

Universidades e Transformações Socioambientais: revisitando o debate sobre agência nos estudos organizacionais e o conceito de agência transformadora

Simone Alves Pacheco de Campos

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/UFRGS) – Porto Alegre, Brasil
E-mail: simoneapcampos@gmail.com*

Lisiane Celia Palma

*Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/UFRGS) – Porto Alegre, Brasil
Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Canoas, Brasil
E-mail: lisianepalma@yahoo.com.br*

Eugênio Ávila Pedrozo

*Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/UFRGS) – Porto Alegre, Brasil
E-mail: eapedrozo@ea.ufrgs.br*

1. Introdução

Muito se tem discutido a respeito dos problemas socioambientais e do papel das universidades frente ao tema (e.g. BARTHOLO JR. e BURSZTYN, 2001; STERLING, 2010-11). Contudo, os avanços em direção a uma transformação na prática individual e coletiva, parecem poucos, permanecendo as universidades presas ao *mainstream* tanto no que diz respeito à seleção dos conteúdos quanto à forma com que são trabalhados. Na maioria dos casos a aprendizagem é vista como um processo de transmissão, em que a solução para os problemas socioambientais é vista apenas no plano da ação e não na mudança de mentalidade ou da consciência. Exemplo disso são as ações de “esverdeamento” do campus e a criação de indicadores e rankings de classificação de “universidades verdes”.

Avanços em direção a uma transformação exigem que as universidades se desvinculem do que Paulo Freire (1987) chama de educação bancária, que promove a consciência ingênua, e a manutenção do *status quo*, formando trabalhadores alienados, que desconhecem a sua função na sociedade. Outra crítica refere-se à especialização das universidades e o seu papel voltado a atender as demandas do mercado, ao invés de ser um local cujo objetivo maior é o desenvolvimento de uma consciência crítica e a aprendizagem transformadora.

Destacam Bartholo Jr. e Bursztyn (2001, p.161) que, do ensino universalista, clássico e abrangente, passamos à segmentação e especialização, preparando jovens para um mercado de trabalho compartimentado e restrito. “Com isso, ganhamos em eficiência (no que se afere com indicadores mensuráveis). Mas perdemos o rumo. São cada vez mais opacos os objetivos e fins maiores de tal esforço.” E, ainda mais grave, perdemos “o espírito crítico e a consciência da necessidade, da utilidade e, principalmente, das implicações do uso de cada saber específico, ao ser encaixado em um mosaico mais ampliado de saberes”.

Diante deste cenário, presencia-se uma inércia dos indivíduos e das organizações, inclusive das universidades, que poderiam funcionar como propulsores da transformação necessária, face aos problemas contemporâneos. Estes exigem maior interdisciplinaridade, consciência crítica e uma maior compreensão do papel dos sujeitos no processo histórico.

Fala-se muito em responsabilidades grupais ou coletivas e institucionais. Contudo, pouco atenta-se para a necessidade real de revisão da responsabilidade individual e de como

engajar os indivíduos na sociedade enquanto cidadãos conscientes de seu papel social e ambiental. É amplamente conhecido que indivíduos têm um papel fundamental a desempenhar na concretização de transformações para a sustentabilidade. Nesse sentido, a compreensão de como a agência de indivíduos pode contribuir para um futuro sustentável assume um papel de destaque nos debates atuais. Mais do que o entendimento acerca de uma educação voltada para a sustentabilidade, deve-se pensar em como impulsionar os indivíduos a agir com vistas à transformação do futuro.

Destaca Sterling (2010-11) que, no atual contexto, onde há uma chamada para um reexame dos pressupostos e valores, pensamento crítico e nova criatividade, o conceito de aprendizagem transformadora (AT) está vindo à tona. Ele refere-se essencialmente a uma mudança qualitativa na percepção e construção de significados por parte do aluno em uma experiência de aprendizagem específica, em que o aluno questiona ou reformula suas suposições ou hábitos de pensamento. O objetivo, portanto, da AT crítica não é apenas a transformação pessoal, mas a transformação da sociedade para que as pessoas possam ser produtoras criativas de si mesmo e da sociedade e de suas relações políticas e econômicas.

O tipo de agência conceituada dentro da teoria da atividade histórico-cultural desafia a retórica gestão e difere da perspectiva individualista dominante (Engeström, 2007). Caracterizada como transformadora é definida por Virkkunen (2006) como um rompimento com a estrutura da ação, no sentido de transforma-la Assim, a agência transformadora difere das noções convencionais de agência, uma vez que se origina a partir de encontros e exame de distúrbios, conflitos e contradições na atividade coletiva. A agência transformadora desenvolve a atividade conjunta dos participantes, explicando e tentando descobrir novas possibilidades. Sendo assim, ela vai além do indivíduo, uma vez que procura possibilidades de esforços de mudança coletiva.

Com base no exposto, neste ensaio tem-se como argumento central que as mudanças em direção à consciência socioambiental perpassam a agência individual e coletiva, com vistas à transformação. Neste processo, as universidades tem um papel central, na medida em que podem ser organizações promotoras desta transformação.

Nesse sentido, neste artigo tem-se como objetivo articular as abordagens teóricas da Aprendizagem Transformadora (AT) e a Teoria da Atividade Histórico Cultural (CHAT) a partir da agência transformadora. Busca-se avançar no entendimento de como estas abordagens podem auxiliar as universidades a promover um aprendizado voltado ao desenvolvimento da agência transformadora e assim engajar os indivíduos na sociedade enquanto cidadãos conscientes de seu papel socioambiental.

Convém ressaltar que o presente ensaio não pretende esgotar a discussão acerca das referidas teorias, mas apresentar reflexões acerca de como estas podem ser utilizadas de forma a proporcionar o debate crítico acerca do papel de uma educação de fato voltada não somente a resolução de problemas, mas à transformação individual e social.

Além desta introdução, este ensaio encontra-se estruturado em mais cinco seções. Na segunda apresenta-se os conceitos referentes à AT. Na terceira seção, discute-se a teoria da atividade histórico cultural. A quarta seção propõe uma articulação conceitual entre as teorias. Na quinta seção apresentam-se reflexões sobre o papel das universidades frente às transformações socioambientais. A sexta expõe as considerações finais e, por fim, são apresentadas as referências utilizadas.

2. A Aprendizagem Transformadora (AT)

Diversos autores que discutem a respeito dos problemas socioambientais e do papel das universidades frente ao tema tem apresentado contribuições da aprendizagem transformadora (e.g. STERLING, 2010-11; THOMAS, 2009; SIPOS, BATTISTI e GRIMM,

2008; MOORE, 2005; LANGE, 2004). No entanto, o termo e a evolução da teoria da AT não estiveram, inicialmente, ligados aos grandes desafios da mudança social e da sustentabilidade. Esta surgiu a partir do trabalho da educação de adultos de Mezirow (1978).

Segundo Mezirow (1997), a AT é o processo de efetuar a mudança em um quadro de referência. Adultos adquiriram um corpo coerente de experiência – associações, conceitos, valores, sentimentos, respostas condicionadas – quadros de referência que definem seu mundo e estilo de vida. Quadros de referência são as estruturas de pressupostos através do qual entendemos nossas experiências. Eles seletivamente moldam e delimitam as expectativas, percepções, cognição e sentimentos. Eles definem a nossa "linha de ação". Uma vez definido, automaticamente nos movemos de uma atividade específica (mental ou comportamental) para outra. Nós temos uma forte tendência a rejeitar ideias que não conseguem atender nossos preconceitos, rotulando essas ideias como indignas de consideração – uma aberração, algo sem sentido, irrelevante, estranho ou enganado. Quando as circunstâncias permitem, os alunos transformadores movem-se em direção a um quadro de referência que é mais abrangente, discriminatório, auto-reflexivo e integrador da experiência.

Afirma Mezirow (1997) que nós transformamos nossos quadros de referência através da reflexão crítica sobre os pressupostos em que nossas interpretações, crenças e hábitos da mente ou pontos de vista estão baseados. É possível tornar-se criticamente reflexivo em relação aos nossos pressupostos ou aos dos outros quando aprendemos a resolver problemas instrumentalmente ou quando estamos envolvidos na aprendizagem comunicativa. Podemos ser criticamente reflexivos em relação aos pressupostos ao ler um livro, ouvir um ponto de vista, se envolver em uma tarefa orientada a resolução de um problema (reenquadramento objetivo), ou uma avaliação auto-reflexiva de nossas próprias ideias e crenças (reenquadramento subjetivo). A auto-reflexão pode levar a transformações pessoais significativas.

