

Educação para Sustentabilidade e Aprendizagem Transformadora na Formação Docente em Administração: reflexões sobre caminhos de transformação social

VERISSIMO NASCIMENTO RAMOS DOS SANTOS

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (MACKENZIE)

JANETTE BRUNSTEIN

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (MACKENZIE)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecimento à Universidade Presbiteriana Mackenzie pela bolsa de estudos para realização do doutorado.

Educação para Sustentabilidade e Aprendizagem Transformadora na Formação Docente em Administração: reflexões sobre caminhos de transformação social

1. Introdução

O debate central deste ensaio teórico está inserido na educação para a sustentabilidade em escolas de Administração, mais especificamente no que diz respeito à reflexão sobre uma formação docente que seja um fio condutor de alunos que se tornem agentes de mudança em dilemas socioambientais coletivos.

A integração do ensino de sustentabilidade na área de Administração tem sido bastante discutida nas últimas décadas. A discussão perpassa pela ideia de que esta integração tem se pautado majoritariamente pela visão instrumental, de competitividade e de valores de mercado. (RAUFFLET, 2014; SPRINGETT, 2014; JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011)

Surgem então correntes teóricas que buscam uma pedagogia mais crítica para tratar de sustentabilidade, em que haja a reflexão crítica e engajamento dos alunos, abrangendo as dimensões sociais, políticas e ambientais. (MELO; BRUNSTEIN; GODOY, 2014; JAIME, 2014).

A teoria da aprendizagem transformadora, inicialmente desenvolvida por Jack Mezirow (1978), tem sido utilizada no sentido de potencializar a mudança de nossos hábitos mentais, pressupostos, crenças e valores que julgamos imutáveis. Essa perspectiva tem sido criticada por ter maior foco em uma mudança no plano individual do que coletivo. Já a sua vertente social e crítica, busca uma aprendizagem que visa transformação social com os alunos como impulsionadores de ações de mudança (GAMBRELL, 2016). Portanto, discutimos as possibilidades de uso dessa vertente teórica na formação docente, uma vez que tem potencial para refletir em uma postura mais reflexiva e crítica na interação com os alunos.

Na fundamentação teórica, tratamos do panorama da educação para sustentabilidade nos cursos de Administração para depois abordarmos a teoria da Aprendizagem Transformadora. Na discussão teórica, passamos a analisar estas perspectivas no contexto da formação docente, refletindo sobre os desafios e oportunidades acerca do tema.

Desta forma, neste ensaio discutimos caminhos possíveis para uma perspectiva integradora, onde a aprendizagem transformadora, em sua vertente social e crítica, e a educação para sustentabilidade, incluindo a vertente da educação para a economia circular, possa levar o professor a alcançar uma formação potencializadora a levar os educandos à reflexão e ação para o enfrentamento de dilemas socioambientais coletivos, do ponto de vista conceitual e de ação pedagógica.

2. Problema de Pesquisa e Objetivo

Muito embora tenham crescido as pesquisas com modelos de aprendizagem transformadora na área da educação, muitas delas tem se focado no plano individualista trabalhado por Mezirow e confiado demasiadamente na racionalidade e cognição como meios de se alcançar uma transformação plena. É necessário, portanto, que novas abordagens para a aprendizagem transformadora contemplem a mudança social inerentemente conectada à pessoal. (REATTO, 2020).

A formação de professores pode desempenhar um importante papel na transformação da sociedade para a sustentabilidade por meio da sua influência na

instrução em sala de aula e nas interações com os estudantes e outros educadores. Entretanto, questões importantes permanecem, sobre como os programas de formação de professores podem preparar professores para essas funções críticas. (WEINBERG *et. al.*, 2020)

Neste ensaio, temos como questão de pesquisa: De que forma a teoria da aprendizagem transformadora social e crítica e a educação para sustentabilidade podem contribuir para uma mudança de paradigma na prática docente, levando os professores a serem fios condutores na transformação de alunos em prol de um olhar e agir mais preocupado com dilemas socioambientais?

Portanto, este ensaio tem como objetivo discutir a formação do docente em Administração para sustentabilidade, à luz da Teoria da Aprendizagem Transformadora Social e Crítica. Por fim, buscamos relacionar a educação para economia circular na formação docente como vertente da educação para sustentabilidade e discutimos possibilidades de iniciativas de atuação do docente sob a perspectiva acima mencionada.

3. Fundamentação Teórica

3.1 Educação para sustentabilidade nos cursos de Administração

Nas últimas décadas, o tema sustentabilidade no ensino de Administração tem se tornado mais frequente com a inserção de módulos, cursos e programas. Utilizamos neste trabalho o conceito de sustentabilidade trabalhado por Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), no sentido de que representa a capacidade de resistir e durar, sendo, para os indivíduos, o potencial de manutenção de bem-estar por um longo período, o que possui dimensões ambientais, econômicas e sociais.

Existem desafios conceituais, institucionais e curriculares na integração da sustentabilidade no campo da Administração. Nesse âmbito, Emmanuel Raufflet (2014) sustenta que existem quatro formas de integração da sustentabilidade ao ensino de Administração. Seriam elas: a integração por disciplina, onde a sustentabilidade aparece como uma dimensão do corpo de conhecimento; a integração baseada na estratégia/competitividade, com a sustentabilidade vista como uma vantagem competitiva da organização; a integração por aplicação, onde as ferramentas gerenciais e as abordagens contribuem com o enfrentamento dos desafios da sustentabilidade; e por fim, a integração sistêmica ou radical, que tem por fundamento o desafio socioecológico-econômico definido por meio de uma perspectiva interdisciplinar.

