



AgEcon SEARCH
RESEARCH IN AGRICULTURAL & APPLIED ECONOMICS

The World's Largest Open Access Agricultural & Applied Economics Digital Library

This document is discoverable and free to researchers across the globe due to the work of AgEcon Search.

Help ensure our sustainability.

Give to AgEcon Search

AgEcon Search

<http://ageconsearch.umn.edu>

aesearch@umn.edu

*Papers downloaded from **AgEcon Search** may be used for non-commercial purposes and personal study only. No other use, including posting to another Internet site, is permitted without permission from the copyright owner (not AgEcon Search), or as allowed under the provisions of Fair Use, U.S. Copyright Act, Title 17 U.S.C.*

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

Transformative learning in organizational space: an analysis of the andragogical proposal of Petrobras

Samuel Carvalho de Benedicto¹, Mozar José de Brito², Juvêncio Braga de Lima³

RESUMO

Neste novo século, a aprendizagem organizacional assume grande relevância. Buscou-se por meio desta pesquisa explorar a literatura e apresentar algumas reflexões teóricas acerca do processo de aprendizagem em 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 Mezirow (1991, 1997). Este trabalho tem como objetivo central estudar, sob a ótica da referida teoria, a proposta andragógica da Petrobrás. Mais especificamente, pretendeu-se nessa 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. Com essa pesquisa concluiu-se que vários pressupostos dessa teoria se encontram 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. Essa 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.

Palavras-chave: aprendizagem transformativa, aprendizagem organizacional, organizações.

ABSTRACT

In this new century, organizational learning assumes a great relevance. 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 Merizow (1991, 1997). This work has as the central goal to investigate, under the optics of the 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 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.

Key words: transformative learning, learning organization, organizations.

1. INTRODUÇÃO

As profundas transformações que se verificaram nas últimas décadas contribuíram para uma visão multifacetada do mundo. Neste novo cenário, a educação não mais termina quando o aluno se forma na escola tradicional. 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. 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 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, se refere aos processos de aprendizagem nas organizações.

¹ Mestre em Administração. Diretor, Pesquisador e Professor das Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FIAMG – diretor.fiamg@iaemg.org.br

² Doutor em Administração pela USP, Coordenador e Professor do PPGAD/UFLA, Pesquisador do CNPQ – mozarjdb@ufla.br

³ Doutor em Sociologia. Pesquisador do CNPQ e Professor no PPGA da Universidade Federal de Lavras – UFLA – Caixa Postal 3037 – 37.200-000 – Lavras, MG – jblima@ufla.br

Recebido em 11/05/2004 e aprovado em 23/03/2005

Muitas são as teorias educativas que buscam estabelecer um vínculo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional, porém, muitas delas tropeçam em pressupostos originados da Pedagogia. Torna-se necessário buscar novos pressupostos teóricos que se enquadrem mais adequadamente à educação de adultos. Assim, nas últimas décadas, diversas teorias andragógicas têm emergido como um esforço para 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 & CAFFARELLA, 1991).

Desde o instante em que foi formulada a teoria da aprendizagem transformativa abriu um importante espaço para a pesquisa educacional. Seu pressuposto é que o processo de aprendizagem envolve a transformação de esquemas de interpretação do aprendiz. Assim, ao apreender novos conteúdos, o aprendiz passa a questionar os pressupostos que orientam as suas ações e experimenta uma espécie de revisão dos significados atribuídos à realidade que o cerca. Esse processo de revisão da estrutura cognitiva permitirá a criação de novas perspectivas de aprendizagem, surgindo daí um processo de reflexão crítica e de internalização de novas pressuposições específicas.

Este novo enfoque abriu novos horizontes às ciências educativas, tendo potencializado, particularmente, a educação de adultos. O sujeito adulto, enquanto aprendiz, 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 (TAYLOR, 1997). A partir da descoberta, referente à possibilidade de transformação das organizações, fazendo uso da andragogia, a realidade começa a ser resignificada, reconstruída e transformada. O termo **Andragogia** foi definido por Knowles (1973) em sua “The Adult Learner - A Neglected Species”, como a arte e a ciência de orientar adultos a aprender.

