

Universidades e Transformações Socioambientais: Contribuições da Aprendizagem Transformadora e da Teoria da Atividade Histórico Cultural

Universities and Socioambiental Transformations: Contributions from Transformative Learning and Cultural Historical Activity Theory

Simone Alves Pacheco de Campos(1); Lisiane Celia Palma(2); Eugenio Avila Pedrozo(3)

1 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil.

E-mail: simoneapcampos@gmail.com

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFSul), Canoas, RS, Brasil.

E-mail: lisianepalma@yahoo.com.br

3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: eugenio.pedrozo@ufrgs.br

Revista de Administração IMED, Passo Fundo, vol. 7, n. 2, p. 3-26, Jul.-Dez., 2017 - ISSN 2237-7956

[Recebido: Jul. 12, 2016; Aprovado: Set. 14, 2017]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2237-7956.2017.v7i2.1251>

Endereço correspondente / Correspondence address

Simone Alves Pacheco de Campos

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) -

Departamento de Ciências Administrativas

Av. Roraima nº 1000, Bairro Camobi

CEP 97105900 – Santa Maria, RS, Brasil.

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*

Editor-chefe: Kenny Basso

Como citar este artigo / How to cite item: [clique aqui! / click here!](#)

Resumo

Apesar das discussões sobre a temática ambiental estarem cada vez mais presentes nas instituições de ensino, os avanços em direção a uma transformação parecem poucos, permanecendo as universidades presas ao *mainstream*. A transformação exige que as universidades se desvencilhem do que Freire (1987) chama de educação bancária. Considerando o ensino em Administração, essa transformação exige uma separação da ortodoxia gerencialista que domina a área, visto que o contexto atual exige uma postura reflexiva e crítica ante aos problemas socioambientais. Fala-se muito em responsabilidades coletivas e institucionais. Contudo, pouco se atenta para a necessidade real de revisão da responsabilidade individual e de como engajar os indivíduos na sociedade enquanto cidadãos conscientes de seu papel socioambiental. É amplamente conhecido que os indivíduos têm um papel fundamental a desempenhar na concretização de transformações para a sustentabilidade. 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. Inserido nesta preocupação, este ensaio tem 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 têm um papel central, na medida em que podem ser organizações promotoras desta transformação. Para tanto, buscou-se subsídios na teoria da aprendizagem transformadora e na teoria da atividade histórico cultural para uma compreensão crítica acerca de como as universidades podem promover um aprendizado voltado ao desenvolvimento da agência transformadora e assim engajar os indivíduos na sociedade enquanto cidadãos conscientes de seu papel socioambiental.

Palavras-chave: Ensino em Administração, Aprendizagem Transformadora, Teoria da atividade histórico cultura, sustentabilidade

Abstract

Nowadays, much has been discussed about the universities role in relation to socio and environmental issues. However universities still trapped to mainstream and real advances towards transformations are still small. The transformation requires a break with the banking education suggested by Freire (1987). Since present context needs critical and reflective attitude, in regarding management education, it requires separation of managerial orthodoxy that dominates academic field. It has been discussed a lot about collective and institutional responsibilities. However, little has been discussed about individual responsibilities and how to engage individuals in society as citizens that are aware of their social and environmental role. Thereby, it is widely known about how important is the individual role in achieve transformations towards sustainability. Not only understanding about education oriented to sustainability but also thinking how we will push on individuals towards transforming the future is needed. Given this preoccupation, the central argument surrounding this theoretical essay is that individual and collective agency permeates transformations towards social and environmental conscious. In this process, universities are important in that it could be promoting organizations for transformation. To support this argument, we drawn on transformative learning and cultural historical activity theory since we believe this approaches could provide a critical view about how universities could provide learning towards transformative agency, and how to engage individuals in society as citizens that are aware of their social and environmental role.

Keywords: Manament Education, Transformative Learning, Cultural Historical Activity Theory, Sustainability

1 Introdução

Muito se tem discutido a respeito do papel das universidades frente aos problemas socioambientais (Bartholo Jr. & Burstyn, 2001; Sterling, 2011). Contudo, os avanços em direção a uma transformação são poucos, tanto no que diz respeito à seleção dos conteúdos quanto à forma com que estes são trabalhados. Na maioria dos casos, a aprendizagem é vista como um processo de transmissão, em que a solução para os problemas socioambientais reside apenas no plano da ação e não na mudança de mentalidade ou da consciência. Exemplos disso são as ações de ‘esverdeamento’ do campus e a criação de indicadores e rankings de classificação de ‘universidades verdes’.

A transformação exige que as universidades se desvinculem do que Freire (1987) chama de educação bancária, ou seja, a consciência ingênua, e a manutenção do *status quo*, formando trabalhadores alienados, que desconhecem a sua função na sociedade. Também perpassa a 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.

Considerando o ensino em Administração, essa transformação exige uma separação da ortodoxia gerencialista que domina a área, visto que o contexto atual exige uma postura reflexiva e crítica ante aos problemas socioambientais. A Administração, para legitimar-se como uma ciência da e para a sociedade deve buscar o afastamento das ideologias mecanicistas, dos ferramentais e dos modismos aos quais o campo encontra-se imerso, assim, formar indivíduos que questionem suas atividades atuais, tornando-se agentes transformadores do seu contexto.

Destacam Bartholo Jr. e Bursztyn (2001) que, do ensino universalista, clássico e abrangente, passou-se à segmentação e especialização, preparando jovens para um mercado de trabalho compartimentado e restrito. Com isso, ganha-se em eficiência, mas se perde o direcionamento, bem como o espírito crítico, a consciência da necessidade, da utilidade e, principalmente, das implicações do uso de cada saber específico.