Na visão do autor, a última perspectiva não possui seu ponto de partida na perspectiva tradicional do ensino em Administração, isto é, da vantagem competitiva e da organização de negócios. Baseia-se na premissa de que o mais relevante seriam as interações das sociedades humanas com a biosfera em que as organizações atuam. Seria, portanto, uma visão não instrumental, de curto prazo ou unidimensional, mas sim, visa a construção de relações e ao treinamento de estudantes e administradores para que pensem, sintam e ajam de forma diferente. (RAUFFLET, 2014).

Springett (2014) ressalta que o grande desafio não é só o currículo dos estudos de Administração, mas também a dificuldade de se introduzir uma agenda crítica de sustentabilidade, onde a conscientização e a crítica da sociedade assumam o papel de liderança no discurso sobre negócios e sustentabilidade, hoje caracterizado pela competição e valores de mercado.

A universidade é um local de transformação, e nela pode ser fomentado o processo de criação de espírito cívico. Nesse sentido, as universidades tornam-se um espaço para um movimento contra cultural, desafiando a formas predominantes de ser,

ideias, crenças, valores e relacionamento entre os estudantes e a sociedade. Esse movimento tem sido discutido e denominado de pedagogia de engajamento, que conecta professores e alunos à comunidade, dentro e fora da sala de aula. (BRUNSTEIN; KING, 2018).

Ao relatar sua experiência, Springett (2014) afirma que para envolver os alunos no debate sobre negócios e sustentabilidade, são preferíveis os métodos baseados na ação, uma vez que permitem uma aprendizagem experiencial e ajudam a criar contextos de ensino democráticos. Em sua visão, nestes métodos de ação tanto estudantes quanto professores tornam-se mais competentes na exploração de questões, bem como no esclarecimento e solução de problemas, participando, portanto, da tomada de decisões em relação à sua própria aprendizagem.

A autora também explora a importância da perspectiva crítica, por incitar nos estudantes a capacidade de se fazer um questionamento crítico, desafiar crenças tomadas como certas e compreender a natureza circunstancial do mundo que conhecemos, e se perguntar como as coisas são construídas e quem se beneficia e se prejudica com essas circunstâncias. (SPRINGETT, 2014)

Assim, é importante refletirmos sobre o papel da educação para sustentabilidade nas escolas de negócios, no sentido de que os futuros gestores venham a romper essa lógica de maximização do lucro a qualquer custo, buscando o equilíbrio das demandas socioambientais.

Percorrendo experiências didáticas e pedagógicas no processo educacional para a sustentabilidade, Melo, Brunstein e Godoy (2014) avaliaram que existem três dimensões importantes para se levar em consideração: a) dimensão estrutural, que se preocupa com as ferramentas gerenciais e os saberes conceituais necessários para que os alunos operacionalizem processos de sustentabilidade; b) dimensão dos valores, que coloca em questão os valores, relações de poder e costumes das organizações (in)sustentáveis; e c) dimensão institucional, que trata da capacidade das instituições de ensino de promover sustentabilidade em propostas disciplinares e interdisciplinares.

Assim, as autoras acreditam que a atuação do educador no âmbito dessas três dimensões tem como fio condutor capacitar os alunos a assumirem a responsabilidade no exercício de suas atividades profissionais, e ainda, em comprometimento com o ideário coletivo. A eficácia do educador que trata de sustentabilidade está em conseguir que os alunos exercitem a capacidade de fazer e pensar crítica e reflexivamente sobre o coletivo. (MELO; BRUNSTEIN; GODOY, 2014).

Pedro Jaime (2014) pondera que, embora seja importante que o ensino de sustentabilidade promova a articulação das dimensões ambiental, social e econômica, é a face ambiental que mais se sobressai no debate político, reproduzindo-se também no espaço universitário.

Jacobi, Raufflett e Arruda (2011) ressaltam que o ensino da Administração tem sido criticado, sob diversos aspectos, na última década, por ser não relevante e desvinculado da prática e por treinar pessoas com base em uma perspectiva econômica, à custa de abordagens mais integradas. Afirmam os autores que o pensamento dominante da Administração, em suas definições do conceito de sustentabilidade nas organizações, fundamentalmente aborda a questão social e os desafios postos pelas questões ambientais como oportunidades de negócio, seja como uma forma de reduzir custos, seja como uma forma de posicionamento diferenciado de produtos e serviços. Também opinam que, na prática, trata-se de uma responsabilidade social apenas reativa, como uma resposta à cobrança da sociedade, para manutenção de imagem e reputação e como resposta a exigências legais e de licença para operar.

Ainda prevalece o entendimento do tema em sua limitação à eficiência dos recursos e as questões técnicas envolvidas na proteção ambiental. O equilíbrio entre suas dimensões globais, sociais, culturais e éticas é muitas vezes desconhecida. Para Figueiró, Bittencourt e Schutel (2016) existe a necessidade de criar espaços para uma nova visão de gestão, que pressupõe uma maior valorização dos aspectos humanos, novos valores e colaboração entre diferentes atores, permitindo uma visão sistêmica e integrada para tratar destas questões relevantes a nível local, regional e global. Assim, exploram a possibilidade de uma aprendizagem colaborativa, em que há a interação entre diferentes atores e diferentes realidades, por meio das quais professores e alunos podem interagir com o governo, instituições, ONGs, centros de pesquisa, empresas, consumidores, comunidade e organizações sociais e com outros alunos e professores da instituição de ensino.

Caminhando em busca de práticas educativas ambientalmente sustentáveis, com propostas pedagógicas centradas na criticidade dos sujeitos, com vistas à mudança de comportamento e atitudes, visualizamos na Teoria da Aprendizagem Transformadora, sobretudo em sua vertente social e crítica, uma boa gama de pressupostos que podem contribuir com o objetivo de reflexão para dilemas coletivos e ação para transformação social.