A construção teórica deste trabalho centra-se na teoria da aprendizagem transformativa. A possibilidade de que essa teoria seja aplicada em ambientes organizacionais é defendida pelo próprio autor (MEZIROW, 1999). Diversos outros estudos têm centrado a sua atenção na análise do conceito da aprendizagem transformativa com vistas na possibilidade de aplicá-la ao ambiente organizacional. Autores, a exemplo de King & Lawler (1998) e Moura (1999) observam 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 com este trabalho contribuir para uma melhor compreensão do conjunto de pressupostos que estruturam as reflexões em torno do processo de aprendizagem nas organizações. Para tanto, coloca-se como objetivo central desta pesquisa estudar, sob a ótica da teoria da aprendizagem transformativa, a proposta andragógica da Petrobrás. A implantação de uma “universidade corporativa” nessa organização é um elemento que, por si mesmo, evoca uma prática de educação de adultos. De um modo mais específico pretendeu-se nesta investigação: i) resgatar alguns aspectos da história da Universidade Corporativa Petrobrás, particularizando os elementos que estruturam os seus processos andragógicos e ii) verificar se a proposta andragógica dessa universidade corporativa orienta-se pelos pressupostos da teoria da aprendizagem transformativa.

Este trabalho foi estruturado em cinco etapas. Nas três primeiras etapas analisam-se alguns aspectos ligados ao surgimento e consolidação da andragogia como teoria da aprendizagem de adultos. Nessas etapas procura-se reconstruir de modo analítico os pressupostos da aprendizagem transformativa, examinando-se as possibilidades de aplicá-los às práticas andragógicas das organizações. Na quarta etapa, foram mencionados os procedimentos metodológicos que envolvem o fenômeno estudado. Na parte empírica da pesquisa destacaram-se alguns aspectos da Universidade Corporativa Petrobrás. Na última etapa foram apresentados e discutidos os resultados da pesquisa empírica analisando quais dos pressupostos da Teoria da aprendizagem transformativa se encontram presentes na proposta andragógica da empresa.

2. FUNDAMENTOS DA TEORIA DA APRENDIZAGEM TRANSFORMATIVA

Devido a complexidade do processo de aprendizagem, Mezirow (1991) ancorou-se em diversas abordagens da aprendizagem para desenvolver a teoria da aprendizagem transformativa voltada, primordialmente, para a educação de adultos. Por ser considerada crítica, essa teoria possui uma maior afinidade com as correntes pedagógicas “críticas”. Mezirow (1991) buscou 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 obtidos resultados satisfatórios (CANDY, 1991; CRANTON, 1994;

CUNNINGHAM, 1993; MOURA, 1999; TAYLOR, 1997).

Na teoria da aprendizagem transformativa, Mezirow (1991) 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. A análise interpretativa busca demonstrar o caráter intrínseco às estruturas de significados, bem como a variabilidade histórica-cultural das categorias de pensamento e dos princípios da ação e suas interdependências com as formas de mudanças sociais e de reprodução material.

2.1. Conceitos Centrais da Aprendizagem Transformativa

Ao desenvolver a teoria da aprendizagem transformativa pauta-se nos pressupostos do paradigma emancipatório. Na 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 teoria da aprendizagem transformativa parte do pressuposto que o processo de aprendizagem envolve a transformação de esquemas de interpretação do aprendiz. Assim, ao apreender novos conteúdos, o aprendiz passa a questionar os pressupostos que orientam as suas ações e experimentam uma espécie de revisão dos significados atribuídos à realidade que o cerca. Esse processo de revisão da estrutura cognitiva permitirá a criação de novas perspectivas de aprendizagem, surgindo daí um processo de reflexão crítica e de internalização de novas pressuposições específicas. Para Mezirow (1991), a reflexão crítica permite uma transformação de perspectiva e uma reorganização de significado. Para o autor este é o tipo mais significativo de aprendizagem emancipatória e transformativa.