Fala-se muito em responsabilidades coletivas e institucionais. Contudo, pouco se atenta para a necessidade real de revisão da responsabilidade individual e de como engajar os indivíduos na sociedade enquanto cidadãos conscientes de seu papel socioambiental. É amplamente conhecido que os indivíduos têm um papel fundamental a desempenhar na concretização de transformações para a sustentabilidade. 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. Neste sentido, duas abordagens parecem contribuir: as discussões acerca da Aprendizagem Transformadora (AT) e da Teoria da Atividade Histórico Cultural (CHAT).

Com referência à primeira, destaca Sterling (2011) que, no atual contexto, em que há uma chamada para um reexame dos pressupostos, valores e pensamento crítico, esse conceito está vindo à tona. A AT 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, da sociedade e de suas relações políticas e econômicas.

Com relação à segunda, Engeström (2007) ressalta que esta busca uma aprendizagem que resulta em um tipo de agência individual que desafia a retórica gestão e difere da perspectiva individualista dominante. Caracterizada como transformadora, refere-se a um rompimento com a estrutura da ação, no sentido de transformá-la (Virkkunen, 2006) e difere das noções convencionais, uma vez que se origina a partir de encontros e exame de distúrbios, conflitos e contradições na atividade coletiva. Sendo assim, ela vai além do indivíduo, uma vez que procura possibilidades de esforços de mudança coletiva.

Com base no exposto, este ensaio teórico tem 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. Para tanto, parte-se da articulação teórica entre a AT e a CHAT. 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.

Disto posto, convém enfatizar que, dado a natureza reflexiva e interpretativa de um ensaio teórico, este não requer um sistema metodológico ou um modelo específico, visto que seu pressuposto central reside em propiciar reflexões em relação aos sistemas, modelos, teorias e perspectivas (Meneghetti, Francis, & Kanashiro, 2011). Meneghetti, Francis e Kanashiro (2011), explica que o ensaio, em sua natureza reflexiva e interpretativa, valoriza aspectos relacionados às mudanças qualitativas que ocorrem nos objetos ou fenômenos analisados, permitindo a busca por novos enfoques e articulações teóricas entre os fenômenos.

Além desta introdução, este ensaio encontra-se estruturado em mais cinco seções. As seções dois e três apresentam as teorias da AT e da CHAT. 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

Diversos autores, que discutem a respeito dos problemas socioambientais e do papel das universidades frente ao tema, têm apresentado contribuições da AT (Moore, 2005; Sipos, Battisti, & Grimm, 2008; Sterling, 2011). A AT, segundo Mezirow (1997), é o processo de mudança em quadros de referências. Afirmo o autor que os quadros de referência são transformados através da reflexão crítica sobre os pressupostos em que estão baseadas interpretações, crenças e pontos de vista.

A teoria da AT, desenvolvida por Mezirow, foi fortemente influenciada pelo trabalho de Paulo Freire, principalmente em relação à conscientização. Conforme Paulo Freire (1987), a conscientização possibilita ao povo engajar-se no processo histórico, como sujeito, colocando em discussão a manutenção do *status quo*. 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 influência encontra-se na compreensão do processo de aprendizagem. Neste sentido, Henderson (2002, p. 203), identifica quatro fases no processo de AT, comuns a ambos os 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.

Conforme Sterling (2011), 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 às mudanças dentro de determinados limites, sem examinar ou alterar os pressupostos ou valores que informam o que se está fazendo ou pensando; 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 está sendo feito como resultado do exame de pressupostos e valores, e se trata de compreender o mundo interior ou subjetivo. Nesse tipo de aprendizagem, o significado é reconhecido e negociado entre os envolvidos (Sterling, 2011).

A partir dessa 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, 2011).

Cabe acrescentar que, muitas vezes, o próprio professor não questiona suas suposições ou crenças, replicando o modo e aquilo que aprendeu.

Salienta Sterling (2011) que a aprendizagem de segunda ordem envolve examinar criticamente o aluno (ou a organização) 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 desafiadora 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 este fato, a AT é susceptível de ser permanente.

De forma resumida, a aprendizagem e mudança de primeira ordem, muitas vezes, são expressas em como ‘fazer as coisas melhores’, isto é, preocupa-se com a eficiência e a eficácia, se aplicada ao indivíduo ou à instituição; mas não questiona as atividades e as premissas que levam a essas atividades. Mudança de segunda ordem, ao contrário, 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, 2011).

É importante ressaltar que alguns teóricos usam o termo ‘aprendizagem transformadora’ para descrever experiências que podem ser ditas como equivalentes à 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 visão de mundo do sujeito ao invés de ver com a sua visão de mundo, para que seja possível uma maior abertura para recorrer a outros pontos de vista e possibilidades.

Dito desta forma, o argumento que norteia AT é que aprender dentro do mesmo 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. Esse nível de aprendizagem é consistente com uma drástica mudança de consciência. Sterling (2011) 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 a 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 sinaliza 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 (2011).

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. Para Smith, Wals e Schwarzin (2012) a interação nunca é estática, mas se move através de uma variedade de diferentes modos, onde é dada ênfase, de modo paradoxal, ao conflito e à cooperação.