3.2 Aprendizagem Transformadora Social e Crítica

São enumeradas cinco aptidões essenciais para avançar na direção de um futuro mais sustentável: 1. uma visão de futuro; 2. o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo; 3. um pensamento sistêmico que insere complexidades e busca relações e sinergias em busca de soluções para problemas; 4. construção de parcerias, promovendo diálogo e negociação e aprendendo a trabalhar em conjunto; 5. fortalecimento de processos decisórios participativos, por meio do empoderamento de um amplo número de pessoas. (RAUFFLET; DUPRÉ; BLANCHARD, 2009)

Por este ponto de vista, a sustentabilidade requer uma mudança de *mindset*. Isto envolve não só uma mera aprendizagem, mas sim uma mudança nos quadros de referências, crenças, valores e atitudes. Nesse sentido, observa-se no campo da Administração um terreno de aplicação da Teoria da Aprendizagem Transformadora, uma vez que, verificou-se que os processos de aprendizagem abrem possibilidades para uma formação gerencial que vise a posturas mais críticas e reflexivas, levando em consideração a subjetividade dos indivíduos e visões mais inclusivas e participativas, assim como requer a educação para a sustentabilidade. (CLOSS; ANTONELLO, 2010)

A teoria da aprendizagem transformadora surgiu em 1978 por Jack Mezirow, após a publicação do artigo “*Perspective Transformation*” no *journal Adult Education Quarterly* e tem sido fontes de pesquisa nas mais diversas áreas ao redor do mundo. Inicialmente o trabalho do autor foi voltado para a educação de adultos, buscando o reconhecimento de uma dimensão crítica da aprendizagem na idade adulta, que permita reconhecer, reavaliar e modificar a estrutura de pressupostos e expectativas que enquadram nossos pontos de vista tácitos e influenciam o que pensamos, nossas crenças, atitudes e ações (MEZIROW, 2010).

Aprendizagem transformadora é, portanto, aquele aprender que transforma quadros problemáticos de conjuntos de referências, suposições e expectativas fixas (hábitos mentais, perspectivas, mentalidades) para torná-los mais inclusivos, abertos, reflexivos e emocionalmente capazes de mudar (MEZIROW, 2003).

A reflexão intencional e racional é tida uma peça-chave para a mudança. A partir dela, o indivíduo torna-se criticamente consciente sobre a maneira como os seus

pressupostos influenciam o modo como percebe e compreende as situações, ou seja, mudando os seus pontos de vista usuais permitirá uma mudança de atuação, pelas novas formas de compreender o mundo. (REIS, 2010).

O processo transformador é formado e circunscrito por um quadro de referência. Os quadros de referência, na visão do Mezirow, são estruturas de suposições e expectativas que enquadram os pontos de vista tácitos de um indivíduo e influenciam seus pensamentos, crenças e ações. É a revisão deste quadro de referência, em conjunto com a reflexão sobre a experiência, abordada pela teoria da transformação de perspectiva, que leva a uma mudança paradigmática. Uma transformação de perspectiva leva a um quadro de referência mais desenvolvido (mais funcional), que seja mais inclusivo, diferenciador, permeável, criticamente reflexivo e integrador da experiência (TAYLOR, 2008).

Ou seja, não se trata de qualquer aprendizagem, ou de qualquer mudança. Trata-se de uma aprendizagem em que você muda seus paradigmas, que estão enraizados no seu subconsciente e são formados através de sua cultura, de sua história e de todas as influências que você teve até aquele dado momento.

Também não parece uma tarefa comum ou fácil. Isto porque o ser humano está habituado a ter uma resistência natural a mudanças. Segundo Benedicto e Brito (2004) a experiência de vida da pessoa permitiu-lhe adquirir um conjunto coerente de aprendizagens (associações, conceitos, valores, sentimentos etc.) que constituem o seu quadro de referência pessoal e que condicionam a sua forma de estar e ver a realidade que a rodeia. Assim, estes quadros de referência são assimilados pelo indivíduo de uma forma não crítica, havendo uma tendência natural para rejeitar automaticamente as ideias que não estão de acordo com os seus quadros de referência.

Desta forma, os dois principais elementos da aprendizagem transformadora são reflexão crítica, ou autorreflexão sobre suposições e a participação livre e plena em discursos dialéticos para promover o processo reflexivo, onde o aprendiz valida um melhor julgamento ou o processo que um indivíduo evoca para monitorar natureza epistêmica dos problemas e o valor verdadeiro de soluções alternativas. (KITCHENNANN, 2008).

A reflexão crítica, é vista como uma reavaliação consciente e explícita da consequência e origem de nossas estruturas ou esquemas de significado. É um processo pelo qual tentamos justificar nossas crenças, examinando suposições racionalmente (os denominados *taken-for-granted*) geralmente em resposta a perceber intuitivamente que algo está errado com o resultado de nosso pensamento, ou desafiar sua validade através do discurso com outras pessoas de pontos de vista diferentes e chegar ao melhor julgamento informado (MEZIROW, 1995).

A teoria da aprendizagem transformadora tem uma importante vertente, não muito explorada pelo seu fundador, que é a utilização da teoria com o intuito da promoção da transformação social. Trata-se de uma grande oportunidade de envolver alunos e professores em causas que vão além das mudanças individuais, tratando de reais problemas enfrentados pela sociedade. Se é possível mudar os paradigmas e pressupostos do plano individual, como então fomentar uma mudança que leve a ações concretas no âmbito social?