Para o referido autor, a aprendizagem transformativa pode ser sinteticamente definida como “o processo de mudança efetiva num quadro de referência” (MEZIROW, 1997, p. 5). Em outros termos, são as experiências de vida

que permitem ao aprendiz adquirir um conjunto coerente de aprendizagens (associações, conceitos, valores, sentimentos, etc.), que por sua vez, servem de referências pessoais para reflexão e interpretação da realidade. 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 eles. Uma análise mais profunda dos trabalhos de Mezirow (1991) permite compreender que a revisão e transformação das perspectivas de sentidos anteriores passam pelo envolvimento do aprendiz numa seqüência lógica de atividades. Para o autor, em várias dessas atividades o professor ou tutor tem uma participação direta ou indireta. A presença dele, no ambiente de aprendizagem, possui uma função “provocativa” de aprendizagem.

A seqüência de atividades de aprendizagem que visam a transformação de perspectivas inicia-se pela provocação de um dilema desorientante e que culmina com a alteração do autoconceito “permitindo a reintegração do contexto da vida individual segundo as condições ditas pela nova perspectiva” (MEZIROW, 1991, p. 193). Moura (1999), ao discutir as formulações da teoria da aprendizagem transformativa de Mezirow (1991), menciona uma seqüência de atividades que constitui-se das 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 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; e x) a reintegração da própria vida baseada nas condições ditadas pela nova perspectiva.

Na visão de Mezirow (1997), o desenvolvimento ocorre em duas fases complementares. Na infância e na adolescência este processo é marcado pela decodificação dos automatismos biológicos e pela codificação dos automatismos sociais e culturais. No período da pós-adolescência, o desenvolvimento passa pelo reexame de diversas estruturas assumidas na fase anterior. Segundo Moura (1999), a teoria da aprendizagem transformativa passa a considerar este pressuposto para explicar o processo de aprendizagem que ocorre por meio da reflexão

e da transformação dos diversos pressupostos assumidos anteriormente de forma acrítica.

Estas pressuposições, quando internalizadas de forma acrítica, produzem o fenômeno que Mezirow (1991) denominou de “perspectivas de sentido”. Essa perspectiva envolve três diferentes dimensões que contribuem para a construção da auto-percepção do aprendiz e da realidade em que ele se insere:

- i) distorções de ordem epistêmica que influenciam o nosso modo de conhecer e a forma como aplicamos o conhecimento;
- ii) distorções de ordem socio-lingüística que dizem respeito aos mecanismos pelos quais a sociedade e a linguagem limitam as nossas percepções, e,
- iii) distorções psicológicas que produzem 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).

Para Moura (1999), as 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 vivenciadas pelos aprendizes.

Para Mezirow (1991), só quando as perspectivas de sentido deixam de ser congruentes com a realidade, é que a pessoa se apercebe da distorção dessas mesmas perspectivas. Sendo pela experiência anterior que o sujeito adquiriu (assimilou) as suas estruturas de referência, também será 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. Mezirow (1991) afirma que não se trata, portanto, de adquirir perspectivas inteiramente novas, pois a aquisição das mesmas é sempre influenciada pelas perspectivas já existentes, não existindo uma completa 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.

Após o estabelecimento de um dilema de desorientação, o professor/tutor deverá promover uma avaliação crítica do contexto estudado. Para solucionar o desconforto resultante, o estudante realiza um exame crítico das suposições que estão subjacente ao seu papel, suas

prioridades, atitudes e convicções. Para Mezirow (1991, 1997), no instante em que houver uma avaliação crítica, surgirá também, na mente do educando, uma tomada de perspectiva, ou seja, cada aprendiz sentirá a necessidade de construir uma nova perspectiva. A pressão resultante e ansiedade podem agir como um catalisador 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.

