir de uma perspectiva pessoal e local, envolvendo relações orgânicas não características, caminhando em direção a uma relação contratual autoconscientizadora. Esta relação contratual autoconscientizadora poderá ser: inclusiva, discriminadora e integradora de experiências. Este processo de maturação do aprendiz poderá ser melhor representado e compreendido por meio de uma análise da Figura 3.

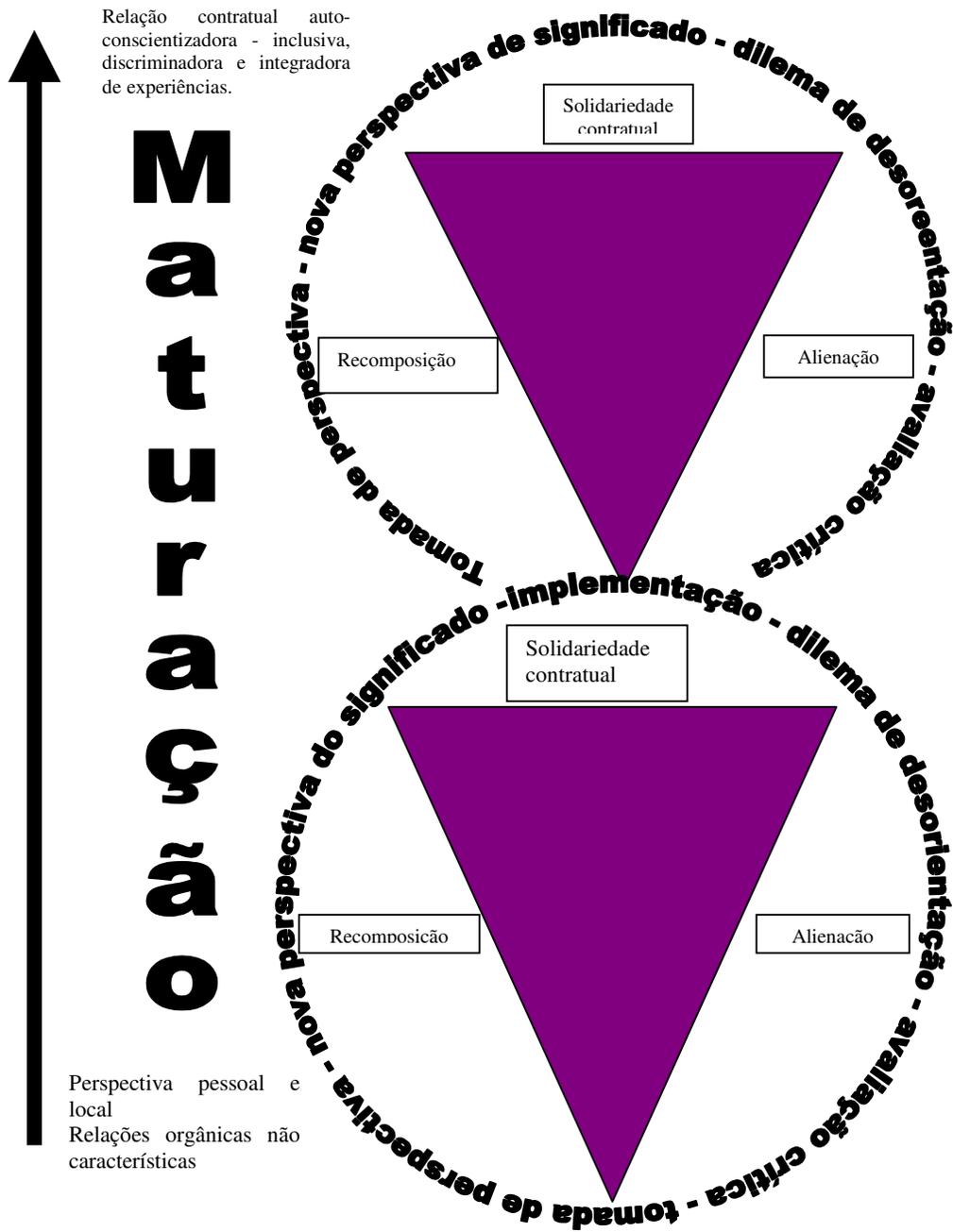


FIGURA 3 Maturação por meio da transformação de perspectiva

Fonte: Adaptado de Mezirow (1978b, p. 100-110).

Na Figura 3 está representado o ciclo de transformação do aprendiz, numa perspectiva de construção da maturidade e, conseqüentemente, de emancipação humana. Como mencionado anteriormente, esse ciclo é duplo e não fechado, porque assume um caráter não definitivo, ou seja, o mesmo se renova a cada instante em que o educando constrói novos conhecimentos. Na medida em que o aprendiz experimenta um novo significado (conforme já visto na Figura 1) por meio da aprendizagem, a sua vida assume também novas perspectivas, novas dimensões. Desse modo, pode-se dizer que essas transformações produzem sucessivos ciclos abertos (como representado na Figura 3). Assim, o processo de maturação do educando estará sendo construído em etapas sucessivas.

O aprendiz move-se de perspectivas de significado pessoais, locais, baseado em relações orgânicas, não crítico, para perspectivas de significado mais inclusivas, distintivas, baseado em sua egovisão (autovisão) e em suas relações conscientemente contratuais. A jornada do aprendiz continua em direção a novas perspectivas. Como os movimentos mentais do aprendiz remetem, mais fortemente, a novas perspectivas de significado, ele não consegue devolver o significado às perspectivas do passado. Desse modo, o esquema da Figura 3 deve ser interpretado de baixo para cima, como uma representação do crescimento maturacional e emancipatório do aprendiz. Nesse contexto, Mezirow (1978b) defende que as normas culturais, as características pessoais e as circunstâncias de vida interferem diretamente no processo de construção da maturidade e emancipação do aprendiz.

Em continuidade à sua argumentação, Mezirow destaca que uma dimensão crucial da aprendizagem na vida adulta envolve o processo de justificação ou validação das idéias comunicadas e das pressuposições das aprendizagens anteriores. As pressuposições assimiladas acriticamente podem distorcer as nossas formas de conhecer, envolvendo pressuposições epistêmicas;

os nossos modos de acreditar, envolvendo as normas sociais, culturais, os códigos lingüísticos, e as ideologias sociais; e as nossas maneiras de sentir, envolvendo as repressivas proibições parentais durante a infância e que controlam os sentimentos e comportamentos na vida adulta por meio das ansiedades (Mezirow, 1991, p. 5).

Assim, é necessário que as perspectivas do aprendiz sejam mudadas, transformadas, para que o mesmo reconstrua seus modos de pensar, de acreditar, de ver a realidade e o mundo social que o cerca. Para Mezirow (1991) a transformação das perspectivas de um indivíduo constitui um fator significativo na educação de adultos. Essa transformação de perspectivas envolve uma seqüência de atividades de aprendizagem que culminam com a alteração do autoconceito, *‘permitindo a reintegração do contexto da vida individual segundo as condições ditas pela nova perspectiva’* (Mezirow, 1991, p. 193).

Para Mezirow, a justificação ou validação das idéias comunicadas e das pressuposições das aprendizagens anteriores se baseiam diretamente nas perspectivas de significado do aprendiz. Assim, na visão do autor, essa validação tem a ver diretamente com as dimensões sociolingüística, epistêmica e psicológica do aprendiz. No intuito de clarificar o processo de validação da aprendizagem, o autor desenvolveu um esquema didático, o qual se encontra representado na Figura 4.

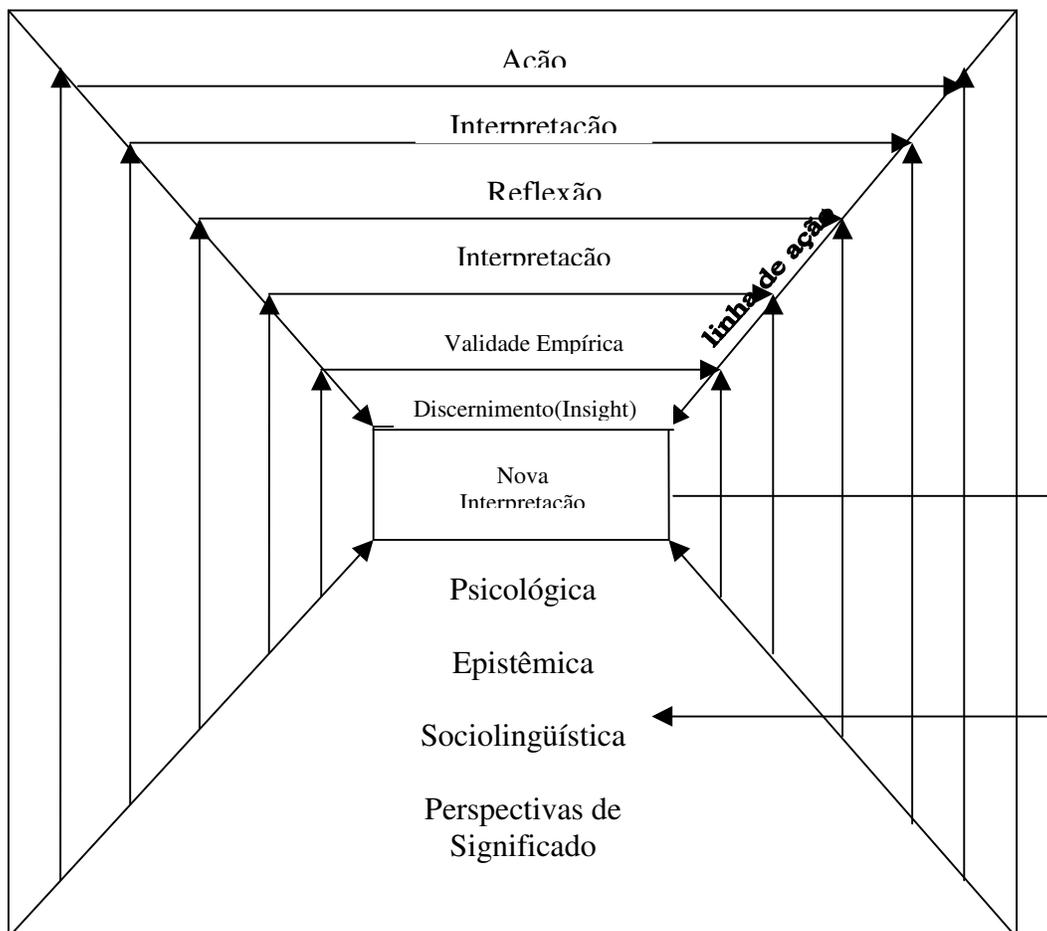


FIGURA 4 Validação da aprendizagem

Fonte: Adaptado de Mezirow (1991, p. 67)

O esquema de Mezirow indica que toda validação da aprendizagem é afetada por perspectivas de significado. Estas, por sua vez, se encontram enraizadas em nossa visão e experiência sociolingüística, epistêmica e psicológica. Para o autor, a linguagem, os signos, as imagens, as metáforas, a conversação e os aspectos antropológicos-culturais contribuem

significativamente na formação do mapa conceitual do indivíduo. Do mesmo modo, a visão epistêmica, ou seja, os conhecimentos, já consolidados pela ciência, constituem um importante referencial para o aprendiz. Quanto à dimensão psicológica, o autor defende que a mesma possui significativa influência na validação da aprendizagem, por relacionar-se com aspectos intrínsecos do indivíduo, tais como a satisfação, a atitude positiva, a auto-estima, a auto-realização, o desejo, a motivação e o humor, dentre outros.

No processo de validação da aprendizagem, o aprendiz parte de uma configuração mental sobre o conteúdo que está sendo trabalhado naquele instante, ou seja, o aprendiz já se encontra pronto para a ação, levando em consideração o seu ponto de vista particular. A partir desse instante, de acordo com Mezirow (1991), ao defrontar-se com uma nova aprendizagem, o educando efetua uma reflexão em seu arcabouço de conhecimentos já construídos anteriormente. Após essa reflexão, o educando efetua uma interpretação proposicional, ou seja, o aprendiz formula em sua mente uma construção temporária de novos significados.

Após a construção de novos significados temporários, o aprendiz busca construir uma validação empírica conceitual, ou seja, ele procura estabelecer uma relação entre os conceitos formados temporariamente e a possibilidade de colocá-los em prática. Levando em consideração os conteúdos já apreendidos anteriormente, em associação com as premissas do conteúdo de aprendizagem estudados naquele instante, formam-se na mente do aprendiz *insights* imaginativos. Logo após, ocorre uma reinterpretação do conteúdo estudado (a validação da aprendizagem), sempre levando em consideração os esquemas de significados já construídos anteriormente pelo indivíduo. Portanto, este esquema de Mezirow deverá ser interpretado partindo das extremidades superior e inferior em direção ao centro, ou seja, em busca de uma nova interpretação que possa validar a aprendizagem.

4. CONTRIBUTOS DA TEORIA DA APRENDIZAGEM TRANSFORMATIVA

‘Somente através de uma transformação profunda na consciência dos homens é que se poderá atingir uma sociedade mais humana, menos injusta, mais digna de ser vivida, a fim de se poder realmente desfrutar com alegria do privilégio de viver, criar e conviver. E esta transformação só poderá ser obtida, a meu ver, através de um processo educacional global e renovado, que parte da base, e que mature através de gerações, e que, por isso mesmo, não pode ser mais adiado.’ **Geraldo Jordão Pereira**

Diversos estudiosos, de variados campos do saber, têm centrado a sua atenção na análise do conceito da aprendizagem transformativa. King e Lawler (1998) observam a sua importância para os aprendentes adultos, destacando que o apoio dos professores, colegas, da instituição, etc., pode contribuir para uma experiência de aprendizagem transformativa. Fleming (1997) também verifica a importância da influência do grupo de aprendizagem, em que o indivíduo está integrado, na promoção da aprendizagem transformativa. Nelson (1997) confirma a importância da reflexão crítica no processo de transformação das estruturas de sentido do sujeito. Outros autores têm procurado estabelecer a ponte entre o conceito da Aprendizagem Transformativa e outros conceitos da educação de adultos, muito particularmente com a aprendizagem autodirigida (Cranton, 1994, 1996; Pilling-Cormick, 1998).

4.1 O papel do professor/tutor na educação transformativa de adultos

A pessoa do professor tem deixado de ser vista como um mero receptor e executante das teorias desenvolvidas por peritos do método científico. Esta percepção tinha como base o paradigma behaviorista-positivista, que dividia

claramente a teoria da prática, não tendo o professor qualquer papel de relevo na construção do conhecimento pessoal ou profissional do educando. A Teoria da Aprendizagem Transformativa aprofunda-se na busca da compreensão do papel do professor. Para o autor, a análise do percurso biográfico do professor é uma das fontes importantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, no que concerne aos papéis dos professores/orientadores, a Teoria da Aprendizagem Transformativa têm apresentado importantes contribuições, destacando que os professores evoluem de uma condição de dependência para outra de autonomia e acumulam experiências que podem ser ricas para a aprendizagem. Neste sentido, Mezirow (1991, 1994, 1995a) destaca que a disposição dos professores para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social. Assim, a aprendizagem deve ter em conta problemas e necessidades percebidos pelos próprios professores. Por fim, os professores são motivados a aprender por fatores internos em vez de fatores externos.

Para Mezirow (1994, 1995b), mais do que os modelos teóricos, as influências mais profundas na nossa prática derivam da experiência pessoal enquanto aprendentes. Assim, a educação de adultos é um ato intransitivo, ou seja, o educador não pode transformar a outrem sem que esteja transformando a si mesmo no próprio ato de ensinar. Por isso é que o professor/orientador, ao ensinar, também aprende.

Neste contexto, a Teoria da Aprendizagem Transformativa (à semelhança das teorias cognitivistas), centra-se nos aspectos cognitivos e emocionais do professor, procurando distinguir as transformações que ocorrem nas formas de construir e dar sentido às experiências por parte dos adultos. De acordo com essa visão, a maturidade é um processo que se desenvolve até um tipo de pensamento mais universal e mais capaz de abordar relações abstratas. Assim, pois, os professores/orientadores são sujeitos individuais capazes de

auto-aprendizagem e que, por isso, podem planificar dirigir e selecionar atividades de formação. Neste processo, o professor vai criando a sua própria imagem pessoal e a sua visão como profissional do ensino.

Mezirow (1994, 1995b) destaca que a análise da prática do professor, partindo das observações dos alunos, é outro dos elementos essenciais para a reflexão crítica. Esta situação implica na abertura por parte do docente, às contribuições que os seus alunos podem trazer à sua ação, como fonte de perspectivas alternativas a essa mesma prática. Assim, aprende-se que os alunos entendem as mesmas ações e experiência e as mesmas atividades de modos muito variados.

Para Mezirow, apud Brookfield (1995a), o modo como os alunos observam e avaliam o professor permite a este tornar-se mais ciente de suas ações e pressupostos que guiam a sua prática. As percepções dos alunos sobre a prática docente possibilitam que o professor se aperceba da importância que tem para os mesmos, determinadas ações e atitudes às quais o docente atribui pouca importância ou julga serem percebidas da forma que idealiza. Obviamente, a dificuldade principal em aceder a este tipo de observação prende-se à honestidade das contribuições dos alunos. Muitas vezes, a avaliação que fazem da prática docente omite as considerações mais desagradáveis, para não ferir susceptibilidades. Torna-se necessário desenvolver um clima de confiança e diálogo, em primeiro lugar e garantir o anonimato das observações.

No seio da Teoria da Aprendizagem Transformativa, o papel do professor/tutor se encontra ligado ao estabelecimento de um ambiente que construa a confiança e o cuidado e facilite o desenvolvimento de relacionamentos sensíveis entre alunos/aprendizes. Esta postura se constitui um princípio fundamental na aprendizagem transformativa (Mezirow, 1991, 2000; Taylor, 1998).

Descrevendo sobre este mesmo contexto, Loughlin (1993, p. 320-321) fala sobre a responsabilidade do professor em criar uma “knowers community” (comunidade dos sábios). Nesse ambiente, os indivíduos devem estar “unidos em uma experiência compartilhada tentando estabelecer o significado de sua experiência da vida”. Mezirow (1991) e Cranton (1994) destacam que, como um membro dessa comunidade, o professor ajusta-se também no processo de aprendizagem transformativa, servindo como um modelo do papel e demonstrando uma voluntariedade em aprender e mudar, expandindo e aprofundando a compreensão das perspectivas sobre a matéria sujeita ao ensino. Discorrendo sobre o papel do aluno/aprendiz no contexto da aprendizagem transformativa, Mezirow (1991, 1994, 1995a) destaca os perigos de atribuir demasiada ênfase no papel do professor à custa do papel do aprendiz. Embora seja difícil que a aprendizagem transformativa ocorra sem o professor (que exerce um papel chave), os participantes têm também uma responsabilidade para criar o ambiente da aprendizagem. Como parte integrante de uma “comunidade de aprendentes”, os educandos compartilham da responsabilidade de construir e criar as circunstâncias sobre a qual a aprendizagem transformativa pode e deve ocorrer.

Na aprendizagem de adultos há uma inconveniência em considerar o professor como principal referência da relação educacional e a fonte do conhecimento a ser depositado no reservatório do aprendiz, o que Paulo Freire denomina de “educação bancária”. Corroborando com estes aspectos ligados à prática andragógica, Mezirow (1994, 1995b) menciona que os adultos trazem, para o ambiente de ensino-aprendizagem, uma experiência anterior, não tão dependente do educador. Correlacionar o ensino às experiências anteriores do educando é um ponto necessário de sustentação à aquisição de novos conhecimentos.

Lindeman (1926) destaca que a fonte de maior valor na educação de adulto é a experiência do aprendiz. Para o autor, se educação é vida, vida é educação. Assim, a experiência torna-se o livro vivo do aprendiz adulto. Aprendizagem, portanto, consiste no completo aproveitamento da experiência e conhecimento anterior da pessoa. Neste sentido, a proposição de Lindeman se assemelha ao enfoque de Mezirow (1991, 1997), o qual defende que na educação de adultos, aprendemos o que fazemos e que a genuína educação manterá o fazer e o pensar juntos.

Nesse sentido, Mezirow (1991) enfatiza que os adultos só se sentem motivados para aprender quando entendem as vantagens e benefícios dessa aprendizagem. Eles se dispõem a iniciar um processo de aprendizagem, desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional. Para o autor, somente quando o adulto reconhece a necessidade de saber é que a aprendizagem atinge o seu auge, ou seja, só há verdadeira aprendizagem quando o educando usa o que aprende, isto é, ao emergir a oportunidade de aplicar o que aprendeu.

Um aspecto importante sobre a prática andragógica destacada por Mezirow (1991, 1997) diz respeito às grandes distinções entre a educação de adultos e a educação convencional. Para o autor, na educação convencional, o aluno se adapta ao currículo oferecido, enquanto na educação de adulto, o aluno ajuda na elaboração dos conteúdos e na formulação do currículo, de acordo com a realidade dos educandos e suas necessidades reais.

Devido às características peculiares ligadas ao fator idade, a educação convencional acontece em ambientes relativamente menos democráticos. Já a educação de adultos, dentro da visão de aprendizagem transformativa, deve acontecer em ambientes mais democráticos e livres. Sob as condições democráticas, a autoridade passa a ser do grupo. Na visão do autor, isto não é uma lição fácil, mas, enquanto não for aprendida, a prática andragógica não tem

sucesso. No processo de aprendizagem do estudante adulto, a experiência tem o mesmo peso que o conhecimento do professor, sendo muitas vezes difícil de se distinguir quem aprende mais: se o professor ou o estudante. Este é, portanto, um caminho duplo que caracteriza uma divisão de autoridade. Assim, somente o humilde poderá vir a ser um bom professor/tutor de adultos.

Na educação convencional, as fórmulas educacionais geralmente são rígidas, enquanto na prática andragógica tais regras tornam-se mais flexíveis e adaptadas. Enquanto a educação convencional procura dirigir os educandos a partir de textos, livros didáticos e fatos vivenciados por outras pessoas, na educação de adultos os educandos aprendem por meio do confronto das situações pertinentes. Estes buscam seus referenciais nos reservatórios de suas próprias experiências, antes mesmo das fontes de textos e fatos secundários ou alheios. As discussões são conduzidas pelo próprio grupo de estudos ou pelo professor/tutor. Diferentemente do ambiente de educação convencional, na prática andragógica, os professores/tutores, tornam-se referenciais de saber e não oráculos. Na visão do autor, isto tudo constitui os mananciais para a educação de adultos, o moderno questionamento para o significado da vida.

Os aprendizes adultos sabem, mais do que ninguém, da sua necessidade de conhecimento e, para eles, o “como” colocar em prática tal conhecimento no seu cotidiano é fator determinante para o seu comprometimento com os eventos educacionais. O adulto, além de ter consciência de sua necessidade de conhecimento, é capaz de suprir essa carência de forma mais independente.

A experiência do aprendiz adulto tem fundamental importância como base de aprendizagem. É a partir dela que ele se dispõe ou se nega a participar de algum programa de desenvolvimento. O conhecimento do professor, o livro didático, os textos, os recursos audiovisuais e outros recursos, são fontes que, por si mesmas, não garantem influenciar o indivíduo adulto para a aprendizagem. Essas fontes, portanto, devem ser vistas como referenciais

opcionais colocados à disposição para a livre escolha do aprendiz. A aprendizagem, para a pessoa adulta, é algo que tem significado para o seu dia-a-dia e não apenas a retenção de conteúdos para futuras aplicações. Conseqüentemente, o conteúdo não precisa, necessariamente, ser organizado pela lógica programática, mas sim pela bagagem de experiências acumuladas pelo aprendiz.

O adulto está pronto para aprender o que decide aprender. Sua seleção de aprendizagem é natural e realista. Em contrapartida, ele se nega a aprender o que outros lhe impõem como sua necessidade de aprendizagem. A motivação do adulto para aprendizagem está na sua própria vontade de crescimento, o que alguns autores denominam de "motivação intrínseca" e não em estímulos externos vindo de outras pessoas, como notas de professores, avaliação escolar, promoção hierárquica, opiniões de colegas ou superiores, pressões de comandos, dentre outros.

Moreno (2003a) complementa esta idéia afirmando que, nesta tipologia de prática educativa, para que se assegure o sucesso do professor/orientador, recomenda-se: reuniões participativas, casos e problemas, simulações, dramatizações, práticas supervisionadas no trabalho, entrevistas, situações laboratoriais e delegações de autoridade como práticas eficazes. Assim, na interação andragógica, a imagem tradicional do "professor" não subsiste. Assume muito mais o papel de orientador, facilitador do processo de aprendizagem.

Neste contexto, os adultos tendem a encarar a si próprios como responsáveis, auto-condutores e independentes. Por isso, os adultos desenvolvem uma significativa necessidade de serem tratados com respeito. Este é o motivo pelo qual resistem a todo o conhecimento imposto, a ordens e recomendações formais sobre o certo e o errado, críticas e julgamentos.

Portanto, o processo da aprendizagem do adulto é uma relação direta da aplicação dos conhecimentos à realidade; requerendo que ele tome conhecimento da necessidade de aprender e deseje fazê-lo. O objetivo não é ensinar, é fazer com que o participante aprenda. Nesse sentido, a experiência é o recurso mais rico e importante da aprendizagem do indivíduo adulto. Os adultos têm uma necessidade profunda por autodireção; por isso, a função principal do professor é comprometer-se com processo mútuo de investigação, no lugar de transmitir seu conhecimento e avaliá-lo.

4.2 A autodireção no processo de aprendizagem transformativa

A aprendizagem é um processo interno inerente a cada indivíduo. Para criar ambientes propícios que facilitem a aprendizagem em indivíduos adultos é fundamental conhecer suas peculiaridades, cognitivas, sociais e culturais. Além da existência de uma maior consciência das especificidades na forma como os adultos aprendem, o que desencadeou no surgimento da andragogia, também é possível contar com novos espaços para a construção de ambientes para o aprendizado. Estes espaços não são necessariamente físicos ou materiais, que ocupem lugar no espaço, mas, ao contrário, podem ser virtuais.

Mezirow (1981) discorre sobre o papel da aprendizagem transformativa no processo de aprendizagem autodirigida. Segundo o autor, a aprendizagem autodirigida, muitas vezes, pode ser entendida, à primeira vista, como uma aprendizagem solitária e isolada. Entretanto, o aprendente autodirigido não deve ser visto como independente ou dependente, mas sim como interdependente, adquirindo os novos conhecimentos por meio do diálogo, *feedback* e reflexão com professores, facilitadores, mentores, colegas de aprendizagem, etc.: é na inter-relação com os outros que o verdadeiro sentido é alcançado.

Ao longo do processo de aprendizagem, o aprendente autodirigido assume a principal responsabilidade de desenvolver diversas etapas do processo de aprendizagem autodirigida, ou seja, a identificação das suas necessidades de aprendizagem; o estabelecimento de objetivos; a elaboração de critérios de avaliação; identificação de recursos; implementação de estratégias apropriadas; a avaliação dos resultados obtidos na aprendizagem, dentre outros. Mas estes procedimentos pedagógicos não são suficientes para que o aprendente autodirigido tenha sucesso na sua aprendizagem ou para que se verifique verdadeiro controle sobre a aprendizagem (Knowles, 1975; Mezirow, 1985; Brookfield, 1986).

Mezirow (1981) destaca que o aprendente autodirigido deve estar aberto a novas perspectivas e idéias, ou seja, deve estar aberto a novas aprendizagens, e é na inter-relação com os outros que ele descobre e valida outras perspectivas. O autor sintetiza da melhor forma a aprendizagem como processo interno que visa o auto-conhecimento (reflexão crítica), a aprendizagem como função instrumental de ação no meio que envolve o aprendente e a interação com os outros:

“O aprendente autodirigido tem acesso a perspectivas alternativas para entender a sua situação e para dar sentido e direção à sua vida, adquirir sensibilidade e competência na interação social, e tem as competências e capacidades necessárias para controlar as tarefas produtivas associadas com o controle e manipulação do ambiente.” (Mezirow, 1981, p. 21).

Assumir o controle sobre a própria aprendizagem não é uma questão de tudo ou nada, ou seja, num extremo, o controle do aprendente e noutro extremo, o controle do professor. O controle sobre a aprendizagem deve ser concebido numa dimensão de continuidade entre o controle do aprendente e o controle do professor (Candy, 1991; Moura, 2000a; b). Além disso, a autonomia do aprendente autodirigido e, por conseguinte, o controle que ele assume sobre a

sua aprendizagem está bastante dependente das circunstâncias que envolvem o processo de aprendizagem, pois uma pessoa pode variar claramente no grau de independência que exibe de uma situação para outra.

Contudo, não se nega que existam pessoas mais predispostas a assumir o controle sobre as suas aprendizagens do que outras. Mezirow (1981) considera que a predisposição do indivíduo em assumir a responsabilidade principal por aprender é um elemento muito importante na aprendizagem autodirigida. No entanto, alguns autores (Candy, 1991; Moura, 1999b) chamam a atenção para o fato de que esta predisposição à autodireção também se pode desenvolver por meio das múltiplas oportunidades que foram se oferecendo ao longo da vida do aprendiz. Desta forma, Mezirow (1981) destaca que o professor pode desenvolver estratégias que permitam ao aluno ser capaz de tomar decisões e de resolver problemas por si próprio, incrementando a sua autodireção na aprendizagem. O professor pode, assim, ajudar o aluno a ser capaz de recolher e analisar corretamente a informação e a ser autoconfiante em relação à sua capacidade de desenvolver com sucesso os projetos de aprendizagem.

5. A APRENDIZAGEM TRANSFORMATIVA NO ESPAÇO ORGANIZACIONAL

‘No contexto de educação de adultos, o *autodidata*, que era tido, antes, como um original esquisito e um tanto desprezível, se tornou, hoje, objeto de estudos e é alvo de uma nova valorização, que permitirá definir mais rigorosamente o conceito de *autodidaxia*.’

Pierre Furter

Este capítulo não objetiva aprofundar-se em todos os elementos que se encontram imersos no processo de aprendizagem organizacional e nem esgotar todos os fatores que influenciam essa aprendizagem, mas enfatizar apenas alguns fatores que se encontram implícitos na Teoria da Aprendizagem Transformativa. Estas rápidas considerações serão efetuadas buscando um suporte teórico de outros autores, mormente aqueles que defendem posições coincidentes e/ou complementares às idéias de Mezirow. Mesmo compreendendo que o enfoque da Teoria da Aprendizagem Transformativa de Adultos não apresenta em seu bojo muitas alusões diretas ao processo de educação organizacional, é possível perceber a existência de fortes laços entre ambas.

5.1 As dimensões individual e grupal na aprendizagem organizacional

A aprendizagem organizacional é o processo permanente de criação e disseminação do conhecimento organizacional, visando a adaptação contínua da empresa às mudanças no seu ambiente externo, por meio de metodologias que facilitem a conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito⁷.

⁷ O conhecimento tácito é visto como aquele orientado para a ação. O conhecimento explícito é identificado como uma referência ao processo de compreensão dos fatos cotidianos. Para que o leitor possa resgatar ambos os tipos de conhecimento com riqueza de detalhes, ver: Nonaka e Takeuchi (1997).

Conforme Fleury e Fleury (1995, p 151), a aprendizagem organizacional⁸ *“é um tema que assume hoje crescente relevância, em razão dos processos de mudanças por que passam as sociedades, as organizações e as pessoas”*. Daí a importância do espaço organizacional como um *locus* possível para o processo de aprendizagem. Para os autores, o processo de aprendizagem se inicia a partir da aprendizagem individual, seguida pela aprendizagem grupal e organizacional. Nesta perspectiva, o ambiente organizacional pode propiciar a aprendizagem.

Para Gonçalves (1997), a aprendizagem organizacional assume grande relevância, uma vez que a capacidade das empresas de aprender com sua própria experiência certamente será um fator de crescente importância para o desenvolvimento de seus mecanismos de aperfeiçoamento. Para o autor, a trajetória trilhada pelas organizações nas últimas décadas constitui um indicativo da importância dada ao processo de aprendizado contínuo e à incorporação de novos conceitos direcionados às pessoas e, por conseguinte, dos rumos trilhados pelas organizações no começo deste novo século.

Corroborando com esta idéia, Hanashiro e Batista (2001, p. 110) afirmam que:

“Se a vantagem competitiva sustentável das empresas cada vez mais advém da forma de se gerenciar o talento humano, são exigidas das pessoas múltiplas e complexas competências para poderem dotar a empresa de novas capacidades organizacionais. Tornam-se, então, a base fundamental do desempenho do negócio as estratégias voltadas à educação no trabalho para estimular o desenvolvimento de conhecimento estratégico, bem como sua aplicação ágil pela equipe.”

⁸ Fleury e Fleury (1995) assumem que a aprendizagem organizacional ocorre pela estruturação dos conhecimentos, habilidades, atitudes, em procedimentos, rotinas, bancos de informações; a gestão da memória organizacional implica em um processo de institucionalização e cristalização. Além destas tensões, outro ponto de conflito diz respeito à diversidade de subculturas que compõem o tecido organizacional. Nesse sentido, Schein (1985) discute como a existência de diferentes subculturas pode constituir um entrave sério para o processo de aprendizagem.

Ao tratar dessa temática, Fleury e Oliveira (2001) descrevem que o processo de aprendizagem organizacional pode ocorrer em vários níveis:

- ⇒ **o nível do indivíduo** - o processo de aprendizagem ocorre primeiramente no indivíduo; as idéias inovadoras, *insights* ocorrem em uma pessoa ou em um grupo de pessoas;
- ⇒ **o nível de grupo** - a aprendizagem pode vir a ser um processo social e coletivo. Para compreender este nível, é preciso observar como um grupo aprende, como combina os conhecimentos e as crenças individuais, interpretando-as e integrando-as em esquemas coletivamente partilhados. Estes, por sua vez, podem se constituir em orientações para ações; o desejo de pertencer ao grupo pode ser um dos elementos motivacionais ao processo de aprendizagem;
- ⇒ **o nível das organizações** - o processo de aprendizagem individual, de compreensão e interpretação partilhado pelo grupo se torna institucionalizado e expresso em diversos artefatos organizacionais: na estrutura de regras, procedimentos, elementos simbólicos; as organizações desenvolvem sistemas de memória que retêm e podem recuperar informações.

No contexto de mudanças em que vivem as organizações na atualidade, surgiram as denominadas *learning organizations* (organizações aprendizes). Estas organizações são orientadas para o aprendizado e são capazes de adquirir novos conhecimentos organizacionais incessantemente. Nelas, o grupo funcional se encontra envolvido numa mudança contínua, orientada para os resultados desejados pela organização. As *learning organizations* são hábeis no aprendizado do conhecimento organizacional.

Weick e Westley (1996) em sua obra *‘Organizational Learning: Affirming an Oxymoron’*, afirmam que muitos indivíduos tratam a aprendizagem organizacional como uma aprendizagem individual em um

contexto organizacional, enquanto que outros afirmam que organizações aprendem da mesma forma que indivíduos aprendem. Os processos de aprendizagem em grupo têm alguma coisa a ensinar sobre a aprendizagem individual, assim como os processos de aprendizagem individual podem ensinar algo sobre aprendizagem organizacional.

Garvin et al (1998) comparam o aprendizado organizacional ao individual e consideram que ambos apresentam quatro estágios: conscientização, compreensão, ação e análise. Para os autores, o que difere um do outro é que no aprendizado organizacional estes estágios representam tarefas coletivas: uma conscientização conjunta da necessidade do aprendizado e uma compreensão comum do que deve ser realizado dando início a ações em equipe ajustadas à estratégia e aos objetivos da empresa, que possam conduzir a análises conjuntas que levem o grupo a conclusões significativas. Após estes quatro estágios, inicia-se um processo de reflexão, no qual as pessoas questionam e avaliam cada uma das quatro fases anteriores. Assim, tendem a se tornar aprendizes melhores com o decorrer do tempo e, mais adiante, capazes de melhorar o próprio processo de aprendizado organizacional⁹.

