

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM VOLTADA PARA A AUTOTRASCENDÊNCIA

Anna Maria Campos*

RESUMO

A educação convencional, orientada fundamentalmente para a certeza, a homogeneidade e a conformidade, tem favorecido a auto-limitação.

A reorientação das práticas educativas como processo centrado no educando favorece a singularização do indivíduo e a auto-transcendência.

As possibilidades de abertura de espaço de autonomia criativa no processo de ensino-aprendizagem é o tema deste trabalho, no qual a autora reparte sua experiência de magistério no campo da formação de administradores.

Palavras-Chave:

Aprendizagem Organizacional. Práticas Educacionais. Auto Transcendência. Humanismo. Formação de Administradores.

Neste trabalho, são repartidas minhas experiências de ensino-aprendizagem, desenvolvidas no Curso de Mestrado em Administração do COPPEAD desde março de 1990, nas disciplinas Comportamento Organizacional, Teoria de Organização e na chamada "oficina de artesanato intelectual" onde se experimenta nova forma de produção de teses.¹

¹ * Professora/pesquisadora do COPPEAD.

De forma alguma pretendo trazer receitas, mas repartir experiências e estimular outros educadores a reinventar maneiras de ser a partir da escola, abrindo para si e para seus parceiros do processo de ensino-aprendizagem, espaços de autonomia criativa.

Muito se tem discutido e batalhado pela revisão de currículos e pelo desenvolvimento de tecnologias na educação. O ponto central deste trabalho é que a revisão mais fundamental a ser co-(e)mpreendida é a substituição do velho paradigma da educação por um novo paradigma do aprendizado. Se o deslocamento de paradigmas é um processo gradual, é no próprio espaço em que atuamos hoje que devemos procurar as brechas para o novo paradigma voltado para a ressingularização do indivíduo e para o exercício da autonomia criativa.

Acredito que o primeiro pré-requisito para a revisão seja a coragem para duvidar dos fundamentos básicos do paradigma vigente. O ponto de partida é a disposição para experimentar novas abordagens à questão educacional.

A reflexão contínua sobre minhas experiências como aprendiz (criança e adulta) e como professora (de crianças e de adultos) foi muito favorecida pelas idéias de Malcolm Knowles e de Marylin Ferguson.² Meus ensaios revisionistas não teriam sido possíveis sem a troca profícua com meus parceiros de ensino-aprendizagem, iniciada nos tempos de EBAP e, hoje, fortalecida no espaço COPPEAD.

A denominação oficina de artesanato intelectual foi tomada emprestada de Wright Mills. A imaginação sociológica, 6ª ed. Rio, Zahar, 1982.

² Knowles, Malcolm, Self-directed learning: a guide for learners and teachers, New York, Association Press, 1975; e Ferguson, Marilyn, A conspiração aquariana, Nova Era, 1980.

Embora não seja uma experiência acabada, acredito que já constitua exemplo de inovação, possibilitado pela vontade de fazer diferente (transformar) e pela convicção de que mesmo dentro dos limites dos sistemas mais conservadores, há espaços para criação. Como bem disse Guattari,

*"A reconquista de um grau de autonomia criativa num campo particular invoca outras reconquistas em outros campos. Assim, toda uma catálise da retomada de confiança da humanidade em si mesma está para ser forjada passo a passo e, às vezes, a partir dos meios mais minúsculos."*³

No encaminhamento das idéias, observei a seguinte ordem: na primeira parte, delinheiro as insatisfações com as práticas educacionais dentro do paradigma vigente; na segunda, as alternativas de revisão. Na terceira parte, a mais longa, apresento destaques das minhas tentativas no sentido de testar novas forma de ensinar-aprender, voltadas para a autotranscendência. Na última parte, apresento alguns retornos paupáveis da experiência, concluindo pela validade.

1. A INSATISFAÇÃO COM O PARADIGMA VIGENTE

Sem pretender ser exaustiva, destaco alguns pontos que me incomodam, especialmente, no paradigma convencional da educação.

³ Felix Guattari, *As três ecologias* 2ª edição, Campinas, São Paulo: Papirus, 1990, p. 56.