A Teoria da AT desenvolvida por Mezirow foi fortemente influenciado pelo trabalho de Paulo Freire, principalmente em relação à conscientização. Conforme Paulo Freire (1987), a conscientização possibilita ao povo inserir-se no processo histórico, como sujeito, colocando em discussão a manutenção do *status quo*. Como destaca Lange (2004), conscientização é o processo de facilitar a compreensão e o senso de eficácia de que as relações de dominação e alienação podem ser alteradas. O objetivo, portanto, da AT não é apenas a transformação pessoal, mas a transformação da sociedade para que as pessoas possam ser produtoras criativas de si mesmo e da sociedade e de suas relações políticas e econômicas.

Outra influencia encontra-se na compreensão do processo de aprendizagem. Neste sentido, Henderson (2002, p. 203), identifica quatro fases no processo de AT, comuns aos autores: 1) um evento disruptivo ocorre na vida do aprendiz que desafia sua visão do mundo; 2) o aprendiz então reflete criticamente sobre crenças, pressupostos e valores que moldam a perspectiva corrente; 3) o aprendiz desenvolve uma nova perspectiva para lidar com as discrepâncias trazidas à tona pelo evento desencadeador; 4) o aprendiz integra a nova perspectiva em sua vida.

Diversos autores (e.g.: FREIRE, 1987; STERLING, 2010-11) reconhecem que o processo educativo deve desafiar o educando a penetrar em níveis cada vez mais profundos e abrangentes do saber. Neste sentido, a ideia de "níveis de conhecimento" (Figura 1) é útil, pois ajuda a entender a ideia de que a aprendizagem pode envolver e afetar diferentes níveis de consciência.

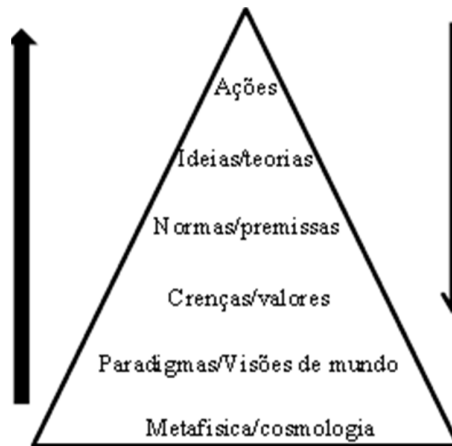


Figura 1 – Níveis de conhecimento
 Fonte: Sterling (2010-11)

Este modelo de sistemas de aninhamento sugere que as percepções e concepções mais profundas informam, influenciam e ajudam a manifestar ideias mais imediatas e elas, por sua vez, afetam os pensamentos e ações mais cotidianas. Um segundo ponto decorrente desse modelo é que a influência de pressupostos mais profundos pode não ser conscientemente reconhecida (STERLING, 2010-11).

Sterling (2010-11) sugere que este modelo é válido tanto para o conhecimento individual quanto para o coletivo ou cultural. Uma das implicações importantes deste modelo é que ele levanta questões sobre a aprendizagem. Embora a palavra "aprendizagem" tende a ser usada com o pressuposto de que os debatedores geralmente compartilham a mesma percepção do que significa, este modelo traz uma dimensão importante e muitas vezes esquecida: que podemos aprender em diferentes níveis de conhecimento e de significado. AT é normalmente entendida como aprendizagem que toca os nossos níveis mais profundos de conhecimento e significado, e, ao fazê-lo, em seguida, influencia nossos níveis mais imediatos e concretos de conhecimento, percepção e ação.

Conforme Sterling (2010-11), a obra de Gregory Bateson da aprendizagem é útil para esclarecer no que a AT pode implicar. Bateson (1972) distinguiu três ordens de aprendizagem e mudança (além de "aprendizagem zero"), que corresponde ao aumento da capacidade de aprendizagem.

Mudança de primeira ordem refere-se a fazer "mais do mesmo", ou seja, mudar dentro de determinados limites e sem examinar ou alterar os pressupostos ou valores que informam o que você está fazendo ou pensando. Neste tipo de aprendizagem, o significado é assumido ou dado e diz respeito principalmente ao mundo objetivo externo. Mudança de segunda ordem refere-se a uma mudança significativa no pensamento ou no que você está fazendo como resultado do exame de pressupostos e valores, e se trata de compreender o mundo interior ou subjetivo. Neste tipo de aprendizagem, o significado é reconhecido e negociado entre os envolvidos. Outros termos que os teóricos usam e que distinguem entre estes dois níveis são, respectivamente: aprendizagem básica e aprender a aprender; aprendizagem e meta-aprendizagem; cognição e meta-cognição. Este modelo de dois níveis parece muito simples, mas faz uma distinção muito importante e tem implicações significativas para qualquer pessoa ou grupo interessado em qualquer coisa a mais do que a mudança de primeira ordem (STERLING, 2010-11).

A partir desta distinção, é possível ver que a aprendizagem promovida na maioria das escolas de educação formal e no ensino superior é a de primeira ordem, dirigida ao conteúdo, extremamente focada e, muitas vezes, entregue através de pedagogias transmissoras dentro de uma estrutura consensualmente aceita de valores e propósitos. Preocupa-se

fundamentalmente com a "transferência de informação" – aprender sobre as coisas – e não costuma desafiar as suposições ou crenças do aluno (STERLING, 2010-11). Cabe acrescentar que, também, neste caso, o próprio professor não questiona suas suposições ou crenças, replicando o modo e aquilo que aprendeu.

Destaca Sterling (2010-11) que esta é a aprendizagem de manutenção – ajustes ou adaptações são feitas para manter as coisas estáveis face a mudança. Esta não é em si mesmo uma “coisa ruim” e pode ser perfeitamente válida em muitas situações de ensino e aprendizagem; no entanto, se a necessidade de AT é reconhecida por educadores progressistas, uma tradição institucional de ensino e aprendizagem de primeira ordem é um obstáculo à mudança profunda.

Salienta Sterling (2010-11) que a aprendizagem de segunda ordem é mais difícil e envolve examinar criticamente o aluno (ou a organização de aprendizagem) e, se necessário, mudar seus valores, crenças e premissas. Portanto, esta experiência de aprendizagem pode ser dita como mais profunda. É mais difícil e, muitas vezes, desconfortável para o aluno, porque é desafiador e envolve refletir criticamente sobre a aprendizagem e a mudança que ocorre no nível de primeira ordem. Promove uma consciência e compreensão que vai além desse nível. Devido a isto, esta aprendizagem é susceptível de ser mais permanente.

De forma resumida, a aprendizagem e mudança de primeira ordem, muitas vezes, é expressas em como “fazer as coisas melhores”, isto é, está muitas vezes preocupada com a eficiência e a eficácia, se aplicada ao indivíduo ou à instituição. Mas não questiona as “coisas”, as atividades e as premissas que levam a essas atividades. Mudança de segunda ordem, ao contrário, está preocupada em “fazer melhores coisas”, ou seja, levanta questões de propósitos e valores, que questionam: “a eficiência e eficácia a serviço de quê? Ou para que fim?”. Tal mudança envolve trazer à tona os pressupostos que fundamentam a aprendizagem de primeira ordem, e avaliá-los criticamente, invocando questões de valores e ética (STERLING, 2010-11).

É importante ressaltar que alguns teóricos usam o termo "aprendizagem transformadora" para descrever experiências que podem ser ditas como equivalentes a aprendizagem de segunda ordem. No entanto, o modelo de Bateson (1972) distingue um terceiro nível de aprendizagem, que pode ser chamado de aprendizagem epistêmica, ou seja, envolve uma mudança da epistemologia ou modo operatório de conhecer e pensar, que molda a percepção das pessoas do mundo e a interação delas com ele. Isto implica em pensar e avaliar os fundamentos do próprio pensamento; a experiência de ver a nossa visão do mundo ao invés de ver com a nossa visão de mundo, para que possamos ser mais abertos e recorrer a outros pontos de vista e possibilidades.

Assim, o argumento para a AT é que aprender dentro de paradigma não muda o paradigma, ao passo que a aprendizagem que facilita o reconhecimento fundamental de paradigma e permite a reconstrução paradigmática é por definição transformadora. Este nível de aprendizagem, ou a mudança de terceira ordem, é consistente com uma drástica mudança de consciência. Da mesma forma, muitos críticos veem isto como envolvendo mudança de percepção e chegada a uma sensibilidade ética e participativa transpessoal. Em suma, uma expansão de consciência e uma forma mais relacional ou ecológica de ver surge, inspirando diferentes conjuntos de valores e práticas (STERLING, 2010-11).