Marengo (1992) mostra que mesmo quando todos os membros da empresa são sujeitos a um mesmo processo de aprendizagem, os fluxos de

⁹ Para aumentar a probabilidade de aprendizagem dentro de uma organização é preciso que se tenha consciência da sua cultura. A cultura é importante porque é um armazém da aprendizagem passada e instrumento para comunicar esta aprendizagem por toda a organização. Quando a cultura da organização é bem conhecida e visível pelos seus funcionários, esta organização se torna passível de testes e mais aberta para as modificações necessárias. Ao se focalizar a cultura de uma organização, consegue-se entender melhor o que se passa nas práticas dos grupos, desvinculando-se um pouco do conceito de aprendizagem organizacional como uma aprendizagem individual dentro do contexto de uma organização. Se a organização é conceitualizada em termos de cultura, torna-se mais fácil falar sobre aprendizagem organizacional. Porque a prática cultural preserva o aprendizado passado e a consciência e a crítica da própria cultura organizacional podem prover os momentos de mudança. Para uma leitura mais ampla Ver: SCHEIN, Edgard. **Organizational culture and leadership: a dynamic view**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985. GAGLIARD, Pasquale. The creation and change of organizational cultures: a conceptual framework. **Organization Studies**, v.7, n.2, p.117-134, 1986.

conhecimento, informação e comunicação, distribuídos pelos sistemas, podem resultarem diferentes padrões de aprendizado organizacional.

O aprendizado individual é considerado de importância significativa na aprendizagem organizacional, pois a informação que entra na organização normalmente é transmitida por intermédio dos indivíduos. Entretanto, muito pouca atenção é dispensada no sentido de esclarecer que fatores influenciam a aprendizagem individual e a relação destes fatores com a aprendizagem organizacional, tendo em vista que esta é restringida pela capacidade de interpretação de realidades complexas.

Ponte (1997), num esforço para explicar o processo de aprendizagem, de forma apropriada, distingue quatro tipos de conhecimento intimamente inter-relacionados e que permitem melhor compreender a transposição da aprendizagem escolar para a realidade organizacional. Para o autor: i) o conhecimento descritivo envolve conceitos e imagens; ii) o conhecimento proposicional ou argumentativo envolve cadeias de raciocínios; iii) o conhecimento ativo e processual envolve o saber fazer e as regras de ação e iv) a metacognição e a reflexão.

Esse mesmo autor enfatiza que, por diversos séculos, na prática tradicional do ensino-aprendizagem valorizou-se muito o aspecto processual do conhecimento, as expensas dos outros aspectos. Em todo o movimento da aprendizagem moderna procurou-se salientar, sobretudo, os aspectos descritivos e proposicionais (pela imposição de uma linguagem mais formalizada), mas sem muito êxito. No cotidiano do trabalho, as formas de aprendizagem se centraram, durante um período relativamente longo, nos processos mais elaborados de raciocínio voltados para a resolução de problemas.

Mesmo sendo um tema considerado clássico, mais recentemente, a reflexão voltou a ser valorizada no cotidiano organizacional, considerando que a mesma pode incidir sobre os três níveis seguintes: i) o dos meios ou técnicas

para atingir certos objetivos, sem que estes sejam questionados; ii) o das relações entre princípios ou concepções e práticas, tendo em conta as suas conseqüências e as suas implicações e iii) o do quadro social, político e ético em que se desenvolve a nossa ação.

Estabelecendo um adendo a esta proposição de Ponte, pode-se afirmar que uma boa teoria educativa deverá ser capaz de explicar as relações que existem entre estes diferentes tipos de conhecimento e como se desenvolve cada um deles. Destaca-se, neste ponto, a tentativa empreendida por Mezirow ao estabelecer a “Teoria da Aprendizagem Transformativa de Adultos”, de estabelecer esta interconexão entre as diversas formas do conhecimento, de modo a compreendê-lo mais plenamente.

Uma boa parte da investigação que tem sido realizada em matéria de concepções e conhecimentos profissionais pressupõe, pelo menos implicitamente, que se tratam de matérias essencialmente do foro individual. Trata-se de uma perspectiva altamente limitadora, que exclui a contribuição dos fatores sociais. Em sua Teoria da Aprendizagem Transformativa, Mezirow (1978a, 1981, 1991, 1994, 1995a, 1997) destaca que, embora não seja fácil traçar a linha demarcadora entre os componentes individuais e os componentes coletivos do processo de construção do conhecimento, é impossível negar o aspecto decisivo deste último. Isto ocorre, principalmente, no que se refere aos saberes que intervêm de forma significativa nas práticas sociais (de que as práticas educativas são um importante caso particular).

Para Mezirow, dizer que as concepções e os saberes têm um importante caráter coletivo equivale a assumir que eles encontram a sua origem nas estruturas organizativas, nas relações institucionais e nas dinâmicas funcionais em que estão integrados os seres humanos. Geram-se nas interações inter-individuais e a sua evolução é muito marcada pelas dinâmicas coletivas. Assim, no entendimento deste pesquisador, estes aspectos da aprendizagem, ligados ao

coletivo, constituem o elo que permite a aplicação prática da Teoria da Aprendizagem Transformativa de Adultos na dinâmica organizacional.

Esta impregnação de elementos sociais no processo de construção do saber reforça a perspectiva de que existe uma relação interativa entre as concepções humanas e as práticas. As concepções humanas influenciam as práticas, no sentido de que apontam caminhos e fundamentam decisões.

Em continuidade a esta discussão, também é possível inferir que diversos pontos dos estudos de Argyris e Schön (1996), sobre aprendizagem organizacional, se encontram em consonância, ou mesmo ancorados, nos estudos de Mezirow. Observa-se, muitas vezes, uma linguagem comum, interativa e complementar entre Mezirow e Argyris e Schön, sendo estes os dois autores mais influentes na atualidade no que tange ao tema da aprendizagem organizacional.

Essa simetria é vista em citações de Argyris e Schön (1996, p. 11-12), nas quais se presencia, nas entrelinhas, uma conexão direta com a abordagem da aprendizagem transformativa. Para esses autores, as organizações são instrumentos identificáveis de decisão e ação coletiva, nos quais os membros podem agir e aprender mediante o processo de questionamento que resulta no produto do aprendizado. Os indivíduos funcionam como agentes organizacionais, de acordo com os papéis que desempenham e com as regras formais e informais dominantes.

Para Mezirow (1991), os indivíduos são capazes de produzir e armazenar conhecimentos. Argyris e Schön (1996), de modo idêntico, também afirmam que as organizações funcionam como instrumentos capazes de captar e armazenar conhecimentos. Para estes autores, esses conhecimentos produzidos nas organizações poderão estar contidos em diversas fontes: i) nas mentes de seus indivíduos; ii) documentados em arquivos (instruções, regulamentos, decisões, organogramas, etc.); iii) implícitos em objetos utilizados para o

desempenho de tarefas; iv) embutidos em rotinas e práticas organizacionais cotidianas.

Segundo esta imbricada relação de pontos de vista dos autores, pode-se afirmar que, de um modo sintético, Mezirow (1991) concebe a aprendizagem como a modificação do comportamento humano, resultante de alguma experiência anterior. Mezirow (1996) também destaca que a aprendizagem ocorre quando o educando vivencia uma situação problemática e a questiona, buscando uma solução. O produto do questionamento pode ser traduzido em aprendizagem, apenas quando há evidências de compreensão e/ou mudanças no modo de pensar e agir. De modo aplicado à realidade organizacional, Argyris e Schön (1996) utilizam uma argumentação similar. Para os autores, a aprendizagem organizacional ocorre quando os indivíduos, dentro da organização, enfrentam uma situação problemática e a questionam em favor dessa organização. Ou seja, numa organização de aprendizagem, os indivíduos identificam, na ação, uma discrepância entre os resultados esperados e os alcançados. A partir daí, respondem a tal situação mediante um processo de reflexão e ação futura.

Kolb (1997), ao tratar do tema da aprendizagem, apresenta como ponto de partida de sua discussão a existência de um modelo de representação do modo como os adultos aprendem. Pela sua origem intelectual em estreita ligação com a psicologia de Kurt Lewin, Kolb denomina tal modelo de “aprendizagem vivencial do indivíduo”. Mezirow (1991) partilha das idéias de Kolb, ao atribuir um grande destaque no papel da experiência do indivíduo adulto para o processo de aprendizagem.

Segundo o modelo de Kolb, o processo de aprendizagem se concretiza mediante um processo cíclico que envolve quatro habilidades do aprendiz: i) capacidade de se envolver completa, aberta e imparcialmente em novas experiências (experiência concreta e realística); ii) reflexão acerca das

experiências e sua observação a partir de diversas perspectivas (capacidade de observação reflexiva); iii) criação de conceitos que integrem suas observações em teorias sólidas em termos de lógica (capacidade de conceituação abstrata do indivíduo) e iv) utilização dessas teorias para tomar decisões e resolver problemas (capacidade de experimentação ativa do indivíduo). (Kolb citado por Mezirow, 1991).

Na prática andragógica, uma vez que cada indivíduo desenvolve um estilo de aprendizagem, priorizando certas habilidades em detrimento de outras, Kolb, citado por Mezirow (1995a), propõe a existência, não apenas de um estilo isoladamente, mas um rol de estilos de aprendizagem para mensurar a ênfase individual em relação a cada uma das habilidades. Tais estilos indicariam em que grau um indivíduo adulto daria prioridade à abstração sobre a concretude e à experimentação sobre a reflexão. Kolb (1997) destaca que este rol de estilos de aprendizagem poderá ser aplicado diretamente nas organizações.

Um outro aspecto relevante a ser considerado refere-se à argumentação similar entre Mezirow e Choo. À semelhança daquilo que Mezirow (1991) defende no nível de aprendizagem individual, Choo (1998) faz uma aplicação direta ao ambiente organizacional. Mezirow, ao incluir o conhecimento cultural¹⁰ nas suas considerações sobre aprendizagem de adultos, destaca a

¹⁰ Chun W. Choo é um dos primeiros autores do mundo ocidental que levam em conta a existência, na organização, de um conhecimento cultural que consistiria das estruturas cognitivas e afetivas geralmente usadas pelos membros da organização para perceber, explicar, avaliar e construir a realidade. Para esse autor, as crenças, normas e valores determinariam a estrutura sobre a qual os integrantes da organização construiriam sua realidade, reconheceriam a relevância das novas informações e avaliariam ações e interpretações alternativas. Este tipo de conhecimento consiste das estruturas afetiva e cognitiva que são usadas habitualmente pelos membros de uma organização para perceber, explicar, avaliar e construir a realidade. Ele inclui suposições e crenças que são usadas para descrever e explicar a realidade, bem como as convenções e expectativas utilizadas para atribuir valor e significado à informação nova. Estes valores, crenças e normas compartilhados estabelecem o referencial em que os membros de uma organização constroem a realidade, reconhecem uma informação nova e avaliam interpretações e ações alternativas. Para que o leitor tenha uma visão mais ampliada sobre a conexão entre cultura organizacional e aprendizagem, ver: SILVA, Narbal. As interseções entre cultura e aprendizagem organizacional. **Anais do I Eneo/GEO/ANPAD/CEPPAD**: Curitiba, 2000.

experiência passada do indivíduo como elemento-chave e preponderante na construção dos significados. A experiência passada, bem como os valores, normas e metas individuais, são os componentes indispensáveis na construção do conhecimento. Segundo esse autor, a construção desses novos significados daria ao indivíduo os elementos necessários para guiá-lo em suas ações futuras e na tomada de decisões. De modo semelhante, Choo destaca que o aprendizado da organização também se faz considerando a experiência passada, refletida nas normas, valores, políticas e metas da organização.

Citando Argyris e Schön, Kim (1998) menciona que, de modo visível, uma empresa aprende por meio de seus membros individuais. Sendo a organização afetada direta e indiretamente pela aprendizagem individual, os autores defendem que a aprendizagem organizacional ocorre por meio de atores individuais cujas ações são baseadas em um conjunto de modelos mentais compartilhados. Isto é, as pessoas, a partir de suas diferentes formas de ver e interagir com o mundo, compartilham opiniões a respeito de uma determinada situação e, com essas trocas, acabam aprendendo novas maneiras de proceder diante da mesma.

À luz da teoria das organizações e da psicologia, a aprendizagem organizacional assume uma natureza interdisciplinar, estabelecendo diversas conexões entre os elementos que estruturam o processo. Segundo esta ótica, a aprendizagem nas organizações ocorre no nível individual, do grupo e da organização. Dessa forma, esta ocorrência se encontra estruturada por meio de 4 mecanismos: i) a intuição e *insights*; ii) interpretação; iii) integração, e; iv) institucionalização (Crossan et al., citado por Brito e Brito (1997, p. 24). Este processo poderá ser didaticamente representado conforme o esquema do Quadro 2.

QUADRO 2 Aprendizagem nas organizações – quatro processos em três níveis

Nível	Processo	Inputs/Resultados
Indivíduo	Intuição	Experiências Imagens Metáforas
	Grupo	Interpretação
Integração		Compreensão compartilhada Ajustamentos mútuos Sistemas interativos
Organização	Institucionalização	Rotinas Sistemas de diagnóstico Regras e procedimentos

Fonte: Crossan et al., citado por Brito e Brito (1997, p. 26).

Observa-se, no Quadro 2 que a compreensão da aprendizagem organizacional implica reconhecer primeiramente o conjunto de pressupostos que orientam o processo de aprendizagem individual. Nesse sentido, ao estudar o fenômeno da aprendizagem organizacional torna-se necessário compreender os diversos elementos individualizados do processo, ou seja: i) os *insights* criativos; ii) os elementos subjetivos e iii) as idéias emancipadoras que promovem a mudança. A associação destes e outros elementos formará o coletivo, a cultura organizacional e a interação social necessária ao processo de aprendizagem. Assim, para compreender o processo de aprendizagem organizacional, é importante apreender o processo por meio do qual os grupos aprendem e como os esquemas de significados individuais são interpretados e integrados, para, a partir daí, estruturar uma orientação compartilhada nos trabalhos da organização.

Sem dúvida, a visão de Crossan et al, citado por Brito e Brito (1997) dão suporte à intenção desta pesquisa, ou seja, analisar os pressupostos da

aprendizagem individual, tendo como foco a sua aplicação de modo coletivo nas organizações. Destaca-se ainda que a visão desses autores possui grande afinidade com as proposições de Mezirow (1978b, 1981, 1991) em sua Teoria da Aprendizagem Transformativa. Uma análise mais acurada do Quadro apresentado anteriormente mostra que os dois primeiros níveis contêm elementos comuns. Esses elementos (experiências, imagens, metáforas, linguagem, mapa conceitual, conversação/diálogo), encontram-se intrínsecos, tanto no nível puramente individual quanto na interface entre os níveis individual e grupal. Isto reforça a posição de que a Teoria da Aprendizagem transformativa poderá ser aplicada no ambiente grupal das organizações.

Desse modo, seguindo a ótica da aprendizagem transformativa, parece pertinente afirmar que o gestor e o professor/orientador de educação corporativa/organizacional criam espaços e oportunidades para aprendizagem, crescimento e autodesenvolvimento permanente, de si próprio e de sua equipe, em ambiente de diálogo e reflexão contínua, não separando os processos relativos ao aprender e ao fazer. Assim, o termo ensinamento organizacional estaria relacionado à habilidade de ser professor/orientador, que identifica, estimula e desenvolve não apenas a capacidade de aprender, mas também a de ensinar e empreender. A lógica parece ser: quanto mais ensino, mais pessoas adquirem a capacidade empreendedora de ensinar a outras.

5.2 As universidades corporativas no contexto da aprendizagem organizacional

Este tópico trata, de modo sucinto, do contexto em que surgiram as universidades corporativas e seus reais objetivos e diferenciais em relação a outras modalidades voltadas puramente ao treinamento de funcionários. Sem dúvida, a compreensão, em maior profundidade, dos elementos envolvidos nessa temática, seria objeto de um estudo exclusivo. Portanto, busca-se, neste tópico,

ofertar um subsídio didático apenas suficiente para que a prática da educação corporativa seja vista como um importante instrumento da prática andragógica.

A temática da educação de adultos, por si só, constitui-se um fator já ligado à produção do conhecimento. Isto tem sido reconhecido por países de capitalismo avançado, os quais desenvolvem programas de educação recorrente, ou seja, programas que objetivam oferecer uma educação continuada àqueles que interromperam o curso de seus estudos. Surgem daí novas terminologias, tal como: aprender a vida inteira (*life-long learning*). Os governos destes países sabem da importância dos programas de educação recorrente, pois seus impactos positivos são visíveis. De modo análogo, muitas organizações também já tomaram consciência do valor da educação/aprendizagem de adultos no ambiente de trabalho.

O reconhecimento do valor da educação/aprendizagem de adultos para as organizações levou-as a criar programas especiais voltados para o tema. Os programas de aprendizagem com adultos nas organizações se enquadram desde a educação para o trabalho, desenvolvida especificamente nos centros de treinamentos, até programas mais abrangentes, como é o caso das universidades Corporativas¹¹.

A transformação dos centros de treinamento em universidade corporativa implica em significativas mudanças, não apenas estruturais, mas também de foco. Algumas dessas mudanças podem ser identificadas no Quadro 3:

¹¹ Em capítulo posterior deste trabalho, o leitor poderá obter maiores informações sobre os programas de universidades corporativas, considerando que a parte empírica desta pesquisa foi realizada em uma organização possuidora de programa de universidade corporativa.

QUADRO 3 Comparação do processo e das condições de aprendizagem em um centro de treinamento e na universidade corporativa.

Elemento	Centro de Treinamento	Universidade Corporativa
Conteúdo	Melhora as competências técnicas	Constrói um núcleo de competências organizacionais
Metodologia	Aprendendo ouvindo	Aprendendo fazendo e ouvindo
Público	Cada empregado	Empregados, clientes, fornecedores e sociedade
Docentes	Professores externos e consultores	Gerentes, professores externos e consultores
Frequência	Eventual	Contínuo e sempre inovando
Objetivos	Desenvolver competências individuais	Desenvolver competências críticas para a empresa
Ênfase	Reativa, aprendizado individual	Pró-ativa, aprendizado organizacional
Organização	Staff, fragmentada e descentralizada	Unidade de negócio, integrada e centralizada
Escopo	Tático	Estratégico
Recursos internos	Pouco ou nenhum	Gerentes e empregados
Produto	Padrão e conduzido por instrutor	Orientado para as estratégias e baseado em experiência e tecnologia
Responsável	Diretor de treinamento	Gerentes das unidades de negócio
Resultado	Aumento das habilidades pessoais	Aumento do desempenho no trabalho
Local	Espaco físico real	Espaco físico real e virtual
Imagem	Vá e faça um treinamento	Processo contínuo de aprendizagem

Fonte: Adaptado de Rodriguez y Rodriguez (2002, p. 446).

A criação de universidades corporativas tem sido uma das mais novas estratégias utilizadas pelas grandes empresas para disseminar conhecimento e cultura de negócios a milhares de funcionários. A universidade corporativa já faz parte da realidade de muitas empresas privadas e públicas no mundo e, mais recentemente, no Brasil. O processo consiste em capacitar profissionais que

atuam ou irão atuar em diferentes atividades dentro da própria instituição. A busca por profissionais mais bem qualificados, visando superar a forte concorrência no mercado (ou mesmo suprir as carências oriundas da graduação universitária), tem levado as empresas a apelarem cada vez mais para a criação de universidades corporativas. Geralmente elas são iniciadas com projeto de educação continuada criado para reciclagem e formação de profissionais, a fim de garantir o sucesso da instituição e posteriormente são ampliados.

Tratam-se de instituições criadas pelas próprias companhias, principalmente pelas chamadas líderes de mercado, com o objetivo de proporcionar uma formação complementar à graduação e de garantir ganho de produtividade em uma determinada área. As universidades corporativas têm origem nos centros de treinamento, mas acabam se desenvolvendo para atender a uma necessidade maior das organizações.

Portanto, a educação corporativa pode ser entendida como o processo de disseminação do conhecimento organizacional em toda a cadeia de valor da empresa (clientes, fornecedores, colaboradores, acionistas e comunidade), visando alinhar as competências individuais às competências institucionais e transformando o conhecimento em valor agregado aos produtos e serviços da empresa. Assim, os novos programas de educação corporativa procuram adequar-se às seguintes prerrogativas: foco maior no gerenciamento do que no empresariamento, maior ênfase no desenvolvimento de uma nova mentalidade empresarial do que no domínio de técnicas, instrumentos que habilitem líderes para empresariar organizações virtuais e o desenvolvimento de aprendizagem contínua.

As universidades corporativas, diferentemente das universidades tradicionais, tendem a se organizar em torno dos princípios relacionados à prática de negócios, gestão de competências, cultura organizacional e às crenças e valores da empresa. Nesse sentido, a atuação da universidade corporativa

passa, então, de uma abordagem orientada para o indivíduo, para uma atuação orientada pela estratégia de empresa, conforme apresentado esquematicamente na Figura 5.

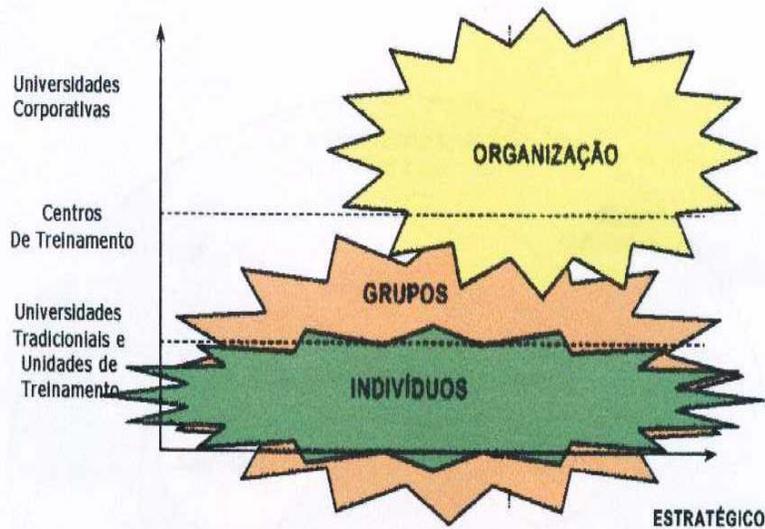


FIGURA 5 A interface entre universidades tradicionais, centros de treinamento e universidades corporativas.

Fonte: Brandão et al. (2001, p. 4).

Uma análise mais pontual, dentro de uma visão comparativa entre as universidades corporativas e as universidades tradicionais, permite afirmar que existem diferenças significativas entre elas. As universidades, de modo geral, têm uma formação, uma base de sustentação para uma especialização. As universidades corporativas são focadas nos negócios da empresa, com possibilidade de desenvolver outras áreas dentro da empresa. No Quadro 4, é

apresentada uma comparação entre a universidade tradicional e universidade corporativa, devendo-se ressaltar que, de algum modo, estas se completam.

QUADRO 4 Características da universidade tradicional e universidade corporativa

Característica	Universidade Tradicional	Universidade Corporativa
Competências	Desenvolve aquelas essenciais para o mercado de trabalho	Desenvolve aquelas essenciais ao sucesso do negócio da empresa
Aprendizagem	Baseada em sólida formação conceitual e universal	Baseada na prática dos negócios
Sistema educacional	Formal	Pautado pela gestão de competências
Ensino	Crença e valores universais	Crença e valores da empresa
Cultura	Desenvolve cultura acadêmica	Desenvolve cultura organizacional
Resultado	Forma cidadãos competentes para o sucesso das instituições e comunidade	Forma cidadãos competentes para o sucesso da empresa, dos clientes, fornecedores, empregados e acionistas

Fonte: Adaptado de Rodriguez y Rodriguez (2002, p. 447).

As universidades corporativas, muitas vezes, desenvolvem programas que se estendem para muito além do treinamento puramente profissional, indo desembocar em aspectos ligados ao bem-estar e à qualidade de vida de todo o quadro funcional da organização. Em tese, as universidades corporativas realizam parcerias com renomadas universidades que têm a competência para agregar valor aos programas das empresas, contribuindo, assim, para que elas alcancem melhores resultados no processo de gestão dos conhecimentos considerados críticos para o sucesso do negócio.

Muitas dessas corporações realizam investimentos na casa dos milhões de reais para ter a sua própria universidade corporativa. O retorno, dizem, é o ganho de qualidade no trabalho dos funcionários. Em seus projetos de

universidade corporativa as empresas, geralmente, levam em consideração os componentes constituintes na Figura 6:

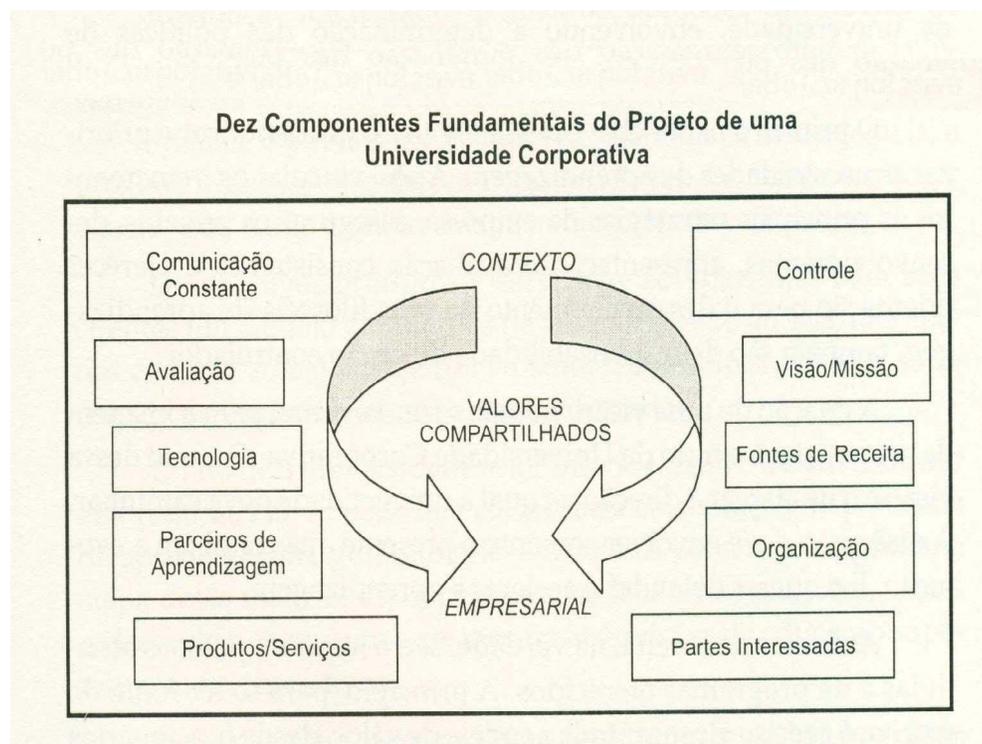


FIGURA 6 Componentes fundamentais de um projeto de universidade corporativa.

Fonte: Meister (1999).

As primeiras universidades corporativas surgiram na década de 1980, nos Estados Unidos da América e especificamente no Brasil, na década de 1990. A chegada das universidades formadas dentro das empresas teve como impulsionador a alta competitividade do mercado. Entretanto, vale destacar que, inicialmente, as universidades corporativas não tiveram o objetivo de substituir as tradicionais. O que ocorre é um processo de aprimoramento das empresas na

formação das pessoas, com um forte processo de parceria da empresa com universidades tradicionais e consultorias.

Nos Estados Unidos, a educação corporativa movimenta cerca de 60 bilhões de dólares ao ano. Na Alemanha e no Japão, os números são equivalentes. No Brasil, as estatísticas são precárias, mas, alguns dados preliminares mostram que o mercado caminha na mesma direção.

De acordo com estudos realizados pela Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo e divulgados em março de 2003, o número de universidades corporativas no Brasil tem apresentado um crescimento significativo nos últimos anos. O estudo revela que, até o ano 2001, haviam apenas 20 universidades de empresas no país. Mesmo sem dados consolidados, o estudo fez uma projeção de algo em torno de 75 companhias com esse tipo de curso funcionando ou em fase de implantação, até o início de 2003. Isso significa um crescimento de 275% nos últimos dois anos.

Eboli (2002) elenca algumas empresas que possuem o programa: Abrange, Abril, Accor, Alcatel, Alcoa, Algar, Ambev, Amil, Associl, Banco do Brasil, BankBoston, BNDES, Caixa Econômica Federal, Carrefour, Citibank, Citigroup, CNI-IEL, Coca-Cola, Correios, Datasul, Elektro, Eletronorte, Elma Chips, Embraer, Embratel, Fiat, Ford, Globo, GM, Honda, Illy Café, Itaú, Martins, McDonald's, Metrô – SP, Microsiga, Motorola, Natura, Nestlé, Novartis, Oracle, Orbitall, Origin, Petrobrás, Previdência, Real-ABN, Redebahia, Renner, Sabesp, Sebrae-RS, Secovi, Senac-SP, Sesi, Siemens, Souza Cruz, Tam, Telemar, Tigre, Unimed, Unisys, Vallé, Visa, Volkswagen, e Xerox.

Além do sistema de aprendizado tradicional em salas de aula, essas empresas contam com outros recursos, tais como cursos de campo, videoconferências, *e-learning* e até mesmo TV Educativa. Muitas delas têm utilizado a mistura de mídias, o chamado modelo híbrido, em suas atividades educativas. De modo especial, essas empresas têm dado uma especial atenção ao

e-learning. Essa modalidade educativa, *on-line*, promove agilidade, alcance e, principalmente, economia. A redução de gastos pode chegar até a 40% em comparação com o método presencial. Entretanto, a Internet não substituiu o aprendizado tradicional. Ela serve como complemento, principalmente para cursos técnicos, de capacitação e estratégia de lançamento de produtos e serviços.

As empresas investem alto em *e-learning*, em geral, partindo de R\$ 1 milhão para a compra de uma ou mais plataformas de gestão dos cursos, que podem vir prontos ou ser customizados, mais monitoria e infra-estrutura tecnológica.

As universidades corporativas apresentam amplo crescimento num contexto em que os especialistas em *learning organization* reconhecem a necessidade de que os gestores e líderes das organizações sejam aprendizes permanentes, tornando-se, desse modo, um exemplo para outros no que tange a aprendizagem constante. Esta ação reforça o valor da aprendizagem ao longo da cadeia organizacional (Vaill, 1996; Henderson, 2001). Assim, a educação corporativa é vista como um processo de disseminação do conhecimento organizacional em toda a cadeia de valor da empresa (clientes, fornecedores, colaboradores, acionistas e comunidade), visando alinhar as competências individuais às competências institucionais e transformando o conhecimento em valor agregado aos produtos e serviços da empresa. Neste sentido, possuir uma universidade corporativa passou a ser um diferencial e a chave para o ingresso no universo das *learning organizations*.

Neste sentido, pode-se dizer que, para alavancar o capital intelectual, tanto empregado quanto empregador devem encarar a aprendizagem como o primeiro passo de uma caminhada. Como enfatiza Meister (1999, p. 212), “*o termo aprendizagem permanente já faz parte do nosso vocabulário. Ele descreve a necessidade de os profissionais darem continuidade a sua educação*

e desenvolvimento em todos os períodos da vida, ao mesmo tempo em que lidam com carreiras divergentes, nas mais diversas circunstâncias econômicas”. A autora prossegue afirmando que, nos Estados Unidos, o *National Center for Education Statistics* estima em mais de 50 milhões o número de adultos que buscam educação contínua de nível superior. Isso representa um contingente maior do que aquele que está nos níveis médio e fundamental.

Partindo do pressuposto de que não existe mais espaço para nenhuma ciência exercer a sua influência de modo independente ou isolado, é possível se aperceber dos benefícios da educação de adultos quando aplicada ao ambiente organizacional. O valor e os efeitos da educação são sobejamente reconhecidos e potencialmente capazes de serem capilarmente aplicados nas mais diferentes e probantes realidades. Assim, as ciências educativas devem produzir transformações nos indivíduos, não apenas orientadas para ambientes e circunstâncias específicas, mas ao contrário, devem lançar a sua luz sobre toda e qualquer circunstância vivenciada pelo ser humano.

Do mesmo modo como as ciências administrativas têm atribuído um significativo valor à educação (sendo este traduzido em ações de responsabilidade social¹²), também as ciências educativas podem legar a sua contribuição às organizações. Neste instante, julga-se necessário trazer à tona a importância de fomentar a cooperação e o diálogo crítico em torno da educação de adultos, contribuindo para a partilha de diferentes perspectivas sobre a prática

¹² Responsabilidade social é a obrigação administrativa de tomar atitudes que protejam e promovam os interesses da organização juntamente com o bem-estar da sociedade como um todo. Sem dúvida, numa sociedade informada e crítica como a atual, uma postura socialmente responsável constitui a melhor base para uma sólida imagem e para a aceitação social da empresa. Afinal, as empresas não existem apenas para explorar recursos econômicos e humanos, mas também para contribuir com o desenvolvimento social. Para que o leitor possa ter uma visão mais ampliada desta importante temática, ver: DE BENEDICTO, S. C. **Responsabilidade Social das Empresas: uma relação estreita com a educação.** Lavras: DED/UFLA, 2002. 199 p. (Monografia de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação). NETO, Francisco P. de M.; FROES, César. **Gestão da Responsabilidade Social.** Rio de Janeiro, Editora Qualitymark, 2002. 208 p.

andragógica nas organizações. Essa cultura de colaboração é crucial para a emergência de novos modos de ensinar e aprender nas escolas e nas organizações. Certamente, muitos projetos inovadores nasceram a partir de uma reflexão conjunta sobre os problemas concretos que existiam em determinadas circunstâncias.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“O fim da educação é facilitar a mudança e a aprendizagem [...] Facilitar a aprendizagem reside em certas qualidades de atitude que existem na relação pessoal entre o facilitador e o aprendiz” **Carl R. Rogers**

A escolha de uma metodologia de pesquisa apropriada para levar o processo de pesquisa ao sucesso não é tarefa fácil. Sabe-se que a diversidade dos métodos e a complexidade crescente dos assuntos de pesquisa demandam uma reflexão profunda por parte do pesquisador. No encaminhamento da escolha do método, o pesquisador deverá sempre levar em consideração o caráter do fenômeno estudado e inferir preliminarmente sobre os diferentes fatores que o ocasionaram, para que sua chance de sucesso na pesquisa seja aumentada.

Toda pesquisa de caráter científico requer explicações sobre a trajetória teórico-metodológica percorrida pelo pesquisador no alcance dos objetivos orientadores da investigação. Torna-se então, necessário, definir os rumos delineando a metodologia a ser utilizada com o fim de alcançar os objetivos propostos inicialmente. Contudo, a escolha do método a ser utilizado está relacionado diretamente à natureza da investigação e aos pressupostos teóricos norteadores da pesquisa (Oliveira, 1997; De Benedicto, 2000).

A pesquisa científica é um procedimento intelectual para adquirir conhecimentos, por meio da investigação da realidade e busca de novas verdades sobre um fato. Usando a definição de Aissa (2001, p. 4),

“A pesquisa é uma ação organizada, sistemática, crítica que nasce por um questionamento científico a respeito de um problema sob investigação no objetivo de achar respostas e soluções ou desenvolver novas teorias e conhecimentos a partir da análise de um objeto de pesquisa”.

O que caracteriza a atividade científica é o esforço de racionalização, pela argumentação lógica e pelo confronto com a realidade empírica. Para Confrey

(1990), o conhecimento científico constitui um tecido muito denso de conceitos inter-relacionados, muito mais complexo do que o conhecimento comum. O conhecimento científico não pode prescindir de se apoiar, ele próprio, em crenças (no sentido de proposições não demonstradas, muitas delas porque não demonstráveis), mas deve realizar-se na consciência de que se realiza com este apoio e estar pronto a rever os seus pressupostos e quadros de referência, se tal for indispensável.

Em estudos realizados em diversos ambientes sociais e corporativos, Rossi e Freeman (1993) constataram que, antes da década de 1990, muitas pesquisas que buscavam compreender os programas, os projetos e o cotidiano organizacional eram levadas a efeito de maneira atórica. Segundo esses autores, para que as pesquisas possam contribuir para a compreensão da realidade, torna-se imprescindível que elas sejam conduzidas a partir de bases teóricas. Ao tratar dessa temática, Guba e Lincoln (1989) ressaltam que uma sólida investigação científica deve transcender a simples aplicação de métodos de pesquisa e incluir os diversos aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais que envolvem todo o seu processo. Isso, sem dúvida, justifica a possibilidade de verificação da prática educacional na organização em questão, a partir do arcabouço teórico construído anteriormente.

Este capítulo tem como objetivo delinear a trajetória teórico-metodológica percorrida para a realização da presente pesquisa. Para isso, evidencia-se: i) o método escolhido para a pesquisa e a justificativa de sua escolha; ii) as principais questões norteadoras da investigação; iii) a caracterização dos informantes e o processo de amostragem da pesquisa e iv) finalmente, o plano de análise dos resultados.

