

PRINCÍPIOS DA ANDRAGOGIA COMO FERRAMENTA PARA A CRIAÇÃO DE UM AMBIENTE TRANSFORMADOR NAS ORGANIZAÇÕES

Maria José Coelho

RESUMO

Este artigo tem como objetivo evidenciar nos modos de conversão de gestão do conhecimento – SECI (socialização, externalização, combinação e internalização) e os princípios andragógicos - aspectos que contribuem com a aprendizagem de adultos ao criar um ambiente favorável propício à troca e compartilhamento de conhecimento entre os indivíduos, facilitados por seus gestores e profissionais do conhecimento dentro das organizações.

Foi realizado um levantamento bibliográfico da literatura sobre conceitos de gestão do conhecimento e os princípios andragógicos.

O modelo andragógico acontece de forma compartilhada entre facilitador e aprendiz, sempre considerando sua bagagem, experiências e objetivos e, desta forma, contribuindo para sua emancipação, independência e responsabilidade.

A aplicação destes princípios exige habilidades especiais do facilitador e oferece elementos essenciais à educação e treinamento corporativo, proporcionando um aprendizado significativo, adequado ao ambiente, e estimulando a descoberta.

Uma das características da aplicação dos princípios andragógicos é a flexibilidade no emprego de seus conceitos, que podem abranger procedimentos relacionados às mais diversas áreas, como gestão de pessoas, marketing, comunicação, processos de qualidade, entre outras. Os princípios da andragogia podem ser adotados em simples reuniões ou em complexos projetos de planejamento estratégico.

O objetivo deste estudo é compreender como os princípios andragógicos nos contextos social, cultural e organizacional contribuem para o trabalho diário dos facilitadores, líderes, consultores e profissionais do conhecimento, no desenvolvimento e crescimentos de suas equipes, conectando significados a um objetivo comum a todos os participantes.

Desta forma, as atividades profissionais tornam-se parte do compromisso de alcançar um objetivo maior, representado pelos produtos ou serviços da empresa. Também é o primeiro passo para que pessoas que não confiavam umas nas outras passem a trabalhar juntas, pois cria uma identidade comum.

Objetivos verdadeiramente compartilhados dependem de conversas constantes, nas quais os indivíduos não só têm a liberdade de expressar seus sonhos, mas também aprendem a ouvir e entender os sonhos e aspirações alheios.

PALAVRAS CHAVES: andragogia, gestão do conhecimento e aprendizagem de adultos

1 - INTRODUÇÃO

Atualmente o conhecimento e a capacidade de criá-lo e utilizá-lo são considerados as mais importantes fontes de vantagens competitivas e sustentáveis de uma empresa (Nonaka, 1990, 1991, 1994; Drucker, 1993; Nonaka e Takeuchi, 1995; Grant, 1996).

Dar maior importância às pessoas do que aos bens tangíveis torna-se uma tendência porque são elas que detêm os conhecimentos mais valiosos sobre como atingir melhores resultados, como diagnosticar problemas e otimizar processos internos, enquanto os equipamentos usados nas operações são meros coadjuvantes para tal fim.

Competitividade e produtividade são as palavras “do momento”. As corporações necessitam estar cada vez mais preparadas, o que implica na necessidade do aprendizado

constante de seus colaboradores. É dentro deste contexto que as teorias da Dinâmica dos Grupos assumem papel fundamental, e onde se encaixam o perfil dos líderes e o papel da liderança.

Senge, Peter (1990, p.300) afirma que os líderes devem ser “projetistas, professores e regentes”, ou seja, devem desenvolver projetos, ensiná-los e manter a equipe afinada, de forma que cada membro tenha uma função específica na “orquestra”. Nesta conjuntura, o líder deverá desenvolver novas crenças e valores e para que os liderados sejam estimulados a expandir e aumentar suas competências continuamente. A partir desta leitura podemos perceber que cabe ao líder assumir a responsabilidade pelo aprendizado dos membros de sua equipe; entender e acelerar a aprendizagem e, ao mesmo tempo, incentivar e integrar o pensar de seus membros e tirar deles o melhor que possuem em benefício de todos.

Stephen Covey (2004) afirma que aprendemos melhor quando ensinamos outra pessoa e que a melhor maneira de fazer as pessoas aprenderem é transformá-las em professores, ou seja, cada aprendiz se torna um professor e cada professor, um aprendiz. Esta conduta, ao ensinar ou compartilhar o que se aprende com outras pessoas, favorece, de forma implícita, a assumir um compromisso de viver aquilo que se aprendeu. Esta “é a base para aprofundar o aprendizado, a dedicação e a motivação, tornando legítima a mudança e engajando o apoio da equipe”, como também afirma Covey.

O ambiente das organizações é um espaço para o compartilhamento do conhecimento, segundo Sabbag (2007, p.155) “[...] o trabalho também é responsável pela formação de um espaço fraterno, capaz de cimentar vínculos afetivos entre membros do grupo por meio de laços de solidariedade criados diante de questões comuns, como relações com chefias, normas internas e ameaças externas”.