Sterling (2010-11) destaca que, de acordo com a teoria de Bateson e outras teorias derivadas do modelo dele, os níveis de aprendizagem são vistos como sistemas aninhados com ordem superior de aprendizagem que afetam os níveis inferiores. Assim experiências de segunda ordem ou meta-aprendizagem mudam pensamentos e ações no domínio de primeira ordem, enquanto aprendizagem epistêmica provoca mudanças nos domínios de segunda e primeira ordem. Os três níveis de aprendizagem são representados no Quadro 1, com a seta que representa um deslocamento para a aprendizagem de ordem mais elevada.

Ordens de mudança/aprendizagem	Procura/leva a:	Podem ser rotulados como:
Mudança de primeira ordem Cognição	Eficiência/eficácia	“Fazer as coisas melhores” Conformadora
Mudança de segunda ordem Meta-cognição	Examinar e mudar suposições	“Fazer melhores coisas” Reformadora
Mudança de terceira ordem Aprendizagem epistêmica	Mudança de paradigma	“Ver as coisas de forma diferente” Transformadora

Quadro 1 – Níveis de aprendizagem

Fonte: Sterling (2010-11)

Salienta Sterling (2010-11) que uma mudança de percepção de primeira para segunda ordem de aprendizagem, ou de segunda para terceira ordem, muitas vezes, envolve a resistência por parte do aluno, pois isso representa um verdadeiro desafio às crenças e ideias existentes, a reconstrução de significado, desconforto e dificuldade, mas também, por vezes, entusiasmo. Novamente, destaca-se que o professor também passa por este desafio. Para promover uma transformação nos alunos, antes, o próprio professor precisa passar por esta transformação.

Aprendizagem de modo transformador, no sentido epistemológico, é difícil – em primeiro lugar, facilitá-la ou projetá-la como uma experiência de aprendizagem e, em segundo, como uma experiência que faça sentido para o aluno. Com referência a “níveis de conhecimento” da Figura 1, é claramente muito mais fácil provocar mudança no nível mais imediato do que no nível profundo de conhecimento. Aprendizagem epistêmica pode ser profundamente desconfortável, porque envolve uma reestruturação das premissas básicas causadas pelo reconhecimento de “incoerência” entre pressupostos e experiência. Esta experiência de crise pode ser traumática – embora para alguns seja inspiradora – e pode ser um processo demorado ao longo do tempo dado que os modelos mentais sofrem mudança radical (STERLING, 2010-11)

Uma forma de provocar esta mudança no nível mais profundo é por meio da interação dialógica. Gunnlaugson (2007) ressalta que é importante que um grupo que deseja se envolver em uma interação dialógica inclua pessoas que representam uma diversidade de perspectivas sobre o tema em debate, para que os participantes examinem criticamente os seus próprios pressupostos e perspectivas, e também os dos outros. Wals e Schwarzin (2012) destacam ainda que a interação nunca é estática, mas tende a se mover através de uma variedade de diferentes “modos”, onde é dada ênfase, de modo paradoxal, ao conflito e à cooperação.

Afirma Mezirow (1997) que, para facilitar a AT, os educadores devem ajudar os alunos a se tornarem conscientes e críticos de suas próprias suposições e das suposições dos outros. Os alunos precisam praticar o reconhecimento de quadros de referência e usar sua imaginação para redefinir problemas de uma perspectiva diferente. Finalmente, os alunos precisam ser ajudados a participar efetivamente no discurso. O discurso é necessário para validar o que e como se compreende, ou para chegar a um melhor julgamento sobre uma crença. Neste sentido, a aprendizagem é um processo social, e o discurso torna-se central para a construção de significado.

Discurso eficaz depende de quão bem o educador pode criar uma situação em que os participantes têm informação completa; estão livres de coerção; tenham igual oportunidade de assumir os vários papéis do discurso (para avançar crenças, desafio, defender, explicar, avaliar as provas e julgar argumentos); tornar-se criticamente reflexivo de suposições; ser empáticos e abertos a outras perspectivas; estão dispostos a ouvir e procurar um terreno comum ou uma síntese de diferentes pontos de vista; e podem fazer a tentativa de um melhor julgamento para guiar a ação (MEZIROW, 1997).

Os educadores devem assumir a responsabilidade de definição de objetivos, que incluem explicitamente pensamento autônomo e reconhecer que isso requer experiências

destinadas a promover reflexividade crítica e experiência no discurso. A educação deve promover o pensamento crítico reflexivo, o discurso centrado no aluno, participativo e interativo, e envolver a deliberação de grupo e a solução de problemas em grupo. (MEZIROW, 1997).

Para promover a aprendizagem pela descoberta, o educador muitas vezes reformula questões aluno em termos de nível atual do aluno do entendimento. Contratos de aprendizagem, projetos em grupo, dramatizações, estudos de caso e simulações são métodos em sala de aula associados à educação transformadora. A idéia principal é ajudar os alunos se engajar ativamente os conceitos apresentados no contexto de suas próprias vidas e coletivamente avaliar criticamente a justificativa de novos conhecimentos. Juntos, os alunos realizar projetos de pesquisa-ação. Eles são frequentemente desafiado a identificar e examinar os pressupostos, incluindo a sua própria.

Tendo-se apresentada brevemente a AT nesta seção, introduz-se a Teoria da Atividade Histórico-Cultural na próxima seção. Tais discussões possibilitam a articulação feita na seção 4 e a discussão posterior relacionando-a às universidades.

3. A Tradição Histórico-Cultural: A Teoria da Atividade, Aprendizagem e Agência

A teoria da atividade histórico-cultural - *Cultural Historical Activity Theory* (CHAT) - é uma escola de pensamento fundamentada nos trabalhos dos soviéticos Vygostsky e Leontiev, nas décadas de 1920 e 1930. Consta, assim, de um esforço em direção a uma psicologia sócio-histórica-cultural, fundamenta na filosofia marxista (DUARTE, 2002). Atualmente, é considerada uma perspectiva multidisciplinar, com aplicações nas áreas de educação, psicologia, design, sistemas de informação, organizações do trabalho, dentre outros.

Engeström (2001) faz uma sistematização da teoria e metodologia em torno da CHAT, a fim de elucidar o desenvolvimento desta teoria. Dessa forma, segundo o autor, essa foi uma abordagem que evoluiu ao longo de três gerações de pesquisa. A primeira geração tem como base os trabalhos desenvolvidos por Vygostky, enfatizando a consciência individual e a atividade como modo de interação homem com o mundo a partir da sua interação com artefatos de mediação. A segunda retoma o conceito de atividade e, principalmente, a sua característica coletiva, tomando como base os trabalhos de Leontiev, bem como a emergente contribuição de Engeström, sobre um sistema de atividade, fonte de perturbação e construção de sentido. A terceira geração por outro lado, avança no sentido de compreender a formação de conceitos em redes de sistemas de atividade em interação. É importante salientar que o foco deste estudo não reside em oferecer uma extensa síntese acerca da teoria da atividade histórico-cultural, mas sim de apresentar essa como base teórica dos conceitos de atividade socialmente significativa, consciência e aprendizagem, bem como o consequente enfoque dado à agência e a noção de agência transformadora.

O ponto de partida para a compreensão dessa corrente de estudos e, por conseguinte, de suas contribuições para os mais variados campos, reside na ênfase dada por essa à atividade humana. Os primeiros trabalhos realizados constaram no sentido de desenvolver o conceito de atividade socialmente significativa, como elemento constituinte da formação da consciência do indivíduo. A atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, a qual é construída de fora para dentro por meio das relações sociais (VYGOTSKY, 1978) Nesta perspectiva, a sociedade e a cultura não são fatores externos que influenciam a mente humana, mas forças geradoras diretamente envolvidas na formação da mente (ENGESTROM, 2001).

A contribuição de Vygotsky encontra-se na construção de uma psicologia por meio da crítica e da estética. Assim, utiliza-se da categoria consciência para explicar os processos de

criação e percepção estética. A partir disto, o autor buscou uma teoria que respondesse às seguintes questões: o que é consciência? Qual a relação dos símbolos e sinais com esta? A resposta a estes questionamentos o levou a uma reflexão epistemológica acerca da gênese social da consciência e do papel da psicologia (VYGOTSKY, 1978; SINDER, 1997).