6.1 A natureza da investigação

O desenvolvimento de pesquisas ao âmbito das ciências sociais tem sido ponto focal dos analistas científicos, tanto pela relevância que estes estudos trazem para a humanidade quanto pela metodologia que norteia as investigações nesta área do saber. A definição de um determinado tipo de estudo científico necessita ser acompanhada de um “ritual” metodológico que alicerce a investigação. Assim, de acordo com Fachin (1993:58), o método científico se constitui num conjunto de regras e de procedimentos necessários à consecução da pesquisa, os quais possibilitam o surgimento e a evolução da ciência.

Os problemas de pesquisa, no que se refere ao planejamento, podem ser agrupados de modos diversos, de acordo com seus objetivos, a preferência do pesquisador, a natureza da investigação e os pressupostos teóricos orientadores do trabalho. Em função das características peculiares quanto ao tema abordado (subjetividade, crenças, valores, atitudes, relações sociais, modelos de gestão, mudanças, etc.), optou-se pela pesquisa de natureza humanista/qualitativa, cuja principal função é a explicação sistemática de fatos que ocorrem no contexto social, geralmente relacionados a uma multiplicidade de variáveis (Martins, 1994; Godoy, 1995, p. 58).

A escolha deste método justifica-se por ser adequado ao estudo das manifestações de comportamento e mudanças, permitindo identificar os múltiplos fatores que concorrem para a sua configuração. Também é flexível, podendo o pesquisador passar do contexto descritivo para o contexto interpretativo ou heurístico, à medida que o tempo avance, sem prejuízo da qualidade (Pádua, 2000). Falando dessa temática, Merriam (1998) menciona que a abordagem humanista tem sido uma importante corrente nas ciências sociais, fazendo um contraponto à corrente positivista, ao rejeitar a noção de que o

método científico adotado nas ciências naturais possa ser aplicado ao estudo da vida social humana.

O advento e o interesse dos estudiosos sociais em desenvolverem estudos que lhes dessem condições reais de aprofundarem seus trabalhos desprovido de uma visão cartesiana e linear, fizeram crescer o interesse pelos estudos de cunho qualitativos. Falando desta temática, Hughes (1983) destaca que a vida humana é, em sua essência, diferente, o que requer uma metodologia diversa daquela proposta pela concepção positivista. Taylor e Bogdan (1984) mencionam que tentar reduzir as palavras e atos das pessoas a equações estatísticas implica em abdicar do lado humano da vida social.

Seguindo este mesmo sentido, Godoy (1995, p. 58) enfatiza que na pesquisa qualitativa, o pesquisador parte de focos de interesse amplos, que vão sendo definidos à medida em que o estudo avança. Para a autora, isso *“envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando entender o fenômeno segundo a perspectiva dos sujeitos.”*

Para Merriam (1998), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características centrais que são inerentes à maioria das suas tradições, das quais merecem destaque: i) é comparável a um guarda-chuva, cobrindo várias tradições de pesquisa; ii) baseia-se na ótica da realidade construída por indivíduos interagindo nos seus mundos sociais; iii) é um esforço para entender situações únicas como parte de um contexto particular e suas interações; iv) a preocupação básica é entender o fenômeno sob a perspectiva dos atores e não do pesquisador; v) o pesquisador é o instrumento primário de coleta de dados, em vez de inventários e questionários inanimados, com larga aplicação do computador; vi) usualmente envolve pesquisa de campo; vii) emprega estratégia indutiva de pesquisa e, finalmente; viii) é ricamente descritiva, pois enfoca processos, sentidos e conhecimentos.

O arcabouço teórico da pesquisa está orientado mediante estudos de revisão bibliográfica, que tem por finalidade *"conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizam sobre determinado assunto ou fenômeno e reconstruir o desenvolvimento empírico ou teórico de determinado tema"* (Oliveira, 1997, p. 119). Na verdade, este é um estudo indispensável em qualquer natureza investigativa, pois, constitui-se o primeiro passo formal de toda pesquisa.

De acordo com Minayo (1993, p. 97), a pesquisa bibliográfica *"é capaz de projetar luz e permitir uma ordenação ainda imprecisa da realidade empírica"*. Desta forma, a pesquisa se iniciou com uma pesquisa bibliográfica, já que esta servirá de base para as conclusões durante a realização da pesquisa de campo. A pesquisa de campo complementa o estudo no sentido de verificar "in loco" elementos que aferem e descrevem empiricamente aquilo que foi exposto no referencial teórico.

Neste caso, em particular, a pesquisa bibliográfica tornou-se uma tarefa árdua devido à limitada quantidade de literatura brasileira especializada na educação de adultos. A busca de literatura estrangeira especializada nesta temática se apresenta de forma um tanto difícil e onerosa. De modo particularizado, a *"Teoria da Aprendizagem Transformativa de Adultos"*, até este instante, não se encontra vertida para a língua portuguesa, o que, por si só, já demanda um maior esforço. Entretanto, espera-se que as dificuldades e limitações enfrentadas sejam recompensadas pela qualidade final e as contribuições resultantes do trabalho. Assim, para levar a cabo a pesquisa bibliográfica, buscou-se coletar informações em livros, revistas, monografias, dissertações, teses e internet, dentre outras fontes.

Como estratégia de investigação, a pesquisa enquadra-se na tipologia de estudo de caso. Merriam (1998) definiu estudo de caso como um processo que procura descrever e analisar alguma entidade em termos qualitativos, complexos

e compreensivos e, não invariavelmente, como ele se desdobra em um período de tempo. Isso, entretanto, implica em uma indagação: afinal, o que diferencia o Estudo de Caso de outros modelos de pesquisa?

O estudo de caso se concentra num fenômeno singular ou entidade e, então, o pesquisador busca descobrir a interação de fatores significativos característicos do fenômeno. Ele focaliza uma descrição e explicação holística e aprofundada. Como observado por Yin (2001), é uma forma particularmente apropriada para situações nas quais é impossível separar as variáveis do fenômeno do seu contexto. Em suas considerações sobre o valor do estudo de caso, o autor enfatiza que esse método é a estratégia preferida quando questões do tipo “como” e “por que” são colocadas, tendo o pesquisador pouco controle sobre os eventos.

Como definição, Yin (2001, p. 32) defende que um estudo de caso é uma pesquisa empírica que *“investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”*

Para Merriam (1998), alguns dos principais aspectos que denotam a importância de um estudo de caso são: i) é um excepcional meio para responder questões de pesquisa; ii) oferece meios para investigar unidades sociais complexas; iii) permite estudar questões complexas e imbricadas em significativa profundidade, abrindo campo para a formação de novas teorias; iv) os processos, problemas e programas podem ser avaliados com grande intensidade, permitindo a geração de conhecimento aplicável a outras circunstâncias e finalmente; v) oferece *insights* e esclarece os propósitos. Em complemento a esta argumentação, Yin (2001) destaca que os estudos de caso têm sido preferíveis a outros métodos, devido aos resultados apresentados: na maioria das vezes positivos.

6.2 Questões de pesquisa

As reflexões teóricas expostas nos capítulos anteriores associadas à experiência vivenciada na organização, objeto de análise, contribuíram para emergir algumas questões de natureza empírica. Ao longo dos próximos capítulos desta investigação, pretende-se atribuir uma resposta às questões expostas a seguir:

- a) A Proposta Andragógica da organização se encontra ancorada em uma corrente teórica de ensino-aprendizagem específica?
- b) Quais dos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Transformativa se encontram presentes na Proposta Andragógica da organização estudada?

6.3 Universo da pesquisa

Conforme já mencionado neste capítulo, os aspectos empíricos de uma pesquisa devem estar ligados diretamente aos seus pressupostos teóricos. Desse modo, como elemento complementar à construção teórica, intencionou-se desenvolver a pesquisa empírica em uma organização fortemente voltada para a aprendizagem. Procurou-se identificar uma instituição que potencialmente adotasse práticas de gestão que se aproximassem do modelo de *learning organization*, ou seja, uma organização: i) que busca, sistematicamente, formas mais apropriadas para solucionar seus problemas; ii) que privilegie constantemente a inovação; iii) que busca o sucesso em um mercado altamente competitivo; iv) que se encontra voltada para o futuro (com planos de crescimento). Privilegiou-se, portanto, uma organização cuja preocupação se encontra voltada para o incremento da eficiência e da eficácia, fazendo uso da aprendizagem organizacional, com a finalidade de estudá-la.

Nos dias atuais, fazer referência ao processo de aprendizagem em grandes organizações tornou-se sinônimo de aludir-se às universidades corporativas. No cenário atual, possuir uma universidade corporativa passou a ser um diferencial e a chave para o ingresso no universo das *learning organizations*. Levando em consideração os objetivos desta pesquisa, quais sejam, investigar quais dos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Transformativa se encontram presentes na educação de adultos em um ambiente organizacional, uma Universidade Corporativa torna-se um ambiente eleito e apropriado para ser investigado.

Desse modo, escolheu-se como universo, para a sua consecução, a empresa do setor petrolífero e energético, Petrobrás. Como postura epistemológica, este pesquisador assume, *a priori*, que o cenário vivenciado por essa organização em sua prática educativa espelha, em miniatura, muitas interações sociais observadas em outros ambientes que também abrigam a educação corporativa.

A escolha da empresa e dos gestores a serem pesquisados, deu-se mediante critérios específicos. Sabia-se, de antemão, que os gestores dessa universidade corporativa, fazem uso de diversos instrumentos de aprendizagem os quais merecem ser estudados. De modo análogo, sabia-se previamente que, ao longo de sua história, a Petrobrás acumula uma trajetória voltada para a aprendizagem e que, a partir de um novo paradigma de gestão adotado nos últimos anos, a organização implementou uma política administrativa orientada para o sucesso.

É nesse ambiente complexo que enfoca-se, nesta pesquisa, as diversas formas pelas quais se constrói a aprendizagem organizacional dentro do tecido social. Não como um campo neutro, destituído de interesses econômicos, mas como estratégias administrativas de sobrevivência organizacional. Para que haja uma melhor compreensão desse universo, faz-se necessário recuperar a história e

mencionar alguns coeficientes, referentes à organização, elementos estes, colhidos na pesquisa, a fim de clarificar a análise que será efetuada *a posteriori*.

6.4 Técnica de coleta de dados

No que diz respeito a procedimentos metodológicos, as pesquisas qualitativas de campo exploram particularmente as técnicas de observação e entrevista, devido à propriedade com que estas penetram na complexidade de um problema. Nesta tipologia de estudos, também é bastante usual a aplicação de questionários, sejam eles estruturados, semi-estruturados ou mistos. As pesquisas documentais, que também são utilizadas em pesquisa qualitativa, permitem explorar a análise de conteúdo e a análise histórica (Richardson, 1985; Merriam, 1998).

Segundo esses autores, a observação, quando adequadamente conduzida, pode revelar inesperados e surpreendentes resultados que, possivelmente, não seriam examinados em estudos que utilizassem técnicas diretivas. Dessa forma, numa pesquisa de natureza qualitativa, a observação poderá se apresentar como um instrumento prolífico na coleta de dados. No método qualitativo, as entrevistas são instrumentos comuns e bastante usuais. Pelo processo de entrevista existe uma relação muito próxima entre pesquisador e informante, o que possibilita informações detalhadas. Nas entrevistas, é comum o uso de gravador para registrar informações e observações para análise posteriores.

Segundo Laville e Dionne (1999), em pesquisas qualitativas, a escolha pelas entrevistas semi-estruturadas se justifica porque permite a padronização das perguntas sem, contudo, impor opções de respostas. Também, segundo os autores, é menos constrangedor, pois permite ao entrevistado formular respostas pessoais, permitindo ao pesquisador captar uma idéia melhor acerca daquilo que o entrevistado pensa.

Ainda, segundo Richardson (1985) e Merriam (1998), quanto à pesquisa documentária, a análise de conteúdo é, talvez, a mais importante. Ela considera como material de estudo qualquer forma de comunicação, usualmente documentos escritos, como cartas, memorandos, registros diversos, livros, periódicos, jornais, mas também pode recorrer a outras formas de comunicação. Já as perguntas, de qualquer modalidade de questionário, devem ser formuladas de forma clara e detalhadamente.

Na presente pesquisa foram empregados os seguintes métodos de coleta de dados:

1. análise documental em profundidade, priorizando a análise da proposta Andragógica da empresa;
2. entrevistas individuais, semi-estruturadas (com roteiros previamente preparados) envolvendo as seguintes atores sociais da universidade corporativa: quatro gestores; quatro coordenadores educacionais; seis andragogos (educadores de adultos) e seis aprendizes (alunos);
3. observações diretas do ambiente corporativo em que ocorrem a maioria dos encontros educacionais e observações das pessoas entrevistadas;
4. como instrumento complementar, foram também aplicados questionários estruturados, elaborados a partir das informações levantadas nas entrevistas semi-estruturadas.

A análise documental objetivou, primordialmente, resgatar a história da empresa pesquisada, sua universidade corporativa e analisar a Proposta Andragógica de educação permanente da empresa. Procurou-se obter informações em documentos tais como: artigos de jornais, memorandos, atas, fotos, livros, arquivos, balanços, folders e relatórios anuais, planejamento de setores, planos de ação empresarial, estudos, pesquisas, Proposta Andragógica, outros.

Com a entrevista, pretendeu-se obter uma compreensão da educação de adultos (andragogia) orientada para a aprendizagem organizacional. Buscou-se estabelecer os contatos diretos com os gestores e coordenadores educacionais da empresa, objetivando a coleta de informações fidedignas. Os participantes da entrevista foram selecionados em função dos conhecimentos e das informações de que dispunham em torno do tema proposto. As entrevistas foram gravadas para assegurar que tudo que foi dito pudesse ser preservado para análise. Outra técnica a ser considerada é a observação, instrumento este adotado durante as visitas à instituição, principalmente durante as entrevistas, para registrar emoções, expressões faciais e corporais que complementem os dados gravados.

6.5 Análise e interpretação de dados

A finalidade primordial da análise e interpretação dos dados coletados em campo é o estabelecimento de um panorama de todo o universo da pesquisa, neste caso, a educação de adultos (andragogia) voltada para a aprendizagem organizacional na empresa Petrobrás. Sem menosprezar o valor dos demais instrumentos, neste instante, é necessário destacar que a ênfase maior no processo de análise desta pesquisa recaiu na análise do Projeto Andragógico da Universidade Corporativa da empresa. Afinal, nele existem importantes informações e fatores ligados ao planejamento, objetivos, aspectos teóricos dos cursos, bem como as questões enfrentadas por gestores, coordenadores, andragogos e aprendizes, concernentes à educação de adultos.

A estratégia geral utilizada para a análise dos dados foi calcada nas proposições teóricas que orientam um estudo de caso. A orientação teórica serviu de “elemento-guia”, tanto para a coleta de dados quanto para a definição de alternativas a serem examinadas. A estratégia analítica utilizada foi a “construção da explanação” (*explanation building*). O objetivo desta estratégia é

analisar os dados por meio da construção de uma explicação relativa ao estudo de caso. Nesse sentido, Yin (2001, p. 140) defende que *“explicar um fenômeno é estipular um conjunto de elos causais em relação a ele.”*

As informações e os dados coletados foram confrontados, ou seja, as diversas fontes de evidência foram analisadas em conjunto. Yin (2001, p. 131-155) estabelece anuência com esta prática, ao defender que o uso de múltiplas fontes de evidências ou de diferentes fontes de informações, associadas ao modelo teórico, promovem maior convencimento e confiabilidade sobre o achado no estudo de caso. Para o autor, as múltiplas fontes de evidência promovem também uma multiplicidade de medidas sobre o mesmo fenômeno, contribuindo para o aumento de sua validade.

Entendendo que a linguagem se constitui uma importante fonte de acesso ao universo simbólico do indivíduo (Lee, 1991), adotou-se a análise de discurso como uma estratégia complementar. Neste caso, especificamente, procurou-se estruturar a análise do discurso das entrevistas levando-se em consideração o constructo cultural dos gestores, coordenadores, andragogos e aprendizes. Certamente que tais pessoas possuem uma visão socialmente construída em torno de seus respectivos modelos de gestão e ensino-aprendizagem, os quais lançam influências sobre todo o processo educacional corporativo.

A análise do discurso possui fundamentação teórica nos trabalhos de diversos autores. Para Berger e Luckman (1996, p. 57-60), a linguagem *“é um repositório objetivo de vastas acumulações de significados que tem sua referência primária nas experiências cotidianas, mas sendo também capaz de transcendê-la por meio do processo de significação (ou de atribuição de significados).”*

Ao interpretar os dados obtidos, mediante a aplicação das técnicas, procurou-se estabelecer um vínculo entre os discurso dos gestores,

coordenadores, andragogos e aprendizes e a realidade social, mediante uma proposta analítica que tornasse possível a compreensão da relação entre os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Transformativa e a Proposta Andragógica da organização. De modo sumário, buscou-se (além de levantar quais dos pressupostos da teoria da Aprendizagem Transformativa se encontram presentes na prática andragógica da empresa), interpretar os significados atribuídos a esses pressupostos, fazendo valer a apropriação da análise de discurso.

A interpretação dos dados obtidos deu-se não diretamente pela sua quantificação, mas essencialmente por uma análise qualitativa dos mesmos levando-se em consideração que nem todas as ações praticadas pela empresa no contexto andragógico foram possíveis de serem captadas. Levou-se também em consideração que as mudanças engendradas na organização possuem objetivos variados e, muitas vezes, camuflados, os quais certamente não se tornaram explícitos.

7. ASPECTOS DA HISTÓRIA DA PETROBRÁS

“Aprende-se fazendo. Se ouço, esqueço. Se vejo, me lembro. Se faço, aprendo.” **Sabedoria Chinesa.**

Neste capítulo aborda-se, de modo sucinto, o contexto em que surgiu e evoluiu a empresa pesquisada, ou seja, a Petróleo Brasileiro S.A. – Petrobrás. Num esforço para proporcionar uma melhor compreensão dos objetivos desta pesquisa, o capítulo é conduzido entremeado de informações relativas ao processo de aprendizagem, associado aos diversos contextos, vivenciados pela empresa, sejam eles político, econômico, social, antropológico-cultural, dentre outros.

7.1 O contexto sócio-histórico do surgimento da Petrobrás

A história da Petrobrás se encontra diretamente enraizada na história do petróleo, o qual, por sua vez, tem assumido dimensões contrastantes frente a história da humanidade. Ao longo dos séculos, desde o período das mais antigas civilizações, o petróleo tem sido sinônimo de riqueza e poder para uns e pobreza e desgraça para outros. O fato é que a história do petróleo emergiu concomitantemente ao progresso da humanidade, isto é, ele mesmo contribuiu diretamente para isso.

Neste contexto, o petróleo se apresenta como fonte de recurso natural impulsionadora do progresso das nações. Por suas múltiplas características e aplicações, pode-se dizer que não há, na verdade, um país sequer no Planeta Terra, que não dependa direta ou indiretamente do petróleo. Alguns em maior, outros em menor proporção, mas todas as nações possuem algum vínculo com o petróleo.

De acordo com Yergin (1992) ao longo de vários séculos, o petróleo foi recolhido na superfície. A primeira mineração só aconteceu em 1742, na Alsácia (limite da França com a Alemanha). Os métodos eram bastante primitivos, mas mesmo assim, a utilização do petróleo ampliava-se. Somente na segunda metade do século XIX, os métodos primitivos, de pouquíssimo rendimento, deram lugar à ousada idéia de perfurar poços mais profundos. Nesse período, o produto ainda era usado como medicamento, curando cálculos renais, escorbuto, câibras e gota, além de tônico para o coração e remédio contra reumatismo.

Já no final do século XIX, dez países já extraíam petróleo de seus subsolos. A partir daí, passou a ser utilizado em larga escala, substituindo os combustíveis disponíveis, principalmente o carvão na indústria e os óleos de rícino e de baleia, na iluminação. Com a invenção dos motores a explosão, no final do século, começou-se a empregar frações até então desprezadas do petróleo e suas aplicações multiplicaram-se rapidamente.

Desse modo iniciou-se um grande negócio e mais um capítulo da história daquela que se tornaria a principal matéria-prima do século XX, capaz de transformar as relações econômicas do mundo, dando impulso à industrialização e ao progresso tecnológico, diminuindo distâncias e aumentando o conforto das pessoas.

A história do petróleo no Brasil começou na Bahia, onde, no ano de 1858, o Decreto n.º 2266, assinado pelo Marquês de Olinda, concedeu a José Barros Pimentel o direito de extrair mineral betuminoso para fabricação de querosene de iluminação, em terrenos situados às margens do Rio Marau, na Província da Bahia. No ano seguinte, em 1859, o inglês Samuel Allport, durante a construção da Estrada de Ferro Leste Brasileiro, observou o gotejamento de óleo em Lobato, no subúrbio de Salvador (Barata, 2003).

Registros indicam que o interesse pela pesquisa de petróleo começou também no século XIX. As primeiras concessões foram feitas em 1858, para

pesquisa, nas proximidades de Ilhéus, na Bahia, área hoje conhecida como Bacia de Camamu. Desse período, até 1907, foram registradas concessões na região costeira dos estados da Bahia e do Maranhão e, em São Paulo, nas proximidades da cidade de Rio Claro.

Entretanto, nesse período, as atividades eram amadoras e desorganizadas, com recursos escassos e sem equipamentos apropriados para a extração. Entre 1892 e 1897, Eugênio Ferreira de Camargo, um rico fazendeiro de Campinas, interior de São Paulo, entusiasmado com notícias vindas do exterior, obteve uma concessão na região de Bofete (SP), na Bacia do Paraná. Importou uma sonda completa e toda uma equipe de perfuração dos Estados Unidos e, nesse período, perfurou o que é considerado o primeiro poço de petróleo do Brasil (Barata, 2003).

O poço perfurado por Eugênio Ferreira de Camargo chegou aos 488 metros de profundidade e só encontrou água sulfurosa, mas, segundo registros orais não confirmados, teria também recuperado dois barris de óleo. De modo semelhante, a maioria das tentativas em busca de petróleo no Brasil, nessa primeira fase, envolvia iniciativa de particulares.

A partir de 1907, além das iniciativas particulares, as pesquisas também passaram a ser realizadas por órgãos públicos, principalmente pelo Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil (SMGB, criado em 1907), pelo Departamento Nacional da Produção Mineral (DNPM, criado em 1933) e pelo Governo do Estado de São Paulo. Entretanto, eram grandes as dificuldades, porque faltavam recursos, equipamentos e pessoal qualificado.

Yergin (1992) e Barata (2003) relatam que a primeira sondagem oficial, ou seja, realizada por um órgão público, foi em 1919. Perfurado na região de Marechal Mallet, no estado do Paraná, o poço chegou aos 84 metros de profundidade, mas foi abandonado no ano seguinte. Até o final dos anos 1930, estrangeiros e brasileiros, além dos órgãos oficiais, realizaram uma série de

pesquisas na Bahia, Sergipe, Alagoas e Amazonas, sempre com resultados desanimadores.

Os mesmos autores relatam que em 1930, cerca de setenta anos após iniciar a corrida pelo petróleo no Brasil, ainda muitos poços eram perfurados sem sucesso em alguns estados brasileiros. Nesse período, o Engenheiro Agrônomo Manoel Inácio Bastos, realizando uma caçada nos arredores de Lobato - BA, tomou conhecimento que os moradores usavam uma lama negra, oleosa para iluminar suas residências. A partir de então retornou ao local várias vezes para pesquisas e coletas de amostras, com as quais procurou interessar pessoas influentes, porém, sem sucesso, tendo sido, até mesmo considerado um "maníaco".

Em 1932 o Engenheiro Manoel Inácio Bastos entregou ao Presidente Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, um relatório sobre a ocorrência de petróleo em Lobato. No ano seguinte, convenceu o Presidente da Bolsa de Mercadorias da Bahia, Sr. Oscar Cordeiro, o qual passou a empreender campanhas visando a definição da existência de petróleo em bases comerciais na área. Diante da polêmica formada, com apaixonantes debates nos meios de comunicação, o Diretor-Geral do Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM), Avelino Inácio de Oliveira, resolveu em 1937 pela perfuração de poços na área de Lobato, não tendo os dois primeiros obtido êxito.

Ainda de acordo com os mesmos autores, em 29 de julho de 1938, já sob a jurisdição do recém-criado Conselho Nacional de Petróleo (CNP), iniciou-se a perfuração do poço DNPM-163, em Lobato, que viria a ser o marco do petróleo no Brasil. A partir do resultado desse poço, houve uma grande concentração de esforços na Bacia do Recôncavo Bahiano, resultando na descoberta da primeira acumulação comercial de petróleo do país, o Campo de Candeias, em 1941.

O quadro político vivenciado pelo povo brasileiro no que tange a exploração do petróleo enfatiza que a campanha pela autonomia brasileira no

campo do petróleo foi uma das mais polêmicas da história do Brasil republicano. Especificamente, de 1947 a 1953 o país dividiu-se entre aqueles que achavam que o petróleo deveria ser explorado exclusivamente por uma empresa estatal brasileira e aqueles que defendiam que a prospecção, refino e distribuição deveriam ser atividades exploradas por empresas privadas, estrangeiras ou brasileiras (Dias, 2003; Vogt, 2003).

Desde 1947, a opinião pública brasileira foi confrontada com a campanha “o petróleo é nosso”. No cenário que se seguiu ao fim da 2ª Guerra Mundial, em que o liberalismo anglo-saxão vencedor repercutiu também no Brasil com a queda do Estado Novo e da ditadura Vargas, os assim chamados ‘entreguistas’, com forte representação na grande imprensa e nas grandes organizações patronais, propugnavam pela abertura total do país ao capital estrangeiro para a exploração do petróleo em terras brasileiras (Vogt, 2003).

O argumento era o de que o país não tinha nem capital, nem técnica, tampouco tecnologia para as modernas prospecções que os países desenvolvidos dominavam inteiramente. Em resumo, o argumento era de que "o petróleo ia ficar debaixo da terra". Contra eles, os "nacionalistas", que pregavam o monopólio estatal do petróleo acreditavam na capacidade de planejamento e de atuação eficaz do estado e que não admitiam outra alternativa que não fosse a da criação de uma empresa nacional para a exploração do então chamado "ouro negro" (Vogt, 2003).

Em contrapartida, os nacionalistas argumentavam que se o Brasil não criasse uma empresa estatal, fatalmente aquele produto estratégico para o desenvolvimento econômico seria oligopolizado pelas grandes corporações internacionais, a exemplo da Standard Oil, Shell, Texaco, Mobil Oil, Esso, dentre outras. Para esses nacionalistas, dessa forma o país se veria refém daquelas grandes companhias. Em dezembro de 1951, Getúlio Vargas enviou ao

Congresso o projeto 1516 que previa a criação de uma empresa mista, com controle majoritário da União.

Assim, o projeto 1516 sofreu um substituto que afirmava um rígido monopólio estatal, excluindo qualquer participação privada nele. Pelo país afora os debates se acaloraram. O Partido Comunista Brasileiro, na ilegalidade, liderou uma série de manifestações, juntamente com os estudantes da UNE – União Nacional dos Estudantes (UNE), a favor do monopólio estatal, enquanto a grande imprensa (“O Estado de São Paulo”, “Diário de Notícias”, “O Globo”, etc.) defendia a posição dos interesses privados.

No ato de sua criação, a Petrobrás foi alvo de uma intensa batalha política entre os nacionalistas e liberais, travada nos bastidores do Palácio do Catete, a sede do governo federal no Rio de Janeiro, nas forças armadas e no Congresso Nacional. De um lado, a corrente liderada pelo General Horta Barbosa propunha que a Petrobrás detivesse o monopólio estatal na exploração, produção e distribuição de derivados de petróleo no país; de outro lado, o grupo encabeçado pelo General Juarez Távora defendia a participação da iniciativa privada, inclusive estrangeira, no projeto brasileiro de desenvolvimento petrolífero. O voto de Getúlio Vargas (a essa altura já considerado um ultranacionalista), definiu a contenda e, de acordo com resolução do Conselho Nacional do Petróleo (CNP), a empresa deteria o monopólio de todos os recursos petrolíferos em solo brasileiro (Ribas, 2003).

Depois de uma batalha parlamentar de 23 meses, o Senado terminou por aprovar a criação da empresa Petróleo Brasileiro S.A. – Petrobrás. A lei 2.004, criadora da Petrobrás, foi sancionada por Getúlio Vargas em 03 de outubro de 1953. No ato de sua criação o próprio Presidente Vargas, em rede de rádio, fez à população brasileira o seguinte comunicado: *‘Constituída com capital, técnica e trabalho exclusivamente brasileiros, a Petrobrás resulta de uma firme política nacionalista no terreno econômico’* (Ribas, 2003, p. 6).

De acordo com dados fornecidos pela Petrobrás, a Lei 2.004 estabelecia o monopólio da União Federal sobre as atividades integrantes da indústria do petróleo. Isto envolvia: i) pesquisa e lavra de jazidas de petróleo e outros hidrocarbonetos fluidos e gases raros existentes no território nacional; ii) refinação do petróleo nacional ou estrangeiro; iii) transporte marítimo do petróleo bruto de origem nacional ou de derivados de petróleo produzidos no país; iv) transporte, por meio de dutos, de petróleo bruto e seus derivados, assim como de gases raros de qualquer origem (Perfil Petrobrás, 2002).

A mesma Lei 2.004 estabelecia também que a União Federal estava autorizada a constituir a Petróleo Brasileiro S.A. - Petrobrás, como empresa estatal de petróleo para execução do monopólio, incluindo a execução de quaisquer atividades correlatas ou afins àquelas monopolizadas. Surgiu assim, a Petrobrás, constituída em 12 de março de 1954, durante a 82ª Sessão Extraordinária do CNP. Em 2 de abril de 1954, o Governo Federal aprovou a decisão por meio do Decreto nº 35.308. (Perfil Petrobrás, 2002).

Assim, a Petrobrás surgiu na vida nacional em meados do século XX, como uma resposta do governo à necessidade brasileira de obter infra-estrutura energética que tornasse viável o então incipiente Projeto de Desenvolvimento Industrial, bastante atrasado em relação à Argentina e aos parceiros norte-americanos e europeus (que já dispunham de uma indústria petrolífera consolidada e lucrativa).

Mas, sem tecnologia para prospecção e produção, com escassa mão-de-obra qualificada e sem recursos para importar equipamentos, a Petrobrás surgia minúscula diante de sua gigantesca missão: tornar o país auto-suficiente em petróleo. De acordo com Yergin (1992) e Barata (2003), nesse período a empresa detinha apenas alguns poços no Recôncavo Baiano, um terminal e duas refinarias na Bahia. Sua produção, em 1954, era de 2,7 mil barris diários e o consumo nacional, naquela época, já alcançava 137 mil barris por dia. Isso

significa que o país importava 97% do que consumia. É significativo destacar que, em meados dos anos 1950, o petróleo era uma *commodity* barata, o que, de certa forma, contribuiu para retardar o desenvolvimento da empresa.

A real importância do setor e a consciência de que o país não poderia continuar dependendo das importações iriam surgir apenas nos anos 1970, com os dois choques do petróleo desencadeados pelos países produtores árabes e, nos anos 1990, com o conflito no Golfo. Hoje, após a trajetória extraordinária da empresa, que acabou se tornando líder mundial em tecnologia de exploração em plataformas marítimas, os conflitos internacionais já não assustam tanto. Por volta do ano 2005 ou 2006, a Petrobrás poderá cumprir a promessa de tornar o Brasil auto-suficiente e, mais além, levar o país a integrar o seleto grupo de nações exportadoras, a OPEP.

7.2 A aprendizagem como fator estratégico na Petrobrás

A investigação e análise dos dados coletados na Petrobrás evidenciam que a empresa tem feito uso regular da educação e da aprendizagem como estratégia de desempenho e crescimento. Desde o seu surgimento, em 1953, até os dias atuais, em que a organização completa meio século de existência, esta tem sido uma prática rotineira da empresa. Indubitavelmente, este é um fator significativo no contexto desta pesquisa que buscou conhecer alguns aspectos da prática educativa dos adultos na empresa. Os dados apresentados a seguir foram extraídos de diversos documentos, examinados ao longo da pesquisa, como relatórios anuais e planos estratégicos, relativos aos anos de 2000 a 2002.

Foram lançadas as bases da política petrolífera nacional, por meio da Lei 2004, que criou a Petróleo Brasileiro S.A - Petrobrás. Ao ser constituída, a nova companhia recebeu do Conselho Nacional do Petróleo (CNP) os campos de petróleo do Recôncavo Baiano; uma refinaria em Mataripe, na Bahia, uma

refinaria e uma fábrica de fertilizantes, ambas em fase de construção, em Cubatão (SP); a Frota Nacional de Petroleiros, com 22 navios e os bens da Comissão de Industrialização do Xisto Betuminoso. A produção de petróleo era de 2.700 barris por dia, representando 27% do consumo brasileiro. Vinha dos campos de Candeias, Dom João, Água Grande e Itaparica, todos na Bahia, que estavam em fase inicial de desenvolvimento. O parque de refino atendia a uma pequena fração do consumo nacional de derivados, que se situava em torno de 137 mil barris por dia, a maior parte importada.

A década de 1950 foi o tempo do "aprender fazendo". O Governo deu à nova empresa todos os meios e facilidades para expandir a indústria petrolífera no país. Com isso, foi possível aumentar a produção, ampliar o parque de refino, melhorar a capacidade de transporte e incrementar a pesquisa. Ao mesmo tempo, a nova empresa procurou formar e especializar seu corpo técnico, para atender às exigências da nascente indústria brasileira de petróleo.

As opções iniciais foram pela construção de novas refinarias, buscando a redução dos custos de importação de derivados e pela criação de uma infraestrutura de abastecimento, com a melhoria da rede de transporte e instalação de terminais em pontos estratégicos do país. Nesse período, houve a intensificação das pesquisas geológicas e geofísicas em todas as bacias sedimentares. No final da década, a produção de petróleo já se elevava a 65 mil barris diários, as reservas somavam 617 milhões de barris, enquanto as obras em andamento no setor industrial prometiam, para a década seguinte, a auto-suficiência do parque de refino na produção de derivados básicos.

A década de 1960 foi um período de muito trabalho e grandes realizações para a indústria nacional de petróleo. Em 1961, a Petrobrás alcançou um de seus objetivos principais: a auto-suficiência na produção dos principais derivados, com o início de funcionamento da Refinaria Duque de Caxias (Reduc), no Rio de Janeiro. Em 1968, duas unidades entraram em operação: as

Refinarias Gabriel Passos (Regap), em Betim (MG) e Alberto Pasqualini (Refap), em Canoas (RS). A expansão do parque de refino mudou a estrutura das importações radicalmente. Enquanto na época de criação da Petrobrás cerca de 98% das compras externas correspondiam a derivados e só 2% a óleo cru, em 1967 o perfil das importações passava a ser 8% de derivados e 92% de petróleo bruto.

Para reduzir o custo das importações, o Governo instituiu, em 1962, o monopólio da importação de petróleo e derivados. Essa medida permitiu que a Petrobrás realizasse negociações que resultaram em grande economia de divisas para o país, nos anos seguintes.

Dois importantes marcos de produção foram alcançados nos anos 1960: os 100 mil barris diários de produção, em 1962 e a primeira descoberta de petróleo no mar, em 1968. O campo de Guaricema, no litoral de Sergipe, representou um passo importante para que a Petrobrás mergulhasse em direção ao futuro sucesso exploratório na atividade *offshore*. No contexto desta pesquisa, um grande marco dessa década foi a criação, em 1966, do Centro de Pesquisas e Desenvolvimento (Cenpes), atualmente o maior centro de pesquisas da América Latina. Isto evidencia o interesse da empresa por novas aprendizagens por meio de pesquisas voltadas para o negócio da empresa.

No início dos anos 1970, o consumo de derivados de petróleo duplicou, impulsionado pelo crescimento médio anual do Produto Interno Bruto a taxas superiores a 10% ao ano. Como responsável pelo abastecimento nacional de óleo e derivados, a Petrobrás viu-se diante da necessidade de reformular sua estrutura de investimentos, para atender à demanda interna de derivados. Parte destes investimentos foi canalizada diretamente para pesquisas e novas aprendizagens dentro do âmbito de interesse da empresa, aumentando significativamente a sua produtividade. A outra parte dos investimentos foi canalizada para a criação de mais cinco subsidiárias: a Petrobrás Distribuidora (1971), a Petrobrás

Internacional - Braspetro (1972), a Petrobrás Fertilizantes - Petrofertil e a Petrobrás Comércio Internacional - Interbrás (1976) e a Petrobrás Mineração - Petromisa (1977). Datam também desse período o início de construção da Refinaria de Paulínia (Replan), em São Paulo, a modernização da RPBC e o início de construção da unidade de lubrificantes da Reduc.

