

APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA NO MERCADO DE CAFÉS ESPECIAIS: UM ESTUDO MULTICASOS

ELISA REIS GUIMARÃES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)
elisarguimaraes@gmail.com

RICARDO BRAGA VERONEZE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)
rbveroneze@gmail.com

MAÍSA MANCINI MATIOLI DE SOUSA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)
isamancini_2@hotmail.com

ANTÔNIO CARLOS DOS SANTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)
acsantos@dae.ufla.br

APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA NO MERCADO DE CAFÉS ESPECIAIS: UM ESTUDO MULTICASOS

1. INTRODUÇÃO

Desde o fim do século XIX, o mercado global de café passa por intensas transformações, relacionadas tanto às tecnologias utilizadas, quanto às filosofias de produção e consumo, qualidade do produto e perfil do consumidor (Pendergrast, 2010; Guimarães, 2016; Guimarães, Castro Júnior & Andrade, 2016). De forma a explicar tais mudanças em todos os elos desse sistema agroindustrial, criou-se o conceito de “ondas” do café. Quanto ao consumo, pode-se dizer que passou de uma postura utilitária e despreocupada com a qualidade do produto, atribuída à Primeira Onda, para uma abordagem um pouco mais exigente e, mesmo que ainda inicialmente, preocupada com aspectos relacionados à sustentabilidade do produto, na Segunda Onda (Guimarães *et al.*, 2016).

É na Terceira Onda, contudo, que é observada a maior revolução no consumo, que se torna intensamente hedônico, com ampla valorização de aspectos artesanais no preparo da bebida e exigência pela máxima qualidade do produto. Ademais, nota-se acentuada preocupação com a justiça social e sustentabilidade de todo o sistema, bem como grande engajamento e busca por conhecimento aprofundado acerca do produto e das relações sociais em seu entorno (Guimarães, 2016; Guimarães *et al.*, 2016). Tal conhecimento é essencial tanto para indivíduos que desejam iniciar seu próprio negócio no mercado de cafés especiais, quanto para aqueles engajados em sua transformação. Contudo, para real e consolidada modificação da estrutura e das relações inerentes a esse mercado, é necessária uma aprendizagem verdadeiramente transformadora, aqui compreendida como aquela que alcança os mais profundos níveis de conhecimento e significado, influenciando os níveis mais imediatos e concretos de conhecimento, percepção e ação (Sterling, 2011).

Neste sentido, as cafeterias se mostram como local propício para estímulo da aprendizagem transformadora, uma vez que contam com profissionais experientes e conhecedores da realidade deste mercado, também motivados para sua transformação. Ademais, elas parecem ser a principal fonte de disseminação de conhecimentos acerca dos cafés especiais, por meio da oferta de cursos e workshops ou pela educação informal do consumidor que visita o estabelecimento.

Tal abordagem, contudo, permanece inexplorada na literatura científica. Objetiva-se, portanto, compreender as ações de “educação do consumidor” de cafés especiais, desenvolvidas por cafeterias brasileiras, com base no conceito de aprendizagem transformadora (Freire, 1987, 2002). Em outras palavras, pretende-se identificar se tais ações se concentram apenas na transmissão de conceitos técnicos ligados à produção, torra e extração do produto, ou se visam ao questionamento da organização desta cadeia produtiva e do relacionamento entre seus atores (Guimarães, 2016), bem como ao estímulo da corresponsabilidade dos consumidores na promoção da sustentabilidade da atividade.

Nas próximas seções, serão apresentados o conceito de *foodies*, essencial para compreensão do consumidor de cafés especiais, e de aprendizagem transformadora, aqui aplicado às ações de “educação do consumidor”. Em seguida, apresenta-se a metodologia do estudo, a caracterização das cafeterias estudadas e a análise dos resultados, bem como as considerações finais acerca dessa pesquisa, incluindo suas limitações e sugestões para estudos futuros.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Os *foodies* e os consumidores de cafés especiais

O campo acadêmico denominado estudos alimentares adota uma postura multidisciplinar com elementos de variadas áreas do conhecimento, a exemplo da antropologia,

sociologia e gastronomia. Nele, entende-se que as práticas de alimentação e preparo dos alimentos objetivam mais que a manutenção da vida e absorção de nutrientes, constituindo-se numa expressão individual ou coletiva de diversas ações sociais e culturais, valores e atitudes (Brien, 2008). Neste sentido, Johnston e Baumann (2015) abordam o conceito de “*foodies*”: indivíduos que percebem os alimentos não apenas como fonte de sustento ou sobrevivência, mas como parte essencial de sua identidade e estilo de vida. Eles podem apresentar diferentes níveis de envolvimento, desde a adoção de postura casual em relação às suas preferências até a busca obsessiva pela experiência perfeita no consumo de alimentos. Estes autores sumarizam as tendências do mercado culinário em três categorias: 1) entusiasmo por alimentos considerados locais, orgânicos e sustentáveis, refletindo interesse em um consumo considerado ético; 2) a popularidade de culinárias consideradas étnicas e exóticas, relacionada ao desenvolvimento de um “paladar globalizado”; e 3) amplo consumo de ingredientes considerados especiais e *premium*, frequentemente como forma de satisfazer as duas tendências anteriores.