Dessa forma, parte-se da premissa de que o desenvolvimento psicológico do indivíduo é um processo social decorrente da interação em determinados contextos históricos e culturais. A interação, portanto, é o que proporciona uma base interpretativa a partir do qual os indivíduos atribuirão sentido à sua própria ação e a dos demais (VYGOTSKY, 1978; 1991). Tal interação reside no centro da atividade prática, ou seja, o trabalho diário dos atores nos mais variados contextos (KOZULIN 1999; LEONTIEV, 1978). A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender como, e por quais meios, os indivíduos interagem com os outros e são habilitados a participar da atividade coletiva de uma comunidade (ENGESTRÖM, 2001).

De acordo com Blunden (2007), credita-se a Vygotsky o desenvolvimento de não somente uma abordagem científica para o entendimento do pensamento e linguagem, mas também uma rica demonstração da aplicação do método dialético. Neste contexto, o conceito de ação mediada é introduzido para explicar o processo semiótico que permite o desenvolvimento da consciência humana através da interação com os artefatos (ferramentas), bem como outros aspectos de cunho social presentes no ambiente, e através do qual os indivíduos atribuem novos significados ao mundo (BLUNDEN, 2007; KOZULIN, 1999).

Assim, a atividade mediatizada é a forma através do qual se dá a relação entre o homem e a realidade objetiva. Isso significa que o indivíduo não reage mecanicamente aos estímulos do meio, uma vez que, através da sua atividade, põe-se em contato com os objetos e fenômenos do mundo, atua sobre eles e transforma-os, transformando também a si mesmo durante esse processo. Engeström (1987) explica que, no modelo proposto por Vygotsky, a mediação das ações é geralmente expressa como a tríade de sujeito, objeto e artefato mediador. O Objeto da atividade aqui torna-se uma espécie de entidade, um “estado” é a transformação do que se espera produzir. Tem, assim, uma dupla existência: existe no mundo como o material a ser transformado, por meio de ações moldadas por artefatos e ações de cooperação, mas também como uma projeção para o futuro (KUUTTI, 2010). Para Leontiev (1978), o objeto é o real motivo da atividade, o que direciona a atividade, podendo ser tanto material quanto ideal, presente na percepção ou na imaginação. Segundo o entendimento de Engeström e Blackler (2005), o objeto é “matéria-prima” para os sujeitos envolvidos em uma atividade, estando estes abertos a inúmeras e parciais interpretações. Essa matéria-prima, que contém um determinado conflito ou problema a ser resolvido é vista como decorrente de constantes interpretações, reconstruções e modificações impelidas pela ação dos sujeitos, interessando revelar, portanto, o caráter contraditório e historicamente mutável dos sistemas envolvidos na produção da atividade.

Para compreender a ênfase na atividade humana, é importante observar que é uma forma complexa de relação entre o homem e o mundo, a qual envolve finalidades conscientes de atuação coletiva e cooperativa. Neste sentido o conceito de atividade se refere à forma como a vida social é criada e estruturada através de fins práticos múltiplos e sobrepostos, conflituosos e cooperativamente compartilhados (entendidos como objeto e motivo da atividade). Nesse contexto, torna-se relevante diferenciar atividade, ação e operação, conforme feito por Leontiev, ícone da segunda geração da CHAT.

Para este autor, a atividade é uma “unidade de vida mediada pela reflexão mental, cuja função real é orientar os sujeitos para o mundo dos objetos” (LEONTIEV, 1978, p.10), visa, assim, a explicação dos processos psíquicos como parte da relação do homem frente à realidade, o que possibilita compreender a consciência como produto histórico mutável. Engeström (1987) enfatiza que é a expansão do conceito de atividade para além do âmbito

individual, proposta por Leontiev, que mostra que a unidade de análise indivíduo-ação mediada de Vygotsky é insuficiente. Portanto, se desconsiderado o coletivo a atividade aparece como sem sentido e sem justificativa (DUARTE, 2002). Visto desta forma, o conceito de atividade se refere à forma como a vida social é criada e estruturada através de fins práticos múltiplos e sobrepostos, conflituosos e cooperativamente compartilhados (entendidos como objeto e motivo da atividade).

Por ação, Leontiev compreende o processo que se subordina à representação do resultado a ser alcançado, ou seja, a um objetivo consciente. Assim, ações são, concomitantemente, estimuladas pelos motivos e direcionadas a objetivos; contudo, o motivo da ação não coincide com seu objetivo e sim com o motivo da atividade da qual ela faz parte. Além disso, uma ação pode participar de mais de uma atividade, ou seja, existe uma independência relativa entre elas. Por outro lado, as operações estão relacionadas às condições da atividade, isto é, dizem respeito às formas pelas quais se realizam uma ação (LEONTIEV, 1983, p.87). A Figura 2 mostra um esquema da diferença e inter-relação entre atividade, ação e operação.



Figura 2 – Atividade, Ação e Operação
Fonte: Engestrom (1987)

Tomando como ponto de partida as bases anteriormente discutidas, e, face ao caráter coletivo que a atividade humana possui, Engeström expande a compreensão do sistema triangular de atividade proposto por Vygotsky (tríade sujeito-objeto-artefato mediador) para a compreensão de como as atividades humanas se desenvolvem em um sistema de atividade, em que os sujeitos também sofrem a mediação de instrumentalidades como regras, divisão de trabalho, em uma comunidade que compartilha o mesmo objeto da atividade. A partir do entendimento de sistemas de atividade, a atividade é realizada por um indivíduo (sujeito) o qual é o motivado em direção a um propósito, ou para solucionar um problema e mediado por artefatos, em colaboração com outros (comunidade). A estrutura da atividade é restringida por fatores culturais, incluindo as convenções (regras) e o *strato* social (divisão do trabalho) (ENGESTRÖM, 2001). A terceira geração dessa teoria avança no sentido de compreender como se dão as relações entre distintos sistemas de atividade, conforme pode ser ilustrado na Figura 3.

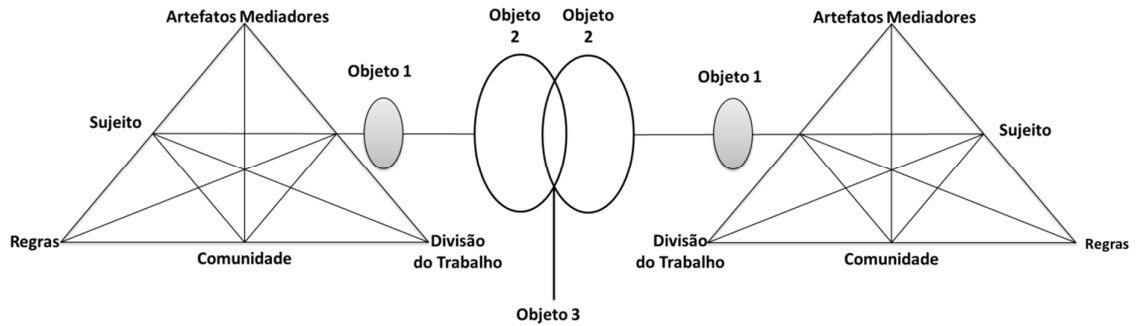


Figura 3 – Redes de Sistemas de Atividades
 Fonte: Engeström (2001)

A dinâmica da atividade é dada por meio das contradições, tensões estruturais historicamente acumuladas dentro e entre sistemas de atividade. Engeström (2008) salienta ainda que as contradições não são apenas características inevitáveis da atividade, elas são o que garante sua dinamicidade, seu desenvolvimento. De acordo com Ilyenkov (1977, p.303), é através das contradições que resultam as mudanças e o desenvolvimento das atividades, uma vez que estas são o princípio de sua “auto-movimentação”, a forma como o desenvolvimento é alcançado.

As contradições podem ser utilizadas como ferramenta de intervenção por parte do pesquisador, o qual pode auxiliar os participantes da atividade a enfrentar as contradições e, coletivamente encontrar novas formas de organização, no sentido de resolver as tensões experimentadas (Engeström, 2005). Durante o processo de interação, é possível que ocorra um “desconforto”, em ambas as atividades, capaz de gerar novas ações, as quais podem levá-las ao desenvolvimento. Esse movimento de interação-desconforto-desenvolvimento possibilita a re-conceituação dos elementos da atividade, e é essa re-conceituação que leva à expansão atividade em si (ENGESTRÖM, 1987).

A aprendizagem expansiva tem por princípio fomentar formas de aprendizagem que não propiciem rupturas na atividade, favorecendo o desenvolvimento da agência individual e coletiva. Para Engeström e Sannino (2012), o foco de análise da teoria da aprendizagem expansiva é o processo de aprendizagem por meio do qual os próprios sujeitos da aprendizagem são transformados através de um sistema de atividade ou rede de sistemas de atividade que parte do individual ao coletivo. A aprendizagem expansiva leva à formulação de um objeto novo, expandido, bem como um novo padrão de atividade para esse objeto.