Paralelamente, cresceram os esforços para aumentar a participação do petróleo nacional no consumo brasileiro. A plataforma continental passou a merecer atenção especial. Depois de Guaricema, foram realizadas mais de 20 descobertas de pequeno e médio portes no litoral de vários estados. Em 1974, a descoberta do campo de Garoupa, no litoral do Estado do Rio de Janeiro, anunciou uma nova fase para a produção do país. Estava dada a largada para os constantes êxitos conseguidos na bacia de Campos, que rapidamente se transformou na mais importante região produtora.

Como resultados dos esforços empreendidos na preparação acadêmica de novos técnicos e investimentos em novas pesquisas de campo, em 1974 foi descoberto óleo na Bacia de Campos. O Campo de Garoupa foi a primeira descoberta e se tornou a maior província petrolífera do País e um ponto de aplicação para as tecnologias mais avançadas do mundo para a produção de petróleo no mar.

A década de 1970 também foi marcada por crises. Os países da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) elevaram substancialmente os preços internacionais, provocando os chamados choques do petróleo de 1973 e 1979. Com isso, o mercado tornou-se conturbado e marcado por incertezas não apenas quanto aos preços, como também quanto à garantia do suprimento. Como importante cliente das companhias estatais dos países da OPEP, a Petrobrás conseguiu manter o abastecimento do mercado brasileiro, resultado de anos de bom relacionamento com aquelas companhias.

Para superar as dificuldades cambiais, o Governo adotou medidas econômicas, algumas diretamente ligadas às atividades da Petrobrás, como a redução do consumo de derivados e o aumento da oferta interna de petróleo. Datam desse período a adoção dos contratos de risco, assinados entre a Petrobrás e companhias particulares, para intensificar a pesquisa de novas jazidas e o desenvolvimento de novas fontes de energia, capazes de substituir os derivados de petróleo. Um exemplo foi o incentivo ao uso do álcool carburante como combustível automotivo, com a criação do Programa Nacional do Álcool. Passou a ser dada prioridade aos investimentos em exploração e produção, ocasionando aumento da produção do petróleo nacional, que passou a ocupar espaço cada vez maior na carga das refinarias.

Mesmo enfrentando grandes desafios e não conseguindo obter um retorno à altura dos investimentos em pesquisas e novas aprendizagens, ao final da década de 1970, o Brasil produzia 165.500 barris de petróleo por dia, 66% dos quais em terra e 34% no mar. A produção média de gás natural atingia 5.200 mil metros cúbicos/dia.

Em contrapartida, a década de 1980 levou a Petrobrás a superar grandes desafios. Os investimentos nas atividades de pesquisa, exploração e produção, junto ao esforço desenvolvido na área de comercialização, contribuíram para o crescimento da empresa. Em 1981 foram criados, na bacia de Campos, os Sistemas de Produção Antecipada, com tecnologia desenvolvida pelos técnicos da Petrobrás. Mais tarde, em 1986, foi criado o Programa de Inovação Tecnológica e Desenvolvimento Avançado em Águas Profundas e Ultraprofundas, para viabilizar a produção de óleo e gás em águas superiores aos 1.000 metros, mais tarde estendido aos 2.000 e posteriormente aos 3.000 metros.

Os anos 1980 trouxeram também boas notícias para a produção em terra. Naquela época os geólogos e engenheiros da Petrobrás já utilizavam a tecnologia da sísmica tridimensional (3D) de maneira rotineira, o que diminuiu o

custo exploratório e trouxe importantes descobertas de gás e petróleo. Em 1988, entrou em operação o campo de Solimões e Rio Urucu, no Alto Amazonas, descoberto dois anos antes. Este foi um verdadeiro marco histórico das atividades da Petrobrás na Amazônia, onde a procura de petróleo antecedia a própria criação da empresa.

Na área de refino, as instalações industriais da Petrobrás foram adaptadas para atender à evolução do consumo de derivados. Para isso, foi implantado na década de 1980 o projeto conhecido como "fundo de barril". Seu objetivo era transformar os excedentes de óleo combustível em derivados como o diesel, a gasolina e o gás liquefeito de petróleo (gás de cozinha), de maior valor.

Outro marco da década foi a atenção especial dada à preservação do meio ambiente. A Petrobrás passou a dedicar grande quantidade de recursos ao treinamento e à educação ambiental, assim como ao desenvolvimento de tecnologias específicas de proteção ao meio ambiente e a adoção de um programa de melhoria da qualidade dos combustíveis.

Como resultado dos esforços e investimentos em pesquisas e novas aprendizagens sobre a exploração e produção do petróleo, a década de 1990 foi iniciada sob a vanguarda tecnológica. Estas novas aprendizagens incluíam: sensoriamento remoto, poços perfurados horizontalmente, robótica submarina e produção de petróleo em águas ultraprofundas. Em 1992, a Petrobrás foi considerada pela Offshore Technology Conference (OTC), como a empresa que mais contribuiu, em âmbito mundial, para o desenvolvimento tecnológico da indústria do petróleo no mar.

Num gesto de ousadia, a empresa decidiu desenvolver no Brasil a tecnologia necessária para produzir em águas até mil metros. O sucesso foi total. Menos de uma década depois, a Petrobrás dispõe de tecnologia comprovada para produção de petróleo em águas muito profundas. O último recorde foi obtido em

janeiro de 1999, no campo de Roncador, na bacia de Campos, produzindo a 1.853 metros de profundidade. Mas, a escalada não pára. Ao encerrar-se a década, a empresa estava preparada para superar, mais uma vez, seus próprios limites. A meta agora são os 3 mil metros de profundidade, a serem alcançados mediante projetos que aliam a inovação tecnológica à redução de custos.

Além da capacitação brasileira na produção de petróleo em águas profundas e ultraprofundas, outros desafios foram enfrentados pelo Centro de Pesquisas da Petrobrás durante a década. Entre eles, estão o aumento do fator de recuperação do petróleo das jazidas, o desenvolvimento de novas tecnologias para adequação do parque de refino ao perfil da demanda nacional de derivados e a formulação de novos produtos e aditivos que garantam o atendimento à crescente exigência da sociedade brasileira por combustíveis e lubrificantes de melhor qualidade.

Em agosto de 1997, a Petrobrás passou a atuar em um novo cenário de competição instituído pela Lei 9.478, que regulamentou a emenda constitucional de flexibilização do monopólio estatal do petróleo. Com isso, abriram-se perspectivas de ampliação dos negócios e maior autonomia empresarial. No ano de 1997, teve início a construção do Gasoduto Bolívia-Brasil que, além de contribuir para o aumento da participação do gás natural na matriz energética brasileira, representa o mais importante projeto de integração dos países andinos e do Mercosul. Com a abertura das atividades da indústria petrolífera, no ano anterior, a Petrobrás criou a Assessoria de Novos Negócios e Parcerias (ANEP), para que outras empresas possam desenvolver oportunidades no setor petróleo do Brasil.

Um dos destaques da empresa, na década de 1990 foi o desenvolvimento do projeto que cria “Centros de Excelência”, em 1997, que associa o Governo, universidades, empresas privadas e a estatal na implantação de núcleos de alto saber, com ascendência tecnológica em nível internacional. No ano de 1998 foi

criada a Petrobrás Transporte S.A. - Transpetro, com o objetivo de construir e operar dutos, terminais, embarcações e instalações para o transporte e armazenagem de petróleo e derivados, gás e granéis.

Ainda em 1998, a Petrobrás posicionava-se como a 14ª maior empresa de petróleo do mundo e a sétima maior entre as empresas de capital aberto, segundo a tradicional pesquisa sobre a atividade da indústria do petróleo divulgada pela publicação *Petroleum Intelligence Weekly*. Já em janeiro de 1999, a Petrobrás bateu novo recorde de produção de petróleo em águas profundas: o campo de Roncador, localizado na Bacia de Campos (RJ), atingiu a profundidade de 1.853 metros. Em fevereiro desse ano foi inaugurada a primeira etapa do Gasoduto Bolívia-Brasil, que vai de Santa Cruz de La Sierra até Campinas, SP. O projeto do gasoduto Bolívia-Brasil alavancou a demanda de gás natural no país, abrindo a perspectiva de novos projetos que possibilitam a integração energética e o desenvolvimento econômico do Mercosul.

7.2.1 Desafios sócio-econômicos como agentes impulsionadores de pesquisa e aprendizagem na Petrobrás

Ao longo de quatro décadas de existência, a Petrobrás tornou-se líder em pesquisa, novas tecnologias, exploração e distribuição de petróleo e derivados no Brasil. A Petrobrás iniciou a primeira década do século XXI como a 13ª maior companhia de petróleo do mundo, segundo os critérios da publicação ‘Petroleum Intelligence Weekly’.

Ribas (2003, p. 1), ao tratar da evolução histórica da empresa, afirma que:

‘A Petrobrás, a maior empresa brasileira, chega ao seu cinquentenário exibindo exuberante musculatura patrimonial, bem refletida em ganhos anuais bilionários, taxas de crescimento superiores a 10% e um emergente destaque no super competitivo mercado global de petróleo e gás. Ao mesmo tempo, contudo, a companhia, que por mais de quatro

décadas deteve o monopólio desse setor no país, também mostra uma face vulnerável, na qual se observa uma desgastante crise de identidade. Embora seus últimos balanços tenham registrado sucessivos recordes históricos de expansão – em 2002 a produção média de petróleo bruto e gás natural aumentou 11% em relação a 2001–, a Petrobrás ainda enfrenta problemas estruturais de ordem corporativa, sem paralelo na maioria das empresas de seu porte.”

Ao ser criada no governo de Getúlio Vargas em 1953 (com a missão estratégica de tornar viável o grande projeto de industrialização nacional), a Petrobrás, da incipiente produção de 2,7 mil barris diários de 50 anos atrás, chegou a 2003 ostentando uma formidável extração de 1,65 milhão de barris por dia, cerca de 85% do consumo nacional; um parque de quase 10 mil poços produtores de petróleo e gás espalhados por vários países; 11 refinarias no Brasil e três no exterior; reservas comprovadas de 10,5 bilhões de barris, o que a inclui no seleto grupo das 12 maiores empresas petrolíferas do planeta e um lucro consolidado em 2002 de R\$ 9,804 bilhões. Embora a lucratividade líquida tenha recuado em comparação com o recorde histórico de 2001, quando o lucro foi de R\$ 10,294 bilhões, ainda assim, na avaliação de analistas do setor, a empresa vem obtendo um desempenho sólido o bastante para manter intacto seu megaprograma de investimentos estratégicos (Ribas, 2003).

De acordo com o Plano Estratégico do Sistema Petrobrás (2000-2010), até o ano 2006 a empresa deverá investir US\$ 31,2 bilhões, dos quais 47%, ou US\$ 15 bilhões, em pesquisa, exploração e produção. Com estes investimentos, a meta da companhia é manter o ritmo de 400 a 500 poços perfurados por ano, em terra e mar, especialmente nas bacias de Campos (RJ) e de Santos (SP), onde, recentemente, foram encontradas jazidas de óleo de alta qualidade. A empresa também busca consolidar sua presença no exterior, a exemplo do que fez em 2002, quando comprou a Pérez Companc (Pecom), tornando-se a segunda maior empresa petrolífera da Argentina e, de quebra, instalando-se na

Venezuela com as subsidiárias da Pecom. Para isso, mobilizará 24% de todo o capital disponível, ou seja, cerca de US\$ 7,5 bilhões. Mobilizará também 19% para o segmento de refino, abastecimento e petroquímica, ou seja, cerca de US\$ 6 bilhões, com o objetivo de evitar que, até 2010, esse setor chamado tecnicamente de *downstream*, venha a se transformar no calcanhar-de-aquiles da companhia e do mercado de derivados de petróleo no país.

A despeito de seus potentes cifrões, a Petrobrás é ainda uma empresa que patina numa questão básica: a quem, afinal, ela deve prestar contas, ao setor público ou ao privado? Para Ribas (2003, p. 2), o controle da Petrobrás pelo poder público é um dilema permanente para a empresa. O autor afirma que,

“(...) de um lado a Petrobrás tem uma vocação claramente aceita e entusiasticamente perseguida por uma imensa maioria de seus técnicos, de operar como empresa ligada ao desenvolvimento nacional e como instrumento efetivo de políticas públicas”. (...) ‘Por outro lado, ela é uma companhia de capital aberto, com um portfólio de ações – sobretudo preferenciais – amplamente negociadas no mercado de capitais, e, nesse aspecto, vinculada às regras específicas desse tipo de negociação.”

Tradicionalmente, a Petrobrás tem sido vista como uma empresa profundamente ligada aos interesses nacionais, funcionando com uma razoável dose de patriotismo e dedicação ao desenvolvimento do país, ao mesmo tempo que procura ser competitiva. Considerável parcela da opinião pública nacional (ainda acostumada a ver a Petrobrás como a maior estatal do país), vê a empresa como a única grande produtora de insumos básicos para a economia, isto é, os combustíveis. Essa parcela da população liga diretamente imagem da empresa a uma política de desenvolvimento industrial e social brasileiro. Assim, é inadmissível que a empresa repasse para o consumidor, na bomba de gasolina, as pressões cambiais, por exemplo.

O drama da empresa aumenta ao constatar que: para a nova categoria dos seus investidores, nacionais e internacionais (que detêm 44% do capital

social da empresa, quase empatando em força com o sócio majoritário, a União), o principal objetivo em jogo são as metas crescentes de lucro a ser distribuído entre seus acionistas sob a forma de dividendos. Como pano de fundo, está a subsequente valorização dos papéis negociados nas bolsas de valores de São Paulo, Nova York e Madri. Para esse grupo de pressão, não é correto que a empresa subsidie, com recursos próprios, a estabilidade de preços dos combustíveis.

Essas duas concepções divergentes sintetizam o dilema que vem castigando os quadros de comando da companhia e dificultando uma série de decisões de ordem administrativa. Ou seja, como é controlada pela União, ela deve ser instrumento de políticas públicas voltadas ao bem-estar social e garantidoras de metas macroeconômicas do governo ou, como defende a corrente liberal, deve cortar todas as amarras com o poder estatal em prol do lucro, como qualquer outra empresa capitalista? A dúvida, aparentemente simples, tem trazido enormes transtornos e consumido preciosa energia da direção da Petrobrás (Ribas, 2003).

Diversos analistas acreditam que o dilema da Petrobrás teve início com a Lei do Petróleo, de agosto de 1997 (Lei n.º 9.478), que estabeleceu um cronograma de desregulamentação do setor, abrindo o território nacional para a concorrência externa nas áreas de exploração e produção. A idéia que norteou o governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, totalmente envolvido num programa de desestatização, era criar um cenário semelhante ao da distribuição de combustíveis que, no mercado interno, assiste à vigorosa concorrência de gigantes multinacionais, como Shell, Esso, Texaco, Agip e Castrol, com a comercializadora da Petrobrás, a BR Distribuidora.

Assim, no caso da Petrobrás, a mudança de legislação no setor do petróleo fez com que a empresa saísse da condição de executora do monopólio da União, mercado este de características singulares, e passasse a atuar em um

ambiente altamente competitivo, valendo-se tão-somente das regras de mercado e da experiência acumulada ao longo de sua trajetória. O ano 2000 foi o de consolidação dessa nova etapa da Companhia, que passou a ter a visão de uma empresa de energia, com abrangência internacional (Relatório de Atividades Petrobrás, 2000).

Dessa forma, muitos têm atribuído o dilema da Petrobrás à novidade representada em território nacional pelo fim do monopólio da exploração petrolífera, que se tornou total no início do ano 2002, e pela transformação da empresa de estatal em uma companhia de capital misto, agora atuando como parceira ou concorrente de novos *players*. Segundo dados da Agência Nacional do Petróleo – ANP (o órgão regulador da indústria petrolífera nacional após 1997), com a abertura do setor, nada menos do que 37 novas concessionárias privadas começaram a operar no Brasil. As atividades dessas empresas e o impacto no desempenho da própria Petrobrás podem ser medidos pelos seguintes números: foram fechados, desde então, 199 contratos de exploração e 307 de produção (dados de 2003, obtidos na pesquisa).

Por força da Lei do Petróleo, de 1997 e de cláusulas contratuais, as companhias, de forma autônoma ou em parceria com a Petrobrás, teriam prazo até agosto de 2003 para comunicar suas descobertas. Caso contrário, as áreas seriam devolvidas à União, que, por sua vez, poderia ou não realizar outras licitações desses campos prospectados. Na opinião de especialistas, esse fato tem levado, não só a Petrobrás, mas várias empresas petrolíferas privadas, nacionais e internacionais, como a Devon Energy, a Shell, a Queiroz Galvão Perfurações, a Starfish Oil & Gas, a El Paso e a Maersk Olie OG, a divulgar um número significativo de novos achados em solo brasileiro nos últimos anos.

Essa situação deverá levar o país a contar com vários projetos de exploração e produção que, no final, auxiliarão a meta da Petrobrás de obter, internamente, a auto-suficiência do consumo, um tema que ganha relevância

cada vez mais estratégica com a turbulência dos mercados internacionais, por força da crise no Oriente Médio e das intensas oscilações no preço do barril nas bolsas de *commodities* em Londres e Nova York (Ribas, 2003).

Entretanto, essas mudanças não são vistas por todos como um aspecto negativo. Segundo o Relatório do Ministério de Minas e Energia (2002), o maior resultado dessas mudanças é que a indústria do petróleo cresceu e está gerando negócios no Brasil. De acordo com esse relatório, até 1997, a Petrobrás havia feito, sozinha, em mais de quatro décadas, 1,11 milhão de quilômetros quadrados de pesquisa sísmica (atividade preliminar para indicar se a área pode vir a ser explorada comercialmente). Em apenas cinco anos, desde o início da desregulamentação do setor, a empresa, sozinha ou em parceria, realizou quase 500 mil quilômetros quadrados de mapeamento de bacias sedimentares em condições de abrigar novas jazidas, ou seja, quase a metade de todo o trabalho acumulado antes da abertura e a custos bem menores.

Recente estudo realizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulado “Perspectivas para o Setor de Exploração e Produção” e assinado pelo economista Edmar de Almeida, indica que o setor brasileiro de petróleo vai viver, nos próximos dois anos, uma nova fase de investimentos (Almeida, 2003). Mesmo sem considerar eventuais interferências conjunturais externas, de caráter político, social ou econômico, o estudo prevê que, no biênio 2004/2005, aportarão no país grandes empresas internacionais, como a Saudi Aramco (da Arábia Saudita) e a Petroleos de Venezuela (PDVSA), ainda ausentes da indústria petrolífera nacional. Segundo esse estudo, a entrada dessas empresas no mercado brasileiro poderá criar um clima de euforia e consolidar, definitivamente, a abertura do mercado.

Por força da Lei n.º 9.478 de agosto de 1997, a Quinta Rodada de Licitação foi realizada recentemente, ou seja, em agosto de 2003. Segundo dados obtidos junto a Petrobrás, somente nesse último processo de licitação, o setor

passará a atrair mais US\$ 1 bilhão apenas em estudos geofísicos e perfurações de poços nos próximos nove anos. Num efeito multiplicador dos negócios para a cadeia de empreendimentos petrolíferos e de gás, as empresas que venceram concorrências anteriores, juntamente com as que ganharam, se comprometem a comprar, no Brasil, 60% do total de bens e serviços nas fases de exploração e de produção. Se, por um lado, isso indica uma concorrência direta com a Petrobrás, por outro lado, também se constitui uma oportunidade da empresa vender a essas empresas os resultados de suas pesquisas e aprendizagens. Isto pode ser traduzido como: alta tecnologia e equipamentos de última geração, mormente aqueles de exploração de petróleo em grandes profundezas (Furtado, 2003).

Diante desse cenário efervescente, já é possível identificar que a indústria nacional de petróleo e gás tem sido extraordinariamente beneficiada com a abertura do mercado. Em cinco anos, o setor dobrou sua participação no Produto Interno Bruto. De acordo com dados da ANP (2002), a fatia de petróleo e gás no PIB saltou de 2,4% para 5,4%, superando a atividade da indústria automobilística e siderúrgica, respectivamente de 4,1% e 2,5%.

De acordo com os números consolidados no balanço da empresa, é possível perceber que, em 2002, a Petrobrás se tornou a maior exportadora brasileira, e o déficit em sua balança de trocas com o exterior vem sendo progressivamente reduzido: de US\$ 3,88 bilhões em 2001, o saldo negativo na comercialização de petróleo e derivados ficou em US\$ 554 milhões em 2002. Esse desempenho positivo traz cada vez mais consistência à meta da auto-suficiência na produção de petróleo nacional.

Na atual conjuntura, a Petrobrás acumula números gigantescos, tais como: i) produção marítima (*off-shore*) de óleo e líquidos de gás natural correspondente a 73% do total (a maior do mundo); ii) 125 mil trabalhadores envolvendo o Sistema Petrobrás e empresas contratadas; iii) a maior empresa brasileira. Diante desse quadro e da abertura do mercado brasileiro à entrada de

empresas estrangeiras, a Petrobrás vem se preparando para manter seu crescimento e liderança no País e para tornar-se uma companhia de energia. Alias, este é um dos projetos mais ambiciosos da Petrobrás para o futuro, ou seja, deixar de ser uma companhia predominantemente petrolífera para se transformar numa empresa de energia no sentido mais amplo. Entretanto, a empresa também busca uma maior participação no mercado internacional (Relatório Petrobrás, 2002).

Com sede na cidade do Rio de Janeiro, a Petrobrás possui escritórios e gerências de administração em importantes cidades brasileiras como Brasília, Salvador e São Paulo. Além de estar presente em diversas localidades nas quais existem representações das suas subsidiárias, a empresa possui ainda escritórios em Londres, Nova Iorque e Japão. Como visto, a intenção é firmar sua liderança no mercado brasileiro, além de expandir suas atividades no exterior, sobretudo na América Latina, onde já dispõe de refinarias na Bolívia e na Argentina. A empresa também volta-se para outros nichos internacionais, tendo a área de exploração e produção, ênfase na América Latina, Costa Oeste da África e Golfo do México. De acordo com Batista (2002, p. 13), os investimentos nessa área perfazem cerca de US\$ 7,3 bilhões, no período de 2001-2005. Já para o segmento de abastecimento, a Companhia vem expandindo seus negócios na América do Sul e passa a ter acesso ao refino no exterior.

Nos últimos anos, a empresa desenvolveu a sua Área de Negócios Internacionais, realizando atividades de Exploração & Produção em 11 países: Angola, Argentina, Bolívia, Cazaquistão, Colômbia, Cuba, Estados Unidos, Guiné Equatorial, Nigéria, Reino Unido e Trinidad & Tobago. Tais negócios foram realizados de forma associada a 82 companhias de petróleo e com direitos em 132 contratos, nos quais a Petrobrás é operadora em 30 delas.

Diante desse contexto de grande competitividade do novo cenário da indústria petrolífera e de energia e a necessidade de auto-afirmação no mercado,

a Petrobrás passa a buscar alternativas que possam conduzi-la, cada vez mais, a um crescimento. Assim, a partir do ano 2000, a empresa reposicionou-se em relação ao futuro, utilizando os mais modernos instrumentos de gestão. Como resultado, duas fortes estratégias emergiram na empresa: a implantação dos modelos de Governança Corporativa (incluindo aí as ações de Responsabilidade Social) e universidade corporativa.

Governança Corporativa é o sistema que assegura aos sócios-proprietários o governo estratégico da empresa e a efetiva monitoração da diretoria executiva. A relação entre propriedade e gestão se dá por meio do conselho de administração, auditoria independente e o conselho fiscal, instrumentos fundamentais para o exercício do controle. A boa governança assegura aos sócios equidade, transparência, responsabilidade pelos resultados (*accountability*) e obediência às leis do país (*compliance*). Lodi (2000).

O conceito de Governança Corporativa, embora já exista há cerca de 50 anos e esteja nesse período em permanente evolução em muitos países desenvolvidos, atingiu a plena maturidade nos anos 1990. No Brasil, o conceito e a prática da Governança Corporativa é recente, já que *“a era da Governança Corporativa começou em 1992”* (Lodi, 2000, p. 35).

Assim, o paradigma da Governança Corporativa é uma tradução. Pautase na garantia de probidade, transparência e respeito às leis, tendo, como consequência direta, a valorização do retorno do investimento. Além disso, os clássicos conflitos entre acionistas e outros públicos de interesse passam a integrar a responsabilidade social intrínseca ao negócio.

O aumento da transparência da empresa tende a elevar seu valor de mercado, já que a falta de informação aumenta o risco, fazendo com que os investidores apliquem deságio sobre o que deveria ser o preço justo da empresa. Segundo Lodi (2000, p. 24). *“a empresa que opta pelas boas práticas de Governança Corporativa adota como linhas mestras a transparência, a*

prestação de contas e a equidade”. Assim, a falta de transparência na análise de investimentos e o eventual conflito de interesses por parte da empresa podem redundar em prejuízos.

Dos debates ocorridos no mundo sobre Governança Corporativa, surgiu a necessidade de alinhar os desejos dos investidores com a postura das empresas. Desses debates, emergiu uma proposta consensual da necessidade de serem elencadas as atitudes e comportamentos que as empresas deveriam voluntariamente apresentar como forma de estreitarem as relações de confiança entre as partes. A complexidade dessa conformação da estrutura societária fez nascerem os Códigos das Melhores Práticas de Governança Corporativa (Lodi, 2000).

A “National Association of Corporate Directors” (NACD), em seu relatório de 1999 – *Performance Evaluation of Chief Executive Officers, Boards and Director* – destacou alguns fatores cruciais de desempenho. Entre estes, a integridade do CEO, pelo exemplo de consciência ética, honestidade, equidade e coragem; a visão clara que reflete na base de construção da Companhia; a liderança, focada no espírito de equipe e na busca de resultados; a capacidade de levar a organização a atingir os objetivos financeiros, estratégicos e operacionais; o estabelecimento de um planejamento de sucessão; o encorajamento das relações com investidores e *stakeholders* e, substancialmente, o respeito à independência do conselho e às reuniões regulares entre os independentes, informando ao Presidente do Conselho os seus compromissos relevantes.

Lodi (2000) elenca diversos exemplos de problemas éticos ligados à administração, os quais devem ser banidos da empresa que adota o modelo de Governança Corporativa. Para o autor, esses exemplos vão desde a secular propina, passando pela sonegação fiscal e registros contábeis despadronizados, falta de transparência nas informações, cartel, propaganda enganosa,

concorrência desleal, poluição ambiental, questões trabalhistas, falta de integridade do produto/serviço, desamparo ao consumidor, assédio sexual, dentre outros.

Em seu Relatório de Atividades 2001, a Petrobrás faz menção à Assembléia Geral Extraordinária (AGE), de março de 1999, como um dos marcos iniciais e fundamentais para a introdução da Governança Corporativa no modelo de gestão da empresa. Com vistas a alinhar o seu Estatuto Social às exigências impostas pelo mercado de capitais global, várias sugestões foram acatadas nessa assembléia, evidenciando o respeito da Companhia para com seus investidores e, mais extensivamente, o mercado.

Neste contexto, fica clara a posição ética da Petrobrás em relação à sociedade, ao afirmar que: *“A atuação da Companhia busca atingir níveis crescentes de competitividade, lucratividade e responsabilidade social, através de uma gestão profissional e competente, pela valorização dos empregados, respeito ao meio ambiente, observância às normas de segurança e saúde, e contribuição para o desenvolvimento nacional”* (Petrobrás, 2002, p.10).

Conforme dados levantados por meio desta pesquisa, a Petrobrás devolveu à sociedade, por meio de tributos (exclusive encargos sociais) e contribuições nas áreas de cultura, educação, saúde e saneamento, habitação, esporte, lazer e diversão, creches, alimentação, entre outras, 38,2% de sua Receita Líquida, ou seja, R\$ 19 bilhões, no ano de 2000. Somente em ações de responsabilidade social, a empresa destinou, no ano 2000, R\$ 69,1 milhões, contemplando dezenas de projetos.

No ano 2001, a Petrobrás devolveu à sociedade cerca de R\$ 130 milhões em 260 programas de incentivo culturais, educacionais, ambientais, sociais e esportivos. Nesse ano, a Petrobrás desenvolveu um novo programa social, estabelecendo os mais elevados parâmetros de excelência no desempenho social das empresas brasileiras, públicas ou privadas. Todo este esforço alia-se aos

movimentos de outros segmentos corporativos, como os princípios éticos, financeiros e estatutários, na direção da consolidação de melhores práticas de Governança Corporativa. Em 2002, a companhia investiu ainda cerca de R\$ 252 milhões em mais de 1.100 projetos de patrocínio nas áreas social, cultural e ambiental, tais como os Programas Petrobrás Social e Cultural e os Projetos Tamar, Pomar, Baleia Jubarte, Peixe-Boi, dentre outros.

Como resposta às críticas levantadas pela mídia e pela comunidade nacional e internacional, e mesmo pelo afastamento dos investidores, além de centenas de projetos sociais em variados segmentos, a Petrobrás vem se esforçando para conter os desastres ambientais. No momento em que conceitos como transparência e visibilidade administrativa são cada vez mais apreciados no mundo corporativo, acidentes na Petrobrás, com sua atividade principal, acabam afastando investidores, aumentando sua taxa de risco e, na ponta final, tornando mais caras as captações de recursos no mercado financeiro interno e externo.

Dados levantados na própria empresa mostram que, graças à busca da excelência administrativa, foi registrado, em 2002, um dos menores volumes de vazamento de óleo da sua história recente: 197 metros cúbicos, comparados com 3.018 metros cúbicos em 2001 e quase 6 mil metros cúbicos em 2000. Também no decorrer do ano 2002 e primeiros meses de 2003, houve forte redução do número de acidentes.

Muitos críticos vêem a Governança Corporativa Petrobrás como apenas um corolário (que envolve princípios éticos nas relações da empresa com clientes, fornecedores e funcionários) ligado à sua disposição de obter vaga no nível 2 da Bovespa. Entretanto, hoje, sabe-se sobejamente que a introdução da Governança Corporativa no modelo de gestão da Petrobrás contribuiu enormemente para o seu reconhecimento e seu sucesso empresarial. Assim, pode-se dizer que todo o conjunto de atitudes e ações integrantes do modelo de

Governança Corporativa se transformou em incremento de valor de mercado nos papéis da Companhia. Conseqüentemente o seu desempenho (em diversos aspectos) se encontra em alta nos últimos anos.

Por se tratar de um ponto central nesta pesquisa, a segunda estratégia de gestão da Petrobrás, ou seja, a implantação de sua universidade corporativa será discutida em um capítulo exclusivo. Julga-se necessário mencionar que o surgimento da Universidade Corporativa Petrobrás surge no mesmo contexto da Governança Corporativa, isto é, como instrumento de competitividade.

8. A UNIVERSIDADE CORPORATIVA PETROBRÁS

“Se não é oferecida na sala de aulas uma oportunidade de praticar o comportamento adulto, tal comportamento não será aprendido.” **Wilbert J. McKeachie**

Neste capítulo, esmera-se para reconstruir a história da Universidade Corporativa Petrobrás (UCP) a partir do contexto social e econômico descrito anteriormente. Buscou-se realizar esta reconstrução de modo criterioso, pois, afinal, este se constitui o *locus* de estudo desta investigação. O capítulo inclui diversos tópicos onde são explicitados diversos e importantes elementos integrantes do Projeto Andragógico da UCP.

Como mencionado anteriormente, a Petrobrás vem se posicionando como uma das maiores companhias de petróleo do mundo e fortalecendo cada vez mais sua presença internacional. São atividades de exploração e produção; refino, transporte e comercialização; distribuição; gás e energia e relacionamento com investidores em vários países. Naturalmente, um mercado competitivo requer profissionais mais capacitados. Assim, com a finalidade de se manter sempre no seu nível de excelência, a Petrobrás passou, nos últimos anos, a atribuir grande valor à educação e ao aprimoramento das aptidões de seus colaboradores.

Desde o seu surgimento, em 1953, no governo de Getúlio Vargas, a Petrobrás invariavelmente encontrou dificuldades de contratar pessoal preparado para atuar no setor. A alternativa foi buscar profissionais em outros países e, por um tempo, enviar empregados da companhia para fazer cursos de pós-graduação (Mestrado e doutorado) em outros países. Inicialmente, a Europa era a referência e, mais tarde, com o crescimento e o fortalecimento da indústria norte-americana, os estudos passaram a ser realizados mais nos Estados Unidos, o que gerava um custo excessivo pela quantidade de pessoas mandadas para o exterior.

A quebra do monopólio do petróleo pela Lei 9.478, de 6 de agosto de 1997, trouxe como exigência a ampliação do mercado de trabalho. Num país em que o desemprego ronda todas as profissões, as pessoas com conhecimento no setor de petróleo, seja em nível técnico ou superior, encontram uma área em plena expansão após a abertura econômica, responsável pela entrada de empresas estrangeiras no Brasil. Assim, a Petrobrás viu-se, nos últimos anos, em uma encruzilhada: capacitar e promover uma aprendizagem contínua de seu grupo funcional ou perder espaço para as empresas concorrentes?

A criação de dois centros internos de treinamento, um no Rio de Janeiro e outro na Bahia, solucionou em parte o problema de formação de mão-de-obra especializada. Iniciou-se nessa época o processo de preparação de um quadro de funcionários e o público-alvo eram geólogos e engenheiros de áreas diversas. Conforme informações coletadas na empresa, esses engenheiros e geólogos chegavam à empresa e, em um período variável entre 12 e 18 meses, tornavam-se engenheiros de petróleo. Depois, periodicamente, faziam cursos de reciclagem que, ainda hoje, são oferecidos aos empregados sem uma qualificação acadêmica formal.

Os centros de treinamento internos foram os embriões da UCP, que tem como objetivo, por meio da execução de programas de educação continuada, formar o funcionário segundo uma perspectiva humano-empresarial, de maneira que ele conheça os valores internos e sinta-se parte do processo de desenvolvimento da empresa. O trabalho de ensino e capacitação é realizado em parceria com empresas, universidades e consultorias.

Já na década de 1960, a Petrobrás passou a celebrar convênios com universidades brasileiras e promover o fortalecimento de centros de excelência, que receberiam verbas orçamentárias da Petrobrás. Segundo informações obtidas junto à Gerência de Desenvolvimento e Gestão Empresarial da UCP, já nessa época a intenção da empresa era *“dar os primeiros passos apoiando-se em*

alguma instituição educacional mais experiente, para depois caminhar com as próprias pernas”. Desses convênios¹³, nasceram cursos de pós-graduação em diversas universidades.

Sabe-se que vários são os elementos que, unidos, conseguiram colocar em destaque a pesquisa em petróleo no país, mas, sem dúvida, estes convênios contribuíram enormemente para colocar o Brasil na liderança mundial em tecnologia *offshore* (exploração em águas profundas). Um deles é o Núcleo de Pesquisas do Centro de Pesquisas e Desenvolvimento Leopoldo A. Miguez de Mello (Cenpes¹⁴), criado oficialmente em 1966, por parceria entre a Petrobrás e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Também merece destaque o convênio estabelecido entre a Petrobrás e Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

É relevante mencionar que o convênio firmado em 1986, envolvendo a Petrobrás e o Instituto de Geociências (IG) e a Faculdade de Engenharia Mecânica (FEM) da Unicamp, contribuiu para a criação do Centro de Estudos em Petróleo (Cepetro¹⁵) e o Curso de Mestrado em Engenharia de Petróleo, em 1987 e, posteriormente, o Doutorado nesta mesma área. Segundo informações obtidas junto à Gerência de Desenvolvimento e Gestão Empresarial da UCP, desde a implantação dos referidos cursos de *Stricto Sensu* em Engenharia do Petróleo 1986, mais de 200 mestres e aproximadamente 20 doutores já formaram-se no Cepetro, estando a maioria com vínculo empregatício direto com a Petrobrás.

¹³ Além destes convênios, vários outros convênios e instrumentos são considerados importantes na pesquisa, capacitação e aprendizagem no campo do petróleo. Merece destaque o Plano Nacional de Ciência e Tecnologia de Petróleo e Gás Natural (CT-Petro), criado em 1997, que veio estimular a cadeia produtiva do setor, através dos recursos provenientes de seus *royalties*. Ver: FREITAS, Adriana Gomes de. Novo instrumento de política científica e tecnológica no setor petrolífero nacional: a experiência do CT-Petro. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**. www.comciencia.br/artigos/petroleo

¹⁴ Ver: CENPES - <http://www2.petrobras.com.br/portal/tecnologia.htm>

¹⁵ Ver: CEPETRO - <http://www.cepetro.unicamp.br/>

Outro importante convênio estabelecido entre a Petrobrás e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) possibilitou a criação do Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (Coppe¹⁶), hoje o maior centro de ensino e pesquisa em engenharia da América Latina. Esse núcleo acaba de proporcionar à Petrobrás, pela segunda vez, o Prêmio da "Offshore Technology Conference" (OTC), por sua excelência na exploração e produção de petróleo em águas profundas.