Os “*foodies*” demonstram seu elevado interesse nos alimentos em quatro dimensões, sendo elas a educação, identidade, exploração e avaliação. A educação é o que liga os alimentos ao conhecimento, fazendo com que os interessados busquem constantemente informações específicas e altamente técnicas sobre a qualidade, história, pontos de venda e condições de produção e consumo, não apenas sobre os alimentos em si, mas também sobre seus ingredientes. A segunda dimensão, da identidade, mostra como os “*foodies*” fazem do seu interesse nos alimentos uma parte central de sua vida e de si mesmos, bem como um importante elemento em sua auto identificação. A exploração refere-se à experimentação de novos e incomuns alimentos, típicos de culinárias ainda desconhecidas para o indivíduo, ou seja, a preferência e disposição em consumir/explorar novos alimentos. A última dimensão refere-se à avaliação dos alimentos consumidos, sendo seus principais critérios a qualidade, raridade, o caráter local, produção orgânica ou artesanal, criatividade e simplicidade de preparo. Tais indivíduos percebem a si mesmos como bem informados, dispostos a novas descobertas/experiências, consumidores exigentes e com grande discernimento, que levam uma vida focada nos alimentos e são percebidos como incomumente apaixonados por este tópico. Ademais, são loquazes e articulados ao debater o que consideram alimentos dignos (que valem a pena) e indignos, baseados em critérios de autenticidade e simplicidade (Johnston & Baumann, 2015).

Com base nestas características, pode-se dizer que os consumidores de cafés especiais são uma categoria de “*foodies*”. A autenticidade deste produto é avaliada por tais indivíduos conforme sua especificidade geográfica, apoiada no conceito de *terroir*, pela simplicidade e aspecto artesanal de seu preparo/extração e por sua tradição histórica (Guimarães, 2016; Guimarães *et al.*, 2016). Ela é avaliada também por sua ligação com o “visionário” por trás do produto final, esteja ele nos estágios iniciais de produção dos ingredientes ou na última etapa de preparo anterior ao consumo. Neste caso, está ligada às “intenções honestas” destes indivíduos, cujo objetivo difere da maximização do lucro final. Assim, está relacionada à “ligação idiossincrática com um talento criativo ou tradição familiar” (Johnston & Baumann, 2015, p.123). Observa-se, portanto, uma crescente importância dos responsáveis pelo preparo dos alimentos, tratados como “artistas culinários que deixam sua marca pessoal nos alimentos, como um escultor... e criam uma peça original de arte culinária, oposta ao mundo sem arte dos alimentos industrializados e redes de restaurantes” (p. 124).

O consumo dos cafés especiais, associados à Terceira Onda do Café, se dá essencialmente em pequenas cafeterias especializadas ou no ambiente doméstico, observando-se crescente e significativa exigência dos consumidores em relação à qualidade, seu alto engajamento nas práticas de preparo e consumo da bebida, bem como sua busca por conhecimento e participação em cursos e comunidades ligados ao produto (Quintão, 2015; Guimarães, 2016; Guimarães, Castro Júnior & Andrade, 2016; Quintão, Brito & Belk, 2017).

Tais ações formais de “educação do consumidor” são comumente observadas em cafeterias especializadas, que se tornaram centros de aprendizagem para futuros empreendedores neste mercado ou para consumidores curiosos e apaixonados pela bebida. Normalmente no formato de cursos ou *workshops* e sendo ministradas por profissionais reconhecidos e com domínio de conhecimento relacionado ao plantio, terra e extração dos cafés especiais, tais ações são necessárias pela complexidade dos conceitos associados ao produto, bem como pela novidade e dificuldade de acesso a informações a seu respeito.

Observa-se, também, no mercado de cafés especiais, maior exigência de sustentabilidade social, ambiental e econômica ao longo de todo o sistema, incluindo demanda por relações mais equilibradas e igualitárias entre seus atores (Guimarães, 2016), o que pode ser um indício da percepção de sua corresponsabilidade pelo próprio bem-estar e dos demais participantes. Tal sentimento, aliado a uma aprendizagem transformadora, explorada em profundidade no tópico a seguir, pode provocar as reformas tão necessárias a este mercado.

2.2. Aprendizagem transformadora e a “educação do consumidor”

A aprendizagem resulta em uma mudança relativamente permanente no comportamento, sendo causada pela experiência, cuja vivência não precisa ser direta, também ocorrendo por meio da observação de eventos que afetam outros indivíduos, o que significa que aprendemos até mesmo quando não experimentamos (Solomon, 2016). Na visão de Fiol e Lyles (1985), a aprendizagem tem importância estratégica como processo de ações de melhoria, ampliando o conhecimento e a compreensão e, conseqüentemente, implicando melhoria dos resultados organizacionais e individuais.

Dentre as diferentes abordagens existentes para aprendizagem, uma em especial chama a atenção. Denominada aprendizagem transformadora, foi inicialmente concebida para a educação de adultos. Envolvendo a aprendizagem em contextos formais e informais, está diretamente relacionada ao elo entre o individual e o social, dimensões que não podem ser pensadas à parte, já que os indivíduos são constituídos em sociedade (Cranton, 2006). Considera-se Mezirow (1981) como o formulador inicial desta teoria de aprendizagem, cujos fundamentos epistemológicos e ontológicos apoiam-se no construtivismo e se baseiam no trabalho de Freire (1987), especialmente em relação à conscientização, a qual possibilita ao povo inserir-se no processo histórico, como sujeito, colocando em discussão a manutenção do status quo.

A aprendizagem transformadora foca na mudança qualitativa e na construção de significados por parte do aluno em uma experiência de aprendizagem específica, na qual este questiona ou reformula suas suposições ou hábitos de pensamento (Mezirow, 1978). O objetivo se compõe não apenas na transformação pessoal, mas, em um último estágio, na transformação da sociedade para que as pessoas passem a ser produtoras criativas de si mesmas e, especialmente, de suas relações políticas e econômicas (Lange, 2004). Todo esse processo está pautado na reflexão crítica dos significados.