A importância de determinados acontecimentos desorientantes e desestruturantes tem sido acentuada por diversos autores (DALEY, 1997; GRABOV, 1997; NELSON, 1997; ROELEN, 1989). 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. Após o estabelecimento de um dilema desorientante, Mezirow (1991) considera que a análise crítica das perspectivas alternativas é fundamental com vistas à 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.

O autor destaca que pela auto-reflexão crítica, o sujeito modifica 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 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). Em síntese, as formulações teóricas vinculadas à teoria da aprendizagem transformativa pressupõem que a reflexão crítica conduz à emancipação humana que torna os indivíduos cidadãos ativos e conscientes dos seus “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 Moura (1999), o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica pode ser fortemente influenciado e facilitado por movimentos sociais como a

luta pelos direitos humanos, direitos cívicos, meio ambiente e pela paz. Esta emancipação em adultos constitui-se um aspecto importante a ser observado no contexto de aprendizagem organizacional.

Em continuidade à sua argumentação, Mezirow (1991) destaca que uma dimensão crucial da aprendizagem na vida adulta envolve o processo de justificação ou validação das ideias comunicadas e das pressuposições das aprendizagens anteriores. A justificação ou validação das ideias comunicadas e das pressuposições das aprendizagens anteriores se baseiam diretamente nas perspectivas de significado do aprendiz. Assim, na visão do autor, essa validação está relacionada diretamente com as dimensões sociolingüística, epistêmica e psicológica do aprendiz.

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, o aprendiz procura estabelecer uma relação entre os conceitos formados temporariamente e a possibilidade de colocá-los em prática. Levando em consideração os conteúdos já aprendidos anteriormente em associação com as premissas do conteúdo de aprendizagem estudados naquele instante, forma-se na mente do aprendiz “*insights* imaginativos”. Após a ocorrência de sucessivos “*insights* imaginativos”, ocorre uma reinterpretação do conteúdo estudado. Na visão de Mezirow (1997), esta se constitui a validação do processo de aprendizagem que sempre deve levar em consideração os esquemas de significados já construídos anteriormente pelo indivíduo.

3. AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA APRENDIZAGEM TRANSFORMATIVA

Diversos estudiosos, de variados campos do saber, têm centrado a sua atenção na análise da aprendizagem transformativa. King & Lawler (1998) observam a importância da aprendizagem transformativa para os

aprendentes adultos. Os autores destacam que o apoio dos professores, colegas e da instituição 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; PILLING-CORMICK, 1998).

O aprendizado individual tem sido considerado de importância significativa na aprendizagem organizacional, pois a informação que entra na organização, normalmente, é transmitida por intermédio dos indivíduos. Em sua Teoria da aprendizagem transformativa, Mezirow (1991) 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 o autor, 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 interindividuais e a sua evolução é marcada pelas dinâmicas coletivas. Assim, estes aspectos da aprendizagem, ligados ao coletivo, poderão constituir o elo que permite a aplicação prática da Teoria da aprendizagem transformativa na dinâmica organizacional.

Para Mezirow (1991), os indivíduos são capazes de produzir e armazenar conhecimentos. De modo idêntico, as organizações funcionam como instrumentos capazes de captar e armazenar conhecimentos. Esses conhecimentos produzidos nas organizações poderão estar contidos em diversas fontes: i) nas mentes de seus indivíduos; ii) documentadas em arquivos (instruções, regulamentos, decisões, organogramas, etc.); iii) implícito em objetos utilizados para o desempenho de tarefas; iv) embutidos em rotinas e práticas organizacionais cotidianas.

Seguindo esta imbricada relação, pode-se afirmar que, de um modo sintético, Mezirow (1991) concebe a aprendizagem como a modificação do comportamento humano, resultante de alguma experiência anterior.