Em primeiro lugar, as práticas vigentes têm-se mostrado incapazes de favorecer a singularização do indivíduo, a sua unicidade. Pelo contrário, o projeto educacional tem-se preocupado com a homogeneização. A uniformidade foi tornada por si só, um valor. Seria por acaso que, na maioria das escolas, as crianças até vestem "uniforme", ou seria a roupa mais uma mensagem de intolerância à diferença ?

Mesmo quando dispensa o uniforme, o gosto pela uniformidade revela-se nos programas de ensino. Estes definem **ex-ante** o conjunto de conhecimentos e habilidades que "todos os alunos" terão adquirido ao final de cada ciclo de ensino.

Coerente com essa pretensão de homogeneização, os processos de avaliação preocupam-se em medir o quanto o aluno se aproximou da meta estabelecida para a massa de aprendizes a cada etapa do curso.

Acrescente-se ainda que, a partir do momento em que a homogeneidade torna-se um valor, a escola torna-se um projeto de reforço da conformidade, inculcando nos aprendizes a aceitação indiscriminada da autoridade. As regras invioláveis, os horários e prazos indefectíveis e a ênfase nas realizações encarregam-se de criar pessoas ansiosas, avessas ao risco, sufocadas em seu potencial criativo. Na educação comprometida com a homogeneização, o importante é ser "correto", ainda que à custa de ser "aberto" ou simplesmente à custa de ser o que se pode ser. Ferguson chama a atenção para o fato de que pessoas destacadas e originais em suas realizações não chegaram a entrar ou foram expelidas da escola.

As declarações de "estado final" da massa de aprendizes revelam, ainda, outras suposições e valores do

paradigma vigente da educação. A suposição é que o aprendiz chega à escola "vazio". Portanto, o processo de educar consiste em "encher" o aprendiz, suposto vazio, com um conjunto de conhecimentos e habilidades. Fregtman lembra-nos, muito apropriadamente, que em latim **Educare** significa **impulsionar a partir de dentro**. Implica um movimento **e-motivo** do centro para a periferia, uma tendência que **expressa**, faz pressão para manifestar-se".⁴

Dessa mesma suposição, decorre aceitar-se como limite da aprendizagem, o estoque de conhecimentos do professor. Aliás, o suposto vazio do aprendiz alimenta: a pretensa superioridade do professor; sua ilusão de causalidade linear entre insumos didáticos e resultados da aprendizagem; bem como a pretensão de controlar o processo de aprendizagem.

Completa o tripé valorativo da educação convencional, a **certeza**, que guarda com a **homogeneidade** e **conformidade** relações cruzadas de reforço. As três juntas reforçam nos professores, ilusões de previsão e possibilidade de controle, fundadas na transmissão de conteúdo e aumento de competência.

Quanto ao conteúdo, a educação é fragmentada: tanto separa conhecimento de experiência, como oferece um conhecimento fragmentado em disciplinas que não se comunicam. Ferguson usa a metáfora da flor ao criticar que a educação dá aos alunos apenas as pétalas. Ao privilegiar a dimensão cognitiva - o intelecto - revela-se coerente com a suposta separação entre o lado esquerdo e o lado direito do cérebro.

⁴ Carlos D. Fregtman, Música Transpessoal: uma cartografia holística da arte, da ciência e do misticismo, São Paulo, Cultrix, 1989, p. 44.

2. A PROPOSTA DE UM NOVO PARADIGMA PARA O APRENDIZADO

Segundo Ferguson, as pesquisas sobre o cérebro mostram que o ser humano tanto é capaz de desenvolver condicionamento a comportamentos autolimitativos, como tem potencial para infinita transcendência, expansão de consciência e fusão entre o intelectual e o sentimental. Na sua opinião, os padrões observados pela escola convencional têm favorecido a autolimitação. Propõe a substituição do **paradigma da educação** pelo pleno **paradigma do aprendizado**, como alternativa capaz de viabilizar o pleno desenvolvimento do potencial humano. No paradigma do aprendizado, a educação é um processo de vida. O aprendizado transcende o espaço e o tempo da escola. Aprender é uma jornada que dura toda a vida e que, apenas, tangencia a escola.