Em face deste entendimento, a aprendizagem expansiva é vista como uma ruptura, um nascimento de uma atividade culturalmente mais avançada que a atividade central. Nesse sentido, o autor trata a aprendizagem expansiva como “a aprendizagem daquilo que ainda não está lá”. É, dessa forma, um processo dinâmico, por meio do qual os agentes transformam as atividades e a si próprios. A transformação expansiva, no entendimento de Engeström (2001) é realidade quando o objeto e o motivo da atividade são reconceitualizados a fim de envolver um horizonte mais amplo de possibilidades que os modos de atividades anteriores. A aprendizagem expansiva parte do pressuposto de que os indivíduos estão continuamente engajados em processos de aprendizagem e que, na maioria dos casos, o objeto dessa aprendizagem é algo não estável, tampouco claramente definido. Assim, o termo *expansão* é empregado no sentido de remeter ao entendimento de que a aprendizagem é um movimento que leva a formação de conhecimentos e novos conceitos, que até então não existem, bem como a criação de novos objetos da atividade coletiva.

Outra influência importante nesse sentido é encontrada nos trabalhos de Gregory Bateson, principalmente no que se refere aos níveis de aprendizagem. Para Bateson (1972), a aprendizagem é um processo comunicacional e que não pode ser desvinculado do seu

contexto. Existe, assim, em três níveis de aprendizagem: (i) Aprendizagem I, como o processo que se refere basicamente ao condicionamento do comportamento; (ii) Aprendizagem II, que se refere à aquisição de regras fundamentais e padrões de comportamento; e, (iii) Aprendizagem III, a partir do qual o indivíduo inicia a questionar radicalmente o sentido e o significado do contexto, para construir uma alternativa mais ampla de contexto, sendo este processo de esforço coletivo. No âmbito da proposta de Bateson (1972), a aprendizagem de terceiro nível consiste em modificar as premissas nas quais as aprendizagens de nível I e II encontram-se alicerçadas. Os indivíduos, nesse contexto, necessitam chegar a aprendizagem de nível III quando contradições, inadequações, bloqueios ocorrem no nível imediatamente inferior, conduzindo, assim, à necessidade de reformular os preceitos que regem os modelos de comportamento.

Em referência a essa perspectiva, Engeström (2001) afirma que a aprendizagem de terceiro nível, assim como a aprendizagem expansiva é desencadeada por exigências contraditórias impostas aos participantes pelo contexto. Assim, Engeström (1987, 2001) vai além da proposta de aprendizagem de terceiro nível de Bateson (1972), aprofundando o conceito e o transformando este em um *framework* sistemático.

A teoria da aprendizagem expansiva dirige seu foco de análise para o processo de aprendizagem, através do qual cada sujeito de aprendizagem deixa de ser um sistema de atividade individual e passa a ser um sistema coletivo ou uma rede de sistemas de atividade. (ENGESTRÖM e SANNINO, 2012). Assim, segundo o entendimento de Engeström (1987), a aprendizagem ocorre através de ciclos relativamente longos de transformações qualitativas. Como as contradições de um sistema de atividade são agravadas, alguns participantes individuais começam a questionar e desviar de suas normas estabelecidas. Uma transformação expansiva é realizada quando o objeto e o motivo da atividade são re-conceitualizados, visando a abarcar um horizonte mais amplo de possibilidades do que no modo anterior da atividade. Um ciclo completo de transformação expansiva pode ser entendido como uma espécie de imersão coletiva através da *zona de desenvolvimento proximal* (ZPD) da atividade, ou seja, como a “distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e as novas formas históricas de atividade social que podem ser coletivamente geradas como uma solução para o dilema potencialmente incorporado nas ações diárias” (Vygotsky 1978, p. 86). Em suma, a zona de desenvolvimento proximal tem sido tratada como o espaço de transição entre ações e atividades. A partir da perspectiva da CHAT, é tratada como uma ferramenta conceitual para o entendimento das complexidades envolvidas na atividade humana, enquanto os indivíduos engajam-se em processos de construção de sentido e significado e interagem com o ambiente.

De uma forma geral, os ciclos de aprendizagem expansiva têm início a partir de um questionamento/crítica às práticas vigentes, aceitas em uma comunidade, por parte do indivíduo/coletivo. O processo começa com o questionamento, mas não se pode dizer que este implica no surgimento de uma nova atividade. Contudo, é mediante o processo de criação de um novo objeto que se inicia o ciclo expansivo. Esse questionamento é um questionamento acerca da ordem e da lógica vigente na atividade (ENGESTRÖM e SANNINO, 2012). A seguir, procede-se à análise da situação presente e das possíveis soluções para o dilema. A próxima etapa é o desenho e a execução de um novo “modelo”, ideia ou uma nova representação que ofereça uma solução em potencial para o dilema enfrentado pelos sujeitos da atividade. Essa solução potencial é experimentada com o objetivo de verificar potencialidades e limitações e, após, procede-se sua real implantação, por meio de uma aplicação prática. Em continuidade, segue-se a reflexão acerca da nova prática (ENGESTRÖM, 1987). O processo resulta na criação de novos artefatos, contudo, seus resultados não se limitam somente a estes, uma vez que é na formulação de possíveis soluções, nas discussões, onde ocorrem renegociações de interesses, de vezes que um novo modelo de atividade emerge (ENGESTRÖM, 2005).

Agencia transformadora, no contexto da teoria da atividade, é vista como uma característica fundamental dos seres humanos, e é o resultado dos processos de aprendizagem expansiva. Neste contexto, a agência é entendida, em termos de ações, ao invés de “*traits*”, propriedades ou capacidades. Agência individual transformadora pode ser entendida como uma quebra com um modelo de ação previamente estabelecido, com o objetivo de transformá-lo (HAAPSARI, ENGESTROM e VIRKKUNEN, 2014). Quando um grupo de pessoas colaborativamente toma iniciativas para desenvolver suas atividades, essa agência passa a ser, além de transformadora, coletiva (VIRKKUNEN 2006, 43), uma vez que, mais do que uma característica individual, a partir das lentes da CHAT, a agência é vista como uma interação coletiva ao longo do tempo (ENGESTRÖM, 2007). É, assim, a capacidade dos participantes em realizar mudanças propositais importantes em suas atividades práticas diárias (ENGESTROM e VIRKKUNEN, 2007).

Convém ressaltar que, o conceito de agência, especialmente na área de estudos organizacionais, tem sido amplamente discutido a partir da perspectiva de Giddens (1989). Ícone da teoria da estruturação, Giddens (1989) entende a agência principalmente a partir do seu embate com a estrutura, como uma alternativa para a superação do dilema indivíduo *versus* estrutura social. Assim, a agência “diz respeito aos eventos dos quais um indivíduo é perpetuador, no sentido de que ele poderia em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de forma diferente” (p. 11). É, assim, um fluxo consciente de ação, um processo dinâmico e contínuo, resultante da intenção e dos objetivos dos agentes. Sob esta mesma ótica, Ghoshal (2005) alerta para o fato de que a teoria da agência apresenta o mesmo problema que as teorias dos custos de transação: é extremamente limitada, problemática e insuficiente, mostrando-se prejudicial para a sociedade na medida em que não fornece soluções aos problemas sociais complexos enfrentados atualmente. Assim, a proposta advinda do conceito de agência transformadora, não rejeita os pressupostos de Giddens, porém adiciona a esta a noção de transformação, particularmente o potencial dos humanos em escreverem sua história e transformarem suas próprias atitudes. A agência transformadora deve ser entendida em termos de ações específicas realizadas pelos agentes que possuem potencial de transformação (LEMOS e QUEROL, 2013).

6. Aproximações entre a AT e a CHAT

Diversas aproximações podem ser feitas entre as teorias apresentadas. Uma aproximação que pode ser realizada nesse sentido é em termos do significado, desenvolvimento e formação da consciência do indivíduo. Ambas as teorias tratam da formação da consciência como um processo social, contudo a AT enfatiza o nível individual, enquanto que para a CHAT o interesse está, na interação, na mediação, no meio histórico cultural.

Como visto, na CHAT, a atividade socialmente significativa é o elemento constituinte da formação da consciência do indivíduo, sendo, portanto, o princípio explicativo da consciência, a qual é construída de fora para dentro por meio das relações sociais. Na AT, a importância do meio e daquilo que faz sentido para o aluno e/ou para um grupo de alunos, também é posto como elemento principal no processo de conscientização. É acima disso que o processo de ensino deve ser construído. Deve-se buscar então elementos que tenham sentido para os alunos, permitindo que o mundo da vida do aluno entre no processo educativo.

