

Reflexões sobre uma Aprendizagem Organizacional (parcialmente?) Construtivista

Autoria: Márcia Zampieri Grohmann

Resumo

Este trabalho segue a tendência da multidisciplinaridade, transpondo os postulados sobre aprendizagem de adultos da área da educação para o campo da administração. Seu principal objetivo é incentivar reflexões sobre a existência e viabilidade de uma aprendizagem organizacional construtivista. Os assuntos aqui abordados dizem respeito à visão construtivista de aprendizagem que prega a formação do conhecimento através da construção de significados. O construtivismo manifesta-se na aprendizagem de adultos através de três correntes principais: a Aprendizagem pela Experiência (a aprendizagem é resultado de processos de reflexão sobre experiências passadas); a Aprendizagem Auto-direcionada (o próprio aprendiz deve assumir o controle sobre sua aprendizagem); e a Aprendizagem Transformadora (utilização da reflexão crítica como um instrumento para a mudança de perspectiva). Por fim, traçam-se algumas considerações buscando identificar se estes postulados aplicam-se aos processos de aprendizagem organizacional e gerencial vigentes.

1. Considerações Iniciais

Às vezes, nós não percebemos o 'parentesco' entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de 'soldar' conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos a precária claridade dos primeiros - Paulo Freire (2001b)

Este trabalho segue a tendência da multidisciplinaridade, ou seja, a utilização de conhecimentos de um campo de estudo para outro. Neste caso, transportam-se os postulados sobre aprendizagem de adultos da área da educação para o campo da administração. Destaca-se que o termo aprendizagem organizacional aqui utilizado refere-se aos processos de criação e gestão de conhecimento dentro dos ambientes organizacionais, bem como a aprendizagem das pessoas que gerenciam ou irão gerenciar estas organizações. Assim, os termos Aprendizagem Organizacional, Aprendizagem Gerencial, Organizações de Aprendizagem e Gestão do Conhecimento são utilizados como sinônimos e as reflexões aqui contidas podem ser estendidas para o ensino profissional, de graduação e de pós-graduação em administração.

Justifica-se a necessidade de reflexões sobre este tema pela disseminação dos estudos sobre Aprendizagem Organizacional. Easterby-Smith e Araújo (2001) afirmam que são dois os principais desencadeadores do processo de expressivo crescimento desse campo de estudo. O primeiro é o de atrair atenção de acadêmicos de disciplinas díspares como economia, administração, estratégia de negócios, sociologia, psicologia e educação. O segundo, é que consultores e companhias perceberam a importância comercial da aprendizagem organizacional, ou seja, trabalhar com a disseminação do conhecimento dentro das empresas é uma grande fonte geradora de dinheiro.

Por ser de interesse de vários campos do conhecimento, a multiplicidade de abordagens está transformando-se em uma “selva de aprendizagem organizacional” (Prange, 2001), o campo tornou-se fragmentado conceitualmente (Easterby-Smith e Araújo, 2001), obrigando os interessados em estudar o assunto a se posicionarem conceitualmente. Além disso, o poder comercial da aprendizagem organizacional está fazendo com que muitos autores foquem seus esforços na identificação de modelos ou formas ideais para se obter a tão desejada aprendizagem organizacional e tornam o assunto carente de objetividade crítica e de

profundidade, sendo essas algumas das principais limitações no estudo do conhecimento sobre o tema.

Considerando-se as novas abordagens sobre o processo de aprendizagem gerencial, identifica-se que “a aprendizagem pela experiência é um componente genuíno de quase todas as abordagens” (Prange, 2001, p.49). Para exemplificar tal fato, temos a abordagem da aprendizagem situada (Lave e Wenger, 1991; Fox, 1994), na qual a aprendizagem dos gerentes ocorre através da prática social. Mezirow (1991) destaca a importância dos significados atribuídos pelas pessoas sobre suas experiências e como este significado desencadeia o processo de aprendizagem. Schön (2000) prega a importância da reflexão na ação para o processo de aprendizagem.

Está surgindo, em suma, uma nova visão de aprendizagem gerencial, onde o foco é a aprendizagem natural dos indivíduos nas organizações, concebendo uma forte ligação entre aprendizagem e prática do trabalho. Conforme será demonstrado no decorrer deste estudo, estes pressupostos assentam-se na visão construtivista sobre aprendizagem, na qual o processo de aprendizagem ocorre através da construção de significados a partir de experiências vividas.

Neste cenário, surge a necessidade de maior profundidade conceitual sobre a aprendizagem de adultos, pois um gerente é antes de tudo um adulto. Desta forma, este estudo propõe-se a: ***Refletir sobre a existência e viabilidade de uma aprendizagem organizacional construtivista.***

Frente ao exposto, os assuntos aqui trabalhados dizem respeito a algumas considerações específicas sobre a aprendizagem de adultos. O foco de interesse recai sobre a corrente construtivista, onde se apresentam as principais idéias dos teóricos construtivistas (Vygostky e Dewey) e trabalha-se com as formas através das quais essas idéias manifestam-se na aprendizagem dos adultos (Aprendizagem pela Experiência, Aprendizagem Transformadora e Aprendizagem Auto-direcionada). Por fim, traçam-se algumas considerações buscando questionar se estes postulados aplicam-se aos processos de aprendizagem daqueles que administram ou irão administrar organizações.

2. O Construtivismo e a Aprendizagem de Adultos

A concepção de que as ciências e o mundo estão em constante processo de construção serviu de base para que vários estudiosos desenvolvessem suas idéias. Piaget foi uma destas pessoas, em sua epistemologia genética o conceito de construção é fundamental, pois o conhecimento não nasce com a pessoa nem é dado pelo meio social. O conhecimento é construído pela pessoa através de sua interação com o meio (tanto físico como social).

Construtivismo significa, então:

A idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força da ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio (Becker, 2001, p.72).

Assim como Piaget, vários outros psicólogos seguiram esta linha de raciocínio, e os ideais construtivistas deram origem a duas correntes de pensamento sobre a aprendizagem: o construtivismo cognitivo e o construtivismo dialético (por não acreditar na dicotomia e na fragmentação). O primeiro tendo como grande expoente Piaget e o segundo tendo como expoente Vygotsky (Sacristán & Gómez, 2000; Fosnot, 1998). De uma forma simplista pode-se assumir que Piaget deu ênfase aos processos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento e Vygotsky aos processos culturais envolvidos na construção deste conhecimento ou, conforme Bruner (1997, p.63) “um (Piaget) procurava explicar e o outro (Vygotsky) interpretar o crescimento e a condição humana.

Poucos são os estudos que buscam compreender a visão construtivista pelo prisma da aprendizagem de adultos. Neste sentido Merriam e Cafarella (1991) destacam-se e, segundo as autoras, o verdadeiro construtivismo é o dialético, representado por Vygotsky e Dewey.