2 - OBJETIVOS GERAIS:

Identificar os principais conceitos sobre a gestão do conhecimento e a andragogia, evidenciando os aspectos dos princípios andragógicos que podem facilitar a criação de um ambiente favorável e propício à troca e compartilhamento de conhecimento entre os indivíduos facilitados por seus gestores e os profissionais do conhecimento dentro das organizações.

3 – METODOLOGIA

Pesquisa bibliográfica da literatura sobre conceitos de gestão do conhecimento e princípios andragógicos

4 - CRIAÇÃO DE CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL

Seguindo o raciocínio dos autores (Nonaka e Takeuchi, (1997) para entender a abordagem japonesa sobre a criação do conhecimento é preciso apagar da mente o paradigma de que a organização seja uma nova máquina para processamento de informações. Esta visão antiga, que estabeleceu que a rotatividade aumentaria se as rotinas fossem documentadas e usadas no dia a dia, leva a crer que o conhecimento é essencialmente explícito, descritivo e pode ser comparado a dados, regras, fórmulas e informações.

Os mesmos autores (Nonaka e Takeuchi, 1997), mostram um modo diferente de entender o conhecimento. Eles admitem que o conhecimento expresso em palavras e números é apenas a ponta de um iceberg; veem o conhecimento como sendo basicamente "tácito", ou algo que está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como em suas emoções, valores ou ideais.

Segundo Davenport e Prusak (1998) temos as seguintes propriedades: a informação representa uma entidade relevante, que possui significado, trazendo consigo alguma finalidade e promove impacto sobre seu julgamento ou no comportamento do seu criador, atuando como importante parâmetro nas decisões. O conhecimento é criado e aplicado na mente das pessoas, é intuitivo, composto de valores, experiências, insights, fazendo parte da complexidade e imprevisibilidade humana. No meio da organização, o conhecimento está na cabeça das pessoas e explícito em manuais, documentos, repositórios, rotinas, processos, práticas, normas, dentre outros.

No meio organizacional, novos conhecimentos podem ser criados a partir do processamento de informações e conhecimentos advindos do ambiente interno e externo. Para Nonaka e Takeuchi (1997), as organizações recebem conhecimentos e informações do meio, se adaptam a eles e criam, de dentro para fora, novos conhecimentos e informações, recriando assim seu meio.

Os autores (Nonaka e Takeuchi, 1997,p.) comentam que as habilidades e aprendizados capturados externamente são alterados, enriquecidos e traduzidos, no sentido de se ajustarem à identidade e auto-imagem da organização. Em outras palavras, as informações coletadas externamente são adaptadas de forma que orientem a organização estrategicamente, direcionando-a em ações efetivas.

O processo de inovação é movido por meio da conversão que ocorre de fora para dentro da organização e para fora novamente através de novos produtos, serviços ou sistemas. É essa interatividade interna e externa que permite a criação de novos conhecimentos, sustentando a inovação contínua na organização e conseqüentemente sua vantagem competitiva.

A Gestão do Conhecimento tem por base essas sucessivas passagens de conhecimento tácito para explícito, e vice-versa, na chamada “espiral do conhecimento” (Nonaka e Takeuchi, 1997), quatro padrões básicos de conversão para a criação de conhecimento numa organização:

- Socialização - De conhecimento tácito em conhecimento tácito, é um processo de compartilhamento de experiências a partir do qual existe a criação do conhecimento tácito como modelos mentais ou melhores práticas compartilhadas. O segredo para a aquisição deste tipo de conhecimento é a experiência, a vivência.
- Externalização - De conhecimento tácito em conhecimento explícito, é um processo de articulação do conhecimento tácito do indivíduo em conceitos explícitos.
- Combinação - De conhecimento explícito a conhecimento explícito, é um processo de conversão de algum tipo de conhecimento explícito gerado por um indivíduo para agregá-lo ao conhecimento explícito da organização. Os indivíduos trocam e combinam conhecimentos através de meios.
- Internalização - De conhecimento explícito em conhecimento tácito, é o processo de incorporação do conhecimento explícito da organização ao conhecimento tácito do indivíduo. Podemos afirmar que através das conversas temos um grande destaque, pois através delas cria-se um meio propício de intercambio de ideias, experiências, opiniões e crenças pessoais, tornando-se uma das atividades humanas fundamentais para ampliar o conhecimento organizacional.

Por fomentar a discussão em grupo e induzir ao compartilhamento de novas ideias, as conversas bem gerenciadas auxiliam na eficiência do relacionamento entre as pessoas.

Para incentivar a criação do conhecimento é preciso que as conversas sejam amparadas por algumas condições, na perspectiva de Nonaka e Takeuchi, através de um contexto adequado em lugares ou espaços onde seja possível impulsionar a criação do conhecimento.