Dados levantados nesta pesquisa, em análise de documentos da empresa, indicam que o Grupo Petrobrás possui, atualmente, cerca de 35 mil funcionários em atividades diretas. Destes, cerca de oito mil, ou seja, 22,85% possuem nível superior, predominantemente na área de engenharia. Os demais cargos são ocupados por pessoas de nível médio, entre elas operadores, mecânicos, eletricitistas e técnicos. Hoje, a empresa possui cerca de 1.200 pessoas com títulos de Mestrado e Doutorado.

Assim, segundo dados levantados na empresa, é possível perceber que historicamente, já desde a sua fundação, a Petrobrás possui uma política de treinamento e desenvolvimento voltada para os seus colaboradores. Segundo dados coletados junto à Área de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas da empresa, ao adotar uma política de incentivo desde a sua criação, a Petrobrás evoluiu ao longo de meio século de existência, atingindo o patamar registrado no Quadro 5.

¹⁶ Ver: COPPE - <http://www.coppe.ufrj.br> / LabOceano - <http://www.laboceano.coppe.ufrj.br>

QUADRO 5 Dados de pessoal da Petrobrás, referentes ao ano 2001.

Quadro de Efetivos da Petrobrás – Ano 2001		
Efetivos de nível superior	7661	22,5%
Efetivos de nível médio	2506	73,37%
Efetivos de marítimos	1267	3,7%
Efetivos da área de abastecimento	1168 7	34,4%
Efetivos da área de exploração e produção	1519 8	44,75%
Efetivos das áreas de gás e energia, internacional, distribuidora e corporativa	5920	17,4%
Efetivos da área de pesquisa e desenvolvimento	1190	3,5%
Empregados com doutorado	213	8,8%
Empregados com mestrado	1011	41,85%
Empregados especialistas	759	31,4%
Empregados com MBA	437	18,1%

Fonte: Petrobrás / Brandão et al. (2001, p. 2).

Além dos seus 35.000 funcionários diretos, atualmente o Sistema Petrobrás conta também com cerca de 90.000 pessoas ligadas diretamente às suas empresas contratadas. Capacitar esse enorme contingente de aproximadamente 125 mil pessoas se constitui um verdadeiro desafio para a empresa. É neste contexto que a Petrobrás cria uma Universidade Corporativa para reunir todos os programas de treinamento e atualização da empresa. O projeto da Universidade Corporativa da empresa se encontra voltado não apenas para proporcionar atividades de aprendizagem aos funcionários diretos, mas também as pessoas ligadas às empresas contratadas e/ou parceiros da organização.

O projeto, que contou com um orçamento de R\$ 50 milhões no ano 2001 e valor equivalente em 2002, abarca em seu bojo desde os antigos Centros de Desenvolvimento de Recursos Humanos do Sudeste (Cen-Sud, no Rio de Janeiro) e do Norte e Nordeste (Cen-Nor, em Salvador), que há décadas atuam na especialização de engenheiros, geólogos, geofísicos e pessoal de nível médio na área de petróleo, até a Divisão de Desenvolvimento de Recursos Humanos, voltada para a formação de gerentes e supervisores.

De acordo com dados fornecidos pela Gerência de Desenvolvimento e Gestão Empresarial da UCP, é possível compreender o modo como esse volume financeiro é distribuído. Os projetos de educação continuada administrados pela própria empresa recebem cerca de 80% dos R\$ 50 milhões. Outros 10% são investidos em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, ministrados pelas universidades parceiras, tais como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Os 10% restantes são destinados para cursos de formação de pessoal recém admitido na empresa.

De acordo com o gerente do projeto da UCP e gestor da mesma, Murillo César de Mello Brandão, “mais do que dar nova organização à estrutura de treinamento de pessoal, esse novo instrumento de ensino vai ser um instrumento de inserção da empresa no mercado competitivo.” (entrevista concedida ao pesquisador, em agosto de 2003).

Atualmente a Universidade Corporativa reúne cerca de 140 profissionais em novos projetos prioritários de capacitação, como o projeto da inteligência competitiva, gestão de competências, entre outros. Mas o caminho percorrido para a implantação da Universidade Corporativa na empresa não foi simples nem rápido. Durante o seu primeiro ano de funcionamento, as energias se concentraram no sentido de agrupar os três antigos centros de treinamentos

(CEN-SUD, CEN-NOR, Diden) e afinar todas as suas equipes dentro da nova filosofia da universidade corporativa. Só então, iniciou-se a implantação de ações que pudessem caminhar na direção que a empresa precisava, ou seja, o desenvolvimento de competências essenciais e soluções inovadoras de ensino-aprendizagem, com ações totalmente voltadas ao ambiente de negócio da organização.

Assim, pode-se dizer que as demandas da empresa para a universidade corporativa são basicamente quatro: i) fazer o alinhamento das competências existentes na empresa ao novo ambiente de competitividade, pela elaboração de uma nova grade de treinamento para atender aos novos desafios empresariais; ii) atuar enfaticamente na questão da cultura e valores da empresa; iii) atuar na capacitação não apenas dos empregados, mas também dos fornecedores, terceirizados, parceiros e até clientes, sempre que isso for importante para o alcance de uma estratégia da empresa, e por fim; iv) gerar uma série de mecanismos de educação à distância, para que a Petrobrás possa atingir a todos os que trabalham, muitas vezes em regiões remotas.

Para Brandão, tendo em vista que a empresa nasceu e foi desenvolvida num ambiente de monopólio, pode-se dizer que a formação é um trunfo antigo da Petrobrás. Assim, a abertura de mercado trouxe novas necessidades e enfatizou outras. Segundo Brandão, a empresa sempre deu mais importância à formação técnica, mas agora, a implantação da universidade corporativa demonstra que neste instante se encontra voltada para o desenvolvimento de habilidades na área de gestão. Para justificar a sua fala, Brandão afirma que das oito gerências da universidade, três focam esse aspecto.

A análise de documentos da empresa nos permite quantificar alguns dados, os quais se tornam importantes no contexto geral da pesquisa. Nos últimos anos, a Petrobrás investiu uma média de mil reais por empregado em treinamento ao ano, sendo que, cada funcionário dedica uma média de 70 horas

anuais ao aperfeiçoamento, ante uma média de 35 horas nas demais empresas do setor no resto do mundo.

A Universidade Petrobrás iniciou suas atividades ao final do ano 2000 com 18 turmas, no total de 400 alunos de nível superior, que haviam ingressado na empresa recentemente. A duração dos cursos de especialização varia entre 6 e 13 meses. Entretanto, os cursos da empresa vão desde o ensino fundamental até mestrados e doutorados. O objetivo maior da iniciativa é garantir a preparação dos funcionários e criar condições para que novos projetos sejam elaborados.

Ao ser interrogado quanto ao processo de capacitação dos milhares de funcionários, o Gerente Executivo de Recursos Humanos da Petrobrás declara que “há um esforço constante de capacitação de pessoal de níveis superior e médio, com cursos de reciclagem para renovar e ampliar o conhecimento”. Segundo esse representante da organização, “à nova realidade competitiva fez a empresa repensar o papel da universidade corporativa, que deixa de formar apenas tecnicamente para investir também em treinamento em gestão e visão empresarial” (Entrevista concedida, em agosto de 2003). De acordo com o gerente, essa e outras iniciativas permitem à empresa dispor do maior centro de pesquisa da América Latina e possuir tecnologia de ponta em várias áreas. A Petrobrás acredita que grande parte desse sucesso se deve a essa preocupação em formar competência.

De acordo com informações coletadas junto à Gerência Executiva de Recursos Humanos, o primeiro cliente internacional da UCP foi a petroleira estatal cubana Cupet. A Petrobrás enviou diversos professores a Cuba e alguns cubanos vieram ao Brasil para cumprir o programa em algumas jazidas exploradas pela empresa.

Quanto aos espaços físicos, a Universidade Corporativa possui atualmente o Campus Canabarro, no Rio de Janeiro, onde a maioria dos novos empregados recebe treinamento, o Campus Pituba, em Salvador e um terceiro

Campus Virtual, por meio do qual são ministrados cursos on-line. Devido à insuficiência de espaços para atender os 35 mil empregados da empresa, recentemente foram tomadas três principais providências: i) a adequação do *layout* em ambos os Campus, pela criação de novos espaços físicos, ajustamento de móveis e tecnologia educacional adequada para o treinamento presencial, tanto de salas de administração quanto de salas de aulas; ii) a transmissão, via satélite, de programas focados nas estratégias de negócio da Companhia; iii) criação de uma logística especial, que possa atender a centenas de pessoas de uma só vez.

Em uma primeira fase dos trabalhos da Universidade Corporativa, a empresa buscou atingir todas as Unidades de Negócios do país, representando cerca de 80 pontos de treinamento. Atualmente, a Petrobrás concentra seus esforços de capacitação em cerca de 40 diferentes áreas do conhecimento, oferecendo cerca de 900 cursos ao ano, aos seus funcionários. A empresa continua instalando as redes de distribuição do conhecimento em todas as localidades possíveis, no Brasil e ampliando essa rede às suas Unidades na Argentina, Bolívia e Colômbia.

Em salas especiais, bem equipadas, a UCP desenvolve suas atividades acadêmicas nos Campus de Canabarro (RJ) e Pituba (BA). Nesses locais são ministradas aulas presenciais nos moldes tradicionais ou por meio de vídeoconferências destinadas a um público específico. Em ambientes especiais os educandos têm a oportunidade de realizar dinâmicas de grupo objetivando desenvolver o espírito de equipe. Em laboratórios especializados, eles fazem uso de equipamentos simuladores, como meio de representar situações reais a serem vivenciadas cotidianamente. Uma outra modalidade de aulas que faz parte do cotidiano da universidade são os chamados “cursos de campo”, os quais colocam os educandos em contato direto com a realidade para a qual os mesmos estão sendo preparados.

Duas grandes dificuldades se tornam as pedras de tropeço das grandes empresas, para se obter um eficiente preparo de seu contingente: o ônus financeiro e o deslocamento de pessoas. Muitas empresas gastam fortunas para aumentar a bagagem acadêmica dos seus colaboradores, e o tempo perdido no deslocamento ao local de ensino agrega custos elevados. Para a Petrobrás isso não é diferente, pois, além de suas unidades industriais por todo o país e exterior, possui uma centena de plataformas em alto mar (offshore), dificultando mais ainda o deslocamento dos seus colaboradores para centros de aprendizagem.

De acordo com relatos obtidos junto a Gerência de Educação a Distância, é por estes e outros motivos, que a Petrobrás vem utilizando e desenvolvendo, há 27 anos, projetos de Educação a Distância, sempre experimentando diferentes meios e metodologias para formatar seus programas de treinamento.

No ano 2002 a UCP envidou um grande esforço ao criar um novo método voltado diretamente à educação e capacitação de seus colaboradores. Depois de um significativo período de testes, surgiu o Projeto TV Universitária. São canais permanentes de TV, tendo como parceiro a Dtcom. Atualmente a empresa possui a assinatura do pacote genérico da Dtcom e recebe juntamente a transmissão de um canal próprio, o canal Universidade Petrobrás - criado para suprir as necessidades dos seus colaboradores. O gerente de Educação a Distância, André Luis de Souza Alves Pinto declarou que: “Hoje vemos um sonho tornar-se realidade através de não um, mas quatro canais. Nada melhor do que um conjunto de canais com a diversidade de conteúdos que precisamos.” Em complemento a esta temática, o gerente destaca que:

“Apesar de ter um contingente grande, disperso, multilingüe e com a habitual dificuldade de ausentar-se do posto de trabalho, através desta parceria tem sido possível levar oportunidades de treinamento a todos os colaboradores, independente da função ou escala de trabalho.”

A Dcom, empresa parceira da UCP na TV Universitária, é uma instituição especializada em Educação a Distância. A empresa possui programas de Educação a Distância, sendo que alguns desses serviços são disponibilizados em três canais da TV Universitária Petrobrás, restando a esta a responsabilidade de gerar programas para dois canais. Destes dois canais, um traz uma programação específica gerada pela Petrobrás, com cursos e palestras. O quinto canal é reservado para programações eventuais, como pronunciamentos de gerentes e/ou de palestrantes internacionais.

A internet também já é utilizada pela UCP. A Companhia inovou em técnicas educacionais, incrementando a utilização de “web based training”, com seis novos sites educacionais. Por meio da Petronet, os empregados podem acessar o Campus Virtual e fazer inscrições em cursos e exames, ou mesmo participar de aulas, bate-papos, trabalhos em grupo e ter acesso à Biblioteca Virtual da própria empresa. A Biblioteca, por sua vez, além de um rico acervo bibliográfico próprio, possui “links” diretos com outras bibliotecas de universidades parceiras em diversos pontos do país.

As universidades corporativas não são reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo o Ministério, não há informações detalhadas sobre essas universidades e não existe fiscalização específica para tais cursos. Por serem projetos internos das empresas, as instituições não sofrem fiscalização ou controle periódico por parte do Ministério. Isso significa que as universidades corporativas não podem certificar os seus alunos, a não ser em cursos que contam com a parceria de instituições de ensino reconhecidas pelo Ministério da Educação.

De acordo com Murillo Cesar de Mello Brandão, Gerente da Universidade Corporativa Petrobrás, os cursos ministrados exclusivamente pela empresa não são avaliados ou fiscalizados pelo Ministério da Educação. Assim,

todos os certificados que a Universidade Corporativa Petrobrás concede a seus alunos são oferecidos por meio das suas parcerias com renomadas universidades em alguns estados, como Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

8.1 Os objetivos da Universidade Corporativa Petrobrás (UCP)

Um importante componente inquiridor da pesquisa empírica refere-se aos objetivos da Universidade Corporativa da Petrobrás (UCP). Neste sentido, verifica-se que a Petrobrás é uma empresa mundialmente reconhecida pela qualificação de seu corpo técnico. Devido aos elevados investimentos, tradicionalmente realizados no aperfeiçoamento de seus empregados, muita tecnologia já foi criada e desenvolvida ao longo de seus 50 anos de existência. Adequando-se às transformações que o novo século impõe e compreendendo a educação como um processo contínuo, a Petrobrás instalou sua universidade corporativa no ano 2000. Com ela, a empresa busca atender às demandas sociais crescentes de efetividade nos negócios e preparar-se para o contexto dinâmico da competição global.

De acordo com a visão da empresa, com o aumento crescente dos concorrentes, aliado a um processo de automação cada vez mais acelerado, o homem assume um papel de maior relevância nas organizações, necessitando uma atuação voltada para o planejamento, a criação e a permanente inovação. Neste sentido, a educação, que antes era tida apenas como uma das etapas da vida das pessoas, passa a ser parte permanente, já que, com o processo de constante inovação, a obsolescência do conhecimento adquirido e dominado torna-se extremamente elevada. Assim, o contexto atual demanda uma mudança dos hábitos e a transformação da educação pontual em um processo de educação continuada.

Diante desse novo cenário, a Petrobrás implementou, nos últimos anos, um processo de reorganização da empresa, orientado por Unidades de Negócios, permitindo maior agilidade e flexibilidade da empresa. O desafio deste novo ambiente para o desenvolvimento das pessoas está diretamente ligado às estratégias da empresa. Enquanto no modelo anterior, o desenvolvimento das pessoas estava mais diretamente relacionado ao desempenho dos empregados, neste novo modelo a ênfase passa a ser o resultado, sem perder de vista a necessidade de se manter o desempenho.

A UCP emergiu em contexto de necessidade, ou seja, como uma estratégia já vivenciada por outras empresas no exterior e também no Brasil. Isso pode ser identificado no seguinte pronunciamento:

“A universidade Corporativa surgiu com a finalidade de buscar atrelar os projetos estratégicos da empresa, desenvolvendo esses projetos de uma forma alinhada com a educação. A gente sentiu o que as outras empresas sentiram, principalmente nos Estados Unidos, o modelo de universidade no sentido de atrelar o desenvolvimento com as estratégias da empresa. Desenvolvendo programas ligados a essas estratégias.[...] O que motivou a Petrobrás foi o fato de outras empresas já estarem com suas Universidades Corporativas e a necessidade de maior velocidade em termos de mudança, focando a educação em áreas ligadas aos negócios da empresa, ou seja, o que a empresa precisa ter para se desenvolver.” (Gerente de Desenvolvimento e Gestão Empresarial - relato de entrevista).

Desse modo, o novo modelo de Educação Corporativa da Petrobrás encontra-se ancorado nas seguintes premissas: i) a necessidade de reforçar e perpetuar a cultura da corporação entre todos os empregados e demais colaboradores das empresas contratadas; ii) o gerenciamento das mudanças que se fizerem necessárias nas práticas, políticas e estratégias de corporação; iii) o direcionamento e formação da corporação de acordo com a sua missão e diretrizes; iv) a implementação da educação continuada de forma a promover o suporte às estratégias da empresa.

A UCP, à semelhança de outras universidades corporativas, surge como uma forma não apenas de atualizar os conhecimentos dos funcionários, mas de criar um tipo de cultura específica para a sua área de atuação. Nesse sentido, um representante da universidade corporativa enfatiza que:

‘O objetivo da Universidade Corporativa não é mais o de treinar um grupo de funcionários para uma determinada tarefa, mas o de assumir e direcionar todo o processo de educação como uma forma de aumentar o retorno em resultados para a empresa [...] O alvo é a educação de futuros gestores [...] Outro propósito da Universidade Corporativa é garantir a disseminação da ‘cultura da empresa’ entre os seus funcionários. Por meio do currículo adotado na instituição, são estabelecidos os valores, prioridades e metas de desempenho que a empresa espera dos empregados.’ (Gestor de Educação Corporativa - relato de entrevista).

Uma análise acurada dos objetivos da UCP permite afirmar que o seu Projeto Andragógico se encontra estruturado na interface de um triângulo equilátero, ou seja: i) gerir competências; ii) viabilizar estratégias, e; iii) enfatizar os valores da empresa. Nesta pesquisa, fica evidente que a transmissão e o cultivo dos valores da empresa têm sido acalentados com o objetivo de reter mão-de-obra. Ou seja, com a flexibilização do monopólio, a Petrobrás (único celeiro brasileiro de profissionais do setor) foi transformada em alvo fácil dos ávidos concorrentes que se instalaram no Brasil. Nesse sentido, ao inculcar os valores da empresa, a Universidade Corporativa Petrobrás possui um importante papel a ser desempenhado.

O modelo utilizado pela UCP, conforme representado na Figura 7, está baseado na construção de programas de educação continuada que visam a atender às estratégias da empresa. Estes programas estão ancorados em eixos de desenvolvimento de competências organizacionais, os quais passam necessariamente pelo desenvolvimento de cultura e valores para toda a empresa

e também para os seus clientes e demais elementos que interagem com a empresa.

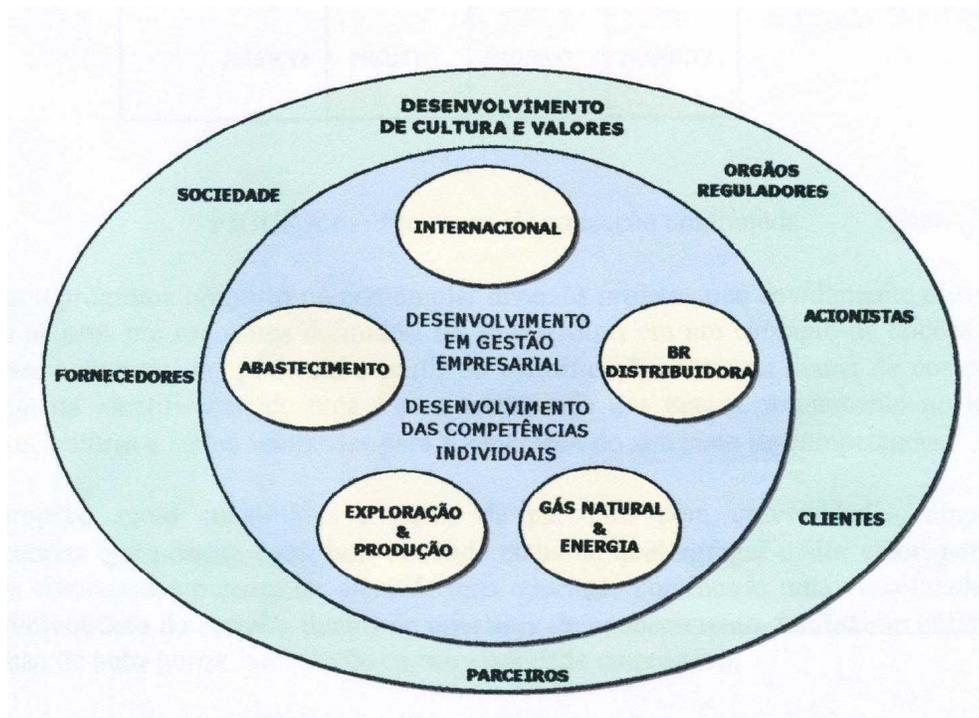


FIGURA 7 Modelo de Universidade Corporativa da Petrobrás.

Fonte: Petrobrás / Brandão et al. (2001, p. 7).

Assim, tendo como base o programa de desenvolvimento de cultura e valores da empresa, são estruturados os demais programas que atendem ao desenvolvimento das áreas de negócio, o desenvolvimento em gestão empresarial e o de competências individuais.

Em relação à Gestão de Competências, o Projeto Andragógico da UCP tem procurado definir de que conhecimentos devem dispor os empregados para

atingir determinadas metas e, assim, criar as devidas condições para treiná-los. Com a argumentação de que as pessoas são “o bem mais valioso de uma organização empresarial”, a empresa adota em seu Programa de Educação Corporativa a filosofia pautada na gestão de competências. Nesse sentido, muitos empregados que ocupam funções estratégicas na empresa, temporariamente são avaliados no que tange ao desempenho e conhecimentos. Na avaliação dos gestores do processo, a idéia é excelente e seu objetivo está sendo alcançado plenamente, pois os resultados obtidos pela empresa passam também pelas ações das pessoas. *“A gestão de competências torna o empregado mais motivado, com possibilidade de maior rendimento em sua função, fazendo-o sentir-se um ser humano pleno, por não ter lacunas em sua individualidade”* (Gestor da Universidade Corporativa – relato de entrevista).

A Gestão de Competências deriva das diretrizes do Projeto Estratégico Petrobrás 2010. Definido o perfil do empregado para determinada função, tem início a adequação do pessoal para o desempenho de suas atividades. A partir da análise de potencial do empregado, a Gerência de RH elabora um plano de desenvolvimento pessoal. Neste instante entra em cena a Educação Corporativa no sentido de potencializar as qualidades do indivíduo e maximizar o seu desempenho pessoal. O desenvolvimento dos empregados é conduzido por meio de um programa abrangente e coletivo. Assim, para a Gerência de RH, *“esta proposta é fruto de diversos projetos que se integram, com o objetivo da melhoria contínua, que asseguram o desenvolvimento e a retenção dos empregados que detenham as competências-chave da empresa.”* (Gestor de Recursos Humanos – relato de entrevista).

A dimensão Gestão de Competências na empresa permitiu aos gestores corporativos identificar nove eixos prioritários que precisam estar alinhados ao mercado. Três são da área tecnológica e seis da área de gestão. Dentre eles se destacam: conhecimento sobre mercado e clientes; sociedade e comunidade;

gestão empresarial; gestão de pessoas; tecnologias do negócio; capacidade empreendedora. Assim, um dos grandes focos de trabalho da universidade corporativa tem sido a elaboração de uma nova grade de treinamento, orientada por esses novos eixos. Isso fez com que surgisse a preocupação de gerar uma série de mecanismos de educação a distância que, em vez de apenas trazer as pessoas ao Campus Corporativo, pudesse também levar o treinamento até elas.

Sem dúvida isso inclui novas mídias de ensino para atingir todo o público da UCP. Por isso, além do Campus Virtual, a empresa lançou também a TV Universitária, como já descrito no histórico da Universidade. Estes instrumentos têm contribuído para que a empresa dê um salto de qualidade na capacitação de aproximadamente 35 mil empregados diretos e dos cerca de 90 mil parceiros.

Assim, a Universidade Corporativa é um dos elementos que têm auxiliado a Petrobrás a migrar para a sociedade do conhecimento, mas o fundamental é a mudança de postura, pois, agora, o treinamento e desenvolvimento são questões estratégicas da Companhia. Nesse sentido, a Universidade Corporativa está orientada para o desenvolvimento de competências críticas para que os resultados da empresa sejam alcançados.

Assim, pode-se dizer que a Petrobrás possui grandes desafios, sendo o principal o de suprir uma demanda crescente na educação dos empregados, ao mesmo tempo direcionando a capacitação para suportar as estratégias da empresa. Além do universo de empregados internos, a empresa também deverá atender a clientes, sociedade, fornecedores e parceiros. Além dessa demanda crescente, se encontra implícito o desafio da gestão das diversas mídias e a criação de multiformas de capacitação.

Constata-se que o antigo modelo de atuação da área de treinamento da empresa se encontrava baseado na consolidação das necessidades dos empregados. No passado, essas necessidades eram consolidadas por um

representante corporativo por área de negócio. Esta pessoa, denominada orientador corporativo, interagiu com a área de treinamento e desenvolvimento de pessoas, no sentido de construir uma carteira integrada de projetos a serem executados. Com a implantação da Universidade Corporativa, o modelo adotado passou por uma estruturação deste processo, permitindo que o orientador corporativo passe da função de consolidar demandas para a função de analisar e planejar as necessidades de capacitação individual dos empregados, com base nas estratégias e diretrizes da empresa.

Ao longo de várias décadas, a Petrobrás fez uso apenas das universidades tradicionais para formar seus especialistas. Porém, nos últimos anos, a empresa verificou que somente especialistas formados em Universidades Tradicionais não atendiam às suas demandas, quanto à formação de pessoas com uma visão sistêmica de processos. Assim, a Petrobrás resolveu criar a sua própria universidade corporativa com o objetivo ensinar de forma focada e com tudo relacionado aos seus produtos e serviços, já que isto somente a própria empresa poderia fazer a partir da capacitação dos seus empregados, clientes, fornecedores, sociedade e acionistas.

Diante desse desafio, a implantação de uma universidade corporativa poderia ser utilizada como um verdadeiro fio condutor de um processo de mudança na organização, observando-se a migração para um novo modelo, baseado em redes de relacionamento e parcerias, na inovação, na atuação global, na inter-funcionalidade, no desenvolvimento de competências, entre outras características. Nesse sentido, afirma o gestor da Universidade Corporativa: *“Com os novos paradigmas vigentes, quando o conhecimento e a inovação fazem a diferença entre o sucesso ou o fracasso da empresa, tornou-se necessário uma área de aprendizagem contínua, isto é, a Universidade Corporativa.”* (Gestor da Universidade Corporativa – relato de entrevista).

De modo específico, a UCP possui um novo e importante papel para a empresa: identificar novos conhecimentos para que daqui 10/20 anos a empresa possa estar dentro de um novo cenário, ou seja, a área de energia. Na Petrobrás, a Universidade Corporativa funciona como uma área de pesquisa, pois, mesmo sabendo que o conhecimento já existe, a empresa ainda não o domina. Por isso, precisa aportar para dentro da empresa pessoas que tenham esse domínio. Neste sentido, como declarou um Gestor Educativo, *“o papel da Universidade Corporativa Petrobrás é trazer essas pessoas para dentro da empresa, a fim de criar massa crítica para desenvolver esse conhecimento.”*(Gestor Educativo da UCP – relato de entrevista).

Quando inquiridos sobre o valor da universidade tradicional frente à realidade da educação corporativa, os gestores educacionais defendem a sua importância para a formação de pessoas e afirmam que:

“Com a criação das Universidades Corporativas esta importância se torna ainda maior pela demanda que será acrescida por conta das parcerias a serem desenvolvidas para o desempenho de um processo de educação continuada pelas empresas.” (Gestor Educativo da UCP – relato de entrevista).

8.2 Os objetivos da andragogia na Universidade Corporativa Petrobrás

Uma análise documental da UCP, complementada por entrevistas e observações do ambiente educativo, permitiu estabelecer a missão, visão, os valores e alguns objetivos mais específicos vivenciados em seu Projeto Andragógico. Nesse sentido, pode-se dizer que o programa educativo da empresa possui como destaque os seguintes elementos norteadores:

Missão - Promover a educação e disseminar o conhecimento para as lideranças / funcionários da empresa e seus principais parceiros externos com foco em resultados para o negócio.

Visão – Ser um centro de excelência no campo da educação corporativa. Desenvolver a excelência humana e profissional de seus públicos, por meio da criação de valor em soluções educacionais, contribuindo para a melhoria do desempenho organizacional e para o fortalecimento da imagem institucional da Petrobrás.

Valores norteadores – A UCP desempenha as suas atividades educativas pautando-se nos seguintes valores norteadores entre gestores educacionais, coordenadores, andragogos e aprendizes: a existência de laços de confiança; lealdade; visão compartilhada; confidencialidade; foco no cliente; responsabilidade social / empresa cidadã / cidadania corporativa; resultados.

Objetivos específicos: A UCP possui uma gama de objetivos específicos, que são:

- ⇒ Difundir a idéia de que o capital intelectual será o diferencial das empresas;
- ⇒ Despertar nos talentos individuais a vocação para o aprendizado;
- ⇒ Ser agente de desenvolvimento da vida pessoal e profissional do seu público-alvo, estimulando o processo de autodesenvolvimento;
- ⇒ Motivar e reter os melhores talentos contribuindo para o aumento da realização pessoal, dentro de um clima organizacional competitivo, porém saudável;
- ⇒ Estimular a criatividade e a inovação;
- ⇒ Ampliar as oportunidades de pesquisa;
- ⇒ Criar uma base corporativa de conhecimentos que assegure a competitividade da Petrobrás;
- ⇒ Estimular a organização de espaços educativos em todas as unidades da Petrobrás;
- ⇒ Expandir oportunidades educacionais ligadas à profissionalização, ao desenvolvimento da cidadania e da qualidade de vida;

- ⇒ Democratizar o acesso ao conhecimento, por meio de recursos de educação a distância;
- ⇒ Valorizar o papel de gestores e executivos, que atuam como educadores;
- ⇒ Estabelecer parcerias com instituições de ensino;
- ⇒ Desenvolver a capacidade de auto-gerenciamento das pessoas, promovendo por meio da Universidade Corporativa o alinhamento dos objetivos pessoais com os objetivos da empresa;
- ⇒ Constituir um permanente foco de disseminação e manutenção da cultura da empresa;
- ⇒ Elevar com efetividade o nível de conhecimento e aprendizagem dos líderes e parceiros, melhorando suas competências;
- ⇒ Melhorar o desempenho e resultados da empresa por meio de ações específicas da Educação Corporativa;
- ⇒ Ser reconhecida como importante fator de motivação e retenção de talentos;
- ⇒ Contribuir de maneira consistente para a imagem externa da empresa;
- ⇒ Aumentar o valor da empresa para os seus clientes e acionistas pelo aumento na capacidade das pessoas;
- ⇒ Desenvolver a capacidade de trabalho em equipe e o mais importante, de liderar;
- ⇒ Desenvolver pessoas com visão de negócio.

Estratégias permanentes e globais: A UCP possui algumas estratégias ligadas ao seu processo de educação andragógica, sendo as principais, as descritas abaixo:

- ⇒ Estimular os colaboradores da empresa a terem um forte papel na construção do seu autodesenvolvimento;
- ⇒ Buscar sempre tecnologia de informação mais moderna, obedecendo ao critério de compatibilidade e consistência com o porte da empresa;

- ⇒ Criar, desenvolver e manter parceiros externos com vínculo, predominantemente, de longo prazo, visando à absorção da cultura e dos padrões da empresa;
- ⇒ Estender a ação de educação corporativa para atividades fora do contexto da sala de aula (viagens, estágios, congressos e outras);
- ⇒ Incentivar a atração, desenvolvimento e retenção de talentos com atividades na preparação de sucessores;
- ⇒ Estimular o desenvolvimento das melhores práticas, objetivando a maximização do conhecimento e a motivação dos líderes;
- ⇒ Internalizar, sempre que possível, processos e metodologias educacionais através de facilitadores e consultores internos;
- ⇒ Utilizar com intensidade o critério de aprender – reter – ensinar – disseminar;
- ⇒ O sucesso da Universidade Corporativa será medido pela melhoria contínua do desempenho da empresa;
- ⇒ Transformar o produto final de educação corporativa em projetos práticos implantados na empresa com efetivos resultados econômicos;
- ⇒ Uma consistente política de marketing (interno/externo) deverá ser desenvolvida como instrumento de divulgação das ações da Universidade Corporativa;
- ⇒ Uma parte dos esforços e resultados da Universidade Corporativa será voltada para a comunidade.

8.3 Os princípios filosóficos intrínsecos ao Projeto Andragógico da UCP

O Projeto Andragógico da UCP pauta-se no princípio de que o profissional da Petrobrás é sujeito do seu processo formativo: participa da ação que gera o seu próprio crescimento e o desenvolvimento da organização. É uma

pessoa que, ao lidar com os desafios, faz a diferença, na medida em que detém capacidade intelectual, conhecimentos e valores que conferem um caráter único à empresa. Pode, assim, contribuir para o desenvolvimento das pessoas com as quais interage no dia-a-dia. É também, agente de resultados, capaz de posicionar a Petrobrás na liderança dos mercados em que atua. De um modo mais específico, a UCP considera o aprendiz em sua perspectiva e condição humana. Considerá-lo assim, significa que:

- O aprendiz é um ser situado num contexto, isto é, existe sempre numa situação específica e é por ela determinado. Ele não pode existir fora de um lugar, de seu meio físico, geográfico, histórico, cultural. As ações de educação corporativa devem alcançar esse ser humano, que vive nessa realidade concreta, ajudando-o a conhecê-la para transformá-la. Por isso, a educação corporativa é realizada a partir do conhecimento e do respeito às condições reais do funcionário da Petrobrás;
- O aprendiz é um ser de consciência, isto é, ele não está abandonado à sua situação. Como sujeito de consciência ele pode alcançar um distanciamento da própria situação e abrir possibilidade de apreensão e análise crítica de sua realidade. Assim, a educação corporativa deve acreditar e investir na capacidade do funcionário de transcender e determinar essa realidade. Por isso, o trabalho educativo se desenvolve por meio da reflexão crítica sobre o ser humano, a Petrobrás e a sociedade;
- O aprendiz é um ser de liberdade, isto é, ele é capaz de superar os condicionamentos de sua situação, de nela intervir pessoalmente, aceitando-a, rejeitando-a ou transformando-a. Se o funcionário é um ser capaz de decisões, de querer ou recusar, de escolher, as ações de Educação Corporativa deverão se desenvolver no sentido da compreensão e discussão de seus próprios objetivos, assim como os da Petrobrás e da sociedade;

- O aprendiz é um ser inacabado, que busca complementar-se na cooperação com outros homens e mulheres, construindo um ambiente de igualdade – em valor e dignidade – onde ninguém é tão rico que se possa conceber completo, acabado.

A partir da filosofia explanada anteriormente, ao investigar os pressupostos da Educação Corporativa Petrobrás, verificou-se que a mesma parte da concepção de que o trabalho é criador de riquezas, desenvolvimento social e qualidade de vida, além de espaço para o exercício da cidadania. Neste sentido, a Petrobrás se constitui um espaço educativo essencial na vida de seus profissionais. Por essa razão, as políticas e os programas de educação são formulados em estreita relação com o trabalho e operacionalizados por meio de ações de capacitação e desenvolvimento de curta, média ou longa duração. Numa tentativa de atribuir valor ao processo andragógico da empresa, o Gestor de Recursos Humanos defende que:

“A educação para o trabalho desenvolve competências essenciais para a organização e consciência social e profissional para o indivíduo. Fundamenta-se na relação indissociável entre o pensar e o fazer, como forma de evitar processos de ensino e aprendizagem mecânicos e inibidores da criatividade.” (Gestor de Recursos Humanos da UCP – relato de entrevista).