É possível tornar-se criticamente reflexivo em relação aos nossos pressupostos 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, nos envolver em uma tarefa orientada à resolução de um problema (reenquadramento objetivo), ouvir um ponto de vista diferente, ou também realizar uma avaliação auto reflexiva de nossas próprias ideias e crenças. A autorreflexão pode levar a transformações pessoais significativas (Mezirow, 1997).

Conforme mencionado por Mezirow (1981, 1994), inspirado por Habermas, a base da teoria transformadora parte da diferenciação dos conhecimentos técnico, prático e emancipatório, advindos de diferentes aspectos da existência social: trabalho, interação e poder. O conhecimento técnico corresponde à aprendizagem instrumentalista, em cuja perspectiva os

problemas são solucionados por meio da realização de testes empíricos, a partir dos quais busca-se o controle ou a manipulação do meio ambiente e a predição de eventos físicos. No conhecimento prático, a aprendizagem é comunicativa e “envolve valores, intenções, sentimentos, decisões morais, ideais e conceitos normativos os quais podem ser definidos apenas pelos seus contextos” (Mezirow, 1994, p. 225). Por fim, o emancipatório envolve o interesse no autoconhecimento, incluindo o interesse no modo como a história das pessoas se expressa na maneira como o indivíduo percebe a si mesmo, ao seu papel e, principalmente, às suas expectativas sociais (Mezirow, 1981, 1994). Considera-se, portanto, que a aprendizagem transformadora está especialmente ligada aos conhecimentos emancipatórios.

Sterling (2011), apresenta um modelo relacionando os níveis de conhecimento da aprendizagem transformadora, conforme é mostrado na figura 1.



Figura 1 – Níveis de conhecimento e a aprendizagem transformadora.
Fonte: adaptado de Sterling (2011).

Segundo Sterling (2011), este modelo, cuja principal contribuição é o reconhecimento da possibilidade de aprendizado em diferentes níveis de conhecimento e de significado, é válido tanto para o conhecimento individual quanto para o coletivo ou cultural. A aprendizagem transformadora é normalmente entendida como aprendizagem que toca os nossos níveis mais profundos de conhecimento e significado, assim, acaba influenciando nossos níveis mais imediatos e concretos de conhecimento, percepção e ação. Acredita-se que essa é a visão mais ampla e assertiva sobre aprendizagem transformadora.

Dessa forma, a aprendizagem transformadora pode ocorrer em qualquer ambiente no qual ocorra a aprendizagem. Por exemplo, ao adquirir conhecimento técnico, qualquer indivíduo pode aumentar sua autoconfiança e, a partir disso, mudar sua percepção sobre seu lugar no mundo, obtendo, assim, uma aprendizagem emancipatória. Em outros casos, esta não ocorre pelo foco exclusivo na aquisição de novos conhecimentos ou na elaboração de conhecimentos anteriores, processos de aprendizagem que não envolvem o questionamento de crenças ou pressupostos pré-existentes (Cranton, 2006; Closs & Antonello, 2010).

O processo de aprendizagem transformadora se dá em quatro fases. Ela se inicia com a ocorrência de um evento disruptivo na vida do indivíduo, que confronta sua visão do mundo; este, então, reflete criticamente sobre as crenças, pressupostos e valores que moldam sua perspectiva corrente; logo, desenvolve uma nova perspectiva para lidar com as discrepâncias trazidas à tona pelo evento desencadeador; e, por fim, o aprendiz integra a nova perspectiva em sua vida (Henderson, 2002; Closs & Antonello, 2010). Neste sentido, destaca-se a relevância da figura dos educadores, cujos “papéis [...] envolvem o auxílio aos aprendizes em seus processos de transformação de experiências e a facilitação de ações refletidas” (Mezirow, 1994, p. 226), a fim de superarem barreiras situacionais, de conhecimento ou emocionais e que favoreçam o desencadeamento de aprendizagens transformadoras (Closs & Antonello, 2010).

Todo esse processo pode ocorrer em ambientes educacionais formais ou informais, tais como grupos de desenvolvimento comunitário, programas de desenvolvimento profissional, movimentos políticos e ambientais.

Essencial ao processo de comunicação e aprendizagem humana é uma postura que promova um ambiente de liberdade, igualdade, tolerância, educação e participação democrática (Mezirow, 1994). Para compreender plenamente o significado do que está sendo comunicado, englobando sentimentos, valores, ideais, decisões morais e intenções, é preciso se tornar criticamente reflexivo, compreendendo o contexto do indivíduo para que se apreenda o significado do que ele está comunicando (Mezirow, 1997; Closs & Antonello, 2010).

Conforme destacado por Taylor (2007), apesar do crescente interesse acerca da teoria da aprendizagem transformadora, ainda há muito o que aprender a respeito de como as pessoas revisam suas interpretações sobre o mundo que as cerca. É necessária significativa capacidade para atuar em contextos em constante transformação, como o das organizações contemporâneas, e, em especial, em setores que estão em constante crescimento, como o de café especiais. Outra importante questão se relaciona à responsabilidade dos alunos no desenvolvimento de aprendizagens transformadoras. O autor conclui que alguns estudantes se engajam abertamente neste processo, enquanto outros se recusam a participar.

Nesse contexto, a aprendizagem transformadora pode estimular aprendizes motivados a tomar ações sociais coletivas com o objetivo de modificar práticas sociais, instituições ou sistemas. Uma ação social deve consistir em um trabalho a partir de indivíduos que pensam tanto de maneira similar quanto coletivamente, isto, caso queiram efetuar mudanças culturais e políticas em relacionamentos interpessoais, nas famílias, organizações, comunidades ou nações. Assim, a ação transformadora pode produzir mudanças nos indivíduos e na forma como eles aprendem (Mezirow, 1981).