4.1 - A VIABILIZAÇÃO DESSES ESPAÇOS OU LUGARES COMPARTILHADOS CHAMADOS DE BA

Após identificarmos cada modelo da Espiral do Conhecimento, vamos trabalhar o conceito de Ba, pois visando o modelo do SECI (Socialização, Externalização, Combinação, Internalização), temos que ter um ambiente propício para a aprendizagem.

Ba pode ser considerado um espaço compartilhado, que serve como base e apoio para a criação do conhecimento, ou seja: um espaço de interação criativo.

Além de ser visto como um espaço compartilhado para relações emergentes, este espaço pode ser conceitual (espaço, pessoas, ambiente, situação, tempo, etc); pode ser tanto físico (por exemplo, escritórios) como virtual (emails, teleconferência), e até mesmo mental (experiências compartilhadas, ideias e ideais) ou qualquer combinação dos mesmos BA fornece uma plataforma para o avanço do conhecimento individual e/ou coletivo.

Cada uma das etapas do modelo SECI corresponde a um tipo de Ba. Cada um daqueles quatro modos de conversão do conhecimento é adequado a um Ba.

Cada Ba oferece uma plataforma específica para cada uma das etapas do processo da espiral do conhecimento, suportando um determinado processo de conversão e assim, através dele (Ba), se acelera o processo de criação do conhecimento.

O filósofo japonês Kitaro Nishida, (1921, 1970) originalmente propôs o conceito do “*ba*” (vulgarmente “lugar”). Este *lugar* seria o contexto, o ambiente onde o conhecimento acontece. É onde a informação recebe significado através da interpretação para tornar-se conhecimento (Nonaka & Takeuchi, 2008, p99). Para Nishida, o *ba* é um contexto compartilhado em movimento, no qual o conhecimento é partilhado criado e utilizado. É a energia, a qualidade e os locais para o desempenho da conversão individual do conhecimento; o tempo e o espaço fenomenológico onde o conhecimento emerge como “correntes de significado” (Bohm, 1996).

Não devemos tentar entender o *ba* somente como um espaço físico. Ele deve ser entendido mais como *interações* que acontecem em um tempo e local específicos, onde cada participante traz seu próprio contexto, o expõe e compartilha com todos os outros. Desta interação de contextos e ambiente, mudam os contextos do *ba*, o dos participantes e do ambiente (Nonaka & Takeuchi, 2008 p.100).

A criação de um novo conhecimento sempre começa com um indivíduo (Nonaka e Takeuchi (1997). A compreensão dos conceitos da andragogia torna os profissionais do conhecimento, que são responsáveis pelo acúmulo e pela geração de conhecimentos tácito e explícito, mais preparados ao interagirem com suas equipes.

5 - CONCEITO DE APRENDIZAGEM

O termo “aprendizagem” destaca a pessoa na qual a mudança acontece, ou espera-se que aconteça. A aprendizagem é o ato ou processo pelo qual a mudança comportamental, conhecimento, habilidades e atitudes são adquiridas, diferentemente do termo “educação”, que destaca o educador, o agente de mudança que apresenta estímulos e reforços para a aprendizagem e cria atividades para induzir a mudança.

6 – FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

Para Carl Rogers (1978), um dos expoentes da psicologia humanista, a aprendizagem está vinculada a uma postura do professor, definida por ele como facilitador da aprendizagem e mediada por um relacionamento pessoal com seu aprendiz. Carl Rogers considera pertinentes algumas qualidades de comportamento do facilitador que contribuem à aprendizagem:

- O facilitador tem muito a ver como estabelecimento de disposição inicial ou o clima do grupo ou da experiência em aula. Sua a filosofia básica é da confiança no grupo e nos indivíduos que o compõe. Esse ponto de vista será comunicado de muitas maneiras sutis;
- O facilitador ajuda a trazer à tona e a elucidar tanto os propósitos individuais, na classe, quanto os mais gerais do grupo. Não teme aceitar intenções contraditórias e metas em conflito e capacita-se a permitir que os indivíduos com senso de liberdade afirmem o que estariam dispostos a fazer, ajudando a criar um clima para a aprendizagem;
- Conta com o desejo do aluno de realizar os propósitos que têm sentido para cada um, como força de motivação subjacente à aprendizagem significativa. Pode ajudá-los a utilizar-se dos seus próprios impulsos e propósitos como força que os impede a aprendizagem; o sentido da frase está contrário. Podemos substituir “impede a aprendizagem” por “os leva à aprendizagem”?
- Empenha-se em organizar e tornar facilmente disponíveis os recursos para aprendizagem, da mais ampla ordem possível;
- Considera-se a si mesmo como recurso flexível a ser utilizado pelo grupo;
- Quando se estabelece o clima de reciprocidade, em aula, o facilitador está apto a se tornar, progressivamente, um aprendiz participante, um membro do grupo, exprimindo suas opiniões como as de um entre os outros indivíduos;
- Toma a iniciativa de compartilhar com o grupo tanto seus sofrimentos quanto suas ideias, de modo a não exigir nem impor, mas simplesmente representar uma participação pessoal que caberá aos alunos pode acolher ou recusar.
- No exercício de suas funções de facilitador de aprendizagem, o líder procura reconhecer e aceitar suas próprias limitações. (ROGERS, 1978, p. 165).