8.4 O controle da qualidade da educação oferecida na UCP

A UCP manifesta possuir grande preocupação com a qualidade de sua prática andragógica. Objetivando acompanhar o desempenho das ações andragógicas, a UCP elegeu alguns instrumentos indicadores de performance. Os principais instrumentos são os seguintes: i) avaliação das atividades educativas oferecidas; ii) citações positivas na imprensa; iii) convite para palestras externas; iv) índice de participação de convidados; v) número de

alunos assíduos (coeficiente de fidelização/evasão); vi) número de organizações interessadas em visitas; vii) percentual de aderência do público-alvo interno.

8.5 As bases do Projeto Andragógico da Universidade Corporativa Petrobrás

O Projeto Andragógico proposto pela UCP contempla diversos programas que, devidamente estruturados e com os seus pré-requisitos definidos, objetiva oferecer aos gerentes e empregados possibilidades de avanço. Um dos itens do Projeto Andragógico da empresa foi estruturado de forma a permitir que os profissionais possam identificar seus hiatos de competência. De modo específico, este importante item inclui cursos, treinamento no trabalho e leituras a serem realizadas para a superação do seu hiato de competência.

O programa é construído a partir de parcerias com universidades, empresas e consultorias que possam contribuir em cada etapa, objetivando sempre agregar maior valor. Isso permite que os empregados possam ter além de uma educação continuada, uma visibilidade do seu desenvolvimento de carreira dentro de uma área do conhecimento, facilitando, assim, todo o processo de auto-gerenciamento de carreira por cada empregado.

O processo de identificação de hiatos, dentro do programa de educação de adultos da UCP, depende de algumas etapas, as quais são a seguir identificadas:

Determinação de hiatos de competências: Envolve a identificação das diretrizes estratégicas e resultados que a Petrobrás irá atingir, desdobrando estas orientações e diretrizes para as competências necessárias de serem mantidas e desenvolvidas. O hiato a ser superado está então relacionado ao quanto a empresa precisa atuar para a superação do “gap” de competência identificado para cada empregado.

Desenvolvimento de conteúdo: É a definição das ações a serem empreendidas para a eliminação dos hiatos de competência, passando pela definição do tipo de capacitação, como por exemplo: curso, evento, treinamento no trabalho, estágio, leitura de livro, etc. O desenvolvimento do conteúdo e definição de entidades e formas de conteúdo.

Definição de necessidades individuais: É a associação dos projetos disponíveis com os hiatos de competências a serem superados e a partir dos mesmos a elaboração de programas de desenvolvimento individuais.

Atendimento às Necessidades: É o processo de consolidação dos Planos de Desenvolvimento Individuais (PDI's) e a viabilização dos projetos de educação continuada, conforme demanda apresentada.

Retroalimentação: É o processo de avaliação dos eventos, registro de ações de desenvolvimento, verificação de fechamento de hiatos de competência, alimentação de uma base de conhecimento para melhoria do processo como um todo.

Na Figura 8, estão ilustrados os componentes descritos anteriormente na cadeia de identificação e superação de hiatos, colocando em evidência as competências individuais e, conseqüentemente, grupais e organizacional. Portanto, esta figura representa o processo de implantação do modelo de Educação Corporativa Petrobrás.

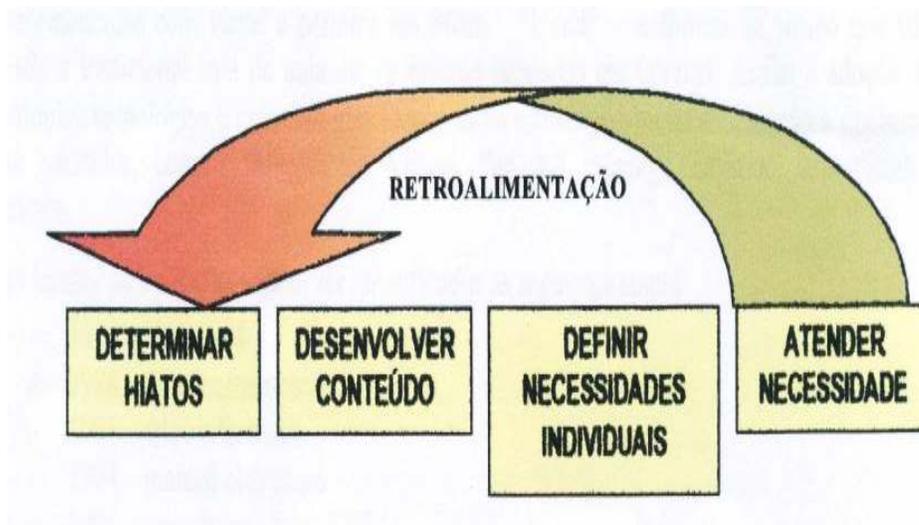


FIGURA 8 Etapas do processo de desenvolvimento e capacitação de empregados da Petrobrás.

Fonte: Petrobrás/Brandão, et al (2001:8).

Assim, a implantação do modelo de educação continuada para a UCP, tem ocorrido a partir de diversas iniciativas que visam a consolidação do modelo proposto. Essas iniciativas são expostas a seguir:

- ⇒ **Identificação das competências individuais:** As competências individuais foram definidas pela empresa como sendo: atuação estratégica, capacidade de decisão, criatividade, foco no cliente, iniciativa, liderança de pessoas, negociação, orientação para resultados e visão sistêmica. Foram definidas e graduadas em escala numérica, além de serem identificadas as ações a serem implementadas para a superação dos hiatos dentro de cada competência individual.
- ⇒ **Competências-chave:** As competências-chave necessárias foram definidas pela empresa como sendo: orientação para o mercado, gestão de processos, gestão de pessoas, gestão da cadeia de suprimentos, inovação e tecnologia

dos negócios e gestão empresarial, foram desdobradas para as cinco áreas de negócio da empresa, quais sejam: E&P, Gás e Energia, Abastecimento, Distribuidora e Internacional. Neste desdobramento, foram identificadas para o nível estratégico, as competências instaladas, aquelas a manter e as competências a serem desenvolvidas.

De modo adicional, a Universidade Corporativa desenvolve um trabalho para identificação das competências-chave, ou seja, aquelas competências instaladas, aquelas a serem mantidas e as competências a serem desenvolvidas para o nível tático e operacional da empresa. Além da estruturação das competências a serem alcançadas e mantidas e os projetos que darão suporte a este processo, são desenvolvidas e implementadas tecnologias educacionais que irão permitir que a informação chegue aos mais diversos pontos da empresa, onde quer que o empregado esteja.

Além da formação do corpo funcional, a educação corporativa tem sido gradativamente estendida para outros públicos, contribuindo para o aprimoramento das relações negociais e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes da cadeia de relacionamentos da Petrobrás. A UCP vem agregando valor a este conceito, ampliando gradativamente a comunidade de aprendizagem, compartilhando conhecimentos com a cadeia de relacionamentos e com a sociedade e disponibilizando notícias, informações e conteúdos relacionados com desenvolvimento profissional.

9. A PROPOSTA ANDRAGÓGICA DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA PETROBRÁS

“A educação não mais termina quando o aluno se forma na escola tradicional. Na antiga economia, a vida de um indivíduo era vivida em dois períodos: aquele em que ele ia para a escola e o posterior à sua formatura, em que ele começava a trabalhar. Agora, espera-se que os trabalhadores construam sua base de conhecimentos ao longo da vida”
Jeanne C. Meister.

Conforme já mencionado no capítulo referente aos procedimentos metodológicos, o objetivo desta pesquisa em sua fase empírica, centra-se na intenção de investigar se o Projeto Andragógico da Universidade Corporativa Petrobrás se encontra ancorado em uma corrente teórica de ensino-aprendizagem específica e quais dos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Transformativa se encontram presentes nessa proposta.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, ao longo desta análise não se evidenciam quantificações. Ao contrário, interessa-se por achados formais e informais da prática andragógica na UCP. A partir das informações relatadas no escopo da história da empresa e de sua Universidade Corporativa, certamente que esta discussão dos resultados se tornará mais completa e esclarecedora. Entretanto, é natural que, no decorrer desta, muitos elementos sejam remetidos diretamente ao histórico da empresa e de sua Universidade Corporativa, pois, de outra forma, a análise se tornaria empobrecida.

Num diligente esforço para conduzir a pesquisa no alcance de seus objetivos, dotou-se, como categorias de análise, as descritas no decurso da exposição teórica. Estas mesmas categorias se constituíram parte integrante do roteiro e questionário de pesquisa, os quais foram aplicados aos gestores, coordenadores, professores/tutores e alunos do Programa de Educação Corporativa da Petrobrás, como um instrumento complementar de análise. A seguir são explicitadas as referidas categorias.

9.1 O papel do adulto no processo de aprendizagem da UCP

A prática andragógica da UCP coloca em destaque o papel do adulto no processo de aprendizagem. Isto se evidencia, não apenas pela filosofia da empresa e de sua Universidade Corporativa, mas também por aquilo que se encontra estampado em seu Projeto Andragógico. A noção de que o aprendiz é um ser situado num contexto, físico, geográfico, histórico e cultural, perpassa às ações educativas levadas a cabo pelos andragogos e tutores. As ações educativas devem alcançar o aprendiz, ajudando-o a conhecer a realidade para, a partir daí, transformá-la.

O aprendiz é um ser de consciência crítica e isto contribui enormemente para a mudança de sua condição pessoal e também da empresa. Nesse sentido, a prática pedagógica da UCP se desenvolve por meio da reflexão crítica sobre o ser humano, a Petrobrás e a sociedade. Assim, a UCP leva em consideração algumas “capacidades” desejáveis no aprendiz: i) capacidade de observar; ii) capacidade de analisar; iii) capacidade de teorizar; iv) capacidade de sintetizar; v) capacidade de aplicar e transferir o aprendido.

Ao considerar o papel do aprendiz no ambiente educativo, o Projeto Andragógico da UCP leva em consideração alguns comportamentos que determinam a participação do adulto no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, uma minuciosa análise do Projeto Andragógico da UCP revela os principais componentes ligados ao papel do aprendiz, conforme descrito abaixo:

⇒ **Os adultos só aprendem se quiserem** - os adultos não aprendem sob pressão. Os adultos são práticos, desejam saber em que o ensino os auxiliará de imediato. Não se interessam por alguma coisa que poderá servir-lhes somente num futuro distante. Isso significa que os adultos desejam aprender alguma coisa no decorrer de cada encontro. Assim, é importante que uma situação de ensino-aprendizagem lhes comunique sentimento de que tiraram

algum resultado útil. Eles se impacientam facilmente diante de muita teoria ou preâmbulos. Eles reagem melhor se lhes forem ensinados, de um modo mais simples e direto, o que querem aprender.

- ⇒ **Os adultos aprendem pela prática** - caso os adultos não tenham a possibilidade de se envolverem ativamente no ensino, esquecem rapidamente o que aprenderam. Por essa razão, é preciso encorajá-los a discutir um problema, a elaborar uma solução, a praticar uma maneira de fazer.
- ⇒ **Os adultos aprendem resolvendo problemas ligados à realidade** – os adultos não se interessam por problemas que não tiverem relação direta com a realidade. É preciso apresentar-lhes problemas práticos, próximos de sua realidade.
- ⇒ **A experiência afeta a maneira de aprender dos adultos** – os aprendizes adultos estabelecem uma ligação entre o que estão aprendendo e o que já sabem. Se os conhecimentos não se enquadram com os que já têm, os rejeitarão.
- ⇒ **Os adultos aprendem melhor num ambiente descontraído** – no processo de educação de adultos, o meio ambiente de aprendizagem não deve lembrar muito uma sala de aula nos moldes tradicionais. Muitos adultos guardam uma lembrança humilhante da escola. Além disso, um ambiente demasiado "escolar" corre o risco de lhes parecer infantil.
- ⇒ **Os adultos apreciam métodos complementares** – os adultos compreendem melhor quando uma idéia é apresentada de várias maneiras, ou seja, quando a informação os atingir pelo canal de mais de um sentido.
- ⇒ **Os adultos desejam ser orientados e não avaliados** – os adultos desejam saber como estão trabalhando, ou seja, desejam conhecer seu progresso. Entretanto, testes ou notas poderão atemorizá-los. Eles tendem a recusar

controles, pois receiam não se saírem suficientemente bem e serem humilhados.

A UCP adota os componentes descritos acima como princípios indispensáveis na educação de adultos, o que revela compreensão do tema por parte dos andragogos e tutores. Estes princípios adotados coadunam com as pressuposições da aprendizagem transformativa. Conforme destacado na construção teórica, os elementos mencionados acima possuem grande significado na educação de adultos.

De modo sintético, a UCP considera que o indivíduo adulto aprende: i) quando o conhecimento é útil para a sua vida, ou seja, quando o adulto percebe que o conhecimento ou técnica irá ajudá-lo a resolver algum problema vital e ocupacional. Nesse sentido, o adulto almeja respostas ligadas diretamente com sua vida; as probabilidades residem em que elas se adaptem às experiências de sua vida, mediante estimulações qualitativas e experiências vitais que lhes permitam fazer novas considerações; ii) quando a experiência tem ligação com o real, ou seja, os adultos são motivados a aprender a medida que essa aprendizagem satisfaça suas necessidades de experiência e interesses; a aprendizagem de indivíduos adultos está orientada para a vida, por isso, as situações e atividades de aprendizagem devem estar centradas em situações reais.

Ao longo do processo desta pesquisa empírica, percebeu-se que, à semelhança de outras organizações aprendentes, a UCP desenvolve suas práticas andragógicas consciente de que os adultos só se sentem motivados para aprender quando entendem as vantagens e benefícios dessa aprendizagem. Eles se dispõem a iniciar um processo de aprendizagem, desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional. Somente quando o adulto reconhece a necessidade de saber é que a aprendizagem atinge o seu auge. Nesse sentido, só há verdadeira aprendizagem

quando o aprendiz usa o que aprende, ou seja, ao emergir a oportunidade de aplicar o que aprendeu.

Ainda um aspecto importante colocado em evidência no Projeto Andragógico da UCP refere-se aos objetivos de vida do aprendiz adulto. Nesse sentido, entende-se que o adulto tem objetivos muito claros sobre o que deseja aprender. A necessidade de adquirir uma determinada competência para ser promovido no trabalho, a necessidade de se adaptar às mudanças no emprego ou a exigência de manter as antigas competências e adquirir novas, são exemplos de diversas motivações que levam os adultos a preocupar-se com a aprendizagem.

Uma importante vertente da Teoria da Aprendizagem Transformativa não explicitada no Projeto Andragógico da UCP diz respeito a algumas características próprias do aprendiz adulto. Se por um lado as diversidades de papéis (primeiro emprego, casamento, nascimento de filhos, etc.) e as mudanças súbitas e traumáticas (desemprego, divórcio, morte do conjugue, etc.) poderão tornar o adulto mais propenso e suscetível ao aprendizado, por outro lado a ansiedade e resistência à mudança poderão tornar-se um entrave ao processo de aprendizagem. Em linhas gerais pode-se dizer que as mudanças na vida produzem *stress*. O abandonar esquemas assumidos deixa o aprendiz adulto em situação desconfortável.

9.2 O papel do educador corporativo na UCP

No instante em que as empresas começam a perceber que o desenvolvimento, a partir da educação, é a mola mestra para a mudança e a arte de gerir mudanças é a palavra-chave para o sucesso, a figura do educador corporativo passa também a assumir um significativo destaque. No ambiente corporativo, a figura do educador se encontra associada à diversos atores sociais.

Dentre eles se destacam: o gestor educativo, o coordenador educativo, o andragogo (especialista em educação de adultos) e o professor/tutor. Dentre estes educadores corporativos, destaca-se a figura do andragogo e do professor/tutor.

No ambiente andragógico, o papel do tutor não é esclarecer dúvidas e sim provocá-las, uma vez que o saber se forma no aluno de dentro para fora, por estímulos. As pessoas sempre recriam algum conhecimento a partir de um processo interno. Muitas empresas valorizam muito a educação formal, qualitativa, mas deixam de lado a educação política, que pode colocar seus valores e padrões em questionamento. Muitas querem que os funcionários estudem, mas não que sejam críticos. Quando a educação realmente acontece deixa as pessoas mais críticas e elas tendem, conseqüentemente, a se tornarem mais rebeldes.

De modo particularizado, observa-se que, na UCP, os aprendizes são estimulados a elaborar, argumentar, trabalhar em equipe, fundamentar, criticar. Enquanto na educação convencional as fórmulas pedagógicas são, geralmente, rígidas, observa-se que Proposta Andragógica da UCP prevê regras mais flexíveis e adaptadas. Enquanto a educação convencional procura dirigir os educandos a partir de textos, livros didáticos e fatos vivenciados por outras pessoas, na prática andragógica da UCP, educandos aprendem por meio do confronto das situações pertinentes. Estes buscam seus referenciais nos reservatórios de suas próprias experiências, antes mesmo das fontes de textos e fatos secundários ou alheios. As discussões são conduzidas pelo próprio grupo de estudos ou pelo professor/tutor. Diferentemente do ambiente de educação convencional, na prática andragógica da UCP os professores/tutores tornam-se referenciais de saber e não oráculos.

A vertente, mencionada anteriormente, presente na prática andragógica da UCP, certamente que coaduna com os pressupostos da aprendizagem

transformativa, pois, de acordo com esta visão, o adulto, na medida em que se desenvolve, sofre uma transformação da sua perspectiva, um processo de emancipação que o torna consciente. Nesse sentido, a experiência é o recurso mais rico e importante da aprendizagem do indivíduo adulto. Como é evidente, para que esse processo aconteça, são necessárias aprendizagens que ultrapassam a simples aquisição de conhecimentos.

É nesse sentido que, parte da construção teórica da aprendizagem transformativa, dedica-se a analisar a função do trabalho dos tutores, os quais desempenham importante papel no processo de criação e transformações de perspectivas. Os adultos têm uma necessidade profunda por autodireção, por isso, a função principal do professor é comprometer-se com processo mútuo de investigação, no lugar de transmitir seu conhecimento e avaliá-lo.

Nesse contexto, a aprendizagem transformativa defende que na aprendizagem de adultos, há uma inconveniência ao considerar o professor como principal referência da relação educacional e a fonte do conhecimento a ser depositado no reservatório do aprendiz, o que Paulo Freire denomina de “educação bancária”. Assim, qualquer indivíduo que possui a intenção de trabalhar na educação de adultos tem que, antes de tudo, ser humilde para descer do pedestal da sua cátedra e se estabelecer no mesmo plano de aprendizagem, para, numa mútua relação de compartilhamentos, desenvolver-se com o aprendiz.

Os educadores da UCP possuem consciência de que, nos últimos anos, muitos têm sido os cursos apresentados às empresas, como o de *coaching*, em que é definido como um novo papel dos gerentes a orientação e o apoio ao desenvolvimento das pessoas. Conceitualmente, o gerente tornar-se um orientador e um treinador é bem simples, mas, na prática, isto não é tão simples como parece. De modo particularizado, constata-se que, na visão educativa da UCP, para que o gerente assuma este papel é necessário que novas crenças e

valores existam e sejam compartilhadas, como o valor de doar em vez de somente ordenar, sendo também necessária e fundamental a confiança mútua entre o gerente e seus colaboradores.

Certamente, os projetos de *coaching* são válidos para empresas que buscam e possuem como valores uma elevada competição interna, premiando aqueles de elevado desempenho e empurrando os seus funcionários para valores que estimulam o individualismo. Estas empresas lançam-se em projetos de *coaching* como estímulo para que os gerentes assumam o papel de educadores. Nesse contexto, percebe-se, nesta pesquisa, que a UCP tem exercido um papel decisivo ao designar, na maioria das vezes, educadores com formação específica para exercer a prática andragógica no programa educativo da empresa.

Na UCP, nos casos em que os gerentes assumem o papel de educadores, os mesmos são estimulados a desenvolver novas competências e atitudes no sentido de serem capazes de assumir e serem reconhecidos como educadores. É importante destacar que, na empresa, o educador corporativo é visto como um facilitador do processo de aprendizagem. Por isso, é comumente identificado pelos gestores, coordenadores e aprendizes como tutor ou orientador.

Neste processo de educação andragógica da UCP, tanto os gerentes-educadores quanto os andragogos e professores/tutores são fortemente estimulados a colocar em prática uma gama de atividades que possa favorecer o processo de aprendizagem. Essa gama de atividades se encontra elencada no Quadro 6, que estabelece uma interconexão com os pressupostos da teoria da Aprendizagem Transformativa. Por se tratar de um assunto que se enquadra no foco desta pesquisa, julgou-se conveniente fazer a verificação se tais componentes da prática andragógica da UCP coadunam com os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Transformativa.

QUADRO 6 Atividades do processo andragógico-educativo da Universidade Corporativa Petrobrás.

Atividades do Processo Andragógico-Educativo	Relação com a Aprendizagem Transformativa
	Sim / Não / Indiferente
Estimular os funcionários à leitura e ao autodesenvolvimento, cobrando a disseminação do conhecimento apreendido nos projetos do dia-a-dia	Sim
Atrelar o desenvolvimento pessoal dos funcionários aos objetivos estratégicos da empresa	Indiferente
Construir espaços para o aprendizado e a troca do conhecimento	Sim
Dosar o <i>stress</i> para que a criatividade e a inovação surjam, evitando o relaxamento total que possa gerar o comodismo ou, pelo outro extremo, o <i>stress</i> neurótico que possa causar o desgaste emocional dos funcionários, lembrando-se que cada um reage diferentemente a um mesmo estímulo; logo, os estímulos devem ser diferenciados em função das pessoas	Sim
Aprender sobre a construção de programas de capacitação, construindo metodologias que possam trazer uma visão sistêmica sem perder o foco das necessidades reais da empresa	Não
Cursar e experimentar as diversas formas de educação, verificando quais as mais adequadas para cada momento e perfil dos funcionários	Sim
Identificar objetivos de capacitação e receber feedback sobre o processo de educação. Neste momento o estabelecimento de uma confiança entre educador–funcionário é fundamental para o sucesso das avaliações	Sim
Fornecer conteúdos e ementas para os cursos de interesse da sua área de atuação	Indiferente
Deixar os funcionários confortáveis na escolha da capacitação, ou seja, deve-se dar o direcionamento, mas sem pressão. É imperativo para os educadores que educação não se impõe, se cultiva. Nesse sentido, não se admitem imposições, pois, para as pessoas receberem conhecimento, precisam estar abertas para isso	Indiferente
Enviar mais de uma pessoa aos eventos de capacitação, não somente para auxiliar durante a capacitação com a troca, como também para permitir o desenvolvimento da equipe e não de um só funcionário	Não
Definir metas de aprendizagem e capacitação	Sim
Manter o mínimo de interrupções durante a prática andragógica	Indiferente

...Continua ...

“QUADRO 6 Cont.”

Não ter a capacitação como um prêmio a ser oferecido ao funcionário que a seu ver mais merece, pois, assim, nem sempre estará desenvolvendo a equipe, mas sinalizando que aqueles que forem mais submissos ao educador é que terão esta oportunidade, o que irá gerar, no médio e longo prazo, um problema para a empresa	Não
Garantir espaços nas aulas para o debate, a troca de informações e a análise crítica do conteúdo andragógico	Sim
Garantir espaço nas aulas para que possam ser feitas observações e apresentadas sugestões, sem censura	Sim
Treinar e desenvolver colaboradores nas técnicas de didática e andragogia	Indiferente
Utilizar linguagem e estratégias aprendidas nos cursos, agregando ao conhecimento já disponível na organização	Não
Estabelecer redes de pessoas para trocas de conhecimento	Sim
Promover um ambiente atraente e propício para o ensino	Sim
Valorizar a experiência e a maturidade do aprendiz	Sim
Efetuar complementações de <i>know-how</i> e competências específicas como reforço ao aprendizado	Sim
Levar o aprendiz a reconhecer seus hiatos de competências e superar seus “gaps”	Sim
Utilizar instrumentos didáticos e pedagógicos eficientes para facilitar o processo de aprendizagem	Sim
Tornar o aprendizado parte da cultura do educando	Sim
Criar oportunidades para utilizar o aprendizado	Sim
Avaliar o retorno do aprendizado nos cursos e processos de aprendizagem	Sim
Inculcar os valores e princípios filosóficos da organização	Indiferente
Fomentar intensamente atividades coordenadas pelos colaboradores da casa	Indiferente

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em dados da pesquisa.

Conforme visto, no Quadro 6, o líder educador assume, nos dias atuais, um novo papel nas organizações e, diferentemente do perfil controlador, é necessária a cultura do conhecimento para que as equipes e as empresas possam se manter competitivas e vencedoras. Desse modo, o papel do educador corporativo se encontra ligado a um processo de crescimento e emancipação humana dentro do ambiente organizacional. Observa-se também, neste quadro, a

ocorrência de diversas atividades ligadas à prática andragógica da UCP, as quais também se encontram presentes na Teoria da Aprendizagem Transformativa. Entretanto, entende-se que esta teoria tenha uma diversidade de facetas, as quais precisam ser confrontadas com outros achados da pesquisa, na intenção de verificar a ocorrência de outros pontos em comum.

Diante do cenário contemporâneo de competitividade, se por um lado, as empresas perseguem modelos de gestão que ofereçam a possibilidade de demonstração de competência de seus quadros internos, por outro lado, urge, cada vez mais, a necessidade de demonstração de transparência e responsabilidade social. Nesse sentido, o educador de adultos (gestor educacional, coordenador educacional, andragogo e professor/tutor) possui um papel fundamental como agente de transformação social.

Nota-se que o elenco de educadores da UCP se encontra preparado para exercer essa função social. Essa função conscientizadora se encontra disseminada nos educadores da empresa, pois, do contrário, os mesmos estariam entrando em contradição com os programas de Governança Corporativa e Responsabilidade Social desenvolvidos pela empresa. Assim, entende-se que dotar os aprendizes de argumentos, valores e princípios pautados nestas questões torna-se fundamental para disseminar, articular e solidificar os processos.

Os indivíduos, quando bem informados e dotados de valores, cultura e conteúdos educativos, participam, colaboram, resolvem problemas, apontam soluções alternativas, enfim, vivem mais intensamente as suas vidas na organização. De modo específico, observa-se que, na UCP, estas questões emergem no diálogo dos aprendizes:

‘Em nossa prática educativa temos a oportunidade de dialogar e construir valores ligados às questões éticas, transparência e responsabilidade social para com os seres humanos, com as outras empresas e com o meio ambiente [...] faz parte da cultura da empresa preocupar-se com isso [...] esses valores acabam contribuindo para a

formação de cada um de nós, os profissionais da empresa.” (Aprendiz da UCP – relato de entrevista).

A busca por uma gestão que seja capaz de gerar resultados sempre foi um ponto significativo no perfil das organizações, desde os primórdios de sua história. No contexto organizacional, um aspecto que merece destaque dentro das atribuições do educador corporativo é a formação de lideranças. Assim, as organizações voltadas para a aprendizagem encontram-se, com diferentes matizes, na mesma situação: a busca de perfis de gestão eficazes, associando a competência no exercício da liderança à eficácia na consecução de resultados. O que se pretende, na verdade, é a independência do modelo de liderança com a eficiência, ou melhor, com a efetividade nos resultados.

Uma análise da UCP, permitiu constatar que uma das importantes funções dos educadores dessa corporação se encontra ligada diretamente ao processo de formação de lideranças que possam atuar futuramente na empresa. Dentro da visão tendendo ao humanismo, apregoada pela empresa, os tipos de liderança (autocrático coercitivo, autocrático benevolente, democrático, consultivo e liberal - segundo registro em documento da UCP) têm significativa importância. Essa importância se manifesta na medida em que a abordagem para a obtenção de resultados tem foco prioritário (influenciar as pessoas e por meio delas atingir os resultados), mas, dentro de padrões aceitáveis de ética, respeito ao ser humano e transparência.

9.3 A natureza da aprendizagem e o fundamento andragógico da UCP

A terceira categoria de análise da pesquisa está associada à natureza da aprendizagem e do conhecimento. Buscou-se, nesta categoria, a compreensão da existência ou não de uma relação indissociável entre o pensar e o fazer, no processo educativo da UCP. Em síntese, buscou-se estudar a existência de

pressupostos da aprendizagem transformativa no ambiente corporativo e não somente instrução ou transmissão de conhecimento.

Atualmente, sabe-se que o tipo de mudanças a conseguir será determinado pelos fins e necessidades da sociedade, que variam de sociedade para sociedade e de época para época. Atualmente, todas as sociedades parecem visar ao desenvolvimento integral, embora não haja completo acordo sobre o tipo desejável de sociedade desenvolvida nem sobre o tipo de homem que nela viveria. Existe, entretanto, certo consenso de que o desenvolvimento integral necessita de:

- Homens/mulheres pessoalmente desenvolvidos – Atualmente a andragogia indica que o ‘homem desenvolvido’ tem características, tais como a inovatividade e a criatividade, a capacidade de análise crítica, a motivação e a habilidade para resolver problemas, o sentido da responsabilidade e o espírito de equipe, entre outras;
- Técnicos competentes - Além do crescimento do homem como pessoa, a sociedade desenvolvida demanda da universidade o aperfeiçoamento da ciência e da tecnologia, assim como a formação de especialistas competentes;
- Cidadãos aptos para a vida comunitária numa sociedade em mudança.

No contexto da natureza do ensino e da aprendizagem ministrados na UCP, um de seus andragogos expressa-se com a seguinte afirmação:

“A educação corporativa é uma ruptura com os modelos de treinamento porque a educação privilegia o ser humano, enquanto o treinamento focalizava a tarefa, o repetitivo. Nessa abordagem, não há mais lugar para o funcionário burocrático, que se limita a executar as funções para as quais foi treinado. O perfil do trabalhador dessa nova era inclui autonomia, espírito crítico, liderança e flexibilidade.” (Andragogo – relato de entrevista).

Como mencionado no arcabouço teórico desta pesquisa, Mezirow (1994) e Knowles (1998) desenvolveram alguns princípios voltados para a aprendizagem de adultos, quer seja: i) aprender a conhecer; ii) aprender a aprender; iii) aprender a fazer; iv) aprender a ser; v) aprender a conviver. No ano de 1998, a Unesco adotou esses princípios andragógicos, denominando-os “aprendizagens essenciais”, colocando-os como elementos indispensáveis em todo e qualquer processo educativo para os profissionais do século XXI. Diante do contexto de sociedade aprendente, muitos países já os adotaram como elementos indispensáveis na educação.

Não fugindo a esta regra, a UCP propõe-se a desenvolver as cinco aprendizagens consideradas essenciais em seu programa de educação andragógica. Mediante a aplicação de um questionário complementar contendo esses princípios, constatou-se que os mesmos se encontram em destaque na prática andragógica da UCP. Dessa forma, colocam-se a seguir, tais elementos em evidência:

- ⇒ **Aprender a conhecer** – na visão dos gestores da UCP, o desenvolvimento de habilidades, hábitos, atitudes e valores coerentes permite ao adulto adquirir as ferramentas de compreensão como meio para entender o mundo que o rodeia, viver com dignidade, comunicar-se com os demais. Isto implica em conciliar uma cultura geral ampla o suficiente, com a necessidade de aprofundamento em uma área específica de atuação, construindo as bases para aprender ao longo de toda a vida;
- ⇒ **Aprender a aprender** – para os gestores, o desenvolvimento de habilidades, hábitos, atitudes e valores coerentes permite ao adulto adquirir e/ou criar métodos, procedimentos e técnicas de estudo e de aprendizagem para que possa selecionar e processar informações eficientemente, compreender a estrutura e o significado do conhecimento a fim de que o

possa discutir, negociar e aplicar. Nesse sentido, o “aprender a aprender” constitui em ferramenta que lhe permite seguir aprendendo toda a vida;

- ⇒ **Aprender a fazer** – sem dúvida, esta se constitui uma aprendizagem essencial nas organizações. O desenvolvimento da capacidade de inovar, criar estratégias, meios e ferramentas, permite ao adulto combinar os conhecimentos teóricos e práticos com o comportamento sociocultural, desenvolver a capacidade para trabalhar em equipe, a capacidade de iniciativa e de assumir riscos, caso estes sejam necessários. Essa aprendizagem implica em desenvolver a capacidade de enfrentar situações inusitadas que requerem, na maioria das vezes, o trabalho coletivo em unidades organizacionais, isto é, assumir iniciativa e responsabilidade em face das situações profissionais;
- ⇒ **Aprender a ser** – de acordo com os gestores da UCP, esta aprendizagem é também essencial e envolve o desenvolvimento da integridade física, intelectual, social, afetiva e ética do indivíduo em sua qualidade de adulto, de trabalhador, de estudante e contribui diretamente no processo de emancipação e cidadania humana. Isto envolve o desenvolvimento da autonomia e a capacidade de julgar, bem como fortalecer a responsabilidade pelo autodesenvolvimento pessoal, profissional e social;
- ⇒ **Aprender a conviver** – uma significativa aprendizagem também presente no programa da UCP é a necessidade que o educando tem de aprender a conviver. Esta aprendizagem permite ao educando perceber a crescente interdependência dos seres humanos, buscando conhecer o outro, sua história, tradição e cultura e aceitando a diversidade humana. A realização de projetos comuns a gestão inteligente e pacífica dos conflitos envolvem a análise compartilhada de riscos e a ação conjunta em face dos desafios do futuro.

Como já mencionado, as aprendizagens essenciais adotadas pela Unesco possuem como origem os autores mais influentes no que tange à aprendizagem de adultos: Mezirow e Knowles. Sendo assim, consta que tais aprendizagens, pertencentes aos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Transformativa, se encontram evidenciadas na prática andragógica da empresa estudada.

Além de averiguar, na UCP, a natureza andragógica da aprendizagem, ligada ou não a uma corrente educativa específica, buscou-se também investigar se, de alguma forma, a educação crítico-humanizadora está presente no ambiente de aprendizagem organizacional. Neste caso, as ações sociais da empresa certamente estariam diretamente ligadas à postura humanista.

Sabe-se que toda ação educativa necessita ter princípios e eixos norteadores de seu curso. Desse modo, buscaram-se, na UCP, elementos que pudessem evidenciar tais eixos orientadores. Alguns achados extraídos de declarações dos gestores e educadores, bem como do programa andragógico formal da UCP, atestam que as suas ações não se orientam mediante os pressupostos de uma corrente educativa específica. De modo implícito percebe-se ainda uma desinformação um tanto acentuada quanto à teoria andragógica como um recurso voltado especificamente para a educação de adultos. Autores como Mezirow e Knowles são figuras pouco conhecidas no ambiente corporativo. Apenas pequenos fragmentos da teoria andragógica desses autores são evidenciados no jargão dos educadores e no Projeto Andragógico da UCP.

A despeito de não haver uma corrente teórica fixa, orientadora da prática educativa na UCP, a educação nesse ambiente não se dá sem critérios específicos. Mediante a pesquisa documental, observações, entrevistas e aplicação de questionários, tornou-se possível evidenciar que o processo educacional na UCP se encontra arraigado nos seguintes eixos orientadores:

⇒ **Educação contínua** – a aprendizagem é fundamentada na visão da educação como processo permanente e no propósito de autodesenvolvimento,

favorecendo a humanização dos homens e mulheres que participam da ação educativa. A educação no trabalho é dinâmica e contínua e leva em consideração: i) a atividade (tarefa); ii) as pessoas (funcionários) e; iii) o contexto (ambiente);

- ⇒ **Visão global e integrada da dinâmica da empresa** – as ações educacionais direcionadas aos funcionários consideram a Petrobrás em sua totalidade (unidades, funcionários, clientes, fornecedores e parceiros) e em suas relações com o país e o mundo. A interdisciplinaridade e a troca de experiências entre os funcionários concretizam a idéia da dependência entre as partes e o todo. O planejamento educacional procura adequar o processo de ensino-aprendizagem às características da empresa, inserida num contexto social em permanente transformação;
- ⇒ **Problematização da realidade** – os temas estudados referem-se a questões relevantes para os participantes em termos pessoais, profissionais e sociais, e são apresentados de maneira não dogmática. Nas ações educacionais voltadas para a realidade interna, os problemas concretos da empresa são levantados e analisados pelos funcionários, possibilitando o desenvolvimento da capacidade crítica, a partir de uma visão multilateral da realidade;
- ⇒ **Aprendiz participante** – como sujeito da educação, o aprendiz é reconhecido como agente de transformação; daí ser denominado *participante*. Na educação corporativa da empresa, as tendências pedagógicas que buscam formatar o educando como ente passivo, mero receptor de conteúdos, são rejeitadas. Desse modo, é ressaltada a dimensão da cidadania, ou seja, a ação efetiva de cada indivíduo para interferir no destino da comunidade;
- ⇒ **Método socializador e dialógico** – o trabalho educacional, na maioria das vezes, é cooperativo, dirigido à elaboração conjunta de um saber que resulta

da síntese entre teoria e prática. Além das técnicas de ensino individuais, utilizam-se técnicas socializadoras, fundamentadas no diálogo e no trabalho em equipe;

⇒ **Democratização do saber** – a vida no trabalho e na sociedade é parte da produção coletiva do saber; assim, o conhecimento e a oportunidade de aprender são compartilhados num espaço de igualdade entre os funcionários e parceiros das empresas contratadas.