A proposta de **educação transpessoal**, segundo Ferguson, orienta-se para a autotranscendência e não para a mera transmissão de habilidades de ajustamento. A educação para a autotranscendência encoraja a autonomia do educando e dá prioridade à auto-imagem como geradora do desempenho. Seu compromisso é com a singularidade, não com a homogeneização. Procura formar pessoas críticas e responsáveis, cientes de seu espaço de criação e transformação da sociedade e não pessoas indiferentes ou conformadas com o mundo em que vivem.

No paradigma do aprendizado, mais do que entulhar a cabeça do educando, criam-se condições para deixar

brotar bagagem interior da singularidade que os aprendizes trazem ao processo educacional.

A aprendizagem transcende os limites da cognição. Não se esgota em conteúdos, enfatizando a capacidade de **aprender a aprender**. Rompem-se, também, os limites entre o ensinar e o aprender: todos ensinam e todos aprendem. Ensinar não é exclusividade do professor e aprender não é privilégio do aluno. Mais do que as tecnologias, o relacionamento humano entre as pessoas envolvidas no processo é de fundamental importância.

3. ALGUNS DESTAQUES DA MINHA EXPERIÊNCIA NO COPPEAD

Estarei focalizando nesta seção, minha experiência nas disciplinas Comportamento Organizacional e Teoria de Organizações no Curso de Mestrado em Administração do COPPEAD. Os espaços de inovação dizem respeito à própria concepção dos "limites" das disciplinas; passam pelo estímulo à autocondução do processo e ao desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem. Mais especialmente, tratarei dos mecanismos de avaliação da aprendizagem, através dos quais venho tentando avançar os valores de **liberdade, singularidade e autonomia**.

3.1 O Escopo das Disciplinas

O projeto educacional que venho conduzindo através das duas disciplinas é, antes de tudo, um projeto de crítica ao estoque social de conhecimento; de reação ao conformismo; e de estímulo à ação comprometida.

Ambas as disciplinas têm como ponto de partida, a constatação de que as organizações contemporâneas têm falhado no atendimento dos interesses humanos, tanto individuais quanto coletivos. O aumento no número, no tamanho e na complexidade das organizações não se tem traduzido em melhoria das condições humanas, nem dentro dos limites da organização produtiva nem além de suas fronteiras, no que se refere aos diversos segmentos por elas afetados.

O trabalho inicia-se com a sensibilização para os problemas do nosso dia a dia, apreensíveis através dos jornais escritos e falados, ou mesmo da mera observação dos fatos à nossa volta. Através da constatação de que o mundo no qual vivemos não nos é indiferente, tem início o trabalho de conscientização a respeito das questões que afligem a sociedade contemporânea. Deparamo-nos, também, com a singularidade quando constatamos que, embora ninguém seja totalmente indiferente diante das situações, nem todos experimentamos o mesmo desconforto.

A seguir, perguntamo-nos qual a nossa responsabilidade, o que nos cabe ? Se não somos indiferentes, que posição podemos tomar: como profissionais, como cidadãos, como seres humanos solidários ?

Tomar posição significa não se conformar; não se aceitar como mero objeto da situação; dispor-se a perguntar: "Onde o trem descarrilhou ?" O que se perdeu ? O que há para ser resgatado ? O que se pode fazer ? Qual o espaço que cada um pode ocupar ?

Cada disciplina é, assim, um projeto de não-conformismo e compromisso com a alteração da situação

que nos incomoda. Dos nossos questionamentos e reflexões delineiam-se as possibilidades da nossa jornada de aprendizagem. Nessa fase, reparto com os alunos a autocrítica sobre o meu próprio processo de busca de conhecimento e de espaços de atuação.

Para fins de "mapeamento" do campo de cada disciplina, arbitramos tentativamente uma frouxa delimitação. Em Comportamento Organizacional, abordamos questões decorrentes dos paradoxos da sociedade contemporânea no que diz respeito à qualidade de vida dentro da organização (sobretudo as decorrentes da perda de significado do trabalho a partir da sua crescente fragmentação). Em Teoria das Organizações focalizamos as questões que dizem respeito à incapacidade das organizações contemporâneas para lidar com a complexidade dos meta-problemas que nos afligem. A atenção é despertada, sobretudo, para o reducionismo característico da base conceptual que informa as relações entre as organizações e seu entorno.