2.1 O Pensamento de Vygotsky

Vygotsky (1998a, 1998b) acredita que a construção do conhecimento dá-se através de um processo complexo. No início temos a percepção interna e a externa que baseia-se em nossas experiências, desta forma, as experiências prévias constituem-se no primeiro material para a construção do conhecimento. Organizando, ajustando e reelaborando suas experiências a pessoa irá realizar dissociações e associações que combinadas favorecerão a construção do conhecimento.

O autor (Vygotsky, 1998a) prega que o surgimento da atividade (ação humana) é consequência da vida dos indivíduos em sociedade, pois a participação de outras pessoas, preferencialmente mais capazes, no desenvolvimento de atividades, torna-se fundamental para que o indivíduo possa, através de um processo de interiorização, utilizar os objetos culturais para a criação de seu próprio pensamento. Como a cultura é um produto da vida e da atividade social do ser humano, para Vygotsky (1995) “todo o cultural é social”.

Para ele o ponto crucial para a ligação entre desenvolvimento social e individual é o *processo de internalização*, ou seja, a reconstrução interna de uma operação externa. Neste sentido, as idéias construtivistas pregam a importância da reflexão individual para o processo de aprendizagem e o enaltecimento da importância da aprendizagem mediada, contribuindo para um aprendizado mútuo no ambiente escolar.

2.2 O Pensamento de Dewey

Dewey (1970) era um autor preocupado com o desenvolvimento geral da sociedade, e neste sentido também tinha idéias similares às de Vygotsky. Ele acreditava que a sociedade precede e origina o indivíduo, ao invés dos indivíduos, através de seus relacionamentos, originarem os grupos sociais. Neste sentido Moore (1998, p.161) afirma que “Dewey tinha uma visão de que a educação exercia uma função de sustentação e participação dentro da sociedade, enquanto reconhecesse a essência individual e a vitalidade da cognição do aprendiz”.

Dewey (1978) pregava o pragmatismo, no qual a racionalidade é uma ferramenta que deve ser usada em conjunto com as experiências. O pragmatismo conecta teoria e prática, pois “ao invés de visualizar a teoria como algo distante da prática, Dewey mostrou o pensamento como uma função que se encontra no mesmo nível ontológico da ação. No pragmatismo o pensamento torna-se uma forma de ação. Ser e fazer é fazer e agir” (Evans (2000, p.17).

As idéias de Dewey serviram de base para a chamada educação progressiva, na qual é dada ênfase à experiência, experimentação, aprendizagem motivada e liberdade, porém a postura com a qual o autor reage às correntes práticas de educação é, de certa forma, surpreendente. O autor ressalta que o principal fundamento da educação progressiva é a necessidade de haver íntima relação entre os processos de nossas experiências reais e a educação, desta forma, sugere que “a solução estará na descoberta de como a familiarização com o passado poder□□á traduzir-se em poderosa instrumentalidade para melhor lidar efetivamente com o futuro” (Dewey, 1980, p.11). Completa afirmando que “rejeitando o conhecimento do passado como o fim de educação, iremos apenas dar-lhe maior importância como meio de educação”, ou seja, os conhecimentos já consolidados não devem ser o objetivo final do processo educacional e sim os meios através dos quais novos conhecimentos serão gerados.

2.3 A Aprendizagem Construtivista

Repassando esta visão para os processos de aprendizagem Fosnot (1998) sugere que o construtivismo é uma abordagem de ensino que busca oportunizar aos alunos experiências concretas, contextualmente significativas, nas quais eles possam buscar padrões, levantar suas próprias perguntas e construir seus próprios modelos, conceitos e estratégias. Neste sentido “a sala de aula deve ser entendida como uma comunidade de aprendizes engajados em atividade, discurso e reflexão” (p.xi). Observa-se que na abordagem construtivistas o propósito básico da educação é o de que o conhecimento não pode ser ensinado, e sim construído pelo aprendiz, sendo que a visão do processo de aprendizagem é o da construção de significados da experiência. Conforme aponta Carvalho (2001, p.49) “a necessidade de uma pedagogia ativa, centrada na ação do sujeito; o papel do professor não como transmissor de informação, mas como ‘colaborador indispensável na classe’, são pontos que sempre se manifestam nas versões mais difundidas de discurso construtivistas sobre educação”.

O construtivismo não acredita no ensino, em seu sentido tradicional ou convencional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possam transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Segundo Becker (2001, p.24), no construtivismo “tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento - é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção”. Desta forma, a aprendizagem é uma construção que ocorre através da ação, da tomada de consciência e da coordenação das ações.

Em se tratando de estudos e literatura sobre aprendizagem, a imensa maioria diz respeito à aprendizagem escolar obtida nos primeiros anos de vida, ou seja, aprendizagem infantil. Apesar de alguns pontos em comum, não é possível fazer uma simples transposição dos postulados da aprendizagem infantil para a aprendizagem de adultos. Segundo Merriam e Cafarella (1991, p.159) os adultos processam informações de modo diferente das crianças e, portanto, deve-se estruturar práticas e formas de ensinar diferentes para cada um dos dois grupos.

No processo de aprendizagem não é apenas o conhecimento que está sendo adquirido que tem importância, o conhecimento anterior também deve ser levado em conta (Shuell, 1986). É evidente que adultos tem uma bagagem de conhecimento anterior bem maior do que crianças e, desta forma, o processo de reestruturar informações torna-se mais complexo. A dificuldade deve-se ao fato de que para assimilar novos conhecimentos, normalmente, é necessário abandonar ou modificar algumas premissas e “se não estamos dispostos a mudar nossos padrões de pensamento iniciais, nossa chance de estarmos aptos a nos ajustarmos e agirmos por uma perspectiva diferente é remota, se não for impossível” (Merriam e Cafarella, 1991, p.171).

Por esta perspectiva, compreende-se que nos adultos as experiências anteriores assumem um papel muito importante no processo de aprendizagem, pois como afirma Dewey (1971) “ninguém pode pensar em algo sem ter tido experiência e informação sobre isso”.

3. Manifestações do Construtivismo

Merriam e Cafarella (1991) propõem que o construtivismo nos adultos manifesta-se através de uma Aprendizagem pela Experiência, de uma Aprendizagem Auto-direcionada e de uma Aprendizagem Transformadora, aspectos que as autoras chamam de Manifestações do Construtivismo da Aprendizagem de Adultos.

3.1 Aprendizagem pela Experiência (Experiential Learning)

A Aprendizagem pela Experiência apresenta-se como uma nova e promissora área dentro do campo da aprendizagem de adultos, tendo como principal objetivo analisar o impacto dos significados provenientes do conhecimento teórico e das experiências indiretas da vida informal, na educação formal (Fenwick, 2000). Desta forma, observa-se que esta linha de pensamento prega o fim da dicotomia entre teoria e prática e aprendizagem formal, não-formal e informal, indo ao encontro das idéias construtivistas baseadas na dialética.