A teoria de Mezirow gerou muita discussão e crítica nas últimas décadas. No entanto, as críticas mais repetidas à teoria da aprendizagem transformadora é que esta está excessivamente focada na transformação individual e não trata diretamente da transformação social (TISDELL, 2012). Cranton e Taylor (2012) afirmam que apesar do crescimento exponencial da aprendizagem transformadora teoricamente, a maioria das

pesquisas hoje continua sendo baseada no trabalho de Mezirow, e não nas perspectivas mais recentes.

James Gambrell (2016) afirma que os aspectos individuais da TLT (a epistemologia) são apenas o começo de transformação. Para o autor, o paradigma crítico da teoria social insiste em que os participantes ajam para melhorar a sociedade também. Os teóricos transformadores afirmam que, embora a realidade seja múltipla (construtivista), ela também é altamente política, levando a dinâmicas contrastantes de privilégio e subjugação. Além disso, educadores transformadores ajudam os alunos entender que a cultura capitalista conspira contra o pensamento colaborativo e ensina indivíduos pensar adversamente e não coletivamente.

Em sua visão, para criticar e mudar a sociedade, a teoria social crítica sustenta que as democracias ocidentais são altamente desiguais onde existem disparidades econômicas, racismo e discriminação de classe, e a narrativa perpetua essas desigualdades como normais, naturais e inevitáveis. (GAMBRELL, 2016).

Este esse impulso por uma maior ação social foi denominado por Gambrell (2016) como Teoria da Aprendizagem Transformadora Social Crítica (*Critical Social Transformative Learning Theory*), uma nova forma de aprendizagem, visando especificamente a transformação da sociedade, com os alunos como agentes de mudança. Desta forma, entendemos que esta teoria pode ser utilizada na formação de professores, que a partir da experiência transformadora, possam ser a ponte necessária para que os alunos também se tornem agentes de mudança social.

A vertente social e crítica da aprendizagem transformadora tem forte influência na contribuição da pedagogia freiriana. Neste ponto, Gambrell (2016) destaca que apesar da teoria de Mezirow ter influência na pedagogia freiriana em seu conceito de “conscientização”, existem diferenças epistemológicas, levando em consideração que Freire viu a comunidade influenciando a transformação, enquanto Mezirow afirmou que a aprendizagem transformativa começa a partir de um dilema desorientador interior. Nesse sentido, para Freire a aprendizagem é tida como como um processo social e cultural ativo, onde existe uma série de interpretações múltiplas e visões de mundo diferentes, o que levaria a um senso comum de realidade. O objetivo da educação seria, portanto, tomar consciência, por meio da reflexão e da ação crítica (práxis), das várias forças opressoras no mundo para transformá-lo. Portanto, ao se pensar na vertente social e crítica da aprendizagem transformadora, podemos pensar em dilemas desorientadores coletivos (a exemplo da sustentabilidade) para se chegar nas possíveis transformações sociais desejadas, a partir da interação dos atores sociais.

Vince e Reynolds (2009) afirmam que a reflexão crítica é uma abordagem para o questionamento dos discursos inerentes às estruturas e práticas em que profissionais estão inseridos. Nessa perspectiva, a reflexão crítica implica um exame das condições sociais e políticos “tomadas como garantidas” e de fatores históricos e contextuais. É emancipatória na medida em que defende o exame de propósitos, motivos e interesses adquiridos para construir a base de uma sociedade mais justa em que as pessoas tenham mais controle sobre decisões e práticas que os afetam.

A partir dessa posição, todas as observações generalizadas e prescrições sobre estruturas sociais e práticas são consideradas interessadas ao invés de neutras, e os pontos de vista tidos como universais, naturais, independentes de classe, atemporais devem ser questionados. A prática reflexiva traz a possibilidade de se examinar processos de poder e controle que podem estar implícitos seja em um contexto organizacional ou educacional. Para os autores, na educação gerencial, isso tem implicações para as ideias apresentadas no currículo e para outros aspectos da pedagogia como métodos educacionais. (VINCE; REYNOLDS, 2009)

Brookfield (2012) argumenta que uma teoria crítica da aprendizagem de adultos deve se concentrar em entender como os adultos aprendem a desafiar a ideologia, contestar a hegemonia, desmascarar o poder, superar a alienação, aprender a libertação, recuperar a razão e praticar a democracia. Afirma ainda que um estudante deve ser capaz de discernir como a ética do capitalismo e a lógica da racionalidade burocrática levam as pessoas a modos de vida que perpetuam a opressão econômica, racial e de gênero.

Este tipo de aprendizado proposto pode mudar instituições, formas de conhecimento e é a base para novas práticas emergentes e, finalmente, até novas formas de relações sociais, como questões de emprego, classe e movimentos sociais em dimensões transformadoras (FINNEGANN, 2019).

Nesse sentido, Gambrell (2016) afirma que, em uma análise mais empírica, é necessário envolver estruturas teóricas além da perspectiva dominante de Mezirow, para motivar participantes em direção à ação social.

Assim, a partir destas considerações teóricas, propomos a reflexão sobre a possibilidade de que estas perspectivas, de forma integrada, possam fazer parte da formação do docente em Administração, uma vez que este atuará junto aos futuros integrantes das organizações, bem como influenciam na forma como estes podem questionar, refletir e agir no mundo.

4. Discussão Teórica

Um grande desafio a ser enfrentado no âmbito da educação para sustentabilidade nos cursos de Administração está na formação dos professores. Levando em consideração que os professores são fruto da mesma lógica educacional que vem sendo operacionalizada, como estes estariam aptos, bem como, interessados em tornar os alunos como agentes de mudanças para demandas socioambientais coletivas?