Neste sentido, afirma Mezirow (1997) que os educadores devem assumir a responsabilidade de definição de objetivos, que incluem explicitamente o pensamento autônomo, e reconhecer que, para isso, se 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. Assim, muitos críticos vêm estes aspectos como envolvendo mudança de percepção e alcance de uma sensibilidade ética e participativa transpessoal. Em suma, surge uma expansão de consciência e uma forma mais relacional ou ecológica, inspirando diferentes conjuntos de valores e práticas (Sterling, 2011).

Dessa forma, a AT pode contribuir para a sustentabilidade, entendida aqui do ponto de vista da transformação. A sustentabilidade exige alterações que vão além da mudança comportamental, representando um desafio às crenças e ideias existentes, e promovendo a reconstrução de significados. Sugere uma mudança mais radical, de paradigma, ao invés de uma modificação dentro do paradigma existente.

3 A Teoria da Atividade Histórico-Cultural

A teoria da atividade histórico-cultural - *Cultural Historical Activity Theory* (CHAT) – trata-se de uma escola de pensamento fundamentada nos trabalhos de Vygotsky 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).

Engeström (2001) apresenta uma sistematização da teoria e metodologia em torno da CHAT, buscando, assim, elucidar o seu desenvolvimento. 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 Vygotsky, enfatizando a consciência individual e a atividade como modo de interação do homem com o mundo a partir de 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 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 CHAT, mas sim de apresentar essa como base teórica dos conceitos de atividade socialmente significativa e aprendizagem.

O ponto de partida para a compreensão dessa corrente reside na ênfase dada à atividade humana. Seus primeiros trabalhos foram realizados no sentido de desenvolver o conceito de atividade socialmente significativa como elemento constituinte da formação da consciência. Tal atividade 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 sua formação (Engeström, 2001). Assim, a contribuição de Vygotsky reside na construção de uma psicologia por meio da crítica e da estética. Vygotsky buscou uma teoria que explicasse a consciência e sua relação com os signos e sinais (artefatos), direcionado a uma reflexão epistemológica acerca da gênese social da consciência e do papel da psicologia (Sinder, 1997; Vygotsky, 1978).

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, proporciona uma base interpretativa a partir da qual os indivíduos atribuirão sentido à própria ação e a dos demais (Vygotsky, 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 (Engeström, 2001).

Assim, a atividade é a forma através da 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 os transforma, transformando também a si mesmo neste processo. 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, bem como outros aspectos de cunho social presentes no ambiente, e através do qual os indivíduos atribuem novos significados ao mundo (Blunden, 2007).

Engeström (1987) explica que, no modelo proposto por Vygotsky, a mediação das ações é geralmente expressa como a tríade de sujeito, objeto e artefato. O objeto da atividade 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, podendo ser tanto material quanto ideal, presente na percepção ou na imaginação. É a 'matéria-prima' para os sujeitos envolvidos em uma atividade, estando estes abertos a inúmeras e parciais interpretações (Engeström & Blackler, 2005). 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.

Destarte, 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 (1978). 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). 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).

Por ação, Leontiev (1978) compreende o processo que se subordina à representação do resultado a ser alcançado, ou seja, a um objetivo consciente. Ações são, concomitantemente, estimuladas pelos motivos e direcionadas a objetivos; contudo, seu motivo não coincide com o objetivo e, sim com o motivo da atividade da qual ela faz parte. Além disso, uma ação pode participar de mais de uma atividade, existe uma independência relativa entre elas. Por outro lado, as operações estão relacionadas às condições da atividade: dizem respeito às formas pelas quais se realizam uma ação (Leontiev, 1978, p. 87). A Figura 1 mostra um esquema da diferença e inter-relação entre atividade, ação e operação.



Figura 1. Atividade, Ação e Operação. Fonte: Engeström (1987).

Tomando como ponto de partida as bases anteriormente discutidas, e, face ao caráter coletivo que a atividade humana possui, Engeström (1987) expande a proposta de Vygotsky para a compreensão de como as atividades humanas se desenvolvem em um sistema de atividade (Figura 2), 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) que é motivado em direção a um propósito ou 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).

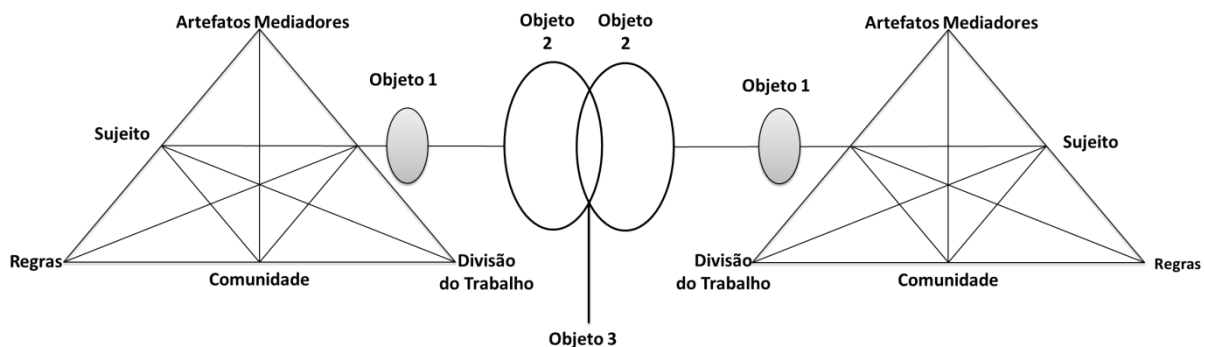


Figura 2. Redes de Sistemas de Atividades. Fonte: Engeström (2001).