As teorias e práticas educacionais da aprendizagem pela experiência baseiam-se na construção reflexiva de significados, com ênfase na reflexão e no diálogo. O aprendizado é apresentado como uma reflexão na ação, através do qual as experiências passadas são lembradas e analisadas para criar estruturas mentais de conhecimento.

Os principais representantes deste pensamento são Kolb, Schön, Mezirow (Fenwick, 2000; Merriam e Cafarella, 1991; Brookfield, 1995; Michelson, 1996).

Dentre todos os autores que utilizam modelos da aprendizagem por experiência Kolb é o mais importante teórico atualmente trabalhando com pesquisas sobre a aprendizagem de adultos (Brookfield, 1995). O ponto central de sua teoria é a reflexão. “Aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação de experiência” (Kolb, 1984). Kolb (1984) desenvolver o modelo experiência – observação – reflexão – ação conhecido como ciclo de aprendizagem. Para ele o conhecimento é criado através de um processo contínuo. Num primeiro momento, as experiências concretas vividas pela pessoa irão servir de base para os processos de observação e reflexão. Com os processos de observação e reflexão formam-se conceitos abstratos e generalizações, as quais serão testadas através da experimentação em situações novas. Desta forma, novos conhecimentos são construídos. O autor também defende que os adultos constroem seus conhecimentos de formas distintas, pois os mesmos dependem de vários fatores como a bagagem de experiências, estilos de aprendizagem e, em alguns casos, sexo, classe social e raça (Kolb, 1984).

Para Schön (1983) a reflexão é um processo de buscar, testar e avaliar entendimentos intuitivos que são intrínsecos à experiência, ou seja, praticantes refletindo sobre normas e avaliações que sustentam julgamentos ou comportamentos. Schön (2000) acredita que o conhecimento é construído através da reflexão durante e após a experimentação prática, na qual os aprendizes aprendem através da descoberta e busca de solução para problemas que os interessam, e com o questionamento e experimentação destas soluções.

Para Mezirow (1990) enaltecer o processo de reflexão na aprendizagem de adultos significa colocar “o indivíduo como um ator central em um drama de criação pessoal de significados”. Este processo ocorre através do aprendiz refletindo sobre as experiências vividas e interpretando e generalizando estas experiências para a formação de estruturas mentais. Estas estruturas mentais são conhecimentos armazenados na memória e que poderão ser representados, expressos ou transferidos para novas situações.

A similaridade entre esta idéia e a de Kolb (1984) é evidente. Suas contribuições para a visão construtivista da aprendizagem de adultos são ressaltadas por Fenwick (2000), principalmente no que se refere a seus estudos sobre como a reflexão crítica interrompe e reconstrói as crenças humanas. Neste sentido, seus estudos postulam que a reflexão individual sobre premissas fundamentais abre perspectivas de significados, as quais são mais “inclusivas, diferenciadas, permeáveis, reflexivamente críticas e integrativas” (Mezirow, 1996b, p.163).

3.2 Aprendizagem Auto-direcionada (Self-directed Learning)

A concepção da Aprendizagem Auto-direcionada tem como preocupação central os processos através dos quais os adultos assumem o controle por seu próprio aprendizado, decidindo suas metas de aprendizado, escolhendo suas fontes de informações, selecionando o método de estudo e avaliando seu próprio progresso.

Segundo Brockett e Hiemstra (1991) a Aprendizagem Auto-direcionada tem sido o tópico mais proeminente e pesquisado no campo da educação de adultos. Para Garrison (1997) o principal motivo para tanto é o desejo que as pessoas tem de estarem no controle, neste caso, decidindo o que e como aprender. Alia-se a isto a idéia de Knowles (1975) de que o auto-direcionamento é uma característica inerente do ser humano e, portanto, “a aprendizagem auto-direcionada não é uma novidade educacional, mas uma básica competência humana – a habilidade de aprender de seu próprio jeito” (p.17).

Para Knowles:

A aprendizagem auto-direcionada é o processo no qual indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, em diagnosticar suas necessidades de aprendizagem, formulando metas de aprendizagem, identificando recursos humanos e materiais para a aprendizagem, escolhendo e implementando estratégias apropriadas de aprendizagem e avaliando resultados de aprendizagem (Knowles, 1975, p.18).

Candy (1991) afirma que a “ideologia da autonomia” restringe o entendimento da aprendizagem auto-direcionada e cria problemas para sua aplicação no campo educacional. Para seu completo entendimento, Garrison advoga que a aprendizagem auto-direcionada deve ser encarada por uma perspectiva construtivista colaborativa.

Uma perspectiva construtivista colaborativa de aprendizagem é entendida como estando posicionada entre o radicalismo mais extremo e as posições construtivistas sociais. Uma perspectiva colaborativa tem o indivíduo assumindo responsabilidade pela construção de sentidos enquanto inclui a participação de outros na confirmação do conhecimento válido. O sentido e a validade refletem a perspectiva cognitiva e social da experiência educacional. Desta forma, significados e conhecimentos são construídos pessoal e socialmente (Garrison, 1997, p.19).

Observa-se que há duas vertentes para a aprendizagem autodirecionada, a primeira vertente é pautada por uma visão humanista baseada nas idéias de Maslow e Rogers que se centram no indivíduo. A segunda visão assume um caráter construtivista, aonde a preocupação pelo social deve persistir, muito semelhante ao que Vygostky propôs. Garrison (1997) adverte que é através desta visão construtivista que a integração entre a preocupação cognitiva e social poderá ocorrer e, segundo Dewey (1971) este é o grande desafio para o desenvolvimento de uma educação pela experiência.

Sem dúvida o grande representante da aprendizagem auto-direcionada baseada no humanismo é Knowles, criador da Andragogia. Seguindo a outra corrente de pensamento, que concebe a aprendizagem auto-direcionada através de uma visão construtivista, encontram-se autores como Garrison e Brockett & Hiemstra.

Para Knowles o termo andragogia significa a “arte e a ciência de ajudar adultos a aprender”. Quando o autor começou a traçar os contornos do pensamento andragógico de educação, ele o idealizou como a antítese do modelo pedagógico. Ou seja, Knowles (1970) estabelece uma comparação entre pedagogia e andragogia. A pedagogia é o corpo de teoria e prática da aprendizagem que é direcionada pelo professor, baseando-se nos princípios do ensinar e aprender. Por esta visão, o modelo pedagógico preconiza que cabe ao professor a tarefa de definir o que será ensinado, como será ensinado e se o conteúdo ensinado foi aprendido. Ao aprendiz cabe o papel de submissão e respeito a quem detém o conhecimento (o professor). A andragogia é o conjunto de teorias e práticas que preconiza a aprendizagem autodirecionada, concebendo o aprendiz como ator principal no processo da aprendizagem, cabendo ao professor a tarefa de facilitador neste processo.