Além disso, é interessante questionar, como essa formação dos professores possa permitir que ele consiga, em sua prática docente, provocar a reflexão de maneira sistêmica e integrada em seus componentes curriculares, inclusive abrangendo dilemas socioambientais dos locais em que atua? A partir desses questionamentos, buscaremos fazer algumas reflexões.

Na ótica trabalhada por Guerreiro Ramos, o ensino de gestão deve ter como objetivo principal indivíduos que pensem eticamente dentro das organizações, de modo a não se tornarem indivíduos passivos, que se comportam, mas seres ativos que deliberam. Para tanto, é essencial que os professores assumam o seu papel de capacitar para um pensar crítico e não incentivem a reprodução de uma lógica dominante. Neste sentido, há a necessidade de refletir sobre o processo educativo não apenas com fins de profissionalização e/ou negócio, mas para a busca de um sujeito com conhecimento emancipador. (PALMA; NASCIMENTO; ALVES, 2017)

Figueiró e Raufflet (2015) sustentam que se integrar sustentabilidade significa promover auto reflexividade, crítica e ação ou engajamento social, portanto se questiona a capacidade dos educadores de gestão de modelar e ensinar essas habilidades em sala de aula. Os autores destacam ainda que a formação limitada de educadores de gestão em sustentabilidade constitui um desafio frequentemente citado.

O corpo docente envolvido na introdução da sustentabilidade nos currículos de gestão muitas vezes enfrenta dois desafios ao mesmo tempo, ou seja, aprender a sustentabilidade eles próprios, bem como questionar o paradigma de aprendizagem em que se encontram. Na visão dos autores, o ensino da sustentabilidade requer a mudança de uma abordagem centrada no professor para uma abordagem centrada no aluno. Além

destas dificuldades, destacam a falta de conhecimento por parte dos gestores, a falta de valorização dos docentes sobre a relevância do tema para a formação em gestão e a omissão dos docentes em apoiar a promoção da sustentabilidade. (FIGUEIRÓ; RAUFFLET, 2015)

Ao abordarem os relatos docentes quanto a fatores que dificultam a adoção dos princípios da reflexão crítica e da aprendizagem transformadora na educação para a sustentabilidade, Brunnuell, Brunstein, e Jaime (2015) elencaram: 1. A falta de formação ou de conhecimento aprofundados sobre sustentabilidade; 2. A falta de prática dos docentes do ensino superior no engajamento em projetos interdisciplinares; 3. A falta de interesse em participar de iniciativas as mudanças que o tema exige nas aulas, o que demanda a anuência da coordenação do curso e em última instância da direção da IES. Os autores explicam que quando o tema não permeia o Projeto Político Pedagógico do curso e mesmo a cultura institucional, ao ser inserido em capacitações docentes, o professor acaba ficando limitado na habilidade de entender como a sustentabilidade permearia as mais diferentes matérias, ou como a temática se relaciona com os conteúdos da sua disciplina.

Weinberg *et. al.* (2020) sustentam que programas de formação de professores podem melhor preparar professores para essas funções críticas. Para isso, eles devem ser expostos a problemas locais e globais, interrogar como estão pessoalmente implicados no aumento das ameaças ambientais e considerar seu papel na abordagem desses desafios. Desta forma, os educadores de professores devem ir além das abordagens apenas informativas para encorajá-los a confrontar e examinar seus valores, crenças e suposições.

Nesse sentido, experiências de aprendizagem transformadoras podem ser utilizadas, em oposição a transmissivas, pois resultam em conexões profundas e significativas à medida que dão sentido aos tópicos da ciência da sustentabilidade. Nesse contexto, os professores poderão lidar com conhecimento e (in) certeza, valores e normas, dilemas éticos, controvérsias políticas, preocupações com o planeta e seus habitantes. (WEINBERG *et. al.*, 2020)

Na visão de Taylor (2016), as crenças do professor dão sentido à sua prática e são continuamente reforçadas por meio de normas e tradições institucionais. No entanto, como resultado de uma experiência significativa e transformadora, podem considerar seu quadro de referência incompatível ou inadequado para fornecer compreensão sobre a experiência, e são emocionalmente provocados a questionar suas suposições profundamente arraigadas sobre o ensino. No caso da transformação do professor, este começa a pensar sobre seus alunos de forma diferente, assim como sobre seu papel como educador. Essa transformação leva potencialmente a uma perspectiva que é mais inclusiva, aberta a outros pontos de vista, reflexiva criticamente de suposições, emocionalmente capaz de mudar e integradora da experiência.

Henderson (2002), a partir da combinação das contribuições de Mezirow, Brookfield e Freire, identificou quatro fases no processo de aprendizagem transformadora: 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. (CLOSS; ANTONELLO, 2010).

Brunstein e King (2018) afirmam que para se alcançar uma mudança paradigmática em direção à sustentabilidade requer a criação de um processo organizador de reflexão no ensino superior para abordar dilemas coletivos e envolver professores e alunos em um processo de aprendizagem transformadora contínua e

institucionalizada. Nesse sentido, os autores demonstraram que organizar a reflexão, o dilema coletivo e a pedagogia de engajamento pode avançar na difícil construção de sinergia e alinhamento das ações pedagógicas pautadas nos princípios do desenvolvimento sustentável, sendo importante se pensar nesse processo para a formação específica do professor do curso de Administração.