A dinâmica da atividade é dada por meio das contradições, tensões estruturais historicamente acumuladas dentro e estes sistemas de atividade. De acordo com Ilyenkov (1977, p. 303), é através das contradições que ocorrem 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.

A aprendizagem expansiva tem por princípio fomentar formas de aprendizagem que propiciem rupturas na atividade, favorecendo o desenvolvimento da agência individual e coletiva. Para Engeström 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. Esta aprendizagem leva à formulação de um objeto novo, expandido, bem como um novo padrão de atividade para esse objeto. Trata-se, assim, da aprendizagem daquilo que ainda não está lá (Engeström, 2001).

Importante destacar a influência dos trabalhos de Bateson, principalmente sobre níveis de aprendizagem. Para Bateson (1972), a aprendizagem é um processo comunicacional e que não pode ser desvinculado do seu contexto, existindo 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 a fim de ampliá-lo por meio de um esforço coletivo. Assim, a aprendizagem de terceiro nível consiste em modificar as premissas nas quais as aprendizagens de nível I e II estão alicerçadas. Os indivíduos atingem a aprendizagem de nível III quando contradições, inadequações, bloqueios ocorrem no nível imediatamente inferior, conduzindo à necessidade de reformular os preceitos que regem os modelos de comportamento. É importante lembrar que contradições, tensões e inadequações continuam surgindo a todo o momento, visto que são inerentes à atividade humana. Contudo, o nível III trata-se de aprender a aprender, ou seja, analisar, continuamente, de forma reflexiva, crítica e sistemática, a atividade presente e suas contradições e tensões.

Em referência a essa perspectiva, Engeström (2001) afirma que a aprendizagem de terceiro nível, assim como a aprendizagem expansiva, é desencadeada por exigências contraditórias, inerentes ao contexto vivenciado pelos sujeitos. Desta forma, esta vai além da proposta de Bateson (1972), aprofundando o conceito e transformando este em um *framework* sistemático.

A aprendizagem expansiva dirige, pois seu foco de análise para o processo de aprendizagem, por meio do qual cada sujeito de aprendizagem deixa de ser um sistema de atividade individual e passa a ser um sistema coletivo de atividade (Engeström & Sannino, 2012). Assim, para Engeström (1987), a aprendizagem ocorre através de ciclos relativamente longos de transformações qualitativas, sendo que um ciclo completo de transformação 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 ZPD é o espaço de transição entre ações e atividades sendo 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. 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. 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, em que ocorrem renegociações de interesses, de vozes, que um novo modelo de atividade emerge (Engeström, 2007).

Portanto, 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 para 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.

Um resultado inerente ao processo de aprendizagem expansiva trata-se da agência dos sujeitos, uma vez que o processo de aprendizagem os habilita a continuamente refletir e questionar a sua atividade atual, com vistas à transformação. Neste contexto, a agência é entendida, em termos de ações, propriedades ou capacidades; como uma quebra com um modelo de ação previamente estabelecido, com o objetivo de transformá-lo (Haapsari, Engestrom, & 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), uma vez que, mais do que uma característica individual, é 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 (Engeström & Virkkunen, 2007).

Convém ressaltar que, o conceito de agência tem sido amplamente discutido a partir da perspectiva de Giddens (1989, p. 11), e “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”. Assim, a proposta advinda do conceito de agência transformadora, não rejeita tal conceito, porém acrescenta a este a noção de transformação, particularmente o potencial dos humanos em escreverem sua história e transformarem suas próprias atitudes, haja vista que, para os autores da abordagem da CHAT, a agência deve ser entendida com base em ações que possuem potencial de transformação.

4 Articulando Ideias: Propostas de Aproximações entre a AT e a CHAT

Diversas aproximações podem ser feitas entre as teorias apresentadas. Nesta seção, propõe-se articular tais teorias em torno das noções de significado, desenvolvimento e formação da consciência; níveis de aprendizagem e mudanças qualitativas; e, transformações sociais. Tendo em vista que o presente ensaio versa sobre transformações para a sustentabilidade, tais elementos mostram-se de caráter fundamental, uma vez que se busca partir de um nível individual para o coletivo, haja vista que não se pode pensar em discussões de educação e de sustentabilidade que não envolvam o indivíduo e sua relação com a esfera social. Ao final desta seção, é proposto um framework teórico que ilustra como estas abordagens podem ser articuladas tendo em vista um processo de ensino em Administração que tenha como norte a sustentabilidade.

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, a qual é construída de fora para dentro por meio das relações sociais. Na AT, a importância do meio e do que faz sentido para indivíduo, também é posto como elemento principal no processo de conscientização. É a partir disso que o processo de ensino deve ser construído: buscando elementos que façam sentido para os alunos, problematizando-os e, dessa forma, permitindo que o seu mundo participe do processo educativo.

As teorias versam sobre níveis de aprendizagem, propondo mudanças qualitativas na construção de significados e se relacionam ao terceiro nível (AT) ou apresentam propostas para além deste (CHAT). Estas 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 à reflexão crítica. Acontece então uma re-conceitualização e a busca por novas perspectivas para lidar com as discrepâncias trazidas à tona. Estas são integradas nas práticas do indivíduo e da comunidade. Neste processo dinâmico de busca pela atribuição de novos significados, tanto a AT quanto a CHAT destacam à reflexão crítica o processo dialógico e dialético. Estes envolvem interações, contradições, conflitos e cooperação tendo como resultado a emergência de novos significados. Nesse sentido, a reflexão crítica, assim como o processo dialógico e dialético, assumem um papel de destaque nestas perspectivas: a partir da reflexão sobre

o estado atual que o indivíduo atua de forma consciente e transforma seu contexto, utilizando, para isto, de meios (artefatos) materiais e simbólicos.