A andragogia pauta-se em quatro premissas principais sobre adultos aprendizes: adultos possuem uma necessidade psicológica muito grande de serem auto-dirigidos; suas experiências passadas são uma rica fonte de aprendizado; sua disposição para aprender encontra-se diretamente ligada com o que eles precisam aprender ou fazer para cumprir seus papéis na sociedade; e sua orientação para aprender é centrada nos problemas (*problem-centered*) ao invés de centrar-se no conteúdo (*subjecter-center*) (Knowles, 1970).

Merriam e Caffarella (1991) afirmam que andragogia “é a mais conhecida teoria sobre aprendizagem de adultos..., mas é também a que causa mais controvérsia, debates filosóficos e análise crítica” (p.249-250). Segundo Rachal (2002), muito do debate sobre a andragogia repousa em suas premissas filosóficas ao invés de dizer respeito a sua eficácia empírica, pois “devido a sua amplitude de significados e conseqüente variedade de interpretações, investigações empíricas sobre a andragogia tendem a ser inconclusivas, contraditórias e escassas” (p.211).

Brookfield (1995) destaca algumas lacunas deste pensamento, dentre as quais: a criação do mito de que o auto-direcionamento é uma característica nata dos adultos; a premissa de que as pessoas se comportam de maneira bastante similar, tendo como padrão o comportamento da classe média americana, ou seja, ignora-se a dimensão cultural da aprendizagem; a falta de preocupação com a qualidade do resultado dos processos de aprendizagem auto-gerenciados; o não incentivo de uma visão mais crítica da realidade, gerando uma desconexão entre o conhecimento adquirido e as necessidades sociais e políticas.

A falta de uma maior preocupação com a eficiência da aprendizagem auto-dirigida é compartilhada por Merriam (1987) quando ela levanta a questão de que “os educadores utilizam técnicas da andragogia porque os adultos realmente são auto-dirigidos ou porque os educadores acham que eles deveriam ser auto-dirigidos?”. Em sua concepção, adultos que tiveram toda uma experiência educacional pautada pela pedagogia, dificilmente encontram-se totalmente aptos para a andragogia.

A falta de uma visão crítica na aprendizagem auto-direcionada, destacada por Brookfield (1995), é uma idéia compartilhada por muitos autores. Garrison (1992) advoga que para sanar tal lacuna é necessário explorar a ligação entre aprendizagem auto-direcionada e pensamento crítico. Tal ligação ocorre quando tais idéias passam a ser vistas como complementares, ou seja

A aprendizagem auto-direcionada centra-se no controle das atividades mecânicas, enquanto que o pensamento crítico reflete os aspectos cognitivos do processo de aprendizagem. Além disto, a construção do pensamento crítico reflete os complexos aspectos cognitivos associados com a construção pessoal de significados e validação de conhecimentos desenvolvidos através do entendimento consensual (Garrison, 1992, p.139).

Segundo Feuer e Gerber (1988), Knowles admitiu muitas destas falhas e alterou suas suposições andragógicas com o passar do tempo “Knowles agora acredita que adultos e crianças são quase iguais, não só em termos de auto-direcionamento, mas também em sua motivação, orientação e disposição para aprender” (p.35). Completam afirmando que somente uma das diferenças entre adultos e crianças aprendizes é mantida por Knowles e justificam utilizando a seguinte afirmação do autor “a única característica universal dos adultos aprendizes é a qualidade e quantidade de suas experiências”.

Concorda-se com Brookfield (1995) quando ele afirma que uma visão de aprendizado que vê adultos como auto-incluídos, seres determinados engajados em projetos individuais, é algo que trabalha contra os impulsos cooperativos e coletivos. “Invocando a auto-direção, adultos podem negar a importância da ação coletiva, interesse comum e suas interdependências básicas em favor de um obsessivo foco no ‘eu’”.

É por este motivo que se entende ser necessário buscar uma visão mais construtivista para a aprendizagem auto-direcionada, pautada por uma maior preocupação com o social e

buscando uma análise mais crítica da realidade, ou seja, unindo a aprendizagem auto-direcionada com a aprendizagem transformadora.

Brockett e Hiemstra (1991) trabalham com esta visão construtivista da aprendizagem auto-direcionada, na qual o processo de aprendizagem deve ser visto através de duas dimensões distintas, porém relacionadas. A primeira dimensão, denominada de aprendizagem auto-direcionada (*self-directed learning*), refere-se ao processo no qual o aprendiz assume a responsabilidade por planejar, implementar e avaliar seu processo de aprendizagem. A segunda dimensão, chamada de aprendiz auto-direcionado (*learner self-direction*), centra-se nos desejos e preferências do aprendiz em assumir a responsabilidade por seu aprendizado. Desta forma os autores postulam que “o auto-direcionamento na aprendizagem refere-se as características externas de um processo de instrução e as características internas do aprendiz, aonde o indivíduo assume a principal responsabilidade pela experiência de aprendizado” (p.34).

Além das duas dimensões já explanadas, os autores postulam que este processo deve pautar-se por uma responsabilidade pessoal, ou seja, os indivíduos devem assumir a responsabilidade por seus pensamentos e atos, no momento que o fizerem, os aprendizes deixam de ignorar o contexto social. É exatamente neste ponto que o modelo proposto supera as críticas quanto ao extremo individualismo da aprendizagem auto-direcionada. Neste sentido, os autores afirmam que “uma pessoa que assumem responsabilidade pessoal como um indivíduo, encontra-se numa forte posição de também ser mais responsável socialmente” (Brockett e Hiemstra, p. 39).

Outro ponto fundamenta é o da auto-orientação em aprendizagem, formada pela união das duas dimensões que envolvem o processo, pois para os autores os aspectos internos e externos do auto-direcionamento podem ser vistos como um *continuum*, desta forma, consideram um erro julgar que um alto direcionamento é sempre o ideal em situações de aprendizado. “Nós sugerimos que a condição ótima para o aprendizado resulta quando há um balanço entre o nível de auto-direcionamento do aprendiz e a extensão na qual a oportunidade de aprendizagem auto-direcionada é possível em uma dada situação” (op. cit. p. 43).