Além disso, ambas teorias trabalham com a ideia de níveis de aprendizagem proposta por Bateson (1972), para quem a aprendizagem também é um processo comunicacional, não podendo ser desvinculado do seu contexto. Elas propõem mudanças qualitativas na construção de significados e relacionam-se ao terceiro nível (AT) ou apresentam propostas para além deste (CHAT).

Tais mudanças acontecem em processos semelhantes propostos pelas duas teorias. De modo resumido, pode-se dizer que o processo é desencadeado por um evento disruptivo ou por contradições que levam a questionamentos e a reflexão crítica. Acontece então uma reconceitualização e a busca por novas perspectivas para lidar com as discrepâncias trazidas à tona. Estas são então integradas nas práticas do indivíduo e da comunidade. Neste processo dinâmico de busca pela atribuição de novos significados, tanto a AT quanto a CHAT dão destaque à reflexão crítica e ao processo dialógico e dialético. Estes envolvem interações, contradições, conflitos e cooperação tendo como resultado a emergência de novos significados. Nesse sentido, a reflexão crítica assume um papel de destaque nestas perspectivas. É a partir da reflexão crítica sobre o estado atual que o indivíduo atua de forma consciente e transformar o seu contexto.

Diante do exposto, percebe-se que tanto a teoria da aprendizagem transformadora, quanto a teoria da atividade (principalmente a partir da teoria da aprendizagem expansiva) buscam a promoção de transformações individuais e sociais. A teoria da atividade histórico-cultural apresenta a aprendizagem expansiva enquanto um resultado de um processo dialético, mediado por artefatos e imerso em um contexto histórico-cultural (Engeström, 1987), pode ser entendida como uma lente teórica frutífera para refletir acerca da aprendizagem transformadora.

Compreender como os indivíduos transformam um objeto é o princípio e o fim da teoria da atividade. Neste sentido, não pretende-se aqui argumentar que a transformação deste objeto ocorra, unicamente em termos de aprendizagem transformadora. Contudo, tomando como objeto da atividade o ensino em administração (universidades), podem ser atingidos distintos resultados, e um deles, poderá ser em termos de aprendizagem transformadora. Compreender os processos de ensino /aprendizagem e a partir das lentes da CHAT permite considerar a complexidade de todo um sistema dinâmico de inter-relações, na produção de resultados, sendo o mais importante relacionado à aprendizagem transformadora dos sujeitos. Pode-se, assim, considerar o indivíduo enquanto ser consciente e capaz de reflexão crítica, dentro de um sistema composto e mediado por múltiplas perspectivas e vozes, historicidade e relação com os demais. Esta visão mais holística acerca do contexto poderia atuar para a compreensão de como facilitar a reflexão crítica e fornecer novos insights sobre os processos de aprendizagem transformadora.



Figura 4 - Aprendizagem Transformadora enquanto Resultado

A transformação é tratada como algo que tem resultado positivo para a sociedade, abrangendo duas perspectivas que estão em uma inter-relação dinâmica entre elas. A primeira, individual, que busca fomentar nos indivíduos uma agencia transformadora para a sustentabilidade. A segunda, em nível institucional, visto que as universidades são agentes que devem fomentar essa transformação. Desta forma, o resultado é uma aprendizagem transformadora que sirva aos interesses da sociedade.

Assim, a reflexão acerca das teorias remete à compreensão de que, tomando como ponto de um sistema de atividades, ou redes de sistemas de atividade, estudantes e professores participam de uma atividade enquanto sujeitos visando a transformação de um objeto (Figura 4). O resultado desse objeto transformado se dá em termos de aprendizagem transformadora. Neste processo, é de suma importância pensar no papel do contexto histórico cultural e dos mediadores. Utilizar a perspectiva da CHAT para compreensão da aprendizagem transformadora enquanto resultado elucidada aspectos referentes a relação entre a aprendizagem e a comunidade na qual ela ocorre, e, assim, o sistema de atividades passa a ser compreendido como incorporando preocupações socioambientais em toda as suas relações, o papel da universidade enquanto instituição bem como a sua cultura acadêmica, assim como a organização de currículo de disciplinas que permitam um novo tipo de educação (CEBRIÁN, GRACE e HUMPHRIS, 2013).

A aprendizagem transformadora, traz consigo a agencia, com vistas à transformar não somente o individuo mas o seu contexto. Como resultado da dinâmica das atividades, entende-se que a aprendizagem transformadora pode ocorrer em ciclos de aprendizagem expansiva, através de um movimento que é tanto dialético quanto dialógico. Essa visão conjunta das complementariedades entre as abordagens elucidada sobre a o papel da universidade neste contexto.

5. Universidades e Transformação Sócio Ambiental: Reflexões sobre a Agencia

Ao tratarmos do ensino universitário, nas áreas aplicadas, como administração, contabilidade, engenharia, dentre outras, pode-se afirmar que este é, em geral, racional, limitado, fragmentado, linear e reproduzido assim geração após geração. Na área da administração especificamente, apesar de serem discutidas algumas críticas e diferenças entre as abordagens, quando apresentada mais de uma, em geral, o ensino tem um viés do conceito implícito de prática da ciência normal, sempre focado em “diagnosticar as causas da ineficiência dentro das organizações e na prescrição de como elas podem tornar-se mais eficientes pela averiguação das condições subjacentes mediante as quais a realização das metas é promovida ou dificultada”. Refletindo e trabalhando uma ciência organizacional normal que, embora seja repleta de referências aos membros da organização, nunca deu peso igual a trabalhadores e gestores, focando em “uma teoria sobre a gestão, e para a gestão”, sendo os gestores os “guardiões da racionalidade, interpretando os sinais de mercado para o bem de todos” (MARDSEN e TOWNLEY, 2001, p.42).

Segundo Serva *et al* (2010), a ortodoxia na teoria das organizações foi desenvolvida a partir de metáforas suportadas pelo paradigma funcionalista e pelos seus pressupostos, acabando por engendrar o desenvolvimento de teorias pautadas em fundamentos pouco questionados até os anos 1980. No âmbito do paradigma funcionalista, os teóricos das organizações abordam frequentemente seu objeto a partir de uma estrutura de referências com base em pressupostos não discutidos. E, na medida em que esses pressupostos são reforçados e reafirmados continuamente por diversos pesquisadores, essa visão ortodoxa de mundo passa a ser assumida como única e inquestionável. Contudo, enquanto a ortodoxia se baseia nessas metáforas funcionalistas, novas metáforas que desafiam essas suposições emergem e vêm se desenvolvendo no sentido de ofertar vias alternativas para a teoria das organizações.

Essa ortodoxia vem propagando um “ideário da gerência científica” (NICOLINI, 2003, p. 45), uma vez que milhares de estudantes que frequentam as escolas de negócios, e até mesmo os executivos que nunca frequentaram tais escolas, estão imersos nessa lógica de pensar, a partir de teorias e abordagens tradicionais, que propagam uma lógica de mercado, reconhecidamente amorais e que não preconizam nenhum ou pouco senso de responsabilidade (GHOSHAL, 2005).

Contudo, as universidades tem o potencial para serem líderes em pesquisa e tecnologia, ensino e aprendizado e, sobretudo, envolvimento com as comunidades. Destinam-se a ser espaços onde as ideias são expressas livremente, paradigmas são desafiados, a criatividade é promovida e novos conhecimentos são produzidos. E, uma vez que os acadêmicos conhecem a condição atual ecológica do planeta, existe uma obrigação para que as universidades tornem-se líderes no movimento para evitar o colapso ecológico global (MOORE, 2005). Corroborando ao exposto, Misoczky e Goulart (2011, p. 535) argumentam que “a Universidade está na totalidade social e que, portanto, ao mesmo tempo em que se constitui em expressão da sociedade e das forças e ideias hegemônicas, tem a responsabilidade de refletir, criticar e antecipar-se na construção de alternativas”.

No entanto, em relação aos problemas socioambientais, as universidades têm trabalhado majoritariamente com uma interpretação instrumental de "educação para a sustentabilidade" ou "para o desenvolvimento sustentável". Com referência ao exposto, Wals e Jickling (2002) argumentam que é preciso diferenciar o ensino superior para além do treinamento e condicionamento, pois a prescrição de estilos de vida particulares ou (códigos de) comportamento, é problemática, uma vez que sufoca a criatividade, homogeneiza o pensamento, reduz as escolhas e limites do pensamento autônomo e graus de autodeterminação. Os autores sugerem que a integração da sustentabilidade no ensino superior está intimamente ligada ao desenvolvimento de qualidades emancipatórias, portanto, terá de proporcionar aos alunos uma forma de compreender e transformar o complexo mundo do qual eles fazem parte.