Percebe-se que tanto a AT quanto a CHAT (a partir da aprendizagem expansiva), possibilitam e favorecem a promoção de transformações individuais e sociais. ACHAT apresenta a aprendizagem expansiva enquanto um resultado de um processo dialético, mediado por artefatos e imerso em um contexto histórico-cultural (Engeström, 1987), podendo ser uma lente teórica frutífera para refletir acerca da AT, haja vista que pode vir a complementar as discussões desta abordagem ao prever a mediação como elemento do processo dialógico e dialético.

Diante do exposto, tem-se claro que, compreender como (processo) e por que (motivo) os indivíduos transformam o objeto é o princípio e o fim da CHAT. Neste sentido, não se pretende aqui argumentar que a transformação deste objeto ocorra, unicamente em termos de AT. Contudo, tomando como objeto da atividade o ensino em Administração, podem ser atingidos distintos resultados e, um deles, poderá ser de AT. Compreender os processos de ensino /aprendizagem e a partir das lentes da CHAT permite considerar todo um sistema dinâmico de inter-relações, na produção de resultados, sendo o mais importante relacionado à AT 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 facilitar a reflexão crítica, fornecendo uma alternativa teórica e metodológica para discutir o processo de aprendizagem no contexto do ensino em Administração.

A transformação, no contexto deste ensaio, na medida em que se buscam alternativas para a discussão das questões socioambientais, 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 agência transformadora (no sentido de que propicia a análise crítica ante as contradições) para a sustentabilidade. A segunda, em nível institucional/societal, visto que as universidades são agentes que devem fomentar essa transformação. O resultado é uma AT que poderá promover uma real modificação nas estruturas da sociedade, na medida em que seus educandos estarão conscientes do processo dialético, crítico e reflexivo, acerca dos problemas socioambientais, de suas origens e de seu caráter complexo.

A reflexão acerca das teorias remete à compreensão de que, tomando como ponto de partida um sistema de atividades, estudantes e professores participam de uma atividade enquanto sujeitos, visando à transformação de um objeto (Figura 3). O resultado desse objeto transformado se dá em termos de AT. Neste processo, é de suma importância pensar no papel do contexto histórico cultural e dos mediadores. Utilizar a perspectiva da CHAT para compreensão da AT enquanto resultado elucida aspectos referentes à relação entre a aprendizagem e a comunidade na qual ela ocorre. O sistema de atividades

passa a ser compreendido como incorporando preocupações socioambientais em todas 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, & Humphris, 2013).

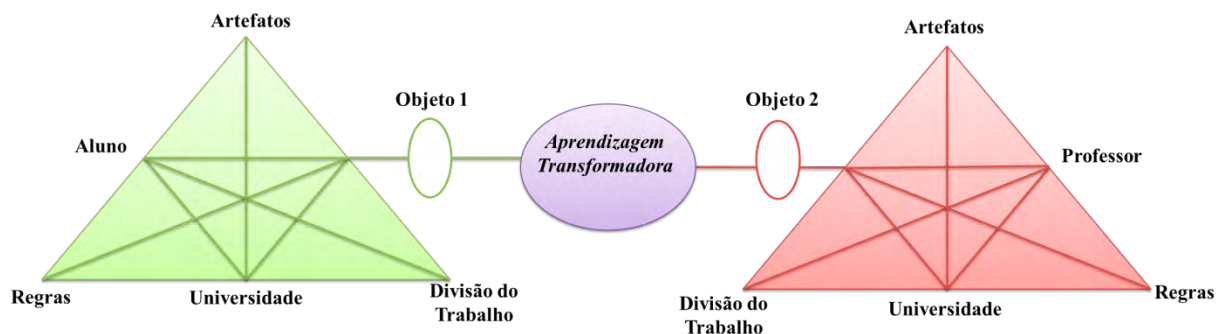


Figura 3. Aprendizagem Transformadora enquanto Resultado. **Fonte:** elaborado pelos autores.

A aprendizagem expansiva traz consigo a agência, com vistas a transformar não somente o indivíduo mas o seu contexto. Como resultado da dinâmica das atividades, entende-se que a AT 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 elucida sobre o papel da universidade neste contexto.

5 As Universidades e a Transformação Socioambiental: Traçando Caminhos

Na área da Administração, o ensino tem apresentado um viés do conceito implícito na prática da ciência normal, 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” (Marsden & Townley, 2001, p. 42). Refletindo e trabalhando, assim, uma ciência organizacional normal a partir de “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” (Marsden & Townley, 2001, p. 42).

Segundo Serva, Dias e Alperstedt (2010), a ortodoxia na teoria das organizações foi desenvolvida a partir de metáforas suportadas pelo paradigma funcionalista, engendrando o desenvolvimento de teorias pautadas em fundamentos pouco questionados até os anos 1980. Na medida em que esses pressupostos são reforçados e reafirmados continuamente, essa visão ortodoxa de mundo passa a ser assumida como única e inquestionável. Essa ortodoxia vem propagando um “ideário da gerência científica” (Nicolini, 2003, p. 45). Os milhares de estudantes que frequentam as escolas

de negócios, e até mesmo os executivos que nunca as frequentaram, estão imersos nessa lógica, a partir de teorias e abordagens que propagam o ideal de mercado e que não preconizam nenhum ou pouco senso de responsabilidade (Ghoshal, 2005).