A despeito de não possuir uma linha andragógica bem definida, para ser seguida à risca, a UCP desenvolve as suas ações educativas em consonância com os seus princípios filosóficos norteadores. A Figura 9 representa de forma mais didática os pressupostos presentes nos eixos norteadores da prática andragógica da UCP:

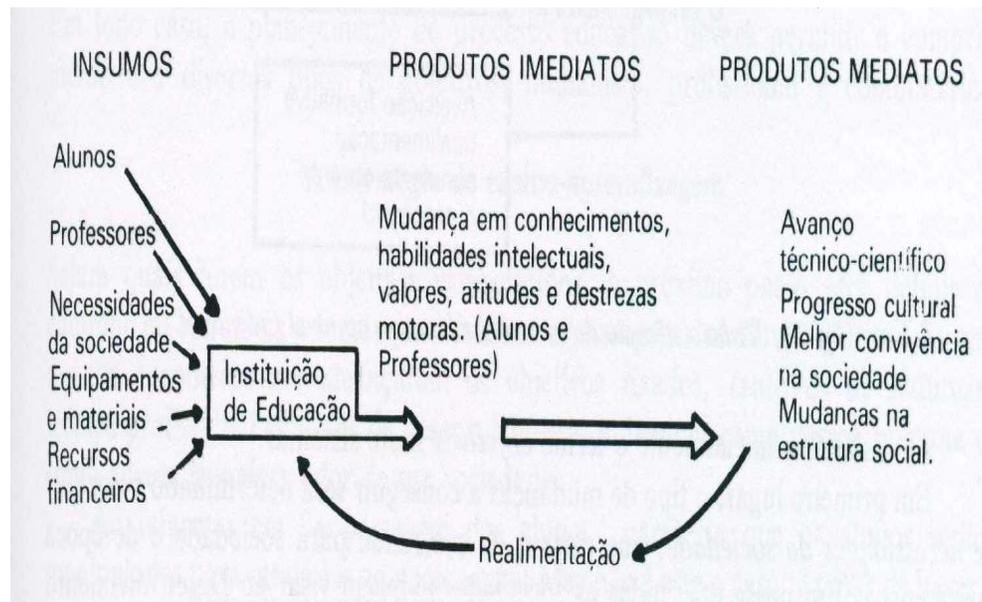


FIGURA 9 Eixos norteadores da prática andragógica da Universidade Corporativa Petrobrás.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em dados da pesquisa.

Observa-se que, em seus eixos norteadores, se encontram implícitos alguns pressupostos andragógicos da Teoria da Aprendizagem Transformativa, de modo singular no que tange à visão crítico-humanizadora como um dos instrumentos condicionantes da valorização e emancipação humana.

Entretanto, cabem, neste instante, algumas reflexões concernentes à educação de adultos. Os teóricos da andragogia são unânimes no sentido de frizar alguns elementos indispensáveis na composição do currículo no processo de educação de adultos. Além da necessidade de inclusão das dimensões já descritas acima no currículo andragógico (e já levadas em consideração pela UCP), são necessárias as seguintes dimensões: i) comunicação; ii) organização do trabalho, individualmente ou em grupo; iii) capacidade de decisão; iv) autonomia; v) capacidade de relacionamento interpessoal e intergrupal; vi) respeito e tolerância pelos outros; vii) assunção de atitudes não dogmáticas, de participação e cidadania.

É nesse contexto sócio-econômico e relacional que a educação de adultos assume a sua importância e que se torna indispensável colocá-la em prática dentro de parâmetros transformativos e não meramente prescritivos, como muitos querem. Nesse sentido, espera-se da educação de adultos não apenas um retorno à empresa, mas, de igual modo, outros retornos à sociedade, quer seja: combate às injustiças sociais, como respostas às necessidades individuais e comunitárias; ii) criação de perspectivas futuras e potencialização de projetos de desenvolvimento coletivo; iii) promoção do desenvolvimento integral dos aprendizes. Neste contexto, em face das novas formas de organização do trabalho, as universidades corporativas, frente ao processo de educação de adultos (enquanto processo continuado, permanente, adaptável e mutável) deverão arregar-se de iniciativas inovadoras de transmissão, construção e difusão do saber, por meio da multiplicação de formas andragógicas inovadoras.

9.4 A seleção de conteúdos na Proposta Andragógica da UCP

Nesta categoria de análise, buscou-se investigar os critérios utilizados para selecionar os conteúdos a serem ensinados e os meios e símbolos mais utilizados (símbolos verbais, sonoros ou visuais). Também investigou-se a aplicação direta dos conteúdos de aprendizagem, ou seja, se são mais voltados à resolução de problemas ligados à realidade do trabalho, da vida prática do educando ou são apenas teóricas visando o desenvolvimento intelectual.

Uma das importantes questões a serem investigadas no programa de educação de adultos é a consideração pelos interesses e os objetivos individuais do educando no processo de aprendizagem, frente às diferenças individuais. Como já foi possível visualizar por meio da análise de outras etapas desta pesquisa, os conteúdos ministrados na UCP possuem objetivos múltiplos (profissionais, pessoais, sociais, psicológicos, etc.). Nesse sentido, os andragogos da UCP reconhecem não haver uma maneira prática de selecionar os conteúdos de modo muito específico, mesmo porque a tendência atual é ministrar o ensino de modo holístico.

Entretanto, esses educadores explicam que, em sua experiência corporativa, puderam identificar diversas características dos aprendizes, de acordo com seus estilos de aprendizagem. Isso cria possibilidades para que o tutor possa trabalhar melhor os conteúdos, levando em consideração as características individuais de cada aprendiz. As características trazidas à tona pelos educadores poderão ser assim descritas:

- ⇒ **Aprendizes ativos** - tendem a compreender e reter melhor a informação trabalhando de modo ativo – discutindo ou aplicando a informação, ou explicando-a para os outros;
- ⇒ **Aprendizes reflexivos** - preferem primeiro refletir calmamente sobre a informação;

- ⇒ **Aprendizes sensoriais** - gostam de aprender fatos, resolver problemas com métodos bem estabelecidos, sem complicações e surpresas;
- ⇒ **Aprendizes intuitivos** - preferem descobrir possibilidades e relações, gostam de novidade e se aborrecem com a repetição;
- ⇒ **Aprendizes visuais** - relembram melhor o que vêem - figuras, diagramas, fluxogramas, filmes e demonstrações;
- ⇒ **Aprendizes verbais** - conseguem tirar maior proveito das palavras – explicações escritas ou faladas;
- ⇒ **Aprendizes seqüenciais** – tendem a aprender de forma linear, em etapas logicamente seqüenciais;
- ⇒ **Aprendizes globais** - tendem a aprender em grandes saltos, assimilando o material quase aleatoriamente, sem ver as conexões, para, então, repentinamente, ‘compreender’ tudo.

Ainda que se possa dizer que diversas vertentes do modelo andragógico ainda são pouco conhecidas na UCP, verifica-se que alguns pressupostos da aprendizagem transformativa se encontram presentes em sua prática educativa. Quanto a esta importante temática, tornou-se possível perceber uma forte relação entre o discurso dos educadores corporativos e os pressupostos da aprendizagem transformativa. Esse modelo, em vez de ser centrado no professor, centra-se no aluno e está fundamentado em quatro suposições básicas:

1. Os adultos tendem a ser autodirigidos na medida em que amadurecem, embora eles possam ser dependentes em certas circunstâncias;
2. Os adultos têm uma rica experiência que pode servir como um recurso para a aprendizagem. Adultos aprendem de forma mais eficiente por meio de técnicas experienciais de educação como discussão e resolução de problemas;
3. O interesse do adulto para aprender é fortemente afetado pela necessidade de saber ou fazer alguma coisa ligada às necessidades de resolver problemas ou realizar tarefas que se apresentam na sua vida. Portanto, a educação do adulto

deve ser orientada em torno das categorias que estão associadas a questões relacionadas com o seu dia-a-dia e não dirigidas para um tema ou assunto;

4. A orientação do adulto em relação à aprendizagem tende a mudar de centrada no assunto (no conteúdo) para centrada na performance. Isto significa que os adultos tendem a ser aprendizes baseados na competência, na medida em que eles procuram aplicar seus novos conhecimentos ou ferramentas na resolução de problemas ou situações do dia-a-dia.

Após estas considerações, passa-se a descrever alguns conteúdos que são levados para a sala de aula no programa educativo da UCP. Ao investigar a ocorrência desses conteúdos, tornou-se possível averiguar que o foco dos mesmos se encontra voltado para as questões estratégicas da empresa. Na visão dos gestores educativos:

“A Universidade Corporativa permite levar para dentro da sala de aula questões estratégicas, que precisam ser estudadas e analisadas de uma forma mais abrangente e livre das amarras e limitadores de pensamento que a gestão atual da empresa possa oferecer.” (Gestor Educativo – relato de entrevista)

Porém, os gestores alertam que, do ponto de vista de segurança de informações, esta solução poderá parecer não adequada, já que questões estratégicas normalmente possuem informações sensíveis à gestão da empresa. Como, então, levar adiante este desafio de conectar as ações de capacitação a questões estratégicas? Na visão dos gestores, o procedimento a ser seguido, deve contemplar dois aspectos importantes: i) que o principal executivo da empresa – CEO – esteja à frente como líder e desafiante do grupo que irá estudar e analisar a questão a ser apresentada, apresentando aos aprendizes os aspectos sensíveis da empresa; ii) que seja nomeado um tutor da própria empresa e que já possua um conhecimento sobre a questão estratégica apresentada e entenda com maior detalhe o que realmente a empresa precisa resolver, funcionando também como um porta-voz do CEO junto ao grupo de estudo.

Na experiência vivenciada por essa universidade corporativa, verificam-se os seguintes procedimentos: ao apresentar a questão estratégica para a turma, a mesma organiza-se em grupos ou de forma individual, para que cada equipe ou indivíduo fique como responsável pelo estudo de uma questão estratégica. Dependendo da questão estratégica apresentada, poderá ocorrer que mais de um grupo fique com uma mesma questão estratégica, o que permitirá a apresentação final de diversas soluções possíveis para uma mesma questão.

Em todo esse processo, os tutores acompanham os estudos dos grupos, para garantir que o objetivo estratégico inicialmente definido seja alcançado sem haver desvios ou interpretações equivocadas do mesmo. Adicionalmente, este orientador corporativo terá o papel de ser o treinador “*coach*” do grupo, indicando caminhos dentro da empresa, abrindo portas para a obtenção de informações necessárias ao projeto e garantindo que o foco seja sempre preservado.

Ao concluir o curso, o projeto final relacionado a uma questão estratégica é apresentada pelos aprendizes ao CEO e outras pessoas da empresa, que julgarem conveniente estar presentes. Após a exposição do projeto, existe um momento reservado para um debate e contestação para o adequado entendimento das premissas, conceitos e soluções propostas pelo projeto. Os projetos concluídos com êxito recebem uma premiação como reconhecimento e aderência do mesmo aos objetivos estratégicos da empresa.

Além do desenvolvimento de projetos estratégicos para a empresa, verifica-se que algumas questões ligadas à cultura pessoal, grupal, organizacional, do país e mesmo global, se encontram ligadas ao processo de seleção de conteúdos. Observando-se o currículo básico da UCP, torna-se possível ver que diversos aspectos culturais se encontram presente, pois, é a partir da disseminação de crenças e valores desejada pela organização que estará sendo construída a espinha dorsal para o seu desenvolvimento. Dessa forma, a

cultura da empresa Petrobrás torna-se o fio condutor para a consecução dos seus objetivos estratégicos.

Assim, a UCP considera o Programa de Desenvolvimento da Cultura Organizacional como aquele que permeia todos os demais esforços de capacitação, não somente aqueles que visam à capacitação interna, como também daqueles que visam à capacitação dos seus clientes, parceiros, fornecedores e a comunidade. O Programa de Desenvolvimento da Cultura Organizacional, assim como os demais programas, possui projetos orientados para fora da empresa, de caráter estratégico, projetos voltados para a melhoria do processo de gestão da empresa, os de caráter tático, além daqueles voltados para a utilização de procedimentos e ferramentas, os de caráter operacional, atingindo assim a todos da empresa, desde o nível operacional até o nível estratégico.

Ao tratar da questão cultural em sala de aula, os gestores defendem que, sem dúvida, o Programa de Desenvolvimento da Cultura Organizacional deve ser parte do currículo básico da universidade corporativa. E acrescentam:

“Somente quando este programa for capaz de auxiliar na reinvenção da empresa, com vistas ao futuro, a partir da construção e do fortalecimento de suas crenças e valores podemos dizer que a universidade corporativa contribui com a estratégia da empresa.”
(Gestor Educacional – relato de entrevista).

Buscou-se averiguar se na prática andragógica da UCP o educando tem a oportunidade de participar de maneira criativa e de conquistar, para si mesmo, uma recompensa maior do que a competência para o trabalho, apenas. Verificase que, de algum modo, é valorizada a subjetividade do indivíduo no processo de aprendizagem e valorizada a experiência do aprendiz. Isso ocorre por meio da aplicação da metodologia cooperativa, que permite uma mediação entre o conhecimento que a pessoa já tem e a proposta que a empresa precisa realizar. Mediante a prática da metodologia cooperativa em sala de aula, abre-se um

espaço para o educando colocar suas opiniões, expressar seus pontos de vistas, defender suas crenças e desenvolver um raciocínio analítico.

Um aspecto importante a ser considerado na Educação Corporativa se encontra ligado ao desafio encontrado para estimular adultos a estudar continuamente. Este desafio passa necessariamente pela criação de uma cultura para que possam ser aplicados os cursos e treinamentos necessários e deles obter um bom resultado. No caso específico da UCP, verificou-se não haver grandes dificuldades na implantação de uma cultura da aprendizagem continuada, pois, tradicionalmente, desde a sua implantação, em 1953, a Petrobrás iniciou suas atividades fundamentadas na pesquisa e na construção do conhecimento como estratégia de sobrevivência e crescimento.

9.5 Os métodos de ensino na Proposta Andragógica da UCP

Buscou-se, nesta categoria analítica, investigar, no processo educacional da UCP, a existência de métodos de aprendizagem individuais ou grupais, focando a possibilidade de aplicação dos pressupostos da aprendizagem transformativa.

Atualmente, é sobejamente conhecido e aceito que os métodos tradicionais de ensino, apesar de fundamentais para a transmissão de conceitos e novos conhecimentos, são responsáveis por uma média de 30% de todo o conhecimento que adquirimos e os demais 70% são obtidos durante a execução de tarefas, obtidas fora de uma sala de aula. Ainda que esses métodos tradicionais sejam largamente utilizados nas universidades tradicionais, os mesmos tendem a passar por uma estruturação. Porém, a mudança é lenta. Verifica-se, entretanto, que estes métodos e técnicas muitas vezes não são válidos para os adultos.

Muitas das universidades tradicionais não consideram que, na maioria das situações, adultos não são aprendizes cativos e, portanto, se a situação de aprendizagem e seus resultados não preenchem suas necessidades e interesses, a mente dos mesmos poderá divagar ou eles podem, simplesmente, abandonar o ambiente de aprendizagem. Naturalmente, isso poderá dar-se tanto em um ambiente de sala de aula quanto em outro espaço destinado ao processo de aprendizagem de adultos. Conforme visto na teoria andragógica, os adultos tendem a não permanecer no espaço de aprendizagem, caso o mesmo não seja atraente, agradável e propício a essa função.

De modo particularizado, na UCP verifica-se a existência de uma situação um tanto similar, porém, com tendência à mudanças mais rápidas. Neste sentido, os tutores afirmam:

‘Nas universidades corporativas os projetos educativos podem ser desenvolvidos de diversas formas e, cada vez mais, o método tradicional de ensino, ou seja, o presencial com o uso de salas de aula e presença obrigatória dos alunos e professor em um determinado local, data e hora, começa a ser complementado por métodos não tradicionais.’
(Professor/tutor – relato de entrevista).

Conforme mencionado no histórico da UCP, a empresa tem investido uma grande soma financeira na ampliação de sua estrutura física educativa e na composição de novas metodologias e instrumentos de ensino. Dessa forma, a utilização de ferramentas educacionais como os listados a seguir é feita com vistas a permitir um misto – “blend” – de formas de ensino que vão desde a tradicional sala de aula até os mais modernos, baseados em internet. Assim, a adoção de múltiplas tecnologias e metodologias combinando ensino presencial e educação a distância são adotadas, como: universidade virtual, “on job training”, estágios, comunidades virtuais, etc.

De modo mais específico, pode-se dizer que, na UCP, a produção e o acesso ao conhecimento ocorrem por meio de um sistema que foi organizado

para disponibilizar as seguintes oportunidades: i) aprendizagem por meio de diversificadas e modernas tecnologias educacionais, dentre as quais ensino presencial, treinamento em serviço e a distância (mídia impressa, vídeo, treinamento baseado em computador e na web); ii) programas em parceria com as melhores instituições de ensino do país; iii) variadas opções de autodesenvolvimento, tais como biblioteca para consultas a livros e periódicos especializados, bancos de teses, dissertações e monografias; iv) Portal virtual, com acesso via internet e intranet, que permite acessar publicações digitalizadas, biblioteca virtual, sumário de periódicos, trilhas de desenvolvimento profissional, treinamento baseado em tecnologia web, dentre outros; v) TV Universitária com programas de ensino a distância, cursos, palestras, entrevistas, dentre outros.

Nesse sentido os gestores educativos afirmam que:

“Temos muito mais tecnologia disponível do que podemos aproveitar: os sistemas de teleconferências, internet, vídeos, tudo está muito avançado [...] A melhor forma é combinar educação a distância e educação com presença física. É importante não contrapor a educação a distância com a educação presencial, porque educação a distância é presencial, só que virtual e não física [...] O papel do professor é fundamental. Aquele que sabe apenas repassar conteúdos vai começar a fazer isso usando as antenas parabólicas [...] O professor tem que saber provocar o aluno para que ele pense.” (Gestor Andragógico – relato de entrevista).

Por intermédio dos contatos pessoais e análise documental, tornou-se possível identificar, em termos de evolução, as seguintes etapas nos métodos e instrumentos de ensino, na Petrobrás, conforme representado na Quadro 7.

:

QUADRO 7 Evolução dos métodos / instrumentos de ensino na Petrobrás

Ano	Método / Instrumento de Ensino
1976	Impressos
1988	Videotreinamento
1991	Teleconferência
1994	Manual Eletrônico
1995	Treinamento Baseado em Computador - TBC
1996	Videoconferência
1998	Comunidades Virtuais
2000	E-learning
2000 •	Multimétodos (Universidade Corporativa)
2002	TV-Digital

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em dados de pesquisa.

Levando em consideração a presença e a utilização dos multimétodos na prática andragógica da UCP, destaca-se abaixo cada um destes instrumentos de ensino, de modo mais ampliado e didático.

Presencial – neste método, os aprendizes se encontram no mesmo local e ao mesmo tempo. É o método de transferência do conhecimento que depende das pessoas estarem fisicamente juntas no mesmo local e ao mesmo tempo. Como exemplos dessa forma de transferência do conhecimento, a UCP utiliza a capacitação feita em sala de aula, os seminários, conferências e congressos realizados em auditórios, os workshops e os grupos de trabalho.

Síncrono – nesse método, os aprendizes se encontram em locais diferentes ao mesmo tempo. É o método de transferência do conhecimento que depende do sincronismo no tempo das pessoas que estão fisicamente em locais

diferentes. Como exemplos dessa forma de transferência do conhecimento a UCP utiliza vídeo-conferência, *chats* de conversação, tutoria utilizada no ensino à distância que pode também fazer uso de sistemas mistos de conversação, como telefone, *chat* e e-mail.

Assíncrono - nesse método, os aprendizes se encontram no mesmo local e em tempos diferentes. É o método de transferência do conhecimento que independe do sincronismo no tempo das pessoas, mas que utiliza os mesmos locais. Como exemplos destas formas de transferência do conhecimento a UCP utiliza as bibliotecas, treinamento baseado em computador com o uso de campus virtual ou o uso de um *pool* de computadores, laboratório.

Individual - neste método, os aprendizes se encontram em locais diferentes e em tempos diferentes. É o método de transferência do conhecimento que independe tanto do local como do tempo das pessoas. Como exemplos desta forma de transferência do conhecimento a UCP utiliza todas as formas de auto-desenvolvimento, com o uso de bibliotecas de vídeo, treinamento baseado em computador, ensino a distância com o uso de treinamento baseado em ambiente Web, fitas de vídeo e áudio, livros e publicações.

A viabilização do Campus Virtual da UCP, a partir da utilização de recursos tecnológicos avançados, encontra-se estruturada no modelo representado pela Figura 10.



FIGURA 10 Representação do modelo andragógico adotado no Campus Virtual da Universidade Corporativa Petrobrás.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em dados extraídos da Universidade Corporativa Petrobrás.

Como visto anteriormente, o projeto da UCP se encontra estruturado na interface de um triângulo equilátero, ou seja: i) gerir competências; ii) viabilizar estratégias e iii) enfatizar os valores da empresa. Dentre todos os recursos e métodos andragógicos desenvolvidos pela UCP, este, sem dúvida, se constitui um dos mais significativos. Nesse modelo, além do triângulo andragógico com objetivos voltados para a empresa, também são incluídos outros elementos que, situando-se no meio ambiente em que a aprendizagem se desenrola, podem interagir com o processo. Neste caso, especificamente, o aluno aprende interagindo com o objeto da aprendizagem num contexto sócio-econômico e político e sob a influência direta dos elementos vocacionados para o ensino: a UCP, a empresa, os tutores, os colegas e a família.

A utilização de multimétodos na UCP pauta-se em pesquisas que demonstram as taxas de absorção de conhecimento em função da forma como os seres humanos o obtêm.

- ⇒ Participação em Palestra – 5%;
- ⇒ Aprendizado pela leitura – 10%;
- ⇒ Aprendizado ouvindo as pessoas – 26%;
- ⇒ Aprendizado a partir de imagens – 30%;
- ⇒ Aprendizado a partir de imagens e ouvindo as pessoas – 50%;
- ⇒ Aprendizado a partir da conversa com outras pessoas – 70%;
- ⇒ Aprendizado fazendo – 80%;
- ⇒ Aprendizado dizendo como os outros devem fazer – 90%;
- ⇒ Aprendizado ensinando os outros – 95% .

Levando estes números em consideração, os gestores educacionais argumentam que a educação faz elevar para até 95% a taxa de absorção do conhecimento e, portanto, afirmam:

(...) desta forma, aqueles que praticam o papel de educador nas empresas, se encontram não somente doando parte de si, mas também aumentado o seu conhecimento acumulado a partir de uma taxa de aprendizado de até 95%. Desta forma é fácil entender que o educador trará como benefício o aumento do conhecimento dos seus colaboradores, mas também terá como contrapartida o aumento do seu próprio conhecimento.” (Gestor Educacional – relato de entrevista).

9.6 Os esquemas de construção de significados/interpretação

A construção dos significados do aprendiz é um importante foco pesquisado na UCP, buscando estabelecer uma relação direta da sua aprendizagem com a sua experiência anterior. Outra dimensão importante levada em grande consideração nesta categoria de análise é a possibilidade da andragogia corporativa romper com a estrutura dos significados já construída

pelos aprendizes, objetivando inculcar novos significados, ou seja, criar novas perspectivas de sentido. Nesse contexto, buscou-se verificar a existência ou não de um meio/método específico utilizado pela UCP para produzir uma mudança efetiva no quadro de referência do aprendiz.

Considerando que estes são pressupostos importantes da Teoria da Aprendizagem Transformativa, buscou-se com afino verificar a sua ocorrência na prática andragógica corporativa. Por meio de observações, entrevistas e análise documental, verificou-se que, em sua prática educativa, os andragogos e professores/tutores da UCP destacam a importância da experiência anterior do indivíduo em seu processo de aprendizagem. Na visão desses educadores corporativos, a construção de um conhecimento, sem dúvida, leva em consideração os conhecimentos anteriores já construídos pelo indivíduo.

Assim como mencionado na Teoria da Aprendizagem Transformativa, os andragogos da UCP levam em consideração os conhecimentos culturalmente construídos anteriormente pelos aprendizes adultos. Esses educadores destacam a experiência passada do indivíduo como elemento-chave e preponderante na construção dos significados. Nesta visão, a experiência passada, associada aos valores, normas e metas individuais, é componente indispensável na construção do conhecimento.

Esta perspectiva se encontra em sincronia com a aprendizagem transformativa, segundo a qual, a construção desses novos significados dá ao indivíduo os elementos necessários para guiá-lo em suas ações futuras e na tomada de decisões. Entretanto, verifica-se a existência de hiatos ou “gaps” nesta temática, o que impede uma compreensão mais acurada do processo, como se poderá ver no seguinte depoimento:

“Os conhecimentos anteriores construídos pelo aprendiz servem como um referencial para as suas aprendizagens futuras [...] não há como negar que o estoque de conhecimento do indivíduo se constitui para ele um importante referencial de suas ações e de sua maneira de interpretar a

realidade que o cerca [...] esse é um processo que ocorre internamente e que ainda é desconhecido pela ciência.” (Professor/tutor – relato de entrevista).

Mediante um processo investigativo e analítico da Proposta Andragógica da UCP, a valorização das experiências anteriores dos aprendizes e sua importância na construção dos significados podem ser representados, esquematicamente, por meio da Figura 11.

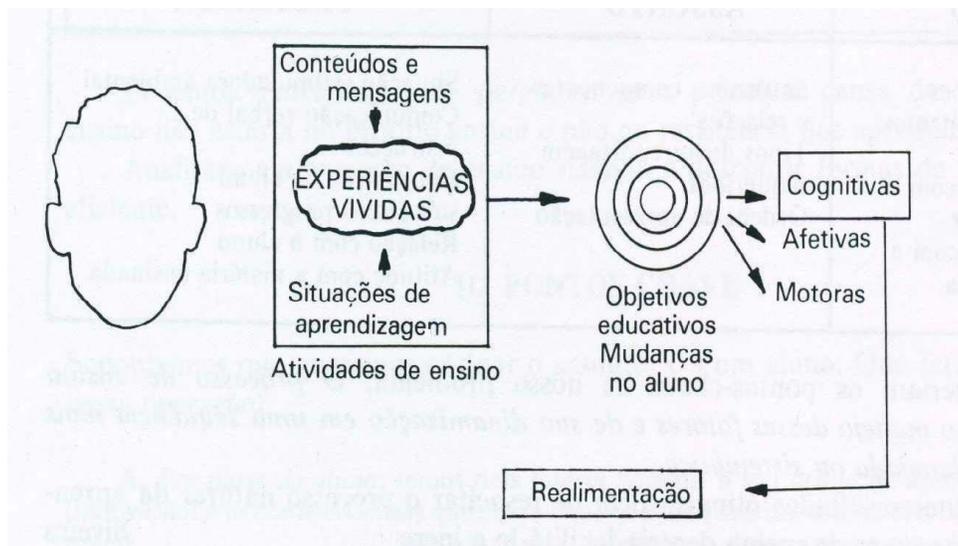


FIGURA 11 Representação da valorização das experiências do aprendiz na Educação Corporativa Petrobrás.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em dados da pesquisa.

Observou-se que, na estrutura didático-andragógica do ensino da UCP, a despeito de serem utilizados variados métodos, que visam alcançar os aprendizes com eficiência, não se evidencia uma forma explícita de rompimento dos significados do educando. Dessa forma, segundo a Teoria da Aprendizagem Transformativa, a perspectiva de aprendizagem se torna sensivelmente diminuída, tendo em vista que o aprendiz, pautado em suas premissas particulares, tenderá a opor-se às diversas facetas dos conteúdos apresentados.

Assim, não há, de modo evidente, na prática andragógica da UCP, uma forma clara e intencional voltada para a produção de uma mudança efetiva no quadro de referência do aprendiz. O que existe são formas tradicionais e já consagradas pela pedagogia ao longo dos séculos, ou seja, técnicas de comunicação, motivação, técnicas de grupo e uma variedade de instrumentos áudio-visuais, como elementos de atratividade.

9.7 O racional e o emocional, o objetivo e o subjetivo na Proposta Andragógica da UCP

Nesta etapa de análise buscou-se investigar o valor atribuído pela educação andragógica corporativa aos aspectos racionais e emocionais, bem como os aspectos objetivos e subjetivos do educando. Contemplou-se a verificação do papel da reflexão crítica e do discurso racional na educação corporativa da UCP.

Para a equipe de educadores corporativos da UCP, as emoções intensas podem ser positivas ou negativas para a aprendizagem e o trabalho. As emoções negativas, sobretudo a raiva, a ansiedade ou a sensação de inutilidade crônicas, prejudicam profundamente a aprendizagem e o trabalho, desviando a atenção da tarefa presente. Já os humores tendem a ser mais benéficos que maléficos. Nesse sentido, a idéia reinante na UCP se encontra ligada à necessidade produzir um clima alegre e descontraído nas rotinas andragógicas.

Entretanto, à semelhança daquilo que já foi vislumbrado na Teoria da Aprendizagem Transformativa, a UCP leva em consideração tanto aspectos racionais quanto emocionais. Essa argumentação dos educadores da UCP pauta-se fundamentalmente na teoria da ação comunicativa de Habermas, a qual apresenta um caminho para, por meio da comunicação, transformar a prática andragógica. O objetivo, segundo os educadores, é evoluir de uma perspectiva autoritária, fragmentada e individualista para uma visão democrática, integrada,

baseada no trabalho coletivo, na solidariedade, na comunicação, na troca de experiências, no confronto de opiniões e na busca do consenso.

O conceito de racionalidade é visto pelos educadores da UCP não apenas no objetivismo mas também no subjetivismo do aprendente. Usando os argumentos de Habermas, apreende-se, desta idéia reinante na UCP, que da racionalidade cognitivo-instrumental deriva a ação estratégica e da racionalidade comunicativa resulta a ação comunicativa. Na primeira, na ação estratégica, o ator procura realizar intenções próprias. Visa à dominação, tanto dos participantes do ato de fala quanto da natureza, para fins instrumentais. Na segunda, na ação comunicativa, os participantes da comunicação buscam alcançar um entendimento sobre uma situação. Exige interação e é, sobretudo, um mecanismo para coordenar ações. Assim, a peça central da prática da ação comunicativa na UCP é a situação ideal de fala (do diálogo) entre o educador e o educando, que só é atingida quando todos os interlocutores têm chances iguais de selecionar e empregar atos de fala.

A aprendizagem transformativa centra-se na necessidade de se estar ciente do contexto que envolve o indivíduo, da reflexão crítica das pressuposições e da validação de sentidos por meio do discurso racional. No caso específico da UCP, os educadores entendem que a aprendizagem é profundamente influenciada pelo contexto específico em que se situa. Nesse caso, a verdade é que o processo dessa mesma aprendizagem só é melhor entendido recorrendo à identificação dos diversos pontos em comum que contribuem para o seu sucesso. Desse modo, esses diversos pontos em comum podem transcender a cultura local (neste caso, a cultura da UCP e da Petrobrás).

Para a Teoria da Aprendizagem Transformativa, a reflexão crítica e o discurso racional são dimensões essenciais na análise e transformação de perspectivas. Contudo, a Aprendizagem Transformativa não implica necessariamente um processo inteiramente racional. A relação com os outros

não passa apenas pelo discurso racional: o carinho, a emoção, ou seja, a dimensão afetiva é muitas vezes essencial para fazer face à forte experiência de reestruturação da pessoa num processo de aprendizagem transformativa.

O modelo educacional da UCP leva em consideração uma proposta, segundo a qual, o processo de aprendizagem de adultos se concretiza mediante um ciclo que envolve quatro habilidades principais do aprendiz: i) capacidade de se envolver completa, aberta e imparcialmente em novas experiências (experiência concreta e realística); ii) reflexão acerca das experiências e sua observação a partir de diversas perspectivas (capacidade de observação reflexiva); iii) criação de conceitos que integrem suas observações em teorias sólidas em termos de lógica (capacidade de conceituação abstrata do indivíduo) e iv) utilização dessas teorias para tomar decisões e resolver problemas (capacidade de experimentação ativa do indivíduo).

Sendo o ambiente educativo (em sala ou fora dela) um espaço criativo, os gestores e coordenadores educativos da UCP procuram estimular os professores/tutores a desenvolverem potencialidades desconhecidas da mente, aprimorando o lado sensorial e a intuição, objetivando ver as coisas de uma forma criativa e global. Os exercícios utilizados estimulam a criatividade e trazem benefícios psicológicos relacionados com a segurança, auto-estima e desinibição, elementos fundamentais para superar as dificuldades no trabalho cotidiano ou em qualquer outra situação na qual é importante uma boa relação interpessoal. Entretanto, nesta investigação, verifica-se a existência de conflitos metodológicos e paradigmáticos entre os próprios educadores corporativos.

Percebeu-se que alguns desses educadores da UCP, do ponto de vista ontológico (que concebe uma natureza comum e inerente a todos os seres), parecem valorizar mais a perspectiva positivista que defende a existência de uma realidade em si, regida por leis e mecanismos imutáveis. Nesse sentido, tais educadores parecem tratar a aprendizagem organizacional de um modo

puramente prescritivo e alinhado apenas com os objetivos estratégicos da empresa. Segundo o paradigma desses educadores, o conhecimento do professor e o do aluno são entidades independentes; o sujeito e o objeto são independentes. Por outro lado, percebe-se haver entre o corpo de educadores, pessoas com visão educativa pautada no paradigma construtivista. Para estes, o sujeito e o objeto interagem e influenciam-se.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que muito mais do que um curso que trabalha apenas os aspectos racionais e conceituais, o programa da UCP se encontra estruturado de tal forma que oportuniza aos participantes a possibilidade de reverem as suas práticas profissionais, bem como os valores e crenças que originam as posturas adotadas em sala de aula ou por meio de outra modalidade educativa. Alguns aprendizes relatam que, ao final de um ciclo de estudos (uma etapa do processo de aprendizagem contínua), tiveram a possibilidade de repensar não apenas sua vida profissional, mas também a vida pessoal.

Tendo em vista que o programa andragógico da UCP contempla também dar aos tutores da educação continuada uma devida preparação, estes concordam que os cursos preparatórios têm produzido mudanças em suas posturas educativas. Nesse sentido os tutores afirmam:

“As minhas atitudes como professor eram altamente racionais, metódicas, cartesianas [...] por meio dos cursos de capacitação pedagógica, participando de oficinas e dinâmicas de grupo, tive a oportunidade de experimentar o lado afetivo, criativo, subjetivo, descobrindo novas formas de ser, aprender e agir frente ao mundo.”
(Professor/tutor – relato de entrevista).

Desse modo, observa-se que o Projeto Andragógico da UCP coloca em evidência, em sua prática educativa alguns aspectos ligados à racionalidade, à emocionalidade, à objetividade e à subjetividade. Entretanto, conforme

mencionado na categoria analítica anterior, alguns aspectos relevantes ligados à mudança efetiva no quadro de referência do aprendiz deixam de ser exercidas.

9.8 Efeitos da aprendizagem sobre a realidade do educando com foco na emancipação humana

Um dos aspectos importantes a serem analisados no processo de ensino-aprendizagem, dentro dos programas de educação andragógica, refere-se aos efeitos da aprendizagem sobre a realidade do educando. Sabe-se que é importante para a empresa obter resultados, mas, afinal, quais são os resultados orientados diretamente ao educando?

Sabe-se que as ações educativas das universidades em geral são direcionadas à expansão de oportunidades educacionais ligadas à profissionalização, ao desenvolvimento da cidadania, da qualidade de vida e da cultura. Algumas universidades corporativas tendem a tratar o conhecimento como uma mercadoria. Entretanto, é necessário que a educação corporativa possa desenvolver também um trabalho voltado para o social, uma formação geral e ampla para que as empresas não ensinem somente a produzir e vender mais. Afinal, a educação é um direito fundamental, sem o qual o ser humano não tem acesso a outros vários direitos.

O que distingue a educação como mercadoria da educação humanista é que a primeira é atrelada somente ao econômico e ao tecnológico, visando o lucro, formando o aprendiz somente para a competitividade e não para o diálogo e para competitividade ao mesmo tempo. Assim, a universidade corporativa deve ter clara a sua missão, o seu projeto e não somente atender à lógica do mercado. Humanizar a prática pedagógica significa dar uma resposta à demanda causada pela desumanização da educação e da sociedade em geral.