A pesquisa de Weinberg *et. al.* (2020) objetivou a implementação de um curso de sustentabilidade à luz da aprendizagem transformadora para a formação de professores de ensino básico, e utilizou inicialmente dilemas desorientadores para ampliar o conceito de sustentabilidade. O significado de sustentabilidade, para muitos dos professores se expandiu além das preocupações ambientais para abranger a gama de questões sociais, econômicas e de saúde. Outro dilema desorientador comum ocorreu quando os professores refletiram sobre seus próprios hábitos diários e estilos de vida. Desta forma, muitos começaram a repensar seu consumo de alimentos e outros bens de consumo, bem como na moderação do uso da água e de outros recursos naturais.

Ainda nesta pesquisa, dilemas desorientadores foram trabalhados e contemplaram a alocação injusta de recursos, nacionalmente e globalmente. Reflexões sobre a existência e as implicações de disparidades na alocação de alimentos e recursos financeiros e materiais. Após questionarem seus conhecimentos e suposições sobre sustentabilidade, esta autoavaliação crítica serviu de ímpeto para explorar alternativas sustentáveis, sobretudo em relação ao seu processo educativo futuro, isto é, se viram enquanto potenciais agentes de mudança em prol da sustentabilidade, inclusive no que diz respeito ao engajamento comunitário dos alunos. (WEINBERG *et. al.*, 2020)

Dentro do tema sustentabilidade, a economia circular tem ganhado força como um novo caminho para entre profissionais e acadêmicos. Entretanto, apenas uma limitada quantidade de trabalho tem refletido criticamente sobre as funções dos professores e a formação necessária para a educação para a economia circular. (KIRCHHERR; PISCICELLI, 2019).

A economia circular é um conceito cuja implementação implica a redução do consumo de matéria-prima, projetando produtos de forma que possam ser facilmente desmontados e reutilizados após o uso (*eco-design*), prolongando a vida útil dos produtos por meio de manutenção e reparo, utilizando recicláveis nos produtos, e recuperação de matérias-primas do fluxo de resíduos. O conceito envolve simultaneamente a ideia de desempenho econômico, inclusão social e resiliência ambiental para o benefício das gerações atuais e futuras. (KIRCHHERR; PISCICELLI, 2019).

A abordagem de Kirchherr e Piscicelli (2019) para a educação para a economia circular é baseada em cinco propostas: interatividade, não dogmatismo e reciprocidade, alinhamento construtivo, aprendizagem baseada em problemas, e envolvendo ainda exercícios para a economia circular.

A economia circular tem fundamento nos seguintes princípios básicos (EMF, 2015): 1) Preservar e aprimorar o capital natural, controlando estoques finitos e equilibrando os fluxos de recursos renováveis; 2) Otimizar o rendimento de recursos, fazendo circular produtos, componentes e materiais em uso no mais alto nível de utilidade o tempo todo, tanto no ciclo técnico quanto no biológico; e 3) Estimular a efetividade do sistema, revelando e excluindo as externalidades negativas desde o princípio.

Este tema envolve múltiplas possibilidades de ensino, pesquisa e extensão para a área da Administração, conferindo a possibilidade do surgimento de projetos que sejam voltados para contribuições de mudanças com impacto social.

Ao pesquisarem na literatura as iniciativas e benefícios de integração entre Economia Circular e Desenvolvimento Humano, Lima *et. al.* (2020) verificaram que iniciativas a nível micro (estilos de vida, modelos de negócios mais inclusivos), meso (iniciativas comunitárias que busquem fortalecer a resiliência e pertença da comunidade) e macro (redesenho de sistemas e políticas macroeconômicas) trazem a possibilidade de benefícios como: ofertas de produtos e serviços que proporcionem saúde, bem-estar e estilos de vida mais sustentáveis, geração de emprego e renda, aumento das capacidades e maior inclusão.

A transição de uma economia linear para uma economia circular demanda uma mudança de consciência e atitudes. Assim, a aprendizagem transformadora social e crítica e a educação para a economia circular oferecem um bom caminho para a formação de professores de Administração em sustentabilidade, quando se objetiva que este sejam fios condutores na formação de agentes de mudança social.

A partir dessa perspectiva integrada, os professores podem ter acesso a uma nova visão de economia, refletindo em sua percepção sobre novos produtos, processos e modelos de negócios, assim como, engajando os alunos para esta reflexão e atuação junto à comunidade.

Cabe ressaltar que, em razão da pandemia de COVID-19 e suas consequências econômicas e sociais, dilemas desorientadores coletivos surgem demandando estratégias políticas, sociais e de mercado pelas organizações, objetivando um bom desempenho de enfrentamento a crise e a relação com os *stakeholders*. (PASSOS *et. al.*, 2021). Com isso, surge um bom caminho de trabalho nessa perspectiva.

Trata-se ainda de uma contribuição à formação do professor pesquisador, uma vez que se trata de uma abordagem recente e pouco trabalhada na área de Administração. Nesse contexto, é recomendada a utilização da pesquisa-ação, por ser uma estratégia de engajamento consideravelmente relevante para as ciências organizacionais (FREITAS, 2010), sobretudo no campo da Administração, onde há forte predomínio da utilização esta estratégia na visão técnica e prática e pouca utilização nos sentidos político e crítico-social (SILVEIRA, 2019). É uma ferramenta que tem grande potencial para cumprir a função social da universidade. (COLETTE, 2017).

Essa perspectiva também dá suportes ao professor para sua atuação em ações extensionistas. Reatto (2020) avalia que considerar o professor como agente incentivador e dinamizador das ações extensionistas pode revelar como os estudantes se engajam nos problemas trazidos para a sala de aula pelo professor, quais conhecimentos e técnicas serão mobilizados para solucioná-los, quais estratégias adotarão para abordar a sociedade e, ao voltar aos muros da universidade, como avaliarão e acompanharão os resultados obtidos a fim de que novos conhecimentos se formem e contribuam para a área de conhecimento. Permitirá ainda que façam uma avaliação da experiência de transformação vivida por si próprios e pelos estudantes, na instituição e na comunidade.