Conforme destaca Morin (2015) a universidade sofre gravemente a pressão da lógica tecnoeconômica, que exige rentabilidade, segundo os critérios do mundo dos negócios. Para o autor, “a autonomização das universidades em relação ao Estado desautonomizou-as em relação ao dinheiro e ao modelo empresarial que tende a se impor a elas, enquanto (. . .) a universidade não deve apenas se adaptar ao presente, mas deve adaptar o presente à sua missão transecular” (Morin, 2015, p. 61).

Contudo, as universidades tem o potencial para serem líderes em pesquisa e tecnologia, ensino e aprendizado e, sobretudo, envolvimento com as comunidades; 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) afirmam 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 é problemática, uma vez que sufoca a criatividade, homogeneiza o pensamento, reduz as escolhas e limites da autonomia e da 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 são parte.

Neste sentido, cabe ressaltar que, como afirma Geels (2010), os novos problemas socioambientais que ganharam destaque na agenda política na década de 1990 e início de 2000, como alterações climáticas, biodiversidade e esgotamento de recursos, são problemas difusos e diferem em escala e complexidade dos problemas ambientais da década de 1970 e 1980, tais como a poluição da água, chuva ácida, poluição do ar local e os problemas de resíduos. Enquanto os últimos podem ser resolvidos, ao menos em parte, com tecnologias limpas incrementais, as respostas aos novos problemas ambientais exigem mudanças mais substanciais nas próximas décadas. Salienta o autor que serão exigidas grandes mudanças nos transportes, energias e sistemas agroalimentares. Tais mudanças são denominadas sociotécnicas porque não implicam só novas tecnologias, mas também mudanças nos mercados, nas práticas de usuários, nas políticas e nos significados culturais.

Logo, a complexidade dos problemas socioambientais da atualidade exige sujeitos críticos, ativos e com potencial de transformação. Contudo, a interpretação instrumental de educação para ao desenvolvimento sustentável prevalecente nas universidades tem resultado, principalmente, na busca por soluções para as questões socioambientais dentro dos padrões existentes.

Logo, observa-se que os indivíduos, as organizações e a sociedade têm sido responsáveis por replicar o paradigma, buscando, portanto, soluções para tais problemas dentro dos mesmos modos de pensar e saber que criaram tais problemas. Como alerta Bachelard (2006, p. 167): “Chega uma altura em que o espírito gosta mais daquilo que confirma o seu saber do que daquilo que o contradiz, prefere as respostas às perguntas. Passa então a dominar o instinto conservativo e o crescimento espiritual cessa”.

Contudo, se o objetivo é a sustentabilidade para além da noção de manutenção do status quo, isso exige uma mudança no modo de pensar. Sendo assim, afirma Morin (2008a, p. 35) que “a questão crucial é (. . .) reorganizar nosso sistema mental para reaprender a aprender”. Isso implica uma mudança de paradigma – o que tem sido ressaltado por diversos estudos relacionados à sustentabilidade (e.g. Batie, 2008; Jacobi, Raufflet, & Arruda, 2011; Sterling, 2004; 2011). Isso indica que uma efetiva mudança em direção à sustentabilidade exige transformação – dos indivíduos, das organizações e da sociedade como um todo. Inserido nessa preocupação, este ensaio advoga que mudanças em direção à consciência socioambiental perpassam a agência individual e coletiva, visando à transformação sendo central o papel das universidades enquanto viabilizadoras desta transformação. Assim, a tomada da consciência é condição primordial para a agência transformadora e, neste processo, o protagonismo das universidades reside em desenvolver indivíduos conscientes e aptos a transformarem a sua realidade.

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, 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’ quanto a educação tradicional focada no mercado, encontram-se muito próximas, na medida em que ambas não propõem 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 se ergue 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 4 propõe um esquema que traduz esse entendimento.