Rogers afirma:

[...] o facilitador que cuida, preza, que confia no aprendiz, cria um clima de aprendizagem tão diferente do de uma sala de aula usual [...] como os alunos ficam profundamente reconhecidos ao serem compreendidos – não avaliados, nem julgados, compreendidos simplesmente do *seu*, não do ponto de vista do professor (ROGERS, 1978, p. 116-17).

6.1 - ROGERS (1978) APRESENTA ALGUNS PRINCÍPIOS A RESPEITO DA APRENDIZAGEM:

6.1.1 – Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender – são curiosos a respeito do mundo em que vivem. São ambivalentemente ansiosos de desenvolver-se e de aprender - por exemplo a criança quando começa andar, o sofrimento da dor e alegria de conseguir dar os primeiros passos. Esta potencialidade e desejo de aprender, descobrir, ampliar conhecimento e experiência, pode ser libertada sob as condições apropriadas. Trata-se da tendência em que se pode confiar, e todas as vias de acesso à educação que temos descrito fundamentam-se sobre e em torno do natural desejo de aprender do aluno.

6.1.2 – A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos. De maneira um tanto mais formal, dir-se-á que uma pessoa só aprende significativamente aquelas coisas que percebe implicarem na manutenção ou na elevação de si mesma. Por exemplo, o estudante de estatística. Outro elemento relacionado com esse princípio refere-se à rapidez da aprendizagem. Quando uma pessoa tem algum objetivo a alcançar e vê que dispõe de um material relevante à obtenção do que quer, a aprendizagem se faz com grande rapidez.

6.1.3 – A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um [...] na percepção de si mesmo é ameaçadora e tende a suscitar reações. Não raro essas penosas e ameaçadoras aprendizagens têm algo a ver com certas contradições no interior de cada um. Questões de valores, por exemplo: caso do cabelo comprido e o significado disto.

6.1.4 – As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo. [...] Um ambiente de apoio e compreensão, a falta de notas, ou um estímulo à auto-avaliação, removem as ameaças externas e lhe permitem fazer progressos, porque já não se acha paralisado pelo temor - por exemplo o aluno com dificuldades de leitura.

6.1.5 – Quando é fraca a ameaça ao “eu” pode-se perceber a experiência sob formas diversas, e a aprendizagem ser levada a efeito. [...] Mas humilhações, exposição ao ridículo, depreciações, menosprezo e desrespeito – essas são ameaças às próprias pessoas, à percepção que se tem de si mesmo e, como tal, interferem durante a aprendizagem. Por outro lado, quando a ameaça do eu é reduzida ao mínimo, o indivíduo utiliza-se das oportunidades para aprender, a fim de se engrandecer.

6.1.6 – É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa. Um dos modos mais eficazes de promover a aprendizagem consiste em colocar o estudante em confronto experiencial direto com problemas práticos – de natureza social, ética e filosófica ou pessoal - e com problemas de pesquisa [...] para superar problemas que experimentam diariamente.

6.1.7 - A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo. A aprendizagem significativa aumenta ao máximo quando o aluno escolhe suas próprias direções, ajuda a descobrir recursos de aprendizado próprio, formula problemas que lhe dizem respeito. [...] A aprendizagem participada é muito mais eficaz que a aprendizagem passiva.

6.1.8 - A aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é a mais durável e impregnante. [...] A aprendizagem mais eficaz é a da pessoa que se deixa envolver, totalmente, por si mesma. [...]

É um tipo de aprendizagem ‘em nível visceral’, profunda e impregnante. Elemento importante em tais situações é que o aprendiz perceba que esta fazendo sua própria aprendizagem.

6.1.9 - A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitados quando a autocrítica e a auto apreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária. As melhores organizações de pesquisa, tanto na indústria quanto no mundo acadêmico, chegaram à conclusão de que a criatividade se desenvolve numa atmosfera de liberdade.

6.1.10 – A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança. Se a nossa cultura atual sobrevive é porque fomos capazes de desenvolver pessoas para os quais a mudança é o fato central da vida, e que tem podido conviver, satisfatoriamente, com esse fato central. [...] Estas pessoas não se preocuparão com o fato de que a aprendizagem que recebem é inadequada para habilitá-las a superar situações correntes. Achar-se-ão na tranquila expectativa de que será continuamente necessário incorporar novas e desafiadoras aprendizagens sobre situações em mutação incessante. (ROGERS, 1978, p. 159-164).

6 – APRENDIZAGEM DE ADULTOS

Malcolm S. Knowles (1970), foi um dos principais acadêmicos com experiência prática em aprendizagem de adultos, nos apresenta por meio de um processo de aprendizado concentrado no indivíduo, e não mais no conteúdo. Isso significa considerar as necessidades e experiências individuais na construção dos objetivos, envolvendo todos e visando a consolidação dos temas aprendidos. A transmissão da informação deixa de ser o fim do processo e passa a ser meio.