Destaca também 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, o autor afirma que a aprendizagem grupal ocorre quando os indivíduos enfrentam uma situação problemática e a questionam em favor dessa organização. Neste caso, 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. Desse modo, seguindo a ótica da aprendizagem transformativa, parece pertinente afirmar que esta teoria possui pressupostos capazes de serem aplicados ao ambiente organizacional num processo educacional andragógico.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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 qualitativa, cuja principal função é a explicação sistemática de fatos que ocorrem no contexto social marcado por uma multiplicidade de faces (GODOY, 1995). 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. 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 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, se constitui 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”.

Como estratégia de investigação, a pesquisa enquadra-se na tipologia de estudo de caso. Para Merriam (1998), esta tipologia de estudo focaliza uma descrição e explicação holística e aprofundada. 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”.

As reflexões teóricas e a experiência vivenciada na organização, objeto de análise, contribuíram para emergir algumas questões de natureza empírica: a) a Proposta andragógica da organização se encontra ancorada em uma corrente teórica de ensino-aprendizagem específica? e b) quais dos pressupostos da Teoria da aprendizagem transformativa se encontram presentes na proposta andragógica da organização estudada?

Escolheu-se como universo, para a sua consecução, a empresa do setor petrolífero e energético, Petrobrás. Sabia-se, de antemão, 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 implantou uma universidade corporativa.

Na pesquisa foram empregados os seguintes métodos de coleta de dados: i) análise documental em profundidade, priorizando a análise da proposta andragógica da empresa; ii) entrevistas individuais, semi-estruturadas (com roteiros previamente preparados) envolvendo os seguintes atores sociais da universidade corporativa: quatro gestores; quatro coordenadores educacionais; seis andragogos (educadores de adultos) e seis aprendizes (alunos); iii) observações diretas do ambiente corporativo em que ocorre a maioria dos encontros educacionais e observações das pessoas entrevistadas e iv) 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 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. Outra técnica a ser considerada é a observação, instrumento este adotado durante as visitas à instituição, principalmente durante as entrevistas, objetivando complementar os dados gravados. Utilizou-se como estratégia analítica a “construção da explanação” (explanation building). Objetivou-se com esta estratégia analisar os dados do estudo por meio da construção de uma explicação relativa ao estudo de caso. Neste sentido, Yin (2001, p. 140) defende que “explicar um fenômeno é estipular um conjunto de elos causais em relação a ele”.

5. A UNIVERSIDADE CORPORATIVA PETROBRÁS (UCP)

A Petrobrás vem se posicionando como uma das maiores companhias de petróleo do mundo e fortalecendo cada vez mais sua presença internacional. Naturalmente, um mercado competitivo requer profissionais mais capacitados. Assim, 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, a Petrobrás invariavelmente encontrou dificuldades de contratar pessoal preparado para atuar no setor. A alternativa foi buscar profissionais qualificados e enviar empregados da companhia para fazer cursos de pós-graduação (Mestrado e doutorado) em outros países. A criação de dois centros internos de treinamento, um no Rio de Janeiro e outro na Bahia, solucionou temporariamente o problema de formação de mão-de-obra especializada.

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. Desses convênios, nasceram cursos de pós-graduação em diversas universidades.

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, eletricitas e técnicos. Hoje, a empresa possui cerca de 1.200 pessoas com títulos de Mestrado e Doutorado. Além desse efetivo, atualmente o Sistema Petrobrás conta também com cerca de 90.000 pessoas ligadas diretamente às suas empresas contratadas. Capacitar esse enorme contingente se constitui um verdadeiro desafio para a empresa. É neste contexto que a Petrobrás criou, no ano 2000, uma Universidade Corporativa para reunir todos os programas de treinamento e atualização da empresa.

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; 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 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.