Assim, no curso de qualquer das duas disciplinas, o conteúdo e seu aporte teórico expandem-se até onde for preciso para apoiar o entendimento das questões. O noticiário corrente constitui rica fonte de ilustrações e provocações.

Em Comportamento Organizacional, nossa busca libera-se do compromisso de alcançar e difundir receitas que facilitem aos futuros gerentes levar os trabalhadores a se comportarem de forma adequada aos interesses da produção ou a promoverem a fusão entre os objetivos pessoais e organizacionais. Procuo mostrar a base ideológica do estoque de conhecimento e os fatores que

explicam porque e/ou para que alguns se comportam mais e outros nem tanto.

Em Teoria das Organizações, a própria agenda de problemas ilumina o quanto é ilusória a crença de que haja um corpo de conhecimento integrado que ofereça bases suficientes para entender os meta-problemas na sociedade das organizações. A natureza dos problemas, por si só, ilumina a interdisciplinaridade do conhecimento relevante para os administradores. É importante estar tocado pelos problemas da sociedade das organizações a ponto de não se constranger por delimitações convencionais do conhecimento. Há, também, que conquistar espaços para além da dimensão cognitiva, para incluir sentimentos, emoções, resgatar padrões éticos e estéticos.

A expansão dos limites convencionais das disciplinas constitui, por si só, exemplo de como abrir espaços para uma ação comprometida dentro do próprio contexto sem, no entanto, desconsiderá-lo.

Vale lembrar que a própria metáfora do **contexto** sugere que as malhas do tecido onde se sustentam os interesses estabelecidos podem ser esgarçadas a partir da mera puxada de um fio. Todos, se quisermos, podemos puxar fios e desencadear o esgarçamento do tecido, seja como professor, como aluno, como empregado, como pesquisador, consultor, cidadão.

3.2. O Estímulo à Autocondução do Processo de Ensino-Aprendizagem

A condução do processo é fortemente influenciada pela proposta de **andragogia**, apresentada por Malcolm

Knowles⁵. Suas suposições sobre os sujeitos aprendizes são qualitativamente diferentes das suposições que apóiam as práticas pedagógicas, voltadas para o aprendiz criança. Sem poder aqui me deter nas bases da proposta de Knowles o suficiente para fazer-lhe justiça, destaco, apenas, alguns pontos que considero fundamentais para a reorientação da relação professor-aluno e compatíveis com o paradigma do aprendizado.

Para Knowles, a sobrevivência da humanidade, e de cada ser humano em particular, depende de que cada um **aprenda a aprender** por si a explorar cada experiência como oportunidade de aprendizagem. Na proposta andragógica, os alunos são supostos adultos, responsáveis pelo seu autodesenvolvimento e capazes de tomar iniciativas nesse sentido.

Diferentemente do aprendiz suposto criança, o adulto traz uma experiência sobre a qual pode refletir e incorrer em trocas com o grupo. Cabe ao professor, enquanto facilitador do processo, estimular essa exploração, de forma a iluminar oportunidades de aprendizagem que tenham sentido para os alunos.

Para Knowles, o produto intangível de cada experiência de ensino-aprendizagem é contribuir para a formação de "aprendizes auto-orientados".

Como se poderia esperar, a transição para as experiências auto-conduzidas não constitui processo indolor. Os alunos a ela resistem fortemente, chegando ao

⁵ A influência de Malcolm Knowles (op.cit.) no meu exercício como educadora remota aos anos 70 e vem sendo tentativamente exercida desde os tempos de EBAP (mestrado, CIPAD e programas de desenvolvimento gerencial). Sua aplicação no COPPEAD incorpora minhas reflexões sobre mais de 10 anos de acertos e desacertos.

mestrado "infantilizados" pela prática do velho paradigma, ainda amplamente dominante.