No século XX, ideias sobre as características particulares de aprendizes adultos começaram a ser sistematizadas por estudiosos.

No estudo da aprendizagem de adultos, surgiram duas correntes distintas de pesquisa: a científica e a artística.

A científica, iniciada por Thorndike com a publicação de seu *Adult Learning* em 1928, busca descobrir novos conhecimentos por meio de investigação rigorosa. Seus estudos demonstraram empiricamente que os adultos podiam, na realidade, aprender, o que foi importante, pois isso forneceu uma base científica para um campo que anteriormente estava fundamentado apenas na crença pura de que os adultos podiam aprender.

Já a corrente artística, criada por Lindeman em seu *The Meaning of Adult Education* (1926), usa a intuição e a análise da experiência para descobrir novas informações.

Lindeman se preocupava com a maneira como os adultos aprendem. Ele criou os fundamentos para uma teoria sistemática de educação de adultos e identificou hipóteses básicas sobre os aprendizes adultos. Para Lindeman, “uma das principais distinções entre educação convencional e de adultos é encontrada no próprio processo de aprendizagem. Em uma turma de adultos, a experiência do aluno conta tanto quanto o conhecimento do professor. Ambos são intercambiáveis. Em algumas das melhores turmas de alunos adultos, às vezes é difícil perceber quem está aprendendo mais, o professor ou os alunos. Essa aprendizagem de mão dupla também está refletida na autoridade compartilhada. Na educação convencional, os alunos se adaptam ao currículo oferecido, mas na educação de adultos os alunos ajudam a elaborar os currículos. Em condições democráticas, a autoridade pertence ao grupo.”

Com base em suas investigações, Eduard Lindeman, em “The Meaning of Adult Education – (1926)” identificou suposições básicas sobre os aprendizes adultos e que mais tarde transformaram-se em suporte de pesquisas. Hoje eles fazem parte dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem de adulto:

- Os adultos são motivados a aprender conforme vivenciam (experimentam) necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará; portanto, esses são os pontos de partida adequados para organizar as atividades de aprendizagem dos adultos.
- A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não as disciplinas.
- A experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem dos adultos; portanto, a metodologia central da educação de adultos é a análise de experiências.
- Os adultos têm uma forte necessidade de se autodirigir, portanto, o papel do professor é se envolver em um processo de questionamento mútuo com eles, em vez de transmitir seu conhecimento a eles e, a seguir, avaliar seu grau de conformidade com o que foi transmitido.
- As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade, portanto a educação de adultos deve prever as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

6.1 - PRINCÍPIOS ANDRAGÓGICOS

No início da década de 70, nos Estados Unidos, Knowles apresentou a andragogia e a ideia de que os adultos aprendem de maneiras diferentes. Psicologicamente, adultos são responsáveis por sua própria vida. Ao desempenhar papéis de adultos, as pessoas assumem cada vez mais responsabilidades por suas próprias decisões. Em relação à aprendizagem, isso é crucial.

Por essa razão, no modelo andragógico a educação de adultos baseia-se nos seguintes princípios:

Princípio 1

Necessidade de saber; (O porquê, O quê, Como)

Por que você está me ensinando isso?

Adultos precisam saber por que necessitam aprender algo antes de começar a aprendê-lo. Por isso, a primeira tarefa do facilitador é ajudar os aprendizes a se conscientizarem da “necessidade de saber”.

Algumas ferramentas para aumentar o nível de conscientização ou a necessidade de saber são as experiências reais ou simuladas em que os aprendizes descobrem por si mesmos seus gaps (Gap é um termo que significa o espaço entre o que se espera profissionalmente de alguém e os pontos a serem desenvolvidos.). Sistemas de avaliação de pessoal, rotação de funções, contato com modelos e avaliações de desempenho são alguns exemplos dessas ferramentas.

Princípio 2

O auto-conceito do aprendiz (Autônomo, Autodirigido)

Como posso ser independente e aluno?

Os adultos possuem um autoconceito de ser responsáveis pelas próprias decisões, pelas próprias vidas. Dessa forma, desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigir. Eles se ressentem e resistem a situações nas quais percebem que os outros estão impondo suas vontades sobre eles.

Isso traz um sério problema para a educação de adultos, pois o adulto, quando participa de alguma atividade educacional ou treinamento, regride ao condicionamento de suas experiências escolares anteriores, coloca o chapéu da dependência, cruza os braços, encosta-se na cadeira e diz “me ensine”.

Essa suposição da necessidade de dependência, aliada ao tratamento dos adultos como crianças pelo facilitador, cria um conflito dentro do adulto entre sua crença de que o aprendiz é um ser dependente e a sua necessidade psicológica de se autodirigir.

Princípio 3

O papel das Experiências (Recursos, Modelos mentais)

Minhas experiências são a base do meu aprendizado.