Quanto aos espaços físicos, a UCP 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. No ano 2002 a UCP criou um novo método voltado diretamente à educação e capacitação de seus colaboradores: o Projeto TV Universitária, com cinco canais permanentes de TV voltados para atividades multivariadas de aprendizagem.

5.1. A Proposta Andragógica da Universidade Corporativa Petrobrás

Dotou-se, como categorias de análise, aquelas 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 analisadas as referidas categorias.

5.2. O Papel do Adulto no Processo de Aprendizagem da UCP

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.

A análise do Projeto Andragógico da UCP revela os principais componentes ligados ao papel do aprendiz, conforme descrito a seguir: i) os adultos só aprendem se quiserem; ii) os adultos aprendem pela prática; iii) os adultos aprendem resolvendo problemas ligados à realidade; iv) a experiência afeta a maneira de aprender dos adultos; v) os adultos aprendem melhor num ambiente descontraído; vi) os adultos apreciam métodos complementares e vii) os adultos desejam ser orientados e não avaliados.

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. Esses 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.

5.3. O Papel do Educador Corporativo na UCP

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 a 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 UCP 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 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 ultrapassem a simples aquisição de conhecimentos.

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. 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).

5.4. A Natureza da Aprendizagem e o Fundamento Andragógico da UCP

Na UCP existe certo consenso de que o desenvolvimento integral necessita de: i) 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; ii) 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; iii) cidadãos aptos para a vida comunitária numa sociedade em mudança.

No contexto da natureza do ensino e da aprendizagem ministrados na UCP, os andragogos expressam-se da seguinte forma:

“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).

No ano de 1998, a Unesco adotou alguns princípios andragógicos voltados para a aprendizagem de adultos, quer sejam: i) aprender a conhecer; ii) aprender a aprender; iii) aprender a fazer; iv) aprender a ser; v) aprender a conviver; denominou-os de “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 se propõe a desenvolver as cinco aprendizagens consideradas essenciais em seu programa de educação andragógica. As aprendizagens essenciais adotadas pela Unesco possuem como origem os autores mais influentes no que tange à aprendizagem de adultos (KNOWLES, 1973; MEZIRROW, 1991). Sendo assim, consta que tais aprendizagens, pertencentes aos pressupostos da Teoria da aprendizagem transformativa, se encontram evidenciadas na prática andragógica da empresa estudada. Entretanto, percebe-se ainda uma desinformação um tanto acentuada quanto à teoria andragógica como um recurso voltado especificamente para a educação de adultos. Autores como Knowles (1973) e Mezirow (1991) 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. O processo educacional na UCP se encontra arraigado nos seguintes eixos orientadores: i) a educação deve ser contínua; ii) deve-se ter uma visão global e integrada da dinâmica da empresa; iii) deve-se problematizar a realidade; iv) o aprendiz deve ser participante ativo; v) devem-se utilizar métodos socializador e dialógico; vi) há uma necessidade de democratização do saber.

5.5. A Seleção de Conteúdos na Proposta Andragógica da UCP

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 de forma mais adequada os conteúdos, levando em consideração as características individuais de cada aprendiz. Para tanto, os educadores devem considerar que os aprendizes são seres ativos reflexivos, sensoriais, intuitivos, visuais, verbais, bem como aprendizes sequenciais e globais.

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. Esse modelo, ao invés de ser centrado no professor, centra-se no aluno e está fundamentado em quatro suposições básicas: i) os adultos tendem a ser autodirigidos na medida em que amadurecem, embora eles possam ser dependentes em certas circunstâncias; ii) os adultos têm uma rica experiência que pode servir como um recurso para a aprendizagem. Adultos aprendem de forma mais eficiente por meio de abordagens vivenciais de educação, tais como a discussão, experimentação e técnicas de resolução de problemas; iii) 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 à questões relacionadas com o seu dia-a-dia e não dirigidas para um tema ou assunto; iv) a orientação do adulto em relação à aprendizagem tende a mudar de centrada no assunto (no conteúdo) para centrada na performance.