Também chega muito forte, a tipificação do professor como "causa" e "limite" da aprendizagem. Os aprendizes esperam do professor ser o agente ativo: o que sabe e ensina; define (dentro dos seus) os limites da aprendizagem; conhece a melhor ordem para conduzir o ensino.

Com vistas a facilitar a transição da experiência pedagógica para uma aventura andragógica, ao início de cada curso, é oferecida ao participante, uma coletânea de leituras selecionadas. A seleção procura apenas retratar, ainda que precariamente, a amplitude de temas e questões pertinentes a cada disciplina.

Como obrigatória, só é **exigida** a leitura antecipada de um livro e do **programa** da disciplina.⁶ Este, após os acertos com os aprendizes, passa a funcionar como um contrato de aprendizagem. É deixada ao arbítrio dos aprendizes, a realização das leituras da coletânea. Cada um escolhe **se** e **quando** realizá-las, ou ainda a inclusão de outras selecionadas autonomamente.

O desconforto e ansiedade inicialmente provocados por esta prática atribuo ao fato de que, em outras disciplinas, as leituras têm ordem e datas marcadas (prática típica do paradigma da educação). Custa muito acreditar que não exista uma melhor ordem, um calendário formal de cobrança.

A experiência progressiva dos alunos e as tipificações que a escola tradicional se encarrega de consolidar tornam

⁶ Para Comportamento Organizacional a leitura é O que é a realidade de Duarte Jr. e para teoria das Organizações O que é teoria de Otaviano Pereira. Ambos da Coleção Pequenos Passos da Brasiliense.

a liberdade dolorosa e a incerteza incômoda. Muitas vezes me imploram: "Você não pode, ao menos, me dizer qual o calendário dos temas de cada aula, para eu fazer as leituras?" Mostro-lhes que estão diante de uma oportunidade de escolha e de confronto com seus quereres e poderes. Ressalto que, antes de tudo, podem escolher se vão ler ou não todos e cada texto.

Estimulo os alunos a exercitar a própria subjetividade, descobrindo que textos os atraem e quais lhes são quase repelentes. Em vez de ler cada texto da primeira a última página, recomendo ler a introdução ou simplesmente folhear para "sentir a atração".

Alerto os alunos para a possibilidade de que, talvez, nem poderão ler todos os textos que tenham vontade, pois estarão diante de muitas escolhas em face de outras disciplinas e outras atividades decorrentes de papéis fora da escola.

Ao afirmar que não posso dizer a um aprendiz adulto o que ele **tem que ler**, não sinto incorrer em omissão, pois cumpro a parte que me cabe: oferecer o que **a mim parece** pertinente e relevante. Deixo bem claro, no entanto, que a seleção "padece" das minhas limitações e preferências pessoais.

Reflete, também, cuidado de não confinar os alunos às minhas limitações, o fato de não oferecer "uma" bibliografia, mas estimular os alunos a construírem a sua bibliografia - tarefa interminável e apenas desencadeada pela disciplina.

A necessidade de receber orientação quanto à ordem dos textos a serem lidos provoca nos alunos, algum desconforto. Custa-lhes aceitar que não haja uma melhor ordem. Alguns acham que eu esteja sonogando orientação.

Insisto em que confiem na sua intuição, no seu coração ou que, simplesmente, se entreguem ao "acaso da arrumação" que encontrarem. Procuro convencê-los de que a leitura é só um dos insumos, e que não se pode antecipar qualquer relação de causação linear entre fazer uma leitura e acompanhar melhor a discussão. Acrescento, ainda, que não há possibilidade de alguém, mesmo que não tenha lido, chegar com a cabeça vazia.

Com o desenrolar das sessões, eles vão se convencendo de que ao longo da discussão dos temas, vão recolhendo suas experiências e relacionando-as ao assunto. Tais experiências podem ser diretamente vividas, como recolhidas do noticiário corrente, de filmes, de livros, de novelas etc.

Os recursos de aprendizagem não se esgotam no espaço-tempo da escola nem, muito menos, no limite do pacote de leituras.