Por fim, concordando com Brookfield (1995), os autores enaltecem a importância do contexto social para a aprendizagem auto-direcionada e afirmam que para o completo entendimento do impacto do auto-direcionamento, tanto como um método institucional quanto como uma característica pessoal, é fundamental conhecer o contexto social no qual cada atividade de aprendizado ocorre. Neste sentido, os autores advogam:

Enquanto o indivíduo é o ponto de partida para o entendimento do auto-direcionamento da aprendizagem de adultos, o contexto social representa a arena na qual as atividades de auto-direcionamento ocorrem. Desta forma, para o completo entendimento do fenômeno do auto-direcionamento na aprendizagem de adultos, será crucial reconhecer e lidar com as interfaces entre estes indivíduos e as dimensões sociais (Brockett e Hiemstra, p. 50).

Observa-se que uma aprendizagem auto-direcionada pautada no construtivismo acaba com grande parte das críticas feitas a andragogia, bem como vai ao encontro da visão construtivista de aprendizagem, proposta neste trabalho.

3.3 Aprendizagem Transformadora (Transformative Learning)

A corrente da Aprendizagem Transformadora apresentada por Merriam e Caffarella (1991) é totalmente pautada pelas idéias de Mezirow. Brookfield (1995) corrobora com esta visão afirmando que o trabalho mais importante desta área é o de Mezirow (1991) cujo foco é a idéia de transformação de perspectiva. Desta forma, opta-se pela utilização do trabalho deste autor como linha mestra para demonstrar que a aprendizagem não só leva a uma transformação, mas deve ter como objetivo tal transformação.

Apesar do trabalho de Mezirow ser o mais conhecido internacionalmente, é fundamental destacar a importância das idéias de Freire para a construção de uma visão mais crítica e transformadora da realidade e da educação. Este fato é levantado pelo próprio autor que, sempre que possível, destaca a influência de Freire em suas premissas. Assim, é necessário ressaltar a grande contribuição que este educador brasileiro deu para a propagação da importância de uma visão mais crítica do mundo como sendo o primeiro passo para a construção de uma realidade mais justa (Freire, 1987, 2001).

Profundamente influenciado por Habermas e Freire, Mezirow (1978) difundiu, dentro do campo da aprendizagem de adultos, sua noção sobre “perspectiva transformadora” na qual, a desenvolvimento de adultos envolve um tipo de aprendizagem que surge através das experiências de vida. Neste posicionamento claramente percebe-se que as idéias do autor tiveram como ponto de partida as premissas da aprendizagem pela experiência. Mezirow sugere que através da aprendizagem os adultos “aprendem a tornarem-se mais criticamente atentos às suposições culturais e psicológicas que tem influenciado a forma como vemos nós mesmos e nossos relacionamentos e a forma como guiamos nossas vidas” (p.101).

Fator fundamental na perspectiva transformadora é o fato da aprendizagem não pode ser encarada apenas como um acúmulo de novos conhecimentos, mas é um processo através do qual muitos dos valores pessoais são alterados, tornando-se assim, um processo emancipatório, como sempre foi postulado por Freire (1987).

Realizando uma clara união entre a aprendizagem transformadora e a aprendizagem auto-direcionada, Mezirow propõe que a aprendizagem auto-direcionada esta por detrás do processo de transformação de perspectiva: “Enaltecer as habilidades do aprendiz para o auto-direcionamento no aprendizado, como um alicerce para uma diferente filosofia de educação de adultos, representa a forma pela qual o aprendizado se caracteriza na fase adulta” (Mezirow, 1981). Brockett e Hiemstra (1991) corroboram com a ligação entre aprendizagem transformadora e a aprendizagem auto-direcionada afirmando que “a aprendizagem transformadora procura construir uma ponte entre a dimensão pessoal e social da aprendizagem” (p.64), minimizando assim o impacto da visão humanista individualizadora no processo de aprendizagem.

Mezirow (1991) desenvolveu a Teoria de Aprendizagem Transformadora que parte do pressuposto que a principal diferença entre a aprendizagem de crianças e de adultos é que a primeira caracteriza-se por ser um processo de formação e a segunda por ser um processo de transformação. Os fatores que mais contribuem para a formação do conhecimento nos estágios iniciais da vida são a influência da cultura particular da pessoa e a capacidade que os pais tem de interferir e moldar a realidade da criança. Assim, a postura deste aprendiz é bem mais passiva, preocupando-se mais com a formação de conceitos e de conhecimentos que servirão para pautar sua conduta atual e futura. Já no adulto a influência externa deve ser minimizada, pois ele deve ser capaz de realizar suas próprias interpretações, não aceitando passivamente a realidade que lhe é imposta pelos outros. Com uma postura mais ativa, o adulto deve ser capaz de negociar valores e significados de uma forma crítica, reflexiva e racional.

Partindo desta perspectiva, o autor define aprendizagem transformadora como “o processo social de construção e apropriação de novas ou revisadas interpretações de sentidos da experiência de alguém como um guia de ação” (Mezirow, 1994a). Esta teoria descreve a natureza e dinâmica da competência comunicativa como um processo genético da aprendizagem de adultos (1991) no qual o desenvolvimento da reflexão crítica e a participação no discurso racional são fundamentais (1996c). “Competência comunicativa refere-se a habilidade e vontade de pensar por si próprio – negociar seus próprios propósitos, valores e significados ao invés de aceitar de forma acrítica os dos outros” (id.ib, p.121).

É a postura ativa do aprendiz que confere a característica de construção ao processo de aprendizagem, pois, através dela, a pessoa irá construir suas próprias interpretações do mundo. Assim, torna-se evidente a ligação entre uma visão construtivista de aprendizagem e as idéias da aprendizagem transformadora. Percebe-se, também, uma similaridade entre o pensamento de Mezirow e Vygotsky no que tange a forma com a qual o indivíduo irá se relacionar com a sociedade. Mezirow destaca que “a teoria transformadora não prega uma imagem isolada do aprendiz, mas um processo de aprendizagem caracterizado por vozes de diálogo. A dimensão social é central, mas de igual modo são as dimensões histórica e cultural do processo”(1996b, p.169). Nesta citação encontram-se as três idéias centrais da Abordagem sócio-histórica de Vygotsky. As vozes de diálogo referem-se ao aspecto instrumental do estudo de Vygotsky e as outras duas dimensões centrais – cultural e histórica – também se encontram presentes na explicação de Mezirow.

Esta teoria também possui estreita ligação com os postulados da aprendizagem pela experiência, pois ambas pautam-se por um processo de reflexão sobre as experiências passadas. Na aprendizagem transformadora o desenvolvimento do indivíduo deve ir além dos processos de cognição e percepção, não basta somente adquirir conhecimentos, mas sim validá-los. Este processo de validação é decorrência de uma análise reflexiva que compara os novos postulados com os já enraizados pela pessoa, e caso haja uma desconexão, serão necessários algumas modificações, as quais conferem ao processo um caráter de transformação. De acordo com Mezirow (1994, p.223) “reflexão envolve uma crítica de suposições para determinar se a crença, freqüentemente adquirida pela assimilação cultural na infância, permanece funcional para nós quando adultos”. Assim, para o autor (1991) uma pessoa irá se desenvolver quando elevar sua capacidade de validar um aprendizado prévio, através da reflexão, e agir para modificá-lo, quando for necessário. Desta forma a reflexão ocupa um papel central no processo de aprendizagem, pois é através dela que as estruturas de significados de um adulto são transformadas.