Mesmo não analisando os aspectos da educação humanista com a profundidade merecida (pois isto exigiria uma outra pesquisa específica),

verificou-se que a prática andragógica da UCP se encontra, de algum modo, imbuída de traços da educação crítico-humanizadora, o que cria perspectivas reais de transformação do ser humano que ali trabalha e estuda. Isso se evidencia pelo currículo básico da UCP, o qual contempla aspectos humanísticos e também pelos programas da empresa, voltados para a Governança Corporativa e Responsabilidade Social. Por meio desses programas, a empresa, ainda que estrategicamente, tem buscado compartilhar seus lucros com a sociedade civil, como um sujeito social que assume o seu desenvolvimento e que promove o desenvolvimento dos que com ela se relacionam.

Na visão do Gestor de Desenvolvimento Gerencial, um aspecto que merece destaque na empresa é que *“o espaço educativo da Universidade estende-se às relações que a empresa estabelece na sociedade e no mercado [...] Esse espaço se amplia na medida em que a empresa influencia e é influenciada por esses relacionamentos, a partir de suas ações cotidianas.”* (Relato de entrevista). Nesse sentido, o que se percebe implicitamente nos discursos é que a organização tem contribuído com ações de desenvolvimento dirigidas aos familiares de funcionários, clientes, parceiros e fornecedores, de modo a garantir a qualidade de seus relacionamentos negociais e sociais.

Como já mencionado anteriormente, as ações da UCP fundamentam-se na estratégia de educação contínua, algo que ocorre ao longo de toda a carreira do indivíduo, que está em constante processo de transformação e de crescimento. Assim, ao ser interrogado sobre esta temática ligada à transformação do indivíduo, um dos aprendizes do processo andragógico declarou que: *“A educação permanente representa a contínua construção do ser humano, do seu saber e das suas aptidões, assim como da sua faculdade de julgar e de agir.”* (Aprendiz da UCP – relato de entrevista).

Em continuidade aos pressupostos da pesquisa, coloca-se que a UCP não deve ser somente um local de formação e troca de conhecimento e sim também

um local de consolidação de valores que o grupo compartilha. Esses valores devem estar inseridos em todas as atividades desenvolvidas pela Universidade, sendo ela um local de ressonância dos mesmos. Nesse sentido, a UCP ajuda na compreensão do papel dos profissionais na sociedade e o da instituição da qual fazem parte. Não é apenas disponibilizar uma disciplina com esse tema; a ética e o respeito pelo ser humano, a sociedade e o meio ambiente têm que permear todos os planos, como temática de análise, com papel relevante.

Pergunta-se, então: Qual a função da universidade corporativa em relação à comunidade da qual faz parte? Ora, pela análise documental da Petrobrás, a existência de uma Universidade Corporativa deve ser parte integrante de um projeto de Responsabilidade Social da empresa. A organização tem de estar ligada à comunidade em que se insere, deve prestar serviços a ela, não ser egoísta. Deve ampliar seus conhecimentos e levá-los até a comunidade. Assim, irá intensificar a relação e fortalecer o vínculo da empresa com os seus colaboradores e com a sociedade.

Nota-se, entretanto, que a UCP ainda é dependente de alguns importantes elementos para, então, ser considerada uma “comunidade de aprendizagem”. As comunidades de aprendizagem constituem um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico, que facilita e sustenta a aprendizagem, enquanto promove a interação, a colaboração e a construção de um sentimento de pertencer, entre os membros.

De acordo com os postulados da Teoria da Aprendizagem Transformativa, o contexto e a linguagem, em relação direta com as ferramentas psicológicas do aprendiz, são instrumentos mediadores da interação e da aprendizagem. O papel das ferramentas psicológicas e a linguagem dão lugar a uma comunicação e participação transformativa, promovida pela interação do indivíduo com a comunidade de aprendizagem. Isso quer dizer: promover a aprendizagem com base na compreensão conceitual e na capacidade de

transferência e aplicação do conhecimento em diferentes contextos e, a flexibilidade e adaptabilidade das atividades de aprendizagem em face dos objetivos e interesses da organização.

Uma comunidade de aprendizagem fornece uma infra-estrutura comum de aprendizagem acessível a todos, chamando a atenção para a natureza relacional da cognição humana e para o papel crucial do contexto na aprendizagem, ao promover o desenvolvimento de competências horizontais e transversais e a construção social do conhecimento.

O elemento central de uma comunidade aprendente é a criação de contextos de aprendizagem que promovam a participação coletiva e a interação dialógica como suportes da reflexão e argumentação, não apenas voltada para os interesses da organização, mas de igual modo, em conexão com os interesses coletivos dos aprendizes. A mudança individual não pode ser dissociada da mudança social e essa mudança não pode ser descontextualizada. O indivíduo é marcado pelo contexto sociocultural e a sua ação não pode ser 'retirada' desse mesmo contexto social: a mudança individual tem de implicar necessariamente a mudança social. Conforme enfatiza a Teoria da Aprendizagem Transformativa: a transformação de perspectivas não ocorre somente no indivíduo isolado, mas também em pessoas envolvidas em grupos e movimentos sociais.

Desse modo, parece claro que, numa comunidade de aprendizagem organizacional, é possível promover áreas fundamentais da educação, ou seja: i) um conhecimento de natureza prática (saber fazer); ii) as atitudes, hábitos e comportamentos (saber ser), e finalmente; iii) autonomia e capacidade de auto-aprendizagem (saber saber). Sob o ponto de vista de comunidade aprendente, não há espaço para aprendizagem puramente prescritiva. Nesse sentido, verifica-se que a UCP possui ainda um grande desafio pela frente.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

‘Hoje é vital não só aprender, não só desaprender, mas sobretudo organizar nosso sistema mental para aprender a aprender’ **Edgar Morin**

Este trabalho objetivou investigar, sob a ótica da Teoria da Aprendizagem Transformativa, a Proposta Andragógica da Universidade Corporativa Petrobrás. De modo especial, pretendeu-se verificar se as práticas andragógicas dessa organização orientam-se pelos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Transformativa.

O trabalho partiu da perspectiva de que no contexto da sociedade em que estamos inseridos, marcada, nos últimos tempos, por profundas, constantes, e rápidas transformações, é necessário encontrar respostas para enfrentar os novos desafios que se colocam à humanidade. Isso exige que o indivíduo saiba adaptar-se às constantes mudanças que marcam o mundo contemporâneo. Desta forma, é fundamental que a pessoa não deixe de aprender ao longo da vida, que adquira novas competências e que esteja sempre aberta a novas possibilidades. Surge daí a necessidade de encontrar novas formas de aprendizagem para o adulto, não apenas na escola, mas, sobretudo, no ambiente de trabalho.

A teoria proposta para a análise deste trabalho é a aprendizagem transformativa, calcada na educação de adultos, ou seja, a andragogia, que, a princípio visava à educação de adultos apenas nas escolas formais, mas que surge como um modelo de aplicabilidade universal e atual. Da mesma forma, a Teoria da Aprendizagem Transformativa assume um conceito central na investigação da educação de adultos nas organizações.

A reconstituição da história da Petrobrás evidenciou que a criação desta organização estatal de petróleo, no início da década de 1950, constituiu parte de um programa desenvolvimentista do governo brasileiro. Entretanto, a fim de

enfrentar condições sócio-políticas e econômicas adversas, a Petrobrás construiu uma trajetória intensamente voltada para a aprendizagem. Recentemente, no ano de 2000, a empresa investiu uma grande soma de dinheiro na construção de uma universidade corporativa, com a finalidade de implementar ainda mais as suas ações educativas, para um público de milhares de funcionários.

Neste trabalho junto à Universidade Corporativa Petrobrás, verificou-se que alguns dos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Transformativa encontram-se integrados à sua prática andragógica. Entretanto, outros variados pressupostos, considerados de grande importância, não se encontram presentes na prática andragógica dessa organização.

Neste estudo, tornou-se possível constatar que o conceito de organização que aprende (organização aprendente), pivô da criatividade e capacidade organizacionais, começa já a infiltrar-se na cena educativa. A idéia de uma organização aprendente como sendo aquela em que os indivíduos têm a oportunidade para desenvolver a sua própria teoria da ação e que promove a construção social de conhecimento, facilitando a aprendizagem coletiva, revela a necessidade e a premência de reinventar alguns pressupostos educacionais neste novo milênio.

Um importante aspecto evidenciado na pesquisa empírica é a existência de alguns atores ligados à prática andragógica da Universidade Corporativa Petrobrás, os quais assumem uma postura puramente prescritiva, concebendo o processo de aprendizagem organizacional como a soma aritmética dos atributos de indivíduos a ela vinculados. Estes atores sociais partem de premissas de aprendizagem individual, deixando de fazer significativas considerações sobre a emergência do sujeito coletivo (a construção coletiva do conhecimento), que se constitui a partir da participação na organização. Sob a ótica desses atores, mesmo considerando os procedimentos de incorporação de conhecimento pelos demais integrantes da organização, o conhecimento e aprendizagem

organizacional resultam da soma dos conhecimentos e capacidades de aprendizagem individuais, respectivamente.

Os atores reducionistas e prescritivos enfatizam a produção, a apropriação e a transmissão do conhecimento a partir da concepção de ‘homem-indivíduo’ originária da visão liberal da sociedade, pouco considerando os aspectos sinérgicos e específicos das organizações como sujeitos sociais. Assim, a utilização de uma analogia que ‘coisifica’ não só o trabalhador ou o profissional, mas seu potencial de conhecimento, torna-se insuficiente para explicar os fenômenos sociais que permeiam a construção do processo individual e social de aprendizagem nas organizações. Essa visão reducionista e ‘coisificada’ certamente torna-se um grave impedimento para o processo de emancipação humana.

A busca por pressupostos da aprendizagem transformativa na organização investigada permitiu perceber a interconexão dessa teoria com um tema que tem sido alvo de extensa análise no campo da educação de adultos: a aprendizagem autodirigida, fazendo uso de metodologias ligadas às inovações tecnológicas de última geração (Portal Virtual, com acesso via internet e Intranet, que permite acessar publicações digitalizadas, biblioteca virtual, treinamento baseado em tecnologia web, TV Educativa, ensino a distancia). Dessa forma, entende-se como pertinente o desenvolvimento de estudos que abordem a importância da aprendizagem transformativa na vida do indivíduo, seja no âmbito pessoal, profissional, ou social.

Nesta pesquisa, verificou-se que o caminho (técnicas e métodos de ensino, aplicação de teorias da aprendizagem, etc.) para levar uma empresa a adotar um aprendizado de sucesso, necessita de algo mais que tecnologias. Torna-se, então, necessário uma mudança coletiva de mentalidade em todos os níveis das organizações. Transformar uma organização só é possível se os indivíduos forem o alvo maior do processo de transformação. Os princípios e

práticas do aprendizado organizacional precisam se tornar parte da cultura organizacional, não apenas como ferramentas estratégicas de sucesso empresarial, senão também de transformação da estrutura social.

Não há dúvidas de que outros pressupostos da Teoria da Aprendizagem Transformativa podem ser implementados nas organizações aprendentes, como recurso didático-pedagógico e, principalmente como veículo do processo de emancipação humana. Isto poderá ocorrer por meio do estabelecimento de um ambiente de aprendizagem condizente com as características da autonomia requerida pelos indivíduos adultos. Augura-se, portanto, que as organizações, por meio de sua prática andragógica, se transformem em ‘comunidades de aprendizagem’, levando sempre em consideração, além dos interesses empresariais, o verdadeiro conceito de aprendente, o papel da experiência do educando, a disponibilidade do educando para aprender, a motivação para a aprendizagem e os bons métodos e instrumentos para a aprendizagem.

Este estudo de caso mostrou que a Universidade Corporativa Petrobrás dispõe, hoje, de um grande número de educadores com competência técnica e capacidade para a pesquisa, mas com algumas dificuldades na tarefa de ensinar. A superação dessas dificuldades é uma urgente necessidade de ser contemplada, sob pena da organização não alcançar os seus objetivos apregoados: a Governança Corporativa e a Responsabilidade Social. Verifica-se ainda um enraizamento dos pressupostos do paradigma objetivista em seus aspectos ontológicos e teleológicos, o que dificulta uma compreensão mais aclarada de uma prática andragógica voltada para a emancipação humana.

Constata-se nesta pesquisa, que a literatura educativa veio reforçar a literatura organizacional, trazendo para o meio das organizações o interesse pelos processos e métodos educacionais de aprendizagem. À medida que os paradigmas da educação de adultos vão sendo abraçados pelos teóricos das organizações e introduzidos no léxico organizacional, estas começam a se

converter em “comunidades de aprendizagem”. Uma vez que a concepção de comunidade de aprendizagem é entendida como a estrutura social que sustenta o trabalho de um grupo de indivíduos na prossecução de um objetivo comum, passará a albergar um novo modelo de cultura e de organização educativa que leva em consideração os diversos contextos dos aprendizes.

Como mencionado anteriormente, a despeito de encontrar diversos elementos ligados à Teoria da Aprendizagem Transformativa, percebeu-se, entretanto, a existência de significativas lacunas na Proposta Andragógica da Universidade Corporativa da Petrobrás. Com base nos pressupostos da Teoria da Aprendizagem Transformativa, a Proposta Andragógica da UCP possui à sua disposição uma gama de instrumentos “geradores de transformação”, tais como: i) o estabelecimento de um dilema desorientante como estratégia de desconstrução dos significados e mudanças de perspectivas do aprendiz; ii) a promoção de exames críticos das pressuposições epistêmicas, socioculturais e psíquicas dos aprendizes; iii) o incremento do processo de ação reflexiva no contexto da construção do conhecimento; iv) a exploração de novos papéis, relações e ações, bem como a construção de novas competências e da autoconfiança dos aprendizes; v) uma maior valorização da experiência humana no contexto de suas aprendizagens; vi) uma compreensão mais ampla e profunda dos mecanismos e condutas do adulto no processo de aprendizagem; vii) o uso dos diagramas de Mezirow como instrumentos de validação e maturação do aprendiz; dentre outros.

Julga-se importante destacar que, embora a emergência mais articulada e abrangente da abordagem do conhecimento e da aprendizagem organizacional não sejam tão recentes, muitas questões ainda continuam em aberto e precisam ser respondidas. A realização de um estudo em profundidade sobre a Teoria da Aprendizagem Transformativa, em conexão com outras teorias educativas de adultos, certamente apontará as condições necessárias para indicar caminhos,

apresentar sugestões de instrumentos e metodologias, as quais poderão ser utilizadas nos programas andragógicos das organizações aprendentes. Diante da realidade vivenciada atualmente pelas organizações, acredita-se que uma pesquisa desta natureza seja de significativo valor.

Por ter objetivado apenas efetuar uma análise da Proposta Andragógica da Universidade Corporativa Petrobrás, este estudo tornou-se um tanto limitado diante da amplitude do tema e da complexidade do universo organizacional. Entretanto, visualiza-se nesta mesma organização um campo aberto à investigação de suas práticas andragógicas de um modo mais abrangente e acurado. Por ter se centrado mais especificamente em uma análise documental e, secundariamente nas poucas entrevistas, este trabalho sinaliza a necessidade de empreender novas entrevistas em profundidade e em maior número. Estas, certamente, permitirão melhor compreender os significados e os resultados da educação andragógica na vida pessoal e profissional dos aprendizes.

Certamente novos achados, talvez em outras circunstâncias de aprendizagem, poderão melhor evidenciar uma verdadeira aprendizagem transformativa, não apenas para a organização, mas também para os aprendizes. Como menciona Pedro Demo: *“Aprender é esforço, por vezes muito penoso, mas representa o caminho central do desenvolvimento.”*

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

“A educação pode ser definida como uma metodologia: a aprendizagem do aprender” **Pierre Furter**

AGENCIA NACIONAL DO PETRÓLEO – ANP. **Relatório, 2002**. Disponível em: <www.anp.gov.br>. Acesso em: 05 jun. 2003.

AISSA, H. B. Quelle méthodologie de recherche appropriée pour une construction de la recherche en gestion? In: CONFÉRENCE DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DE MANAGEMENT STRATÉGIQUE, 11., 2001, Québec, Canada. **Acts...** Québec, Canada, 2001.

ALMEIDA, E. **Perspectivas para o Setor de Exploração e Produção**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. Relatório de Pesquisa.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Organizational learning II: theory, method and practice**. Reading: Addison-Wesley, 1996. 305 p.

BARATA, G. A História do Petróleo no Brasil. São Paulo: **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens>>. Acesso em: 02 set. 2003.

BATISTA, J. P. N. **PETROBRAS ABAMEC NACIONAL 2002**. Rio de Janeiro: Petrobras, 2002. 36 transparências, color., A4, disponível em: <<http://www.petrobras.com.br/ri>>. Acesso em: 30 out. 2002.

BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. **A Construção Social da Realidade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 247 p.

BOYD, R. D.; MYERS, J. Gordon. "Transformative Education." **International Journal of Lifelong Education**, Basingstoke, v. 7, n. 4, p. 261-284, Oct./Dec. 1988.

BRANDÃO, M. C. M.; BORGES, J. L. P.; RODRIGUEZ y RODRIGUEZ, M. V. **Universidades corporativas: um estudo de caso**. Rio de Janeiro: UCP, 2001. 12 p.

BRITO, M. J.; BRITO, V. G. P. Aprendizagem nas organizações: paradigmas de análise, teoria e cultura organizacional. **Revista Organizações e Sociedade**, Vitória da Conquista, v.4, n. 10, p. 15-41, set./dez. 1997.

BROOKFIELD, S. D. Adult learning: an overview. In: TUINJMAN, A. (Ed.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Pergamon Press, 1995a.

BROOKFIELD, S. D. **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1995b.

BROOKFIELD, S. D. **Understanding and facilitating adult learning**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1986.

BROOKFIELD, S. D. Understanding and facilitating moral learning in adults. **Journal of Moral Education**, Abingdon, v. 27, n. 3, p.283-300, 1998.

CANDY, P. **Self-direction for lifelong learning**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.

CHICKERING, A. **Plano para instrução de adultos**. Universidade Ohio: Centro Nacional de Pesquisa em Educação de Adultos, 1987. Módulo, 4.

CHOO, C. W. **The knowing organization**: how organizations use information to construct meaning, create knowledge, and make decisions. New York : Oxford University, 1998.

CRANTON, P. **No one way**: teaching and learning in higher education. Toronto, Ontario: Wall & Emerson, 1998.

CRANTON, P. **Professional development as transformative learning**: new perspectives for teachers of adults. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1996.

CRANTON, P. Self-directed learning and transformative instructional development. **Journal of Higher Education**, Columbus, v. 65, n. 6, 726-744, Nov./Dec. 1994.

CRANTON, P. **Understanding and promoting transformative learning**: a guide for educators of adults. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994.

CROSS, R. P. **Adults as learners**. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

CUNNINGHAM, Phyllis M. Let's get real: a critical look at the practice of adult education. **Journal of Adult Education**, New York, v. 22, n. 1, p. 3-15. 1993.

DALEY, B. Transformative learning: Theory to practice links. In: **Conferência Apresentada no Midwest Research-To-Practice Conference in Adult Continuing and Community Education**, 15-17 de outubro, 1997.

DE BENEDICTO, G. C. **Metodologia da Pesquisa**. Engenheiro Coelho: IUA, 2000. 126 p.

DEWANE, C. **Self-Help groups and adult learning**. 1993. Dissertation (Ed. D) - Pennsylvania State University.

DEWEY, J. **How we think**. Chicago: Regnery, 1933.

EBOLI, M. P. **Educação corporativa como vantagem competitiva**. Campinas: UNICAMP, 2002. (Palestra Apresentada no Fórum de Universidades Corporativas, 21 de Novembro de 2002).

EBOLI, M. P. Universidade corporativa: ameaça ou oportunidade para as escolas tradicionais de administração? **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 56-64, out./dez. 1999.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Atlas, 1993. 153 p.

FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, ECONOMIA E CONTABILIDADE DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEA-USP. **Pesquisa sobre universidades corporativas no Brasil** / Março de 2003.

FLEMING, J. How learning in residence fosters transformative learning and connected teaching. Conferência apresentada no Midwest Research-To-Practice Conference in Adult Continuing and Community Education, 15-17 de Outubro, 1997.

FIUZA, P. J.; GRÜDTNER, S. **Formação de adultos na modalidade a distância: uma experiência vivenciada**. Florianópolis: UFSC/PPGEP, 2002. 8 p.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. 102 p.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. Educação e participação comunitária. **Inovação**, Lisboa, v. 9, p. 305-312, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 184 p.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Herder and Herder, 1970.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão Coréia e Brasil**. São Paulo: Atlas, 1995. 240 p.

FURTADO, A. T. Mudança institucional e política industrial no setor petróleo. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, São Paulo, Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens>>. Acesso em: 02 set. 2003.

GARRISON, D. R. Critical thinking and self-directed learning in adult education. **Adult Education Quartely**, Washington, v. 42, n. 2, p. 102-116, 1992.

GARVIN, D. A.; NAYAK, P. R.; MAIRA, A. N.; BRAGAR, J. L. Aprender a Aprender. **Revista HSM Management**, São Paulo, v. 9, p. 58-64, jul./ago. 1998.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GONÇALVES, J. E. L. Os novos desafios da empresa do futuro. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 10-19, jul./set. 1997.

GOULD, R. **Transformations: growth and change in adult life**. New York: Simon & Schuster, 1978.

GRABOV, V. "The many facets of transformative learning theory and practice." In: CRANTON, P. (Ed.). **Transformative learning in action: insights from practice**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997. p. 89-96. (New Directions for Adult and Continuing Education, n. 74).

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

HABERMAS, J. **Knowledge and human interests**. Boston: Beacon Press, 1971.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action**. Boston: Beacon Press, 1984.

HANASHIRO, D. M. M.; BATISTA, M. A. O executivo como gestor de educação e aprendizagem. **Organizações e Sociedade**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 21, p. 109-123, maio/ago. 2001.

HEANEY, T. **Adult education for social change: from stage to the wings and back again**. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education, 1996. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 396190).

HENDERSON, J. **Transformative Learning in the Executive Suite: CEOs and the role of Context in Mezirow's theory**. 2001. 220 p. Thesis (Doctoral of Education) - The George Washington University, Washington D.C. (Unpublishing)

HORTON, T. R. **The CEO paradox: the privilege and accountability of leadership**. New York: AMACOM, 1992.

HUGUES, G. A. **Filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

KIM, D. H. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. In: KLEIN, D. A. **A gestão estratégica do capital intelectual**. Rio de Janeiro: Qualitym ark, 1998. p. 61-92.

KING, K.; LAWLER, P. Institutional and individual support of growth among adult learners. **New Horizons in Adult Education**, Launcestan, v. 12, n. 1, p. 4-10. 1998.

KING, P.; KITCHENER, K. **Developing reflective judgement**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994.

KING, P.; KITCHENER, K. The reflective judgement model: transforming assumptions about knowing. In: MEZIROW, J. and Associates. **Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

KNOWLES, M. S. **The adult learner: a neglected species.** 3. ed. Houston: Gulf Publishing Company, 1986.

KNOWLES, M. S. **The Adult Learner: the definitive classic in adult education and human resource development**". 5. ed. Holton, 1998. 310 p.

KNOWLES, M. S. **Andragogy in action: applying modern principles of adult learning.** San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education.** Englewood Cliffs (EUA): Prentice Hall, 1980.

KNOWLES, M. S. **Self-directed learning.** Chicago: Follett Publishing Company, 1975.

KNOX, A. **Helping adults learn.** San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1986.

KOLB, D. A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. (org.). **Como as organizações aprendem: relatos do sucesso das grandes empresas.** São Paulo: Futura, 1997. p 321-341.

LABOUVIE-VIEF, G. Logic and self-regulation from youth to maturity : A model. In: MOURA, R. M. C. **Aprendizagem Transformativa: uma abordagem ao conceito. Revista Portuguesa de Pedagogia,** Coimbra, v. 33, n. 1, p. 19-44, 1999.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. S. **A Construção do Saber.** Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999. 340 p.

LEE, A. S. Integrating positivist in interpretative approaches to organizational research. **Organizations Science,** New York, v. 2, n. 4, p. 342-365, July/Aug. 1991.

LINDEMAN, E C. **The meaning of adult education.** New York: New Republic, 1926.

LODI, J. B. **Governança Corporativa.** Rio de Janeiro: Campus, 2000. 190 p.

LOUGHLIN, K. A. **Women' s perceptions of transformative learning experiences within consciousness-raising.** San Francisco, CA: Mellen Research University Press, 1993.

MARENGO, L. **Knowledge:** coordination and learning in an adaptative model of the firm. University of Sussex, Science Policy Research Unit, 1992.

MARQUARDT, M. J. **Action learning in action:** transforming problems and people for world-class organizational learning. Palto Alto, CA: davies-Black Publishing, 1999.

MARTINS, G. de A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações.** 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

MASLOW, A. **Motivation and personality.** New York: Harper and Row, 1970. 369 p.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa.** São Paulo: Makron do Brasil, 1999.

MERRIAN, S. **Qualitative research and case study applications in education.** 2. ed. San Francisco : Jossey-Bass, 1998.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S. **Learning in adulthood:** a comprehensive guide. San Francisco (EUA) : Jossey-Bass, 1991.

MERRIAM, S. B.; CLARK, M. C. **Life lines:** patterns of work, love and learning in adulthood. San Francisco (EUA) : Jossey-Bass, 1991.

MEZIROW, J. Contemporary paradigms of learning. **Adult Education Quarterly,** Washington, v. 46, n. 3, p. 158-172, 1996.

MEZIROW, J. Contemporary paradigms of learning. In: BRITO, M. J. ; BRITO, V. G. P. Aprendizagem nas organizações: paradigmas de análise, teoria e cultura organizacional. **Revista Organizações e Sociedade,** Vitória da Conquista, 4, n. 10, p. 15-41, set./dez. 1997.

MEZIROW, J. A critical theory of adult learning and education. **Adult Education Quarterly,** Washington, v. 2, p. 3-27, 1981.

MEZIROW, J. A critical theory of self-directed learning. In: BROOKFIELD, S. (Ed.), **Self-directed learning: from theory to practice.** San Francisco: Jossey-Bass, 1985. p. 17-30.

MEZIROW, J. **Education for perspective transformation:** Women's re-entry programs in community colleges. New York: Teacher's College, Columbia University, 1978.

MEZIRROW, J. **Learning as transformation:** critical perspectives on a theory in progress. San Francisco, Ca: Jossey Bass, 2000.

MEZIRROW, J. Perspective transformation. **Adult Education Quarterly**, Washington, v. 28, p. 100-110, 1978.

MEZIRROW, J. Transformation theory – postmodern issues. In: ANNUAL EDUCATION RESEARCH CONFERENCE, 40., 1999, Illinois. **Proceedings...** Illinois: Northern Illinois University. Disponível em: <<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc>>. Acesso em: 1999.

MEZIRROW, J. Transformation theory of adult learning. In: WELTON, M. R. (Ed.). **In defense of the lifeworld**. New York: SUNY Press, 1995. p. 39-70.

MEZIRROW, J. Transformative dimensions of adult learning. In: BROOKFIELD, S. D. **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

MEZIRROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991. 247 p.

MEZIRROW, J. **Transformative learning in the workplace transformation theory:** brief overview. Conferência apresentada no National University Research Institute, 16 a 18 de Fevereiro, 1994.

MEZIRROW, J. Transformative learning: theory to practice. **New Directions for Adult and Continuing Education**, San Francisco, v. 74, p. 5-12, 1997.

MEZIRROW, J. Transformative learning: theory to practice. In: CRANTON, P. (Ed.). **Transformative learning in action:** insights from practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997. p. 5-12. (New Directions for Adult and Continuing Education, n. 74).

MINAYO, M. C. S. **Desafio do conhecimento:** pesquisa social em saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Hucitec-Abrasco, 1993

MORENO, L. C. **Aprendizagem de adultos**. Disponível em: <www.rh.com.br>. Acesso em: 12 fev. 2003a.

MORENO, L. C. **Educação para adultos:** uma alternativa para o desenvolvimento do profissional. Disponível em: <www.rh.com.br>. Acesso em: 12 fev. 2003b.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORGAN, J. **Displaced homemaker programs and the transition for displaced homemakers from homemaker to independent person.** 1987. Ed.D. Dissertation, Columbia University.

MOURA, R. M. C. Aprendizagem transformativa: uma abordagem ao conceito. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 33, n. 1, p. 19-44, 1999a.

MOURA, R. M. C. Desenvolvimento pessoal e profissional do professor: uma reflexão da e para a educação de adultos. **Revista Educare/Educere, coimbra**, n. 8, p. 28, 2000a.

MOURA, R. M. C. Educação e Internet. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, 1999b. Disponível em: <www.geocities.com.br>. Acesso em: 07 jan. 2003.

MOURA, R. M. C. **As novas tecnologias no desenvolvimento profissional do professor.** Lisboa: UCPL, 2000b. 15 p.

NELSON, A. **Imagining and critical reflection in autobiography:** An odd couple in adult transformative learning. In: ANNUAL EDUCATION RESEARCH CONFERENCE, 38., 1997, Oklahome. **Proceedings...** Oklahoma: Oklahoma State University, 1997. Disponível em: <<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1997>>. Acesso em:

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa** – como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, A. B. de. Você sabe o que é metodologia andragógica? Rio de Janeiro: Universidade, 2002. 10 p.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Editora Pioneira, 1997.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002. 99 p.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

PILLING-CORMICK, J. **The self-directed learning perception scale**: a step toward a toolbox approach to instrumentation proposed for self-directed learning. Norman: Public Managers Center/University of Oklahoma, 1998.

PETRÓLEO BRASILEIRO. **Balanco social 2000**. Rio de Janeiro, 2001. 28 p.

PETRÓLEO BRASILEIRO. **Linha do tempo Petrobrás 2003**. Disponível em: <www.petrobras.com.br>. Acesso em 20 ago. 2003.

PETRÓLEO BRASILEIRO. **Plano estratégico do sistema petrobrás 2000-2010**. Rio de Janeiro, 2001. 25 p.

PETRÓLEO BRASILEIRO. **Relatório anual 2000**. Rio de Janeiro, 2001. 71 p.

PETRÓLEO BRASILEIRO. **Relatório anual 2001**. Rio de Janeiro, 2002.

PETRÓLEO BRASILEIRO. **Relatório anual 2002**. Rio de Janeiro, 2003.

PETRÓLEO BRASILEIRO. **Relatório anual da administração 2000**. Rio de Janeiro, 2001. 24 p.

PETRÓLEO BRASILEIRO. **Relatório anual de responsabilidade social 2001**. Rio de Janeiro, 2002. 64 p.

PETRÓLEO BRASILEIRO. **Relatório de atividades 2001**. Rio de Janeiro, 2002. 32 p.

PETRÓLEO BRASILEIRO. **Um novo canal de comunicação com os acionistas** – Petrobrás em ações. Nº 1. Julho, 2001. 8 p.

PIAGET, J. **Educar para o futuro**. Rio de Janeiro: FGV, 1974.

RIBAS, O. Petrobrás: poder e polêmica. Disponível em: <<http://www.sescsp.com.br/sesc/revistas/pb/artigo>>. Acesso em: 02 set. 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Ed. Atlas, 1985.

RODRIGUEZ Y RODRIGUEZ, M. V. **Gestão empresarial: organizações que aprendem.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002. 559 p.

ROELEN, N. **La quête, l'épreuve et l'œuvre.** Education Permanente, **100/101**, 6-78,1989.

ROSSI, P.; FREEMAN, H. **Evaluation: a systematic approach.** 5. ed. Newbury Park: Sage, 1993. 488 p.

SCHEIN, E. **Organizational culture and leadership: a dynamic view.** San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

SCOTT, S. M. "The grieving soul in the transformation process." In: CRANTON, P. (Ed.). **Transformative learning in action: insights from practice.** San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997. p. 41-50. (New Directions for Adult and Continuing Education, n. 74)

SILVA, M. P. C. Iteração Social e Mediação Semiótica: conceitos da teoria histórico-cultural. **Revista de Educação e Cultura**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 59-68, 1999.

TAYLOR, E. W. Building upon the theoretical debate: a critical review of the empirical studies of mezirow' s transformative learning theory'**Adult Education Quarterly**, Washington, v. 48, n. 1, p. 34-59, 1997.

TAYLOR, E. W. Implicit memory and transformative learning theory: Unconscious cognition. In: ANNUAL EDUCATION RESEARCH CONFERENCE, 38., 1997, Oklahoma. **Proceedings....** Oklahoma: Oklahoma State University, 1997. Disponível em: <<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1997>>. Acesso em:

TAYLOR, E. W. **The theory and practice of transformative learning: a critical review.** Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University, 1998. (Information Series, n. 374).

TAYLOR, J. S.; BOGDAN, R. **Introducion to qualitative research methods: the search of meanings.** 2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1984.

VAILL, P. B. **Learning as a way of being**. San Francisco: Jossey- Bass, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VOGT, C. O petróleo é nosso. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, São Paulo. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens>>. Acesso em: 02 set. 2003.

WEICK, K. E.; WESTLEY, F. Organizational Learning: Affirming na Oxymoron. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Ed.). **Handbook of organization studies**. London: Sage, 1996. p. 440-458.

YERGIN, D. **O Petróleo**: uma história de ganância, dinheiro e poder. Tradução de Leila Marina Di Natale, Maria Cristina Guimarães e Maria Cristina L. de Góes. São Paulo: Editora Scritta, 1992. (Coleção Ensaios)

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre, 2001. 178 p.

ZIEGAHN, L. Transforming intercultural perspectives: reflecting on-line. In: ANNUAL EDUCATION RESEARCH CONFERENCE, 39., 1998, San Antonio, Texas. Disponível em: <<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1998/98ziegahn.htm>>. Acesso em: 23/04/2002.

ANEXOS

“A educação permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo.” **Pierre Furter**

ANEXO A Uma breve biografia de Jack Mezirow



Professor emérito da educação de adultos e instrução continuada na Faculdade para Professores da Universidade de Colúmbia, antes de vir à Faculdade para Professores, o Professor Mezirow era decano do Programa Statewide da Universidade da Califórnia e Diretor da Divisão de

Desenvolvimento de Recursos Humanos e do Departamento Latino-americano da Agência de Desenvolvimento Internacional.

Na Universidade Colúmbia estabeleceu e dirigiu um programa de Doutorado, abrindo caminho para a Aprendizagem Transformativa. Trabalhou durante as duas décadas passadas (1980 e 1990) em uma teoria relativa ao desenvolvimento e a transformação que tentasse delinear dimensões e processos genéricos da aprendizagem e das suas implicações para educadores dos adultos. Seu trabalho iniciou um movimento denominado Aprendizagem Transformativa na instrução de adulto.

O Dr. Mezirow continua publicando artigos, críticas e diálogos em um Órgão Informativo trimestral voltado para a educação de adultos. Dentre seus livros publicados, destaca-se: “As Dimensões Transformativas da Aprendizagem de Adultos” (1991) e “Promover a Reflexão Crítica na Educação de Adultos” (1990). Ambos foram publicados pela Editora Jossey-Bass e foram traduzidos em outras línguas. É autor de outros livros inteiros e/ou capítulos. Diversos de seus livros já foram premiados em vários países. Produziu artigos e atualmente está produzindo mais um livro sobre Aprendizagem Transformativa de Adultos.

Desde sua aposentadoria, o Professor Mezirow tem feito apresentações de seminários sobre Aprendizagem Transformativa de Adultos em muitas universidades nos Estados Unidos, Inglaterra, Espanha, Finlândia, Canadá, Tailândia, Porto Rico, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, dentre outros.

O Professor Mezirow foi Presidente da Primeira Conferência Nacional sobre Aprendizagem Transformativa realizada na universidade de Colúmbia em 1998. O Professor Mezirow foi Consultor em Estudos de Adultos e Desenvolvimento da Comunidade para UNDP, UNESCO, DAE, USIA, órgãos estes, ligados à educação nos diversos Continentes, mormente, em países em desenvolvimento da Ásia, África e América Latina.

O Professor Mezirow vive em New York City. Possui um título de Pós-Doutorado em Instrução de Adulto pela Universidade da Califórnia. Possui Mestrado em Ciências e Instruções Sociais pela Universidade de Minnesota. Sua esposa é Consultora na área de Administração das Artes e no seu filho o Capitão de um Barco "Sportsfishing" em Seward, Alaska.