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)

5.6. Os Métodos de Ensino na Proposta Andragógica da UCP

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).

Mediante análise documental, tornou-se possível identificar, em termos de evolução, as seguintes etapas nos métodos e instrumentos de ensino, na Petrobrás (Quadro 1).

Levando em consideração a presença e a utilização dos multimétodos na prática andragógica da UCP, destacam-se os seguintes métodos de ensino: i) presencial – nesse método, os aprendizes se encontram no mesmo local e ao mesmo tempo. Como exemplos, 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; ii) síncrono – nesse método, os aprendizes se encontram em locais diferentes ao mesmo tempo. Como exemplos, a UCP utiliza vídeo-conferência, *chats* de conversação, tutoria utilizada no ensino a distância que pode também fazer uso de sistemas mistos de conversação, como telefone, *chat* e e-mail; iii) assíncrono - nesse método, os aprendizes se encontram no mesmo local e em tempos diferentes. Como exemplos, a UCP utiliza as bibliotecas, treinamento baseado em computador, via campus virtual ou laboratório; e, iv) individual - nesse método, os aprendizes se encontram em locais diferentes e em tempos diferentes. Como exemplos, a UCP utiliza todas as formas de auto-desenvolvimento que incluem o uso de bibliotecas virtuais, vídeo-conferência, treinamento baseado em computador, ensino a distância com o uso de treinamento baseado em ambiente Web, fitas de vídeo e áudio, livros e publicações. Na UCP estudada, a utilização de multimétodos tem como referência as seguintes taxas de absorção de conhecimento em cada uma das técnicas andragógicas: i) participação em palestra – 5%; ii) aprendizado pela leitura – 10%; iii) aprendizado ouvindo as pessoas – 26%; iv) aprendizado a partir de imagens – 30%; v) aprendizado a partir de imagens e

QUADRO 1 – 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
1996	Videoconferência
1998	Comunidades Virtuais
2000	E-learning / Multimétodos (Universidade Corporativa)
2002	TV-Digital

Fonte: Elaborado pelo autor.

ouvindo as pessoas – 50%; vi) aprendido a partir da conversa com outras pessoas – 70%; vii) aprendido ao realizar ou fazer – 80%; viii) aprendido ao dizer como algo deve ser feito – 90%; ix) aprendido ao ensinar os outros – 95%. Na visão dos gestores educacionais a consideração dessas taxas tem levado a UCP incorporar práticas andragógicas que permitem as trocas de experiências e o aprendizado ao ensinar, isto é:

“(…) desta forma, aqueles que praticam o papel de educador nas empresas, se encontram não somente doando parte de si, mas também aumentando 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).

5.7. Os Esquemas de Construção de Significados/ Interpretação

Verificou-se que 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 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).

5.8. O Racional e o Emocional, o Objetivo e o Subjetivo na Proposta Andragógica 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, ansiedade e 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.

Na UCP levam-se em consideração tanto aspectos racionais quanto emocionais. Essa argumentação dos educadores da UCP pauta-se fundamentalmente na construção de uma ação comunicativa que transforma a prática andragógica de modo facilitar o processo de aprendizagem. 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 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.

Tendo em vista que o programa andragógico da UCP contempla também oferecer 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.

5.9. Efeitos da Aprendizagem Sobre a Realidade do Educando Com Foco na Emancipação Humana

Mesmo não analisando os aspectos da educação humanista com a profundidade merecida, 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.

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 comerciais e sociais.

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 relacionada à transformação do indivíduo, os aprendizes do processo andragógico declaram 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).

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 depende ainda da introdução de alguns elementos para que seja considerada uma “comunidade de aprendizagem”. As comunidades de aprendizagem são constituídas de um ambiente sócio-cultural e psicológico que promove a interação, a colaboração e a construção de vínculos afetivos entre os seus integrantes, facilitando e sustentando a aprendizagem individual e coletiva. 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. 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.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho objetivou-se 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. A pesquisa 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.