Portanto, a teoria da aprendizagem transformadora inspira reflexões críticas que “favoreçam o pensamento autônomo e a liberação de pressupostos condicionados sobre o mundo, sobre os outros e sobre si, cruciais para o mundo do trabalho, para a cidadania e para a tomada de decisões morais” (Closs & Antonello, 2010, p. 20). Aqui aplicada às ações formais e informais de “educação do consumidor”, ela pode ser considerada adequada para a análise do mercado de cafés especiais, demonstrando grande potencial para o estímulo à sua transformação, especialmente no tocante à valorização do cafeicultor e busca por sustentabilidade e relações mais justas e igualitárias em todo o sistema. Por meio da aprendizagem transformadora, consumidores e profissionais ligados a este mercado podem ampliar sua consciência acerca das consequências de sua atividade sobre si mesmos, a sociedade e o meio ambiente (Closs & Antonello, 2010), estimulando sua percepção e sentimento de corresponsabilidade.

3. METODOLOGIA

De natureza qualitativa e exploratória, por buscar maior familiaridade com o tema (Gil, 2002), ainda inexplorado na literatura científica, esse estudo busca compreender as ações de “educação do consumidor” de cafés especiais, desenvolvidas por cafeterias brasileiras, com base no conceito de aprendizagem transformadora (Freire, 1987, 2002). Em outras palavras, objetiva-se identificar se tais ações se concentram apenas na transmissão de conceitos técnicos ligados à produção, torra e extração do produto, ou se visam ao questionamento da organização desta cadeia produtiva e do relacionamento entre seus atores (Guimarães, 2016), bem como ao estímulo da corresponsabilidade dos consumidores na promoção da sustentabilidade da atividade.

Portanto, este artigo está ancorado nos pressupostos ontológicos e epistemológicos do paradigma interpretativista, no qual busca-se a compreensão da realidade social por meio das experiências subjetivas e intersubjetivas dos indivíduos (Morgan, 1980). O indivíduo e o mundo

não devem ser compreendidos de forma isolada, sendo a sociedade e o indivíduo considerados inseparáveis e interdependentes (Herpin, 1982). Parte-se, portanto, do princípio de que o conhecimento sobre a realidade pode ser apreendido a partir das experiências e interações sociais vivenciadas entre os indivíduos (Gergen, 1985). Em outras palavras, considera-se a possibilidade de mudanças estruturais e relacionais no mercado nacional de cafés especiais, por meio do estímulo à aprendizagem transformadora dos consumidores por parte das cafeterias especializadas.

Conduziram-se estudos de caso múltiplos (Yin, 2001), baseados em seis cafeterias brasileiras, localizadas nas regiões Sul e Sudeste, selecionadas por sua ampla oferta de cursos e *workshops* acerca dos cafés especiais e por seu reconhecimento e destaque no mercado nacional. Do total de empresas estudadas, cinco estão presentes no Guia de Cafeterias do Brasil de 2017, seja na categoria “melhores cafeterias” ou “revelação”. De forma a manter suas identidades em sigilo, elas serão identificadas como Cafeteria A, Cafeteria B, e assim por diante. Realizaram-se, entre os meses de junho e julho de 2017, entrevistas semiestruturadas em profundidade com os proprietários e/ou instrutores dos cursos ofertados por essas empresas. Ademais, utilizaram-se dados secundários, compostos por informações fornecidas por essas cafeterias em seus websites e páginas em redes sociais. Em ambos os casos, as informações foram posteriormente interpretadas por meio da técnica de análise de conteúdo qualitativa (Bardin, 2011).

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nos tópicos a seguir, serão caracterizadas as cafeterias estudadas e, posteriormente, apresentados e analisados os resultados da pesquisa.

4.1. Caracterização das empresas estudadas

Entrevistaram-se os proprietários (as) ou tutores (as) de seis cafeterias especializadas, localizadas em cinco estados brasileiros, conforme apresentado na Tabela 1. Observa-se que, por diversas vezes, os proprietários atuam também como tutores dos cursos, fato possivelmente explicado pelo pequeno porte dessas empresas e pela escassez de mão-de-obra qualificada nesse mercado.

Identificação	Estado Federativo	Entrevistado
Cafeteria A	Minas Gerais	Tutor (a)
Cafeteria B	Minas Gerais	Tutor (a)
Cafeteria C	Espírito Santo	Proprietário (a)
Cafeteria D	Rio de Janeiro	Proprietário (a) / Tutor (a)
Cafeteria E	São Paulo	Proprietário (a) / Tutor (a)
Cafeteria F	Paraná	Proprietário (a) / Tutor (a)

Tabela 1 – Caracterização das cafeterias estudadas

Fonte: dados da pesquisa.

Destaca-se, contudo, que apenas os proprietários (tutores) de duas cafeterias (B e F) contavam com experiência docente prévia ao início do ensino em cursos/workshops, mas, apenas na Cafeteria B ela estava ligada à realização de mestrado ou doutorado. Não se considera, aqui, que a aprendizagem transformadora só possa ser estimulada por profissionais formados para a docência, mas que estes têm maior possibilidade de contato com essa teoria e consequente estímulo à sua adoção. A formação de tais profissionais está mais ligada à qualificação como baristas ou mestres de torra, bem como à obtenção de certificação como *Q-Grader* (profissional de degustação e classificação de café). Assim, predomina a formação técnica no mercado de cafés especiais como critério para contratação/seleção de tutores. Em consonância, algumas das cafeterias estudadas (A e C), também convidam profissionais da área para conduzir as ações de educação formal do consumidor nesses estabelecimentos.