Os adultos se envolvem em uma atividade educacional com um volume maior de experiências de qualidade diferente em relação aos mais jovens. Simplesmente por terem vivido mais, eles acumularam mais experiência, o que acarreta consequências para a educação de adultos.

Se entendermos que qualquer grupo de adultos apresenta uma amplitude maior de diferenças individuais, é mais heterogêneo em termos de formação, estilo de aprendizagem, motivação, necessidades, interesses e objetivos do que um grupo de jovens, saberemos que os recursos mais ricos para cada tipo de aprendizagem estão nos próprios aprendizes adultos.

Assim, as técnicas que utilizam a experiência dos adultos aprendizes – como discussões em grupo, exercícios de simulação, atividades de resolução de problemas, estudos de caso e métodos de laboratório – serão mais eficazes que as técnicas de transmissão.

Em contraposição, os efeitos negativos desse acúmulo de experiências podem ser a tendência a desenvolver hábitos mentais, preconceitos e pressuposições que costumam fechar a mente a novas ideias, a percepções mais atualizadas e a ideias alternativas.

Princípio 4

Prontidão para aprender (Relacionado à vida e às tarefas de desenvolvimento)

Qual problema vou resolver com isso que você quer que eu aprenda?

Os adultos têm predisposição para aprender aquilo que devem saber e precisam para se tornar capacitados para enfrentar as situações da vida real. Uma fonte particularmente rica de “prontidão para aprender” são as tarefas associadas à passagem de um estágio de desenvolvimento para o próximo. As experiências de aprendizagem devem estar sincronizadas com essas tarefas de desenvolvimento. Assim, quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado ao que deve ser executado, o adulto adquire prontidão para aprender. Além disso, a prontidão pode ser induzida por meio da exposição a exercícios de simulação e outras técnicas.

Princípio 5

Orientação para aprendizagem (Centrado no problema, contextual)

Estou aprendendo matérias ou ganhando ferramentas?

Em comparação com a orientação para aprendizagem de crianças e jovens, centrada no tema (pelo menos no ensino fundamental e médio), os adultos são centrados na vida (ou centrados na tarefa ou no problema) quanto à sua orientação para aprendizagem. Os adultos são motivados a aprender conforme percebem que a aprendizagem os ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que vivenciam em sua vida.

Além disso, eles assimilam novos conhecimentos, percepções, habilidades, valores e atitudes de maneira mais eficaz quando são apresentados a contextos de aplicação em situações da vida real.

Princípio 6

Motivação (Valor intrínseco, recompensa pessoal)

E daí que isso cai na prova?

Os adultos respondem a fatores motivacionais externos (melhores empregos, promoções, salários mais altos), porém os fatores motivacionais mais poderosos são as pressões internas (o desejo de ter maior satisfação no trabalho, autoestima, qualidade de vida). Pesquisas constataram que adultos normais são motivados a continuar a crescer e se desenvolver. No entanto, essa motivação pode ser bloqueada por barreiras como autoconceito negativo como aluno, falta de acesso a oportunidades ou recursos, limitações de tempo e programas que violam os princípios da aprendizagem de adultos.

6.2. ABORDAGEM ANDRAGÓGICA

Grande parte das ações de aprendizagem corporativas utiliza a abordagem convencional, baseada nos princípios pedagógicos clássicos, que prioriza a escolha de conteúdo e o formato unidirecional de transmissão de conhecimento.

No entanto, é preciso considerar que a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem de adultos. Adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará em suas vidas.

Por isso, os responsáveis por programas de desenvolvimento devem se conscientizar disso e criar experiências de aprendizagem andragógicas, em que a responsabilidade pelo aprendizado seja compartilhada com quem participa, para garantir maior relevância do conteúdo aos participantes e um maior nível de efetividade do programa.

O facilitador (consultor, líder, agente de mudança, profissional do conhecimento) prepara antecipadamente um conjunto de procedimentos desenvolvido por Knowles (1992 e 1995) para envolver os aprendizes em um processo que contém os seguintes elementos:

ELEMENTOS	Abordagem Andragógica
1) Preparar o aluno	Fornecer informações, preparar para a participação, ajudar a desenvolver expectativas realistas, começar a pensar nos conteúdos.
2) Clima:	Estabelecer um clima que leve à aprendizagem: tranquilidade, confiança, respeito mútuo, informalidade, calor, colaboração, apoio, abertura, autenticidade e humanidade.
3) Planejamento	Mecanismo de planejamento mútuo por aprendizes e facilitador.

4) Diagnóstico das necessidades para a aprendizagem	Através de avaliação mútua.
5) Definição de objetivos e conteúdos que atendam às necessidades da aprendizagem	Através de negociação entre facilitador e aprendiz, gestor e equipe.
6) Desenho dos planos de aprendizagem	Sequenciado de acordo com a prontidão e unidades de problemas.
7) Atividade de aprendizagem	Conduzir estas experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados
8) Avaliação	Avaliar os resultados da aprendizagem e fazer um novo diagnóstico das necessidades. Mensuração mútua do programa.