No estudo tornou-se possível constatar que o conceito de organização aprendente, pivô da criatividade e capacidade organizacionais, começa já a infiltrar-se na cena educativa. Verificou-se também que alguns dos pressupostos da teoria da aprendizagem transformativa encontram-se integrados à proposta andragógica da universidade corporativa estudada. Entretanto, outros variados pressupostos, considerados de grande importância, não se encontram presentes na prática andragógica dessa organização.

Este estudo finaliza com a proposição de que andragogia, que inicialmente visava a educação de adultos apenas nas escolas formais, surge como um modelo de aplicabilidade universal e atual. Nesta perspectiva, a teoria da aprendizagem transformativa assume também um conceito central na investigação da educação de adultos nas organizações aprendentes, servindo como teoria estruturante das suas práticas andragógicas emancipadoras. Isto poderá ocorrer por meio do estabelecimento de um ambiente de aprendizagem condizente com as características da autonomia requerida pelos indivíduos adultos. Defende-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.

Levando em consideração os pressupostos da teoria da aprendizagem transformativa, as organizações possuem 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 (1991) como instrumentos de validação e maturação do aprendiz; dentre outros. Dessa forma, considera-se pertinente o desenvolvimento de novos estudos que abordem a importância da aprendizagem transformativa na vida do indivíduo, seja em nível pessoal, profissional, ou social.

A realização de estudos 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.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDY, P. **Self-direction for lifelong learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

CRANTON, P. **Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

CUNNINGHAM, P. 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: MIDWEST RESEARCH-TO-PRACTICE CONFERENCE IN ADULT CONTINUING AND COMMUNITY EDUCATION, 1997. **Proceedings...** [S.l.: s.n.], 1997.
- FLEMING, J. How learning in residence fosters transformative learning and connected teaching. In: MIDWEST RESEARCH-TO-PRACTICE CONFERENCE IN ADULT CONTINUING AND COMMUNITY EDUCATION, 1997. **Proceedings...** [S.l.: s.n.], 1997.
- 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.
- GRABOV, V. The many facets of transformative learning theory and practice. In: CRANTON, P. (Ed.). **Transformative learning in action: insights from practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. p. 89-96. (New Directions for Adult and Continuing Education, 74).
- KING, K.; LAWLER, P. Institutional and individual support of growth among adult learners. **New Horizons in Adult Education**, Launceston, v. 12, n. 1, p. 4-10, 1998.
- KNOWLES, M. S. **Self-directed learning**. Chicago: Follett, 1973.
- MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MERRIAN, S. **Qualitative research and case study applications in education**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MEZIRROW, J. Transformation theory: postmodern issues. In: ANNUAL EDUCATION RESEARCH CONFERENCE, 40., 1999, Illinois. **Proceedings...** Illinois: Northern Illinois University, 1999. Disponível em: <<http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc>>. Acesso em: 20 jul. 1999.
- MEZIRROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 247 p.
- MEZIRROW, J. Transformative learning: theory to practice. **New Directions for Adult and Continuing Education**, San Francisco, v. 74, p. 5-12, 1997.
- MINAYO, M. C. S. **Desafio do conhecimento: pesquisa social em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.
- MOURA, R. M. C. Aprendizagem transformativa: uma abordagem ao conceito. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 33, n. 1, p. 19-44, 1999.
- 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: 21 jun. 2003.
- OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- 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.
- ROELEN, N. **La quête, l'épreuve et l'œuvre**. Paris: Education Permanente, 1989.
- TAYLOR, E. W. Building upon the theoretical debate: a critical review of the empirical studies of Mezirow (1991)'s transformative learning theory'. **Adult Education Quarterly**, Washington, v. 48, n. 1, p. 34-59, 1997.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: [s.n.], 2001. 178 p.