Observa-se, uma ampliação no conceito de reflexão proposto pela Aprendizagem Experimental, pois nesta perspectiva trabalha-se com uma visão de reflexão crítica. Reynolds (1998) destaca que, apesar de ambos os conceitos serem fundamentais para a aprendizagem, principalmente se ela for entendida como desenvolvimento e não somente como aquisição de informação, o que os difere é que na reflexão crítica a base metodológica é o questionamento do atual contexto social, cultural e político.

É exatamente neste novo entendimento do processo de reflexão que se encontra a influência de Habermas no trabalho de Mezirow. Aprofundando o conceito de reflexão crítica, Mezirow (1998a) afirma que na teoria da aprendizagem transformadora deve ocorrer a reflexão crítica sobre suposições:

Quando o objeto da reflexão crítica é uma suposição ou pressuposição, uma diferente ordem de abstração é introduzida, com maior potencial para efetuar uma mudança no padrão de referência estabelecido da pessoa. Suposição... pode ser epistemológica, lógica, ética, psicológica, social, cultural, econômica, política, ecológica, científicas espirituais ou pertencer a outros aspectos da experiência. Como adultos podemos nos tornar criticamente reflexivos sobre nossas próprias suposições assim como as dos outros (Mezirow, 1998a, p.186).

A aprendizagem transformadora prega que o aprender deve ser entendido como um processo de utilizar uma interpretação anterior para construir uma nova interpretação do significado da experiência de alguém, ou revisar a já existente, com o objetivo de guiar futuras ações (1996c). Dessa forma, o desenvolvimento de adultos está relacionado com a superação de modos limitados, distorcidos e arbitrários de percepção e cognição (Mezirow (1996b).

Reynolds (1998) destaca que algumas das características da reflexão crítica que a distingue da reflexão são: identificar, questionar e, se necessário, mudar as suposições das comunidades de conhecimento gerencial e da educação gerencial, acumulando verdades

estabelecidas, valores e crenças das maiorias; foco no social ao invés do individual, reconhecendo a essencialidade social, política e a natureza histórica da experiência; prestar atenção à análise das relações de poder; e, preocupar-se com a emancipação da reflexão crítica como parte de uma ideologia, de um conjunto de crenças de como uma sociedade justa deve ser criada, considerando perspectivas históricas e contextuais.

Para Brookfield (1995) “o desenvolvimento da reflexão crítica é provavelmente a idéia da década para muitos educadores de adultos que há tempos vêm procurando uma forma e processo de aprendizagem que possa ser reivindicada como sendo exclusivamente de adultos”. O autor justifica sua afirmação destacando que existem muitas evidências de que os adultos utilizam o pensamento crítico para aprenderem quando desenvolvem tarefas de lógica, pensamento dialético, julgamento reflexivo, entre outros (1991).

Observa-se, então, que os conceitos de aprendizagem autodirecionada, reflexão crítica e aprendizagem transformadora possuem uma estrita relação. Muitas vezes, a pessoa precisa ser autodirecionada para refletir criticamente (Cranton, 2001), mediante a reflexão crítica, uma pessoa pode identificar, questionar e, caso seja necessário, transformar suposições (Reynolds, 1998). Mezirow também segue o mesmo raciocínio quando afirma que a aprendizagem reflexiva torna-se transformadora quando suposições previamente aceitas são julgadas como sendo distorcidas e inválidas (1991) e por meio da reflexão, as estruturas de significados de um adulto são transformadas (1994).

4. Considerações Finais

Neste artigo foram apresentadas as concepções teóricas construtivistas que buscam explicar como ocorre o fenômeno da aprendizagem, que por ser extremamente complexo sempre acaba despertando novos questionamentos e englobando novas questões. Desta forma, as teorias existentes são constantemente colocadas à prova e questionadas, um fato extremamente salutar, pois é muito importante que uma teoria de aprendizagem “não perca o contato com os recentes avanços no entendimento da cognição humana” (Bereiter, 1990, p.619).

As idéias básicas do construtivismo dialético, compartilhadas por Vygostky e Dewey, pautam-se pela epistemologia construtivista na qual o conhecimento não é herdado nem é fruto do meio e sim construído na relação entre os indivíduos e entre estes e seu meio. Ambos compartilham a visão dialética na qual o conhecimento e a ação devem ser entendidos como partes de um mesmo processo, desta forma o aprendizado engloba aspectos formais e informais. Os autores entendiam de forma bem similar o papel da escola como sendo um centro de convivência no qual o conhecimento, além de ser transmitido, também seria partilhado através da linguagem. Também acreditam que a sociedade precede e origina o indivíduo, pois as influências culturais afetam profundamente nossa visão de mundo. Apesar de ter maior ênfase no trabalho de Dewey, a idéia de que as experiências prévias e a reflexão são fundamentais para a aprendizagem encontra-se presente no trabalho de Vygostky. De maneira inversa, Vygostky deu maior importância ao diálogo, a importância da comunicação e na forma como a história, a sociedade e a cultura afetam o desenvolvimento humano, mas estas idéias também são compartilhadas por Dewey.

Estas idéias básicas deram origem a outras três vertentes importantes: a Aprendizagem pela Experiência, a Aprendizagem Auto-direcionada e a Aprendizagem Transformadora. Em um esforço de síntese, pode-se sugerir que a Aprendizagem pela Experiência postula que a aprendizagem é resultado de processos de reflexão sobre experiências passadas; a Aprendizagem Auto-direcionada acredita que o próprio aprendiz deve assumir o controle

sobre sua aprendizagem; e a Aprendizagem Transformadora pauta-se pela utilização da reflexão crítica como um instrumento para a mudança de perspectiva.

A sequência com que as abordagens foram apresentadas foi escolhida propositalmente, pois se considera que, sob certos aspectos elas podem ser vistas sob o ponto de vistas de um processo evolutivo. Na primeira corrente a ênfase recai na conexão entre a teoria e a prática, enfocando a importância da reflexão sobre acontecimentos passados que, somados com novas informações acabarão gerando novos conhecimentos. Pode-se observar que esta é a idéia mais primitiva, profundamente pautada pelo pragmatismo de Dewey. A segunda corrente inclui neste pensamento a necessidade de um aprendiz ativo, mas continua pautando-se pela necessidade de utilização das experiências anteriores como fonte de aprendizagem e pelo pragmatismo. A corrente da aprendizagem transformadora, de certa forma, surge com a disseminação da idéia de que falta uma visão crítica às duas correntes teóricas anteriores. Mezirow deixa claro que não abandona às premissas da aprendizagem pela experiência e do auto-direcionamento, porém aglutina a estas a reflexão crítica que visa desencadear um processo de transformação de perspectiva, aliando-se ao desejo de Freire.