Tabela 1 - Elementos da Andragogia

7 - O PROCESSO VIVENCIAL DE APRENDIZAGEM



Figura 1 - Ciclo de Kolb

Fonte: Adaptado por MOSCOVICI, Fela, 2011 p. 45

O processo de ensino aprendizagem de adultos utiliza uma abordagem vivencial em que a experiência de cada participante, dentro de uma experiência global compartilhada no espaço/tempo do grupo, aqui-e- agora, serve de ponto de partida para a aprendizagem de cada um e de todos.

A aprendizagem vivencial compreende um ciclo de quatro etapas sequenciais independentes: atividade, análise, conceituação e conexão.

Primeira etapa - atividade vivencial: vem de uma são situações através de atividades em que o participante se empenha, tais como resolução de problemas, simulação comportamental, dramatização, jogos, processos decisórios, comunicação, exercícios verbais e não-verbais.

Segunda etapa - análise: deve acontecer em seguida à vivência. Consiste no exame e na discussão ampla das atividades realizadas, na análise crítica dos resultados e do processo de alcançá-los – o “como” passa a ser mais importante do que o resultado em si. É uma fase muito mobilizadora de energia emocional, pois cada participante deve expor seus sentimentos, ideias e opiniões livremente. Se na primeira etapa houve envolvimento e abertura, nesta o participante poderá praticar maior auto exposição, espontaneidade e autenticidade, troca de *feedback* com os companheiros do grupo, possibilitando a elaboração de um processo de diagnóstico da situação vivenciada e da participação de cada um e de todos ao desenrolar do processo de grupo.

Para que se possa aprender com a experiência, torna-se necessário organizar esta experiência e buscar-lhe o significado, com ajuda de conceitos esclarecedores. Cabe, então, uma etapa de insumos cognitivos, informações e fundamentos teóricos que permitam sistematizações e a elaboração de “mapas cognitivos” individuais. Esse trabalho conjunto de coordenador e participante durante as reuniões de grupo, complementado por leituras individuais e debates, permite a conscientização de aspectos pessoais, interpessoais e grupais, levando a aprendizagens significativas baseadas na vivência de cada um. A conscientização de aspectos inadequados ou problemáticos facilita a decisão de mudanças e a reformulação de comportamentos disfuncionais, em nível pessoal e interpessoal, os quais se refletem no grupo.

Terceira etapa – conceituação: a partir dessa fase conceitual, de aquisição e ampliação de conhecimentos e reflexões, passa-se à etapa de conexão, em que se fazem correlações com o real, comparando-se aspectos teóricos com situações práticas de trabalho e vida em geral. Cada participante elabora suas conclusões e generalizações para uso futuro, estima perspectivas pessoais e riscos de aplicação das novas aprendizagens e exercita sua criatividade de planejar táticas de inovação e procedimentos. Nestas etapas o participante busca mudança, experimentando e testando outras formas de conduta, o que leva novamente à etapa primeira de atividade/vivência, completando um ciclo vivencial de aprendizagem para iniciar um novo. O processo vivencial de aprendizagem pode, eventualmente, não conduzir os resultados desejados, como acontece com qualquer outra modalidade de aprendizagem.

A aprendizagem depende de fatores internos e externos, do aprendiz e da situação. Esses fatores poderão facilitar ou dificultar o processo e seus resultados. Entre os fatores internos figuram a maturidade, a motivação, as aptidões, a inteligência e a experiência anterior, incluindo conhecimentos e habilidades do aprendiz e da situação. Entre os fatores externos incluem-se os diversos elementos componentes da situação da aprendizagem, tais como conteúdos e metodologias, a personalidade e o desempenho do coordenador ou facilitador de aprendizagem, as pessoas que formam o grupo, o clima psicossocial de fundamento do grupo, enfim, as variáveis dinâmicas físico-ambientais e psicossocioemocionais da situação – contexto em que ocorre aprendizagem.

A primeira etapa - de atividade ou vivência - pode ser percebida e sentida pelo aprendiz de forma favorável ou desfavorável, em função do conjunto de fatores internos e externos atuantes na situação aqui-e-agora. Assim, um aprendiz pode sentir e considerar sua participação na atividade como uma oportunidade de crescimento pessoal, como um desafio à sua capacidade de enfrentar obstáculos. Esta percepção positiva estimulará seu interesse, levando-o a envolver-se plenamente na atividade, vivenciando intensamente sua participação e interação com os demais membros do grupo.

Um outro participante, em função de um conjunto diferente de variáveis internas e externas poderá sentir e considerar a situação vivenciada como uma ameaça à sua pessoa, à

sua competência, à sua imagem no grupo, ao seu conceito profissional. Esta percepção poderá levá-lo a relações defensivas, a um fechamento, não se envolvendo verdadeiramente na atividade, participando de uma forma superficial ou rígida ou recolhendo-se a uma postura de mero observador.