Os cursos ofertados (Tabela 2) incluem desde conteúdo básico, voltado a consumidores curiosos (Cafeterias A, B, C, D e E), a conteúdo especializado, destinado a profissionais em busca de qualificação nesse mercado (Cafeterias A, B, C, D e F). Apenas as Cafeterias E e F atendem a apenas um desses públicos (consumidores curiosos e profissionais, respectivamente). Dentre os cursos ofertados, destacam-se o de café filtrado e de métodos diferenciados de preparo, que por vezes apresentam as mesmas ferramentas de extração, sendo destinados especialmente a consumidores em busca de conhecimento aplicável ao preparo de café em suas residências, consoante com o descrito por Guimarães, Castro Júnior e Andrade (2016). O número de alunos que já passaram pelos cursos/workshops dessas cafeterias foi de cerca de 50 para a Cafeteria E, 80 para as cafeterias A e D e superior a 300 na Cafeteria C. As demais empresas estudadas (B e F) não possuem uma estimativa.

Identificação	Cursos Ofertados	Preço (R\$)	Tempo de Oferta	Frequência de oferta
Cafeteria A	Métodos de preparo Como preparar café em casa Drinks com café Espresso e cappuccino	10 a 30	Menos de 1 ano	Período de férias
Cafeteria B	Métodos de preparo Cafés especiais Torra	150 a 300	Menos de 1 ano	Sob demanda
Cafeteria C	Café filtrado Análise sensorial Visita à fazenda Cursos esporádicos ¹	130 a 200	3 a 4 anos	Sob demanda
Cafeteria D	Café filtrado Degustação Noção de campo Classificação física	90 a 500	1 ano	Mensalmente ²
Cafeteria E	Café filtrado Degustação/sensorial	35 a 70	1 ano e meio	Sob demanda
Cafeteria F	Barista básico	450	6 anos	Mensalmente

¹ Visita esporádica de profissionais à cafeteria para divulgar seus trabalhos (torra, processamento, etc.).

² Também considerando a disponibilidade da proprietária/tutora e a demanda.

Tabela 2 – Informações sobre os cursos/workshops ofertados

Fonte: dados da pesquisa.

O investimento para participação nestes cursos/workshops varia amplamente, especialmente quanto ao seu propósito (educação/qualificação de consumidores curiosos ou profissionais), variando entre R\$10,00 e R\$500. Quanto à Cafeteria A, destaca-se sua função social e não lucrativa, o que explica a grande diferença de preço em relação aos demais empreendimentos, já que a cobrança se dá apenas para cobertura dos custos. Tais cursos são ofertados há, no máximo, 6 anos, confirmando a suposição de Guimarães, Castro Júnior e Andrade (2016) de que a Terceira Onda do Café se desenvolveu no Brasil especialmente nos últimos 5 a 10 anos. Contudo, observa-se ainda sua baixa demanda, sendo este o principal critério para oferta, enquanto apenas duas cafeterias (D e F) o fazem mensalmente.

Os entrevistados ofereceram diferentes justificativas para realização dos cursos/workshops, com destaque para o estímulo ao consumo de cafés especiais por meio da educação do consumidor associada a suas características essenciais e suas diferenças em relação ao café commodity, abordado em maior ou menor intensidade por todas as cafeterias estudadas. Outras razões incluem a valorização do produtor com pagamentos de preço superior pelo café consumido, além do reconhecimento do trabalho do cafeicultor, por meio da conscientização do consumidor acerca da dificuldade de produção destes cafés (Cafeteria D). Este trabalho de

conscientização pode ser compreendido como uma ação social que visa mudanças culturais na cadeia do café, conforme conceituadas por Mezirow (1981).

Além das razões supracitadas, outros pontos foram abordados: a necessidade de qualificação de mão-de-obra para esse mercado (Cafeterias C e F) e questões financeiras, relacionadas ao complemento das baixas margens de lucro dos produtos vendidos (Cafeteria F). Destaca-se que o desconhecimento acerca dos cafés especiais faz com que a sobrevivência de várias dessas cafeterias dependa da educação do consumidor e consequente ampliação de seu público-alvo. Esse esforço poderia ser menor se a população consumidora tivesse um pensamento voltado para valores e decisões morais, como citado por Mezirow (1997). Isto porque os cafés especiais são considerados parte do movimento dos *foodies*, sendo sua autenticidade avaliada conforme demonstrado por Johnston e Baumann (2015).

Em todas as cafeterias estudadas, as metodologias utilizadas consistem em combinações entre procedimentos próprios e os métodos/orientações da Associação Americana de Cafés Especiais (*Specialty Coffee Association of America* – SCAA) – agora unificada com sua contraparte europeia e denominada apenas Associação de Cafés Especiais (*Specialty Coffee Association* – SCA) – de forma a “manter coerência com a própria formação” (Entrevistado (a) da Cafeteria D). Isto porque, segundo os entrevistados, “a profissão de barista tem muito da personalidade de cada um” (Entrevistado (a) da Cafeteria F). Ademais, frequentemente é necessária a adaptação do curso e de sua abordagem teórico/prática ao nível de dificuldade/aprendizagem de cada indivíduo ou turma. Ressalta-se, portanto, a importância do respeito à aprendizagem no nível individual pois, conforme descrito por Taylor (2007), apenas alguns estudantes se engajam abertamente nesse processo de adaptação.

Dentre os temas abordados, observou-se três posturas diferentes. Nas Cafeterias A e F, notou-se a prevalência de questões técnicas e práticas, voltadas à qualidade do produto e aos métodos de extração de bebida, já que, segundo os entrevistados, o tempo para realização dos cursos é curto. Nestes casos, filosofias de produção e consumo são abordadas superficialmente, sem foco na sustentabilidade da cadeia. Já nas Cafeterias B e E, quando abordadas questões relacionadas à sustentabilidade, elas se concentram em seu pilar ambiental (cafés orgânicos ou certificados, aproveitamento e descarte correto de resíduos, uso adequado da água), pouco se apresentando e discutindo temas ligados a seus aspectos sociais e econômicos.