Desta forma, considera-se que há um grande relacionamento entre estas três concepções, o que nos leva a acreditar que o ideal seria trabalhá-las em conjunto, como idéias complementares que evoluíram na seguinte sequência:

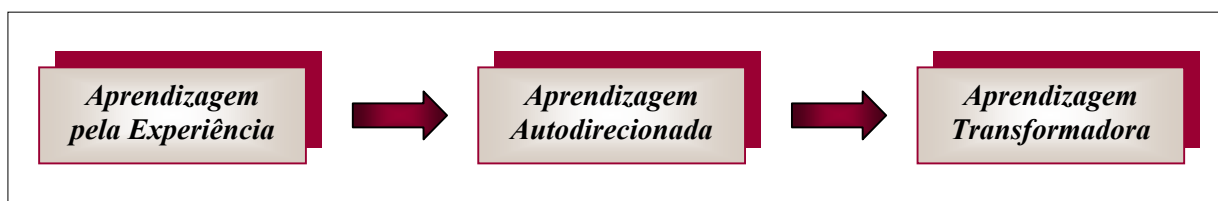


Figura 1 – Evolução das Manifestações do Construtivismo na Aprendizagem de Adultos

Um outro aspecto que é comum as três concepções e ao construtivismo é a postura que deve ser adotada tanto pelo aprendiz adulto quanto pelo educador. O aprendiz deve ter uma postura ativa, construindo, através da reflexão sobre suas experiências pessoais e dos relacionamentos com o meio e com os outros, suas próprias interpretações do mundo, negociando, através do diálogo, significados e valores e construindo novos conhecimentos. Neste sentido, Freire advoga que “Estes (os educandos), em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador” (1987, p.69).

Para lidar com esta nova postura do aprendiz, torna-se necessário uma nova postura do educador, colocada por Freire (1987, p.68) da seguinte forma: “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem”.

O educador não é mais o detentor do conhecimento que possui a tarefa de transmiti-lo aos alunos, ele é parte de um processo dialógico no qual o conhecimento passa a ser construído através das relações entre aprendiz e educador. Segundo Schön (2000), ao professor caberá um papel reflexivo que, a partir da análise e da interpretação de suas próprias experiências pessoais e profissionais, irá construir um conhecimento profissional que será unido ao conhecimento já institucionalizado, visando à criação de novos conhecimentos.

Brockett e Hiemstra (1991) concebem ao educador um papel de facilitador “que vê os aprendizes mais como parceiros neste processo, com valiosos *insights* e idéias para compartilhar” (p. 147). A ele caberá as tarefas de: facilitar a reflexão crítica; promover o pensamento racional que parte do pressuposto de que “enquanto não podemos sempre controlar os eventos que nos cercam nós podemos controlar nossas respostas a estes eventos” (p.156); e utilizar habilidades específicas que busquem atender, responder e entender as

necessidades dos aprendizes (estas habilidades incluem o respeito e a sinceridade e um processo de melhoria da comunicação).

Considera-se, porém, que traçar esquemas ideais que facilitem a aprendizagem de adultos e transpor-las para os ambientes organizacionais é uma tarefa abstrata, extremamente válida teórica e epistemologicamente, mas carente de uma maior vinculação com a realidade.

Ciente disto busca-se refletir sobre a validade de uma aprendizagem organizacional construtivista. Para tanto, observa-se a existência de algumas tendências e estas apontam que a visão construtivista, aqui apresentada, é parcialmente utilizada na aprendizagem organizacional e gerencial.

Segundo Reynolds (1998), na busca de uma teoria de aprendizagem para as práticas gerenciais, a teoria da **Aprendizagem pela Experiência** é a mais aceita, por duas razões: seu foco é na aprendizagem em e para o trabalho, desenvolvendo habilidades e noções de competências; e, é dada pouca importância às abstrações teóricas associadas à teoria formal. Michelson (1996a) corrobora com esta visão quando ressalta a importância da aprendizagem informal, enfatizando que frequentemente a aprendizagem de adultos acontece nas tarefas e relações de trabalho, nas atividades familiares, e em outras formas de aprendizagem informal.

O que a corrente da Aprendizagem pela Experiência prega é o diálogo entre o ensino formal e o informal, através de uma estreita conexão entre teoria e prática e não a substituição de uma pela outra. Percebe-se que estas afirmações condizem com a realidade vigente, pois o “aprender fazendo” nunca esteve tão em voga e, por ter grande penetração na aprendizagem nas e para as organizações, a aprendizagem pela experiência converteu-se numa corrente denominada de prática reflexiva que se preocupa com o fomento do conhecimento administrativo e técnico em gerentes e trabalhadores.

Postulando a validade da **Aprendizagem Auto-direcionada**, Merriam e Caffarella afirmam que os adultos preferem aprender independentemente, incorporando fatores como motivação e circunstâncias em seus processos de aprendizagem. Além disto, comumente os adultos aprendem de forma independente em seus ambientes naturais (1991). Outro autor que ressalta a validade da aprendizagem auto-direcionada é Candy (1991), quando afirma que as rápidas mudanças políticas, sociais e tecnológicas que acontecem na atualidade elevam a necessidade das pessoas se auto-direcionarem.

Isto realmente é observado no campo da administração, tanto que a Aprendizagem Organizacional tornou-se uma das grandes “novidades” do meio (conforme demonstrado no início deste trabalho) e os livros e cursos sobre o assunto multiplicam-se. Rodrigues (2001) afirma que não precisa muito para se descobrir que as escolas de administração estão se difundindo no orientes e também no ocidente. Segundo o senso do Ministério da Educação, em 1990 havia 330 cursos no Brasil e em 1998 já eram 549 escolas de administração.

Porém, é impossível ignorar que muitos desses cursos são criados à imagem e semelhança de restaurantes *fast-food*, aonde, segundo Alcadipani e Bresler (2000) professores oferecem informações de qualidade duvidosa, apoiando-se na literatura acessível e de fácil leitura e os alunos, por suas vez, cansados do trabalho, dão preferência a “aulas-show e cursos divertidos”. Além disto, o *pop-management*, a popularização dos cursos, livros e revistas de negócios “baseados na oferta de panacéias gerenciais e na busca ansiosa de soluções fáceis para todos os males” é uma realidade que cresce acentuadamente (Wood, Jr. e Paula, 2001).

Este cenário demonstra que uma aprendizagem organizacional pautada pela reflexão crítica e por transformação de perspectivas, como propõe a teoria da **Aprendizagem Transformadora**, não reflete a forma como ocorrem os processos de aprendizagem gerencial e organizacional no Brasil.