Inserido nessa preocupação, este ensaio advoga que mudanças em direção à consciência socioambiental perpassam a agência individual e coletiva, com vistas à transformação. Neste processo, as universidades tem um papel central, na medida em que podem ser organizações promotoras desta transformação. Assim, a tomada da consciência é condição primordial para a agência transformadora e, neste processo, as universidades assumem um papel central na medida em que podem desenvolver indivíduos conscientes e aptos a transformarem a sua realidade. Para tanto, buscou-se na teoria da aprendizagem transformadora (AT) e na teoria da atividade histórico cultural (CHAT) contribuições para compreender o papel das universidades enquanto um espaço para a emancipação dos indivíduos, aberto ao diálogo e à ruptura, assumindo seu papel na promoção de um aprendizado voltado ao desenvolvimento da agência transformadora e, assim, engajar os indivíduos na sociedade enquanto cidadãos conscientes de seu papel socioambiental. Dessa forma, questiona-se *como a criação de uma agência transformadora pode contribuir para o ensino em administração?*

Atualmente, o que se tem é o ensino baseado no processo de aprendizagem apenas no nível da ação, focando no treinamento e na prescrição de estilos de vida particulares como forma de contribuir para a solução dos problemas socioambientais. Este entendimento é decorrente do fato de que mudanças em nível de ação e operação não necessariamente refletem processos de aprendizagem que exijam uma crítica ao padrão de ação atual do indivíduo, no sentido de questionar e desenvolver novas atividades necessariamente mais avançadas.

Nesse sentido, convém ressaltar que tanto o que se tem hoje como “educação para a sustentabilidade” ou a educação tradicional focada no mercado, encontram-se muito próximas, na medida em que não propõe o questionamento dos pressupostos que regem a atividade, sendo que a primeira apenas insere algumas preocupações com questões socioambientais. Ou seja, mesmo sendo suportada como visando resultados socioambientais, ela ergue-se sob o mesmo ponto de vista da educação tradicional uma vez que não abre espaço à crítica, à reflexão e ao desenvolvimento da autonomia. A figura 5 propõe um esquema que traduz esse entendimento.

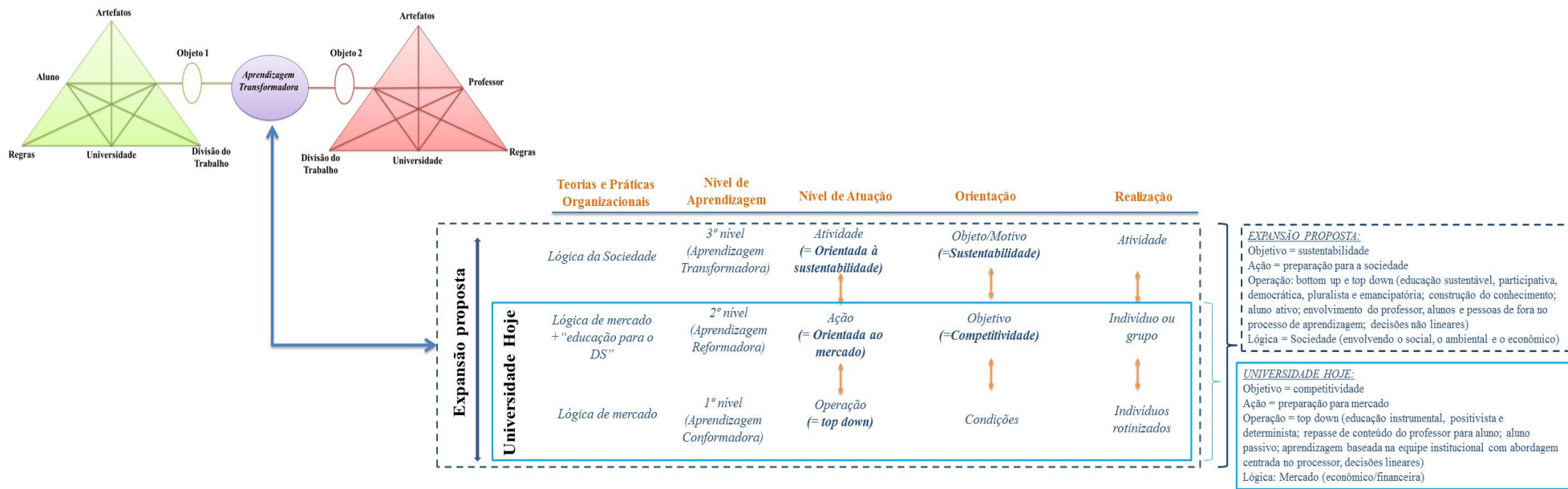


Figura 5: Expansão proposta para a aprendizagem transformadora do contexto social e ambiental.

Fonte: elaborado pelos autores

Argumenta-se, aqui, que o que se tem desenvolvido é um instrumental que não necessariamente leva ao questionamento das práticas organizacionais. O ensino em administração, apenas tem servido para legitimizar a existência de teorias e práticas organizacionais que servem a lógica de mercado, não suportam a crítica, não instigam o pensamento autônomo. Ao servir aos interesses de uma ortodoxia baseada na supremacia pragmática, o ensino em administração não está interessado em formar indivíduos para a atuação “em” e “para” a sociedade, mas sim “em” e “para” alcançar objetivos empresariais desconexos das necessidades sociais. A real função da universidade esta em servir a comunidade, na emancipação intelectual dos seus membros.

Como visto, a aprendizagem transformadora acontece no terceiro nível proposto por Bateson, que vai além do plano da ação, envolvendo um processo de conscientização que pode ser promovido pelo processo dialógico e pensamento crítico. Nesta mesma linha, a perspectiva da aprendizagem expansiva trata do aprender o que ainda não foi construído, a partir de uma construção coletiva. Ao traçar novas formas de atividade, os atores estão buscando a reconstrução de novas formas de atividades práticas diárias. Essa perspectiva contempla a noção de aprendizagem de terceiro nível, e dá um passo a frente, aprofundando o conceito e o transformando este em um *framework* sistemático (ENGESTRÖM, 1987; 2001). A importância de apresentar uma viabilização do terceiro nível de aprendizagem para uma perspectiva de educação sustentável esta relacionada ao papel da universidade em refletir, criticar e antecipar-se a construção de alternativas aos problemas sociais.

Sterling (2004) destaca que essa mudança de cultura educacional requer um processo de aprendizagem em profundidade pelos atores educacionais. Se as instituições de ensino estão a desempenhar um papel pleno e construtivo na transição para a sustentabilidade (se forem para proporcionar experiências de aprendizagem transformadoras para estudantes) então essas instituições e seus atores precisam passar por algum tipo de experiência de aprendizagem transformadora. Esta reorientação requer muitas oportunidades para os membros da equipe e estudantes embarcar em novas formas de ensino e aprendizagem. Para que isso aconteça, eles têm que ter a oportunidade de re-aprender a sua maneira de ensinar e aprender e re-pensar e re-moldar seus relacionamentos mútuos. Esses novos arranjos didáticos pressupõe uma orientação para o problema, aprendizagem experiencial e aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, sugerem-se as seguintes mudanças na orientação educativa (WALS E JICKLING, 2002; WALS e BAWDEN; 2000): (i) aprendizagem de consumo para a aprendizagem pela descoberta e resolução criativa de problemas; (ii) aprendizagem individual para a aprendizagem colaborativa; (iii) da aprendizagem dominada pela teoria para a aprendizagem orientada pela práxis; (iv) da acumulação de conhecimento para a orientação problemática; e, (v) da aprendizagem orientada pelo conteúdo para a aprendizagem auto-regulada.

Ao aliar as perspectivas teóricas da aprendizagem transformadora e da aprendizagem expansiva pretende-se propor que expansões qualitativas no objeto da atividade (o ensino em administração) sejam realizadas em termos de instigar mudanças reais nas atividades dos indivíduos para que estas estejam de acordo com uma lógica de pensamento em prol da vida em comunidade, dando ênfase à questões sociais e ambientais. Dessa forma, estaria formando agentes transformadores aptos a atuarem de forma a resolver e antecipar-se aos problemas sociais complexos que a sociedade atual enfrenta. Tomando-se como base o conceito de Vygotsky, de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), acredita-se que o ensino atual esta centrado em habilitar os estudantes a não sobrepuem a ZPD, uma vez que foca-se em abordagens dentro do *mainstream*, enquanto que reais avanços na zona de desenvolvimento

proximal estão necessariamente relacionados a favorecer uma visão que inclua os aspectos socioambientais e abordagens para além do *mainstream*.