Por outro lado, nas Cafeterias C e D, temas relacionados à sustentabilidade em seus três pilares sempre são abordados, com enfoque especial nos aspectos social e econômico (valorização do trabalho do cafeicultor e exposição de sua vulnerabilidade). Tal postura pode estar diretamente relacionada, dentre outros fatores, à oferta de cursos ligados à área de produção (“Visita à Fazenda” e “Noção de Campo”, respectivamente), sendo que a Cafeteria D tem interesse direto nessas questões, uma vez que a abertura do negócio foi resultado de integração a jusante por parte de sua propriedade produtora. Nesses cursos pode-se dizer que o aprendizado transcende as barreiras das ações superficiais, conforme apresentado na figura 1 da sessão 2 desse trabalho. Ao tentar transmitir um conhecimento técnico (Cranton, 2006) ligado ao tema da sustentabilidade nos dias de “visita à fazenda” e “noção de campo”, pode ocorrer uma aprendizagem que toca os níveis mais profundos de conhecimento e significado (Sterling, 2011) especialmente por demonstrar a realidade pela ótica dos produtores.

O estímulo à percepção de corresponsabilidade, por parte do consumidor/aluno, em relação à sustentabilidade social, ambiental e econômica de toda a cadeia e à qualidade de vida de seus participantes é abordado frequentemente apenas nos cursos das Cafeterias C e D. Nesse sentido, o (a) entrevistado (a) da Cafeteria C afirma explicar a todos os participantes de um dos cursos: “se você paga 10 a 15 reais por um pacote de 250g na cafeteria, alguma coisa tá errada, alguém tá sendo enganado na cadeia, ou produtor, ou torrador...”. Aqui, observa-se um princípio de aprendizagem transformadora, na qual o indivíduo confronta a sua atual visão do mundo (Henderson, 2002). Tais indagações a respeito da situação econômica dos atores desta

cadeia reforçam a relevância da figura dos educadores como facilitadores (Mezirow, 1994), estimulando a ruptura de barreiras de conhecimento e emocionais (Closs & Antonello, 2010). Entretanto, vale lembrar que a aprendizagem transformadora passa por 4 fases, não se limitando ao “despertar” por parte dos alunos.

Já na Cafeteria D, o (a) entrevistado (a) relata abordar frequentemente a questão do escalonamento de valores na cadeia do café, especialmente o percentual que resta ao cafeicultor. Contudo, todos (as) entrevistados (as) ainda observam interesse restrito dos consumidores acerca de tais questões, especialmente por seu reduzido conhecimento acerca do produto e deste mercado. Desta forma, alguns ressaltam que o interesse do consumidor/aluno se acentua à medida que aumenta seu conhecimento acerca dos cafés especiais. Apesar disso, os (as) entrevistados (as) das Cafeterias A, B, C, D e F destacam a receptividade dos alunos/consumidores a questões relacionadas à sustentabilidade, por se tratar de um público “jovem e de cabeça aberta”. Apenas na Cafeteria E, o (a) entrevistado (a) declarou que a receptividade depende muito da turma e que não discute tanto tais assuntos para não ser “ecochoato”. Assim, diz abordar o modo correto de se realizar as atividades, deixando que os consumidores “raciocinem se estão fazendo certo”, não os pressionando. Todo esse processo está alinhado à proposta de Closs e Antonello (2010), acerca da importância dos ambientes educacionais formais no desencadeamento de aprendizagem transformadoras.

Destaca-se que, talvez por esse motivo, grande parte do estímulo à corresponsabilidade esteja concentrada nas ações informais de educação do consumidor, seja na comercialização de cafés certificados ou provenientes de modelos de comercialização mais igualitários ou na divulgação de informações acerca da origem e das características dos produtos nas embalagens, nos cardápios e materiais informativos da cafeteria ou em seus perfis de redes sociais. Ademais, nota-se postura mais passiva por parte de algumas cafeterias (E e F), que frequentemente aguardam a demonstração de interesse por parte do consumidor para, só então, abordar tais questões. Assim, nota-se que tais empresas atuam mais com aspectos da sustentabilidade do que conseguem comunicar a seus clientes: visitam as propriedades produtoras, conhecem os cafeicultores e estabelecem relações justas de comercialização (Cafeterias E e F), trabalham conjuntamente para resolução de problemas e alcance de melhor qualidade (Cafeteria E), encerram contratos com torrefadoras que não paguem um preço justo ao cafeicultor e divulguem informações da origem (Cafeteria C), dentre outras ações.

Nota-se, também, que assim como as estratégias de educação formal, as abordagens para educação informal concentram-se majoritariamente em questões técnicas acerca da qualidade do produto e de seus métodos de extração, sendo frequentemente condicionadas à demonstração de interesse pelo consumidor e pelo momento do pedido (ações dificultadas em horários de grande movimento no estabelecimento). A principal estratégia, no caso da educação informal, parece ser o preparo da bebida em frente ao cliente, aproveitando o momento para transmissão dessas informações – o que ressalta a importância da qualificação dos profissionais atuantes –, sua divulgação em materiais informativos e a indisponibilidade de açúcar nas mesas (cafés especiais têm uma doçura natural, decorrente de todo o trabalho ao longo da cadeia, comprometido pela adição de açúcar ou outros complementos).