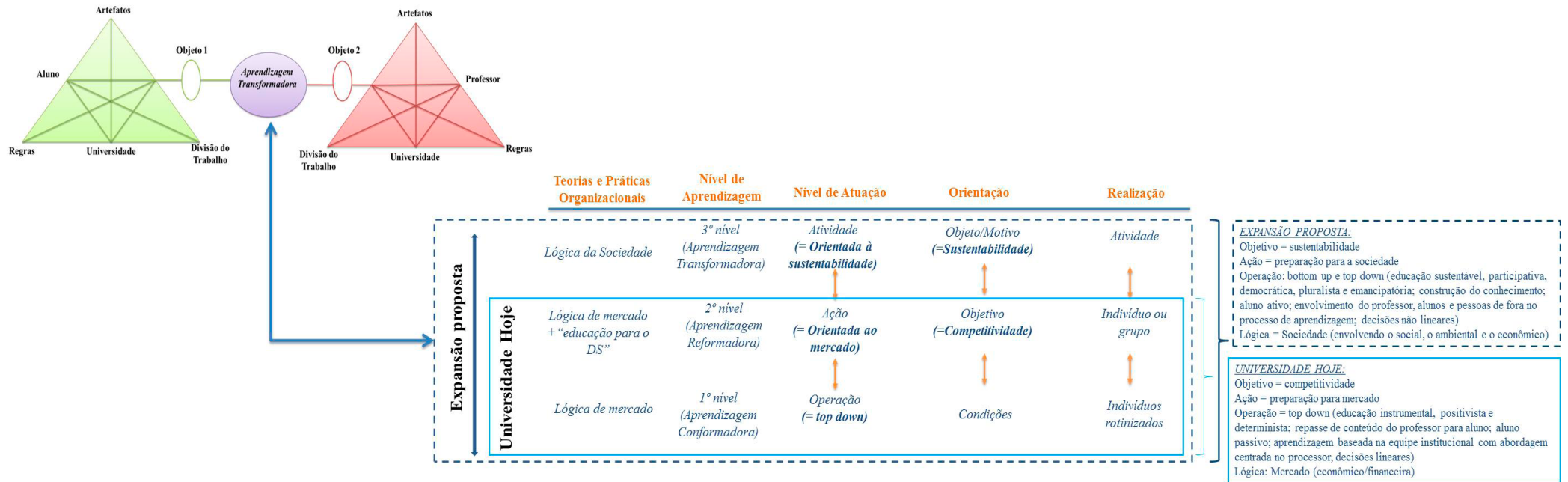


Figura 4. Expansão proposta para a aprendizagem transformadora do contexto social e ambiental. **Fonte:** elaborado pelos autores.

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 legitimar 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. Porém, cabe ressaltar que a real função da universidade reside em ser um espaço aberto, onde as ideias são expressas livremente, os paradigmas são desafiados, a criatividade é promovida e novos conhecimentos são produzidos (Moore, 2005) e, desta forma, atuando na emancipação intelectual dos indivíduos, sejam estes alunos, professores, funcionários, e não servindo aos interesses do mercado e tampouco de uma classe social ou de outra.

Como visto, a AT acontece no terceiro nível, envolvendo um processo de conscientização a partir da dialógica e do 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, que superem a dialética anterior em um processo contínuo de superação, os atores estão buscando a expansão do objeto da atividade, por meio de um processo. Essa perspectiva contempla a noção de aprendizagem de terceiro nível, indo além, aprofundando o conceito e o transformando em um *framework* sistemático (Engeström, 1987; 2001). A importância de apresentar uma viabilização do terceiro nível de aprendizagem para uma perspectiva de educação sustentável está relacionada ao papel da universidade em refletir, criticar e antecipar-se a construção de alternativas aos problemas sociais. A universidade, deste modo, é uma viabilizadora do processo de mudança, tendo em vista que, uma vez que os acadêmicos têm conhecimento acerca da condição ecológica do planeta, existe certa obrigação, ou pressão social, para que as universidades tornem-se líderes no movimento para promover a consciência crítica acerca do momento atual (Moore, 2005).

Sterling (2004) destaca que essa mudança de cultura educacional requer um processo de aprendizagem em profundidade pelos atores educacionais. Se as instituições de ensino desempenham um papel pleno e construtivo na transição para a sustentabilidade, então essas instituições e seus atores precisam passar por algum tipo de experiência de AT. Esta reorientação requer muitas oportunidades para os membros da equipe e estudantes embarcarem em novas formas de ensino e aprendizagem. Para que isso aconteça, é necessário que ocorra oportunidade de re-aprender a sua maneira de ensinar e aprender e repensar e remoldar seus relacionamentos mútuos. Esses novos arranjos didáticos pressupõem uma orientação para o problema, aprendizagem experiencial e aprendizagem ao longo da vida e, dessa forma, exigem novos artefatos

(materiais ou simbólicos) a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem, visto que são os mediadores os responsáveis pelo relacionamento entre o sujeito e a realidade objetiva. Assim, um novo olhar para o ensino também demanda o repensar acerca das metodologias (aqui entendidas como mediadores) a serem utilizadas pelos educadores.

Ao aliar as perspectivas teóricas da AT 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 às questões sociais e ambientais. Dessa forma, se 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, acredita-se que o ensino atual está centrado em habilitar os estudantes a não sobrepuem a ZPD, uma vez que se foca em abordagens dentro do *mainstream*, enquanto que reais avanços nesta 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, 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 AT, principalmente a partir das contribuições de Sterling, apresenta uma proposta acerca da educação que esteja a favor da sustentabilidade. Por outro lado, a CHAT, 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 socioambiental.

6 Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo articular as abordagens teóricas da AT da CHAT, 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 AT e a CHAT, bem como as

contribuições que ambas trazem às universidades para que estas possam desenvolver agentes transformadores aptos a atuarem de forma a resolver e antecipar-se aos problemas socioambientais complexos que a sociedade atual enfrenta. Contudo, não basta formar agentes transformadores/críticos se as relações de poder na sociedade continuarem as mesmas, sendo estas um elemento restritivo da mudança. Como afirma Freire (1996, p. 42) “seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica”.

Diante do exposto, é importante questionar o objetivo das universidades. Caso estas existam para reproduzir e manter *status quo*, então a ênfase em pedagogias transmissoras que promovem principalmente o primeiro nível de aprendizagem é perfeitamente aceitável, visto que reforça a lógica de treinamento e condicionamento frente aos problemas socioambientais.

No entanto, caso busquem promover a transformação, é fundamental que expandam seu papel no processo de aprendizagem para que transformem-se em agentes facilitadores do pensamento crítico e do processo dialógico, envolvendo contradições e conflitos. 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.

Cabe resgatar que os problemas socioambientais da atualidade são complexos, estando relacionados a diversos fatores, atores e interesses que são simultaneamente concorrentes, complementares e antagônicos. Neste sentido, Wals e Schwarzin (2012) ressaltam a importância de um entendimento pós-normal da sustentabilidade, salientando a incerteza, a complexidade, a normatividade, a controvérsia e a indeterminação. Neste contexto, os autores propõem que é preciso facilitar a interação dialógica e uma série de competências-chave que parecem propícias para a interação dialógica e uma transição para a sustentabilidade.