Projetos interdisciplinares podem ser desenvolvidos nos setores de indústria, comércio, serviços, agricultura, administração pública, dentre outros. Temas como sustentabilidade e saúde, segurança alimentar, inclusão social, economia solidária e desigualdade são terrenos férteis para reflexão crítica e são pautas importantes que podem ser trabalhados à luz da aprendizagem transformadora social e crítica. A formação conjunta de docentes das áreas de Marketing, Logística, Gestão de Pessoas, Gestão da Produção, Tecnologia, Finanças, Estratégia, dentre outras, pode trazer reflexões e *insights* para uma nova atuação pautada nos dilemas socioambientais. E sobretudo, essas abordagens abrem espaço para aproximação da comunidade acadêmica com os reais problemas da sociedade em que convivem.

5. Conclusão

O pensamento crítico surge na contramão da maioria dos estudos existentes, pois questiona a própria forma de se enxergar a realidade, trazendo diferentes perspectivas de se pensar a sociedade e as organizações.

Os pesquisadores que atuam com análises e estudos críticos buscam a transformação do *status quo*. Nesse sentido, é importante que existam espaços para as teorias críticas dentro do campo organizacional, sobretudo no âmbito educacional, seja no currículo dos cursos de administração, ou através de projetos de extensão e de pesquisa. Isto porque, é importante que os futuros atuantes nas organizações tenham um olhar crítico e reflexivo em relação aos seus processos, na relação com os *stakeholders*, bem como em relação ao seu papel e a sua interação com a sociedade.

Dessa forma, é necessário que haja um esforço institucional, uma articulação com empresas e atores locais para viabilizar a melhoria da atuação dos professores em seus projetos de ensino, pesquisa e extensão para sustentabilidade em cursos de Administração, e isso está diretamente relacionado à sua formação.

Levando em consideração o papel das instituições de ensino e dos educadores e pesquisadores, buscamos enxergar um caminho possível para tratar de dilemas socioambientais coletivos no curso de Administração, por meio das contribuições teóricas dos autores aqui referenciados.

No plano acadêmico, as reflexões podem estimular o desenvolvimento de pesquisas na área da formação docente para sustentabilidade com base na Aprendizagem Transformadora. Do ponto de vista institucional, pode fomentar o apoio a iniciativas de formação docente sob a perspectiva de transformação social, tais como cursos, programas, seminários, dentre outros. Do ponto de vista social, pode aproximar a universidade da comunidade, fazendo com que professores e alunos reflitam sobre os problemas sociais, muita das vezes vivenciados por eles mesmos.

Futuras pesquisas podem trabalhar sob diversas perspectivas na formação docente, dentre elas destacamos: pesquisar sob o ponto de vista das emoções, do relacionamento com os atores sociais e de suporte institucional para este tipo de aprendizagem. Acredita-se ainda que a educação para a economia circular no campo da Administração fornece um bom caminho para difusão e implementação de modelos de negócios circulares.

Referências Bibliográficas

BENEDICTO, S.; BRITO, M. Aprendizagem Transformativa no Espaço Organizacional: Revisão Conceitual e Contribuições para os Estudos Organizacionais. In: ENANPAD, 28., 2004, Curitiba. Anais... Curitiba: ANPAD, 2004.

BROOKFIELD, S. D. Critical theory and transformative learning. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 131-146). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2012.

BRUNNQUELL, Claudine; BRUNSTEIN, Janette; JAIME, Pedro. "Education for sustainability, critical reflection and transformative learning: professors' experiences in Brazilian administration courses," *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, Inderscience Enterprises Ltd, vol. 9(3/4), pages 321-342, 2015.

BRUNSTEIN, J., KING, J. Organizing reflection to address collective dilemmas: Engaging students and professors with sustainable development in higher education. *Journal of cleaner production*, 203, 153-163, 2018.

CARVALHO, Sandra; BRUNSTEIN, Janette; GODOY, Arilda. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (Orgs). *Educação para a sustentabilidade nas escolas de administração*. São Carlos: RiMa Editora, 2014.

CLOSS, Lisiane; ANTONELLO, Claudia Simone. *Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial*. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 19 a 37, jan. 2010. ISSN 1679-3951. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5140>>. Acesso em: 09 Out. 2019.

COLETTE, M. M. *Contribuições da Pesquisa-Ação para o exercício da função social da universidade*. 2017. 303 f. Tese (doutorado em Administração) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Ciências Sociais e Aplicadas, Rio de Janeiro, 2017.

CRANTON, P.; TAYLOR, E. W. *Transformative learning*. In: P. JARVIS; M. WATTS (Eds.), *The Routledge International Handbook of Learning*. London. New York: Routledge, 2012, p. 194–203

Ellen MacArthur Foundation – EMF (2015). *Rumo à Economia Circular: o racional de negócio para acelerar a transição*. Disponível em: <https://www.ellenmacarthurfoundation.org/assets/downloads/Rumo-à-economia-circular_Updated_08-12-15.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

FIGUEIRÓ, P. S.; BITTENCOURT, B. A.; SCHUTEL, S. Education for sustainability in business schools by practicing social learning. *Brazilian Journal Of Science And Technology*, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 1-16, 22 mar. 2016. Springer Nature. <http://dx.doi.org/10.1186/s40552-016-0014-7>.

FIGUEIRÓ, Paola; RAUFFLET, Emmanuel. Sustainability in Higher Education: A systematic review with focus on management education. *Journal of Cleaner Production*. 2015. 106. 10.1016/j.jclepro.2015.04.118.