Mais que uma educação para a sustentabilidade, propõe-se uma aprendizagem expansiva transformadora, que esteja vinculada ao fazer colaborativo, que implica a incorporação, incorporando e explorando a natureza da sustentabilidade como intrínseca ao processo de aprendizagem. Isto é educação “enquanto” sustentabilidade – alimentando o pensamento crítico, reflexivo e sistêmico; criatividade; auto-organização e gestão adaptativa – ao invés de educação “sobre” sustentabilidade ou educação “para” determinados resultados do desenvolvimento sustentável (STERLING, 2004).

Por um lado, a teoria da aprendizagem transformadora, principalmente a partir das contribuições de Sterling, apresenta uma proposta acerca da educação que esteja a favor da sustentabilidade. Por outro lado, a teoria da atividade histórico-cultural, e, mais ainda a teoria da aprendizagem expansiva, advoga sobre a importância do processo de aprendizagem para a agência transformadora. Nesse sentido, as visões de ambas as teorias tornam-se complementares no sentido do que se propõe defender no presente ensaio: uma educação que esteja voltada para a formação de indivíduos com consciência crítica do seu papel, na sociedade. Assim, o papel da universidade reside em educar para a sustentabilidade no sentido de transformar indivíduos em reais agentes de transformação dentro do seu contexto social e ambiental.

6. Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo articular as abordagens teóricas da Aprendizagem Transformadora e da Atividade Histórico Cultural, tendo como argumento central que as mudanças em direção à consciência socioambiental perpassam a agência individual e coletiva, com vistas à transformação. Para tanto, discutiram-se questões relacionadas à Aprendizagem Transformadora e a Teoria da Atividade Histórico Cultural, bem como as contribuições que ambas trazem as universidades para que estas possam desenvolver agentes transformadores aptos a atuarem de forma a resolver e antecipar-se aos problemas sociais complexos que a sociedade atual enfrenta.

Diante do exposto, é importante questionar o objetivo das universidades. Se estas existem para serem reprodutoras e mantenedoras do *status quo*, então podem continuar focadas em pedagogias transmissoras que promovem principalmente o primeiro nível de aprendizagem e mudança, e trabalhado numa lógica de treinamento e condicionamento frente aos problemas sócio-ambientais.

No entanto, se elas buscam promover uma transformação, é fundamental que expandam seu papel no processo de aprendizagem para transformem-se em agentes promotoras do processo dialógico, envolvendo contradições e conflitos, e do pensamento crítico. Assim, possibilitarão a emancipação dos indivíduos, promovendo um aprendizado voltado ao desenvolvimento da agência transformadora e engajando-os na sociedade enquanto cidadãos conscientes de seu papel socioambiental.

Referências

BARTHOLO Jr, R. S.; BURSZTYN, M. Prudência e Utopismo: Ciência e Educação para a Sustentabilidade. In: BURSZTYN, M. (Org.). **Ciência, Ética e Sustentabilidade**: desafios ao novo século. 2. ed. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2001. p.159-188.

BATESON, Gregory. **Steps to an Ecology of Mind**. San Francisco: Chandler, 1972.

BLUNDEN, A. Modernity, the individual, and the foundations of cultural–historical activity theory. **Mind, Culture, and Activity**, v. 14, n. 4, p. 253-265, 2007.

- CEBRIÁN, G.; GRACE, M.; HUMPHRIS, D. Organisational learning towards sustainability in higher education. **Sustainability Accounting, Management and Policy Journal**, v. 4, n. 3, p. 285-306, 2013.
- DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, v. 20, n. 02, p. 279-301, 2002.
- ENGESTRÖM, Y. Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration. **Mind, Culture, and Activity**, v. 14, n. 1-2, p. 23-39, 2007.
- ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of education and work**, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.
- ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. 1987.
- ENGESTRÖM, Y. **Developmental work research: Expanding activity theory in practice**. Lehmanns Media, 2005. ISBN 3865410693.
- ENGESTRÖM, Y.; BLACKLER, F. On the life of the object. **Organization**, v. 12, n. 3, p. 307-330, 2005.
- ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Whatever happened to process theories of learning? **Learning, Culture and Social Interaction**, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17^a ed., 1987.
- GHOSHAL, S. Bad management theories are destroying good management practices. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 1, p. 75-91, 2005.
- GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Martins Fontes São Paulo, 1989.
- GUNNLAUGSON, O. Shedding light on the underlying forms of transformative learning theory: introducing three distinct categories of consciousness. **Journal of Transformative Education**, v. 5, n. 2, p. 134-51, 2007.
- ILYENKOV, E. V. **Problems of Dialectical Materialism**. Moscow: Progress Publishers, 1977.
- KAPTELININ, V. The object of activity: Making sense of the sense-maker. **Mind, Culture, and Activity**, v. 12, n. 1, p. 4-18, 2005.
- KUUTTI, K. Defining an object of design by the means of the Cultural-Historical Activity Theory. the proceedings of the 6th international conference of the European Academy of Design, March, 2010. p.29-31.
- LANGE, Elizabeth A. Transformative and Restorative Learning: A Vital Dialectic for Sustainable Societies. **Adult Education Quarterly**, v. 54, n. 2, p. 121-139, fev. 2004.
- LEMOS, M.; PEREIRA-QUEROL, M. A.; ALMEIDA, I. M. D. A Teoria da Atividade Histórico-Cultural e suas contribuições à Educação, Saúde e Comunicação: entrevista com Yrjö Engeström. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, p. 715-727, 2013.
- MARSDEN, R.; TOWNLEY, B. *A coruja de Minerva: reflexões sobre a teoria na prática*. In : CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Orgs.) **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2001. Vol. 2, p.31-
- MEZIROW, J. Perspective transformation. **Adult Education**, v.28, n. 2, p. 100-110, 1978.
- MEZIROW, Jack. Transformative Learning: Theory to Practice. **New Directions for Adult Andcontinuing Education**, n. 74, Summer 1997.

- MISOCZKY, M. C.; GOULART, S. Viver as contradições e tornar-se sujeito na produção social de nosso espaço de práticas. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v.18, n. 58, p. 535-540, jul./set. 2011.
- MOORE, J. Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: A guide for change agents. **International journal of sustainability in higher education**, v. 6, n. 4, p. 326-339, 2005
- MOORE, Janet. Is Higher Education Ready for Transformative Learning? A Question Explored in the Study of Sustainability. **Journal of Transformative Education**, v. 3, n. 1, p. 76-91, jan 2005.
- NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.
- SERVA, Mauricio; DIAS, Taisa & ALPERSTEDT, Graziela Dias. Paradigma da complexidade e teoria das organizações: uma reflexão epistemológica. *Revista de Administração de Empresas*, v. 50, n. 3, 276-287, jul./set. 2010.
- SIPOS, Yona; BATTISTI, Bryce; GRIMM, Kurt. Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 9, n.1, p. 68-86, 2008.
- STERLING, S. Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, v.5, p.17-32, 2010-11.
- STERLING, S. An analysis of the Development of Sustainability Education Internationally: Evolution, Interpretation and Transformative Potential. In: BLEWITT, J.; CULLINGFOR, C. (org.), **The Sustainability Curriculum: the challenge for higher education**. London: Cromwell, 2004.
- STERLING, S. **Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: explorations in the context of sustainability**. 2003. 476 f. Tese (PhD in Education, Systems Thinking and Sustainability) – Centre for Research in Education and the Environment, University of Bath, Bath, 2003.
- THOMAS, Ian. Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education, and Problem-Based Learning in Universities. **Journal of Transformative Education**, v. 7, n. 3, p. 245-264, 2009.
- VIRKKUNEN, J. Hybrid agency in co-configuration work. **Outlines. Critical Practice Studies**, v. 8, n. 1, p. 61-75, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.**: São Paulo: Martins Fontes 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind and society: The development of higher mental processes**: Cambridge, MA: Harvard University Press 1978.
- WALS, Arjen E.J.; BAWDEN, Richard. **Integrating Sustainability into Agricultural Education dealing with complexity, uncertainty and diverging worldviews**. 2000.
- WALS, Arjen E.J.; JICKLING, Bob. “Sustainability” in higher education: from doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. **Higher Education Policy**, v. 15, p.121-131, 2002.
- WALS, Arjen E.J.; SCHWARZIN, Lisa. Fostering organizational sustainability through dialogic interaction. **The Learning Organization**, v. 19, n. 1, p. 11-27, 2012.