Desta forma é importante que estudos futuros avancem nesta linha de entendimento, questionando as estruturas de poder e os mecanismos através dos quais tais estruturas reproduzem continuamente uma lógica de mercado, sob a forma de uma ideologia dominante. Bem como o papel das Universidades e sua relação com tais estruturas e ideologias. Convém ressaltar que este ensaio não pretende esgotar as discussões sobre as referidas teorias no ensino e aprendizagem em relação aos problemas socioambientais, mas apresentar um caminho para a reflexão acerca do papel das universidades e como estas podem se transformar em um espaço para a transformação.

Referências

- Bachelard, G. (2006). A psicanálise do conhecimento objetivo. In: *A epistemologia*. Lisboa: Edições 70, 165-190.
- Bartholo Jr, R. S., & Burstyn, M. (2001). Prudência e utopismo: ciência e educação para a sustentabilidade. *Ciência, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século*. São Paulo: Cortez, 159-188.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*: University of Chicago Press.
- Batie, S. S. (2008). Wicked problems and applied. *American Journal of Agricultural Economics*, 90(5), 1176-1191.
- Blunden, A. (2007). Modernity, the individual, and the foundations of cultural–historical activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 14(4), 253-265.
- Cebrián, G., Grace, M., & Humphris, D. (2013). Organisational learning towards sustainability in higher education. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 4(3), 285-306.
- Duarte, N. (2002). A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva*, 20(02), 279-301.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2007). Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration. *Mind, Culture, and Activity*, 14(1-2), 23-39.
- Engeström, Y., & Blackler, F. (2005). On the life of the object. *Organization*, 12(3), 307-330.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2012). Whatever happened to process theories of learning? *Learning, Culture and Social Interaction*.
- Engeström, Y., & Virkkunen, J. (2007). Muutoslaboratorio–kehittävän työntutkimuksen uusi vaihe. *Teoksessa Ramstad, E. & Alasoini, T.(toim.) Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen Suomessa: lähestymistapoja, menetelmiä, kokemuksia, tulevaisuuden haasteita. Työelämän kehittämisohjelman raportteja*, 53, 67-88.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 165.
- Geels, F. W. (2010) Ontologies, socio-technical transitions (to sustainability), and the multi-level perspective. *Research Policy*, 39(4), 495-510.
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75-91.

- Giddens, A. (1989). *A constituição da sociedade* (Vol. 50). São Paulo: Martins Fontes.
- Gunnlaugson, O. (2007). Shedding Light on the Underlying Forms of Transformative Learning Theory Introducing Three Distinct Categories of Consciousness. *Journal of Transformative Education*, 5(2), 134-151.
- Ilyenkov, E. V. (1977). *Problems of Dialectical Materialism*. Moscow: Progress Publishers.
- Jacobi, P. R., Raufflet, E., & Arruda, M. P. A. (2011) Educação para a Sustentabilidade nos Cursos de Administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, 12(3), 21-50.
- Kuutti, K. (2010). *Defining an object of design by the means of the Cultural-Historical Activity Theory*. Paper presented at the the proceedings of the 6th international conference of the European Academy of Design, March.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Moscow: Progress.
- Marsden, R., & Townley, B. A. (2001). A coruja de Minerva: reflexões sobre a teoria na prática. In: S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord (Eds.), *Handbook de Estudos Organizacionais*, v.2. São Paulo: Atlas.
- Meneghetti, Francis, & Kanashiro. (2011). O que é um ensaio-teórico?. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 320-332.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5-12.
- Misoczky, M. C., & Goulart, S. (2011). Viver as contradições e tornar-se sujeito na produção social de nosso espaço de práticas. *Organizações & Sociedade*, 18(58), 535-540.
- Moore, J. (2005). Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: a guide for change agents. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6(4), 326-339.
- Morin, E. (2015). *Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Nicolini, A. (2003). Qual será o futuro das fábricas de administradores? *Revista de Administração de Empresas*, 43(2), 44-54.
- Serva, M., Dias, T., & Alperstedt, G. D. (2010). Paradigma da Complexidade e Teoria das Organizações: uma reflexão epistemológica. *Revista de Administração de Empresas*, 50(3), 276.
- Sinder, M. (1997). Vygotsky e Bakhtin-Psicologia e educação: um intertexto. *Educação & Sociedade*, 18(60), 183-186.
- Sipos, Y., Battisti, B., & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 68-86.
- Smith, P. A., Wals, A. E., & Schwarzin, L. (2012). Fostering organizational sustainability through dialogic interaction. *The Learning Organization*, 19(1), 11-27.
- Sterling, S. (2004). Higher education, sustainability, and the role of systemic learning, in Blaze Corcoran, P.B. and Wals, A.E.J. (Eds), *Higher Education and the Challenge of Sustainability: problematics, promise and practice*, Kluwer Academic Press, Dordrecht, 49-70.

- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5(11), 17-33.
- Virkkunen, J. (2006). Hybrid agency in co-configuration work. *Outlines. Critical Practice Studies*, 8(1), 61-75.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wals, A. E. J., & Jickling, B. (2002). "Sustainability" in higher education: from doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221-232.
- Wals, A. E.J., & Schwarzin, L. (2012) Fostering organizational sustainability through dialogic interaction. *The Learning Organization*, 19(1), 11-27.