FINNEGAN, Fergal. Embodied experience, transformative learning and social change: notes on a theory of social learning. Disponível em: <https://www.maynoothuniversity.ie/sites/default/files/assets/document/Finnegan%20Paper%20on%20Transformative%20learning.docx> Acesso em: 20 set 2019.

FREITAS, Jonathan et al. EM DEFESA DO USO DA PESQUISA-AÇÃO NA PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL. *Administração: Ensino e Pesquisa*, [S.l.], v. 11, n. 3, p. 425-445, set. 2010. ISSN 2358-0917. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/137/78>>. Acesso em: 05 out. 2020. doi: <https://doi.org/10.13058/raep.2010.v11n3.137>.

GAMBRELL, James A. Beyond personal transformation: engaging students as agents for social change. *Journal of multicultural affairs*, v. 1, n. 2, p. 2, 2016.

JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. Educação para a sustentabilidade nos cursos de Administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. *Revista de Administração*. Mackenzie (Art.1), São Paulo, v. 12, n. 3, Edição Especial, maio/ jun. 2011.

JAIME, Pedro. Sustentabilidade e formação de administradores: diálogos cruzados e contribuição ensino-aprendizagem da sociologia. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (Orgs). *Educação para a sustentabilidade nas escolas de administração*. São Carlos: RiMa Editora, 2014.

KIRCHHERR, J., PISCICELLI, L. Towards an Education for the Circular Economy (ECE): Five Teaching Principles and a Case Study, Resources, Conservation and Recycling, Volume 150, 2019, 104406, ISSN 0921-3449.

KITCHENHAM, Andrew. The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of transformative education*, v. 6, n. 2, p. 104-123, 2008.

LIMA, Pedro; JESUS, Gessica; ORTIZ, Camila; FRASCARELI, Fernanda; MARIANO, Enzo. *Economia Circular e Desenvolvimento Humano: Uma integração conceitual*. 2020. 10.29327/sengi2020.271879.

MELO, Eliete; BRUNSTEIN, Janette; GODOY, Arilda. Experiências docentes em educação para a sustentabilidade em escolas de negócios: uma análise à luz dos conceitos de reflexão crítica e aprendizagem transformadora. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (Orgs). *Educação para a sustentabilidade nas escolas de administração*. São Carlos: RiMa Editora, 2014.

MEZIROW, J. Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12, 1997.

MEZIROW, J. Transformation theory of adult learning. In: WELTON, M. R. (Ed.). *In defense of the lifeworld*. New York: SUNY Press, 1995. p. 39-70

MEZIROW, J. Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, v. 1, n. 1, p. 58–63, 2003.

MEZIROW, J. Transformative Learning. In: MEZIROW, J.; TAYLOR, E. W., and Associates (Org.) *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education*, 2010, p.18-31

PALMA, L.C.; NASCIMENTO, L.F.; ALVES, N.B. (org.). *Educação para a sustentabilidade: bases epistemológicas, teorias e exemplos na área de Administração*. Canoas, RS: IFRS- -Campus Canoas, 2017.

PASSOS, A. P. P. DOS; MENEHINI, E. M. P.; GAMA, M. A. B.; LANA, J. Tem no Magalu: Estratégias Sociais, Políticas e de Mercado Durante a COVID-19. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 25, n. Spe, p. e200233, 16 fev. 2021.

RAUFFLET, E.; DUPRÉ, D.; BLANCHARD, O. Training managers for sustainable development: the lens of three practioners. In: WANKEL, C.; STONER, J. A. F. *Management education for global sustainability*. Charlotte: Information Age Pub, 2009. p. 377-393.

RAUFFLET, Emmanuel. Formas de integração da sustentabilidade ao ensino de Administração. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (Orgs). *Educação para a sustentabilidade nas escolas de administração*. São Carlos: RiMa Editora, 2014.

REATTO, Diogo. *Aprendizagem transformadora para o enfrentamento de dilemas sociais coletivos em ações extensionistas: um olhar sobre as experiências emocionais de professores de administração*. 2020. 212 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

REIS, Germano Glufke; NAKATA, Lina Eiko; DUTRA, Joel Souza. Aprendizagem transformativa e mudança comportamental a partir de dilemas desorientadores na carreira. *Rev. bras. orientac. prof*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 243-255, dez. 2010.

SILVEIRA, R. Z, PALASSI, M, P; PAES DE PAULA, A. P.. *Modos de Uso de Pesquisa-Ação em Dissertações e Teses em Administração no Brasil*. *Organizações em Contexto*: v. 15, n. 30 (2019).

SPRINGETT, Delyse. Luta ideológica: o desenvolvimento sustentável no currículo de Administração. In: BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S.; SILVA, H. C. (Orgs). *Educação para a sustentabilidade nas escolas de administração*. São Carlos: RiMa Editora, 2014.

TAYLOR, E. W. Teacher transformation: a transformative learning perspective. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (15), 17–26. 2016. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1646>

TAYLOR, E. W. Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 5-15, 2008.

TISDELL, E. J. Themes and variations of transformational learning: Interdisciplinary perspectives on forms that transform. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 21-36). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2012.

VINCE, R.; REYNOLDS, M. Reflection, reflective practice and organizing reflection. *The SAGE Handbook of management learning, education and development*, p. 89-103, 2009.

WEINBERG, Andrea; TROTT, Carlie; WAKEFIELD, Wendy; MERRITT, Eileen; ARCHAMBAULT, Leanna. Looking inward, outward, and forward: Exploring the process of transformative learning in teacher education for a sustainable future. *Sustainability Science*. 2020. 15. 10.1007/s11625-020-00831-9.