Se a primeira etapa pode ocorrer de maneira tão diferente do esperado e desejado, evidentemente a segunda etapa tenderá a sofrer os efeitos da modalidade de vivência experimentada, notando-se dificuldades e obstáculos à aprendizagem na continuação do processo e facilitação do ciclo. Nesta etapa, no sentido positivo observam-se tendências de maior auto exposição e troca de *feedback* na análise crítica da atividade, o que permite um processo diagnóstico mais acurado.

Se a primeira etapa for de fechamento e resistência do participante, provavelmente ele poderá experimentar alguma forma de dissonância cognitiva entre seus sentimentos, percepções e ideias em relação aos de seus colegas de grupo a respeito da mesma atividade. O participante poderá também enfrentar dificuldades de comunicação não aceitando *feedback* que lhe é fornecido e adotando formas cada vez mais rígidas de posicionamento para defender seus pontos de vista, estabelecendo-se uma escala de bloqueios de comunicação e relacionamento, conducente a seu afastamento psicológico do grupo.

Esse estado de coisas, além de criar ressentimentos, poderá tender a diminuir a motivação do participante pelas atividades do grupo a tal ponto que, na terceira etapa, os conceitos fornecidos, a sistematização de informações e elaboração do mapa cognitivo poderão não despertar interesse - tornando uma atividade mecânica, cumprida, muitas vezes por imposições formais. Por outro lado, a depender da intensidade de carga emocional das etapas anteriores, o participante poderá contestar as teorias e objetar contra quaisquer tentativas de argumentação lógica como uma forma de reconquistar seu lugar no grupo, seu relacionamento como pessoa e seu prestígio profissional. Com esta postura, o participante não se beneficia na etapa conceitual, deixando de organizar adequadamente sua experiência e de aprender com ela.

Quarta etapa – Conexão: conseqüentemente, este indivíduo sofrerá limitações quanto a possibilidade de reflexões sobre as experiências, de comparações entre teoria e prática, de conscientização de suas forças e fraquezas, de reformulação realística de ideias, opiniões, conceitos e de busca de mudanças de atitudes e comportamentos.

Não obstante esse ciclo de aprendizagem, este mesmo participante, em outra ocasião, com outras condições de contexto externo e interno, poderá engajar-se positivamente no processo vivencial de aprendizagem, beneficiando-se do mesmo, apesar – ou, talvez, até por causa – da experiência anterior malsucedida, Fela, 2011, p. 41-46.

8 - CONCLUSÃO

CRIANDO CONEXÕES COM GESTÃO DO CONHECIMENTO E ANDRAGOGIA

Os contextos social, cultural e histórico são importantes para os indivíduos (Vygotsky, 1986). Esses contextos permitem a interação da informação e a criação de significado. É importante entender como as interações entre as partes (indivíduos, grupos e organizações) estão vinculados dinamicamente para formar um todo em evolução contínua que, por sua vez, impacta o ambiente onde ocorre esse compartilhar.

O propósito do modelo andragógico neste contexto é permitir aos participantes a liberdade de aprendizagem significativa, pois exige responsabilidade por suas escolhas.

O processo de aprendizagem é um processo de internalização, incorporação de experiências sentidas no nosso mundo interior da fantasia e da razão.

A organização não é simplesmente uma máquina de processamento de informações, mas uma entidade que cria conhecimento através da ação e interação (Nonaka, Toyama e

Nagata, 2000). Os indivíduos têm diferentes metas e contextos, as contradições são inevitáveis entre eles e nas organizações às quais pertencem.

O objetivo é entender e aprender como os princípios andragógicos contribuem para o trabalho diário dos facilitadores, líderes, consultores e profissionais do conhecimento, no desenvolvimento e crescimentos de suas equipes.

Dar significado a um objetivo comum a todos eleva as aspirações das pessoas. O trabalho torna-se parte do compromisso de alcançar um objetivo maior representado pelos produtos ou serviços da empresa. Também é o primeiro passo para que pessoas que não confiavam umas nas outras passem a trabalhar em conjunto, pois cria uma identidade comum.

Objetivos verdadeiramente compartilhados dependem de conversas constantes nas quais os indivíduos não só têm a liberdade de expressar seus sonhos, mas também aprendem a ouvir os sonhos e aspirações alheios.

9 – REFERÊNCIAS

- KNOWLES, MalcolmShepherd; S.; Elwood F.Holton III ; Swanson, Richard, A. Aprendizagem de Resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa, Rio de Janeiro: Campus, 2009.
- MOSCOVICI, Fela. Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo. 20º Ed. – José Olympio, 2011.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. Criação de conhecimento na empresa. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. Gestão do Conhecimento. 2000
- ROGERS, Carl R. Liberdade para Aprender. Porto Alegre, Artes Medicas, 1978.
- SENGE, PETER. Quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. 12. Ed. São Paulo, Editora Best Seller, 1990.
- SABBAG, PAULO YAZIGI. Espirais do Conhecimento: ativando indivíduos, grupos e organizações - São Paulo: Saraiva, 2007.