Embora penosa e fortemente resistida, a não-orientação "de fora" serve como desencadeadora da auto-orientação. Todo o "sofrimento" é compensado pela oportunidade de se confrontar com os próprios limites (que só cada um conhece ou pode descobrir); de exercitar-se nas escolhas da vida, e de aprender que ninguém faz mais do que pode, mesmo que queira. A resistência às expectativas de comando e ordem só têm por objetivo estimular os aprendizes a assumirem a autocondução de seu processo de aprendizagem.

Feito o relato das dificuldades de implementar a autocondução, quero destacar alguns pontos que, a meu ver, são felizes decorrências dessa forma de ensinar-aprender.

A resistência à definição do calendário, além de residir na crença de sua absoluta impossibilidade, consegue uma experiência de demolição do controle como valor, além de estimular a abertura ao não esperado.⁷

A participação dos alunos nas discussões é amplamente estimulada, mas não previsível quer na substância, quer na duração. As discussões em classe são desencadeadas, geralmente, a partir de eventos correntes, colhidos do noticiário e trazidos por alunos ou por mim. Livres de qualquer o calendário, dispensados de prever e controlar o processo, encontramos uma riqueza de opções jamais previsível.

Além do objetivo de favorecer a autocondução e enfraquecer o gosto pela certeza, o pacote de leituras tem ainda a seu crédito, o não-compromisso com a homogeneização. Mesmo que pudesse exigir que todos fizessem todas as leituras, a homogeneização seria impossível, dado que os mestrandos trazem bagagens diferentes (de conhecimento, de experiências, expectativas, valores, sentimentos etc). Estou certa de que cada um chega e sai do curso com sua singularidade e por ela deve ser apreciado - por si mesmo e pelos outros. A heterogeneidade tem-se mostrado mais rica e estimulante que a homogeneidade.

Assim, mais que a transmissão de conteúdos, o pacote de leituras facilita a aprendizagem de habilidades fundamentais para a vida humana dentro e fora das organizações: promove conforto diante da incerteza,

⁷ A pretensão de que o homem poderia ter controle da natureza foi grande justificativa da busca do conhecimento no paradigma mecanicista. Por analogia, as chamadas ciências sociais, tomadas ideológicas em sua pretensa neutralidade, facilitariam o controle do homem (pelo próprio homem). Tais ilusões, hoje sabemos, trouxeram consequências para a ecologia não só no nível físico, como nos níveis social e individual.

disposição para abrir mão do controle, e descompromisso com a homogeneidade.

Como benefícios secundários, o pacote de leituras contribui ainda para: demolir o mito de que "o professor sabe tudo"; aprendendo que nem todas as dúvidas podem ser sanadas pelo professor; defrontar-se com textos que parecem desdizer um ao outro, sem que se possa saber qual deles está certo. Como não há sofrimento que dure o tempo todo, vivem-se momentos de alegres "descobertas" de relacionamentos: entre assuntos e conceitos introduzidos pelo pacote e outros trazidos de leituras feitas em outros espaços e tempos, os quais não pareciam pertencer ao campo da administração.

3.3. O Desabrochar de uma Comunidade de Aprendizagem

A comunidade de aprendizagem, mais que um conceito, tem sido a vivência mais importante na minha história de ensino-aprendizagem. A idéia parte da premissa de que não há separação entre quem ensina e quem aprende. Todos têm o que aprender e o que ensinar. Na comunidade de aprendizagem, vive-se a dialética entre a dimensão individual da aprendizagem (auto-orientada) e a dimensão coletiva da solidariedade, complementar e compatível com a primeira. O **ethos** da comunidade de aprendizagem é o da **cooperação**. Cada um tem seu projeto pessoal, mas todos são co-responsáveis pelos resultados globais da comunidade de aprendizagem. A comunidade é maior que a soma de seus componentes; a sinergia do grupo a enriquece.

Para participar da comunidade de aprendizagem cada um tem que adquirir consciência de seus pontos fortes e suas fraquezas; saber em que pode apoiar os outros e qual tipo de apoio precisa. Os apoios cruzados não se esgotam na dimensão cognitiva; alcançam as dimensões instrumental e emocional do processo de aprendizagem.

Vale lembrar que a força