Dentre as principais mudanças observadas pelos (as) entrevistados (as), decorrentes das estratégias formais ou informais de educação do consumidor, estão a mudança de percepção acerca do produto (Cafeterias B, D, E e F) e maior engajamento do cliente em seu consumo, o que inclui a aquisição de métodos diferenciados para extração da bebida em suas residências (Cafeterias B, C, F). Ademais, nota-se relevante tendência de profissionalização desse consumidor, que busca levar tais conceitos e princípios para seu próprio negócio no mercado de cafés especiais (Cafeterias B e F), sendo algo incentivado pelas Cafeterias (A, C, D, E e F), seja em seus cursos ou informalmente. Essa ação transcende a transformação pessoal por

influenciar os consumidores as serem “produtores criativos de si mesmos”, a partir do momento em que compartilham tais princípios com outras pessoas (Lange, 2004).

Assim, é importante destacar a postura colaborativa por parte das cafeterias mencionadas, em consonância com o demonstrado por Guimarães (2016). Isto porque, para tais empreendimentos, “*quanto mais pessoas tiverem a preocupação de oferecer um produto de qualidade a um preço justo, melhor para a gente, pensando até como produtor, também*” (entrevistado (a) da Cafeteria D), já que os cafés especiais ainda constituem mercado de nicho no Brasil e sua expansão auxiliará a todos os atores envolvidos. Isso mostra a indissociabilidade do elo social do individual, conforme demonstrado por Cranton (2006), pois a alteração individual pode levar, com o tempo, a profundas mudanças sociais. Ademais, mencionou-se também a maior exposição da marca e da valorização da experiência de consumo na cafeteria (Cafeteria C), o que leva tanto ao aumento de seu público (Cafeteria D) quanto de sua rentabilidade.

Apesar das significativas mudanças proporcionadas por tais ações de educação do consumidor, observam-se importantes dificuldades em sua realização. Dentre elas, a que mais se destaca é o tradicionalismo (Cafeteria B) ou cultura de consumo de café commodity (Cafeterias D e E), especialmente com aditivos – a exemplo de açúcar, leite e chocolate –, o que frequentemente é considerado como benefício pelo consumidor (Cafeteria D), já que este apresenta “paladar muito doce” (Cafeteria F). Desta forma, ressalta-se ainda mais a importância das ações de educação do consumidor, organizadas de forma a transmitir os conceitos de qualidade e tornar o indivíduo disposto a questionar seus hábitos e cultura de consumo. Para tanto, algumas estratégias utilizadas são a aproximação com exemplos práticos do cotidiano dos indivíduos (Cafeteria B), a disponibilização de informações nos cardápios (Cafeteria C) e as práticas de degustação, oferecendo diferentes cafés, preparados em variados métodos de preparo, para que o cliente sinta as diferenças e defina sua preferência (Cafeteria F). É interessante destacar a afirmação do (a) entrevistado (a) da Cafeteria C: “*tem que saber onde pode ceder e onde não*”. Isto porque, ao trabalhar com a torra ou extração de cafés especiais, especialmente num mercado ainda pouco desenvolvido no país, a empresa precisa aprender a se posicionar, diferenciando-se de seus concorrentes indiretos – que trabalham com café commodity – no quesito qualidade. No caso da Cafeteria A, a principal dificuldade encontrada consiste na impossibilidade de realização de cursos em horário de aula da universidade em que está localizada, já que a cafeteria utiliza o mesmo espaço para os cursos e atendimento de clientes. Desta forma, as ações formais de educação dos consumidores se concentram no período de férias, alcançando um público menor que o desejado.

5. CONCLUSÃO

Objetivou-se, nessa pesquisa, compreender as ações de “educação do consumidor” de cafés especiais, desenvolvidas por cafeterias brasileiras, com base no conceito de aprendizagem transformadora (Freire, 1987, 2002), identificando se tais ações se concentram apenas na transmissão de conceitos técnicos ligados à produção, torra e extração do produto, ou se visam ao questionamento da organização desta cadeia produtiva e do relacionamento entre seus atores (Guimarães, 2016), estimulando a corresponsabilidade dos consumidores na promoção da sustentabilidade da atividade.

Observou-se que algumas das cafeterias (D e F) entrevistadas demonstram maior preocupação com a aprendizagem embasada em valores e ideais, especialmente no que tange os conceitos de corresponsabilidade do consumidor e sustentabilidade da cadeia produtiva. Considera-se que esta é a etapa inicial na busca de uma aprendizagem transformadora, no que se refere a mudanças nos níveis mais profundos do conhecimento, conforme o apresentado por Sterling (2011). É importante frisar que a mudança individual, apesar de não parecer representativa, é o primeiro passo para a mudança coletiva dos diferentes públicos dos cafés

especiais. Conclui-se que a aprendizagem transformadora pode ser um caminho na ampliação dessa conscientização, sempre considerando suas diferentes fases e níveis de significados.

Contudo, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a aprendizagem dos consumidores de cafés especiais, promovida por cafeterias especializadas, se torne verdadeiramente transformadora. Para tanto, é necessário maior enfoque em questões culturais, relacionais e associadas à sustentabilidade de toda a cadeia, ainda restritas por limitações de tempo ou receios de que tal discussão não seja bem recebida. Nota-se que o maior esforço nesse sentido se deu na Cafeteria D, cujo (a) proprietário (a) e sua família também possuem uma propriedade produtora, tendo interesse direto na valorização dos cafeicultores. Questiona-se, portanto, até onde os empresários estão dispostos a ir para promover cafés de origem, sustentáveis e negociados de maneira mais justa, caso não sejam diretamente beneficiados por isso. Em outras palavras, a valorização do cafeicultor e sua melhor remuneração pode influenciar direta e negativamente nas margens de lucro das torrefadoras e cafeterias especializadas, sendo necessário importante questionamento dos valores estabelecidos na maioria dos mercados (lucratividade e concorrência acirrada) em prol do desenvolvimento conjunto de toda a cadeia e, conseqüentemente, da sociedade.