Desta forma, observa-se que a tendência é a existência de uma aprendizagem organizacional parcialmente construtivista, que enquadra-se nos postulados da Teoria da

Aprendizagem pela Experiência e da Teoria da Aprendizagem Auto-direcionada, mas distancia-se das premissas da Teoria da Aprendizagem Transformadora.

Mas, antes de postular uma aprendizagem organizacional totalmente construtivista, considera-se imperativo questionar se as posturas de aprendiz ativo e de educador facilitador estão plenamente conectadas com as necessidades e perfis das pessoas que trabalham nos ambientes organizacionais.

Num primeiro momento, levanta-se alguns questionamentos quanto ao aluno ou gerente aprendiz: Será que os administradores (ou futuros administradores) têm o hábito de utilizar o processo de reflexão sobre as próprias experiências para aprender com elas? Na aprendizagem gerencial é possível desconectar a prática da teoria e o ensino informal do formal? O auto direcionamento é realmente uma necessidade de adultos que procuram aprender e, conseqüentemente, de gerentes, alunos de graduação e pós-graduação em administração? A reflexão crítica, principalmente quanto aos aspectos ligados com a gestão de negócios, é uma prática comum?

Posteriormente, questiona-se a postura dos educadores que trabalham com administração: Os educadores estão preparados para utilizar as experiências dos aprendizes como ponto inicial para o processo de aprendizagem? Eles estão preparados para dialogar com os aprendizes e serem questionados por eles? O mito de que o educador ensina e o educando aprende ainda não perdura nas salas de aula dos cursos de administração? O exercício da reflexão crítica faz parte da vida destes profissionais? Os educadores estão dispostos a abrir mão do status de detentores do conhecimento?

Estes questionamentos não são recentes, Freire (1987, 2001a, 2001b) já os fazia na metade do século passado (apesar de não estarem voltados para o campo da administração), mas suas respostas ainda não foram encontradas. Porém, um primeiro passo para respondê-las é refletir sobre as mesmas e este foi o propósito básico deste trabalho.

5. Referências Bibliográficas

- ALCAPADINI, R. BRESLER, R. MacDonalldização do ensino. **CartaCapital**, 10 de maio, p.20-24, 2000.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEREITER, C. Aspects of an educational learning theory. **Review of Educational Research**, v.60, i.4, p.603-624, winter 1990.
- BROCKETT, R.; HIEMSTRA, R. **Self-direction in adult learning**: perspectives on theory, research, and practice. London: Routledge, 1991.
- BROOKFIELD, S. Adult learning: an overview. In: TUINJMAN A. **International encyclopedia of education**. Oxford: Pergamon Press, 1995.
- _____. The development of critical reflection in adulthood. **New Education**, v.13, n.1, p.39-48, 1991.
- BRUNER, J. Celebrating divergence: Piaget/Vygotsky. **Human Development**, v.40, i.2, p.63-73, mar/apr 1997.
- CANDY, P. C. **Self-direction for lifelong learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- CARVALHO, J. F. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- _____. **Experiência e natureza: Lógica : a teoria da investigação : A arte como experiência : Vida e educação : Teoria da vida moral**. Coleção os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- _____. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Editora Nacional, 1970.
- _____. **Vida e educação**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- EASTERBY-SMITH, M; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EVANS, K. Reclaiming John Dewey. **Administration & Society**, v.32, i.3, p.308-328, jul2000.
- FENWICK, T. Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. **Adult Education Quarterly**, v.50, n.4, p. 243-273, 2000.
- FEUER, D.; GEBER, B. Second thoughts about adult learning theory. **Training**, december 1988, p.31-39.

- FOSNOT, C. Uma teoria psicológica da aprendizagem. In: FOSNOT, C. **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- FOX, S. Debating management learning. **Management learning**, v.25, n.1, p.83-93, 1994.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Pedagogia da esperança**. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARRISON, D. R. Critical thinking and self-directed learning in adult education: an analysis of responsibility and control issues. **Adult Education Quarterly**, v.42, n.2, p.136-148, 1992.
- KNOWLES, M. **Self-directed learning**. New York: Association Press, 1975.
- _____. **The modern practice of adult education: andragogy vs. pedagogy**. Chicago: Association Press, 1970.
- KOLB, D. **Experiential Learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge Press, 1991.
- MERRIAM, S. Adult learning and theory building: a review. **Adult Education Quarterly**, v.37, i.4, p.187-198, 1987.
- _____.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MEZIROW, J. A critical theory of adult learning and education. **Adult Education**, v.32, n.1, p.3-24, fall, 1981.
- _____. Contemporary paradigms of learning. **Adult Education Quarterly**, v.46, n.3, p. 158-173, 1996b.
- _____. How critical reflection triggers transformative learning. In: _____ (Org). **Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. p.1-20.
- _____. On critical reflection. **Adult Education Quarterly**, v.48, n.3, p. 185-200, 1998a.
- _____. Perspective transformation. **Adult Education**, v.28, p.100-110, 1978.
- _____. Toward a learning theory of adult literacy. **Adult Basic Education**, v.6, n.3, p. 115-127, 1996c.
- _____. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- _____. Understanding transformation theory. **Adult Education Quarterly**, v.44, n.4, p.222-232, 1994.
- MICHELSON, E. Beyond Galileo's telescope: situated knowledge and the assessment of experiential learning. **Adult Education Quarterly**, v.46, n.4, p. 185-196, 1996a.
- _____. Usual suspects: experience, reflection, and the (en)gendering of knowledge. **International Journal of Lifelong Education**, v.15, i.6, p.438-454, 1996b.
- MOORE, B. Situated cognition versus traditional cognitive theories of learning. **Education**, v.119, i.1, p.161-171, fall 1998.
- PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, M.; et all. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001. p.41-63.
- RACHAL, J. Andragogy's detectives: a critique of the present and a proposal for future. **Adult Education Quarterly**, v.52, n.3, p. 210-227, 2002.
- REYNOLDS, M. Reflection and critical reflection in management learning. **Management Learning**, v.29, i.2, p.183-200, jun 1998.
- RODRIGUES, Suzana Braga. De fábrica a lojas de conhecimento: as universidades e a desconstrução do conhecimento sem cliente. In: FLEURY, Maria Tereza; OLIVEIRA, Jr., Moacir. **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001, p.86-117.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.
- SHUELL, T. J. Cognitive conceptions of learning. **Review of Educational Research**, v.56, p. 411-436, 1986.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- _____. **Obras escogidas – Tomo III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.
- WOOD Jr. Thomaz; PAULA, Ana Paula P. de. **Pop-management**. Anais do 25º ENANPAD. Campinas, 2001.