Na Terceira Onda do Café, conforme caracterizada por Guimarães (2016) e Guimarães *et al.* (2016), observa-se importante postura de colaboração entre os atores desse mercado e exigência de sustentabilidade em seus três pilares. Tais valores parecem estar sendo adotados pelas cafeterias brasileiras estudadas, mas ainda são limitados pela lógica do mercado de cafés commodity. Espera-se, portanto, que com o desenvolvimento do nicho de cafés especiais e a crescente valorização do produto no Brasil, tais cafeterias tenham maiores e melhores condições de reestruturar suas ações de educação formal e informal dos consumidores, de forma a promover uma aprendizagem realmente transformadora entre esses indivíduos.

Ademais, acredita-se que, talvez, instituições públicas – portanto destinadas a promover o bem-estar da sociedade em geral – possam promover de maneira mais efetiva a aprendizagem transformadora neste mercado. Para tanto, precisam se consolidar como detentoras e disseminadoras de conhecimento deste nicho de mercado.

Realizou-se o presente trabalho no intuito de estimular a reflexão acerca das metodologias de “educação do consumidor” de cafés especiais adotadas nacionalmente e de seu importante papel na transformação desse mercado. Não se pretende esgotar o assunto, mas estabelecer uma base para estudos futuros, em busca de maior compreensão deste complexo mercado e de seus variados atores. Desta forma, é necessário destacar a limitação pela utilização da técnica de estudos de caso, generalizável a proposições teóricas, mas não a populações ou universos (Yin, 2001). Apesar do número limitado de casos estudados, acredita-se que estes possuam alta representatividade, tanto pelo reduzido número de empreendimentos deste modelo no Brasil quanto por seu reconhecimento e posição de referência no mercado nacional.

Ademais, estudou-se a “educação do consumidor” sob perspectiva exclusiva dos representantes das cafeterias estudadas, sendo importante a realização de estudos que abordem a aprendizagem pela ótica do consumidor de cafés especiais, destacando suas percepções acerca do conteúdo abordado e da real efetividade das técnicas de ensino adotadas. Ademais, estudos com outros tipos ou naturezas de organizações que ofereçam esses serviços, a exemplo de empresas públicas ou associações dedicadas a esse mercado, podem contribuir com outras perspectivas e levar a diferentes conclusões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (4th ed.). Lisboa: Edições 70.
- Brien, D. L. (2008). Why foodies thrive in the country: mapping the influence and significance of the rural and regional chef. *M/C Journal*, 11(5). Retrieved from <http://www.journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/83>.
- Café Editora. (2017). *Guia de Cafeterias do Brasil 2017*. São Paulo: Café Editora.
- Closs, L. Q., & Antonello, C. S. (2010). Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. *Cadernos EBAPÉ*, 8(1), pp. 20-37. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v8n1/a02v8n1>.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fiol, C. M., & M. A. Lyles. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), pp. 803-813. doi: 10.5465/AMR.1985.4279103
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. (17th ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. (25th ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), pp. 266-275. doi: 10.1037/0003-066X.40.3.266
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4th ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Guimarães, E. R. (2016). *Terceira Onda do Café: Base Conceitual e Aplicações* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Lavras, Brasil.
- Guimarães, E. R., Castro Júnior, L. G., & Andrade, H. C. C. (2016). A Terceira Onda do Café em Minas Gerais. *Organizações Rurais e Agroindustriais*, 18(3), pp. 214-227. Retrieved from: <http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/1108/527>
- Henderson, G. (2002). Transformative learning as a condition for transformational change in organizations. *Human Resource Development Review*, 1(2), pp. 186-214. doi: 10.1177/15384302001002004.
- Herpin, N. (1982). *A Sociologia Americana: Escolas, Problemáticas e Práticas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Johnston, J. & Baumann, S. (2015). *Foodies: Democracy and Distinction in The Gourmet Foodscape*. (2nd. ed). New York: Routledge.
- Lange, E. A. (2004). Transformative and restorative learning: A vital dialectic for sustainable societies. *Adult education quarterly*, 54(2), pp. 121-139. doi: 10.1177/0741713603260276
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult education*, 28(2), pp. 100-110. doi: 10.1177/074171367802800202
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), pp. 3-24. doi: 10.1177/074171368103200101.

- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), pp. 222-232. doi: 10.1177/074171369404400403.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult And Continuing Education*, 1997(74), pp. 5-12. doi: 10.1002/ace.7401.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, 25(4), pp. 605-622. doi: 10.2307/2392283
- Perdergrast, M. (2010). *Uncommon Grounds: The History of Coffee and How It Transformed Our World*. New York: Basic Books.
- Quintão, R. T. (2015). *The rite of passage from regular to connoisseur consumer: the role of the taste transformation ritual in the specialty coffee context* (Doctoral dissertation). Fundação Getúlio Vargas, Brasil.
- Quintão, R. T., Brito, E. P. Z., & Belk, R. W. (2017). Connoisseurship Consumption Community and Its Dynamics. *Review of Business Management*, 19(63) pp. 1-17. doi: 10.7819/rbgn.v0i0.2982
- Solomon, M. R. (2016). *O Comportamento do Consumidor: Comprando, Possuindo e Sendo*. (11th ed.). Porto Alegre: Bookman Editora.
- Sterling, S. (2011). Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5(11), pp. 17-32.
- Taylor, E. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), p.173-191. doi: 10.1080/02601370701219475
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2nd ed.). Porto Alegre: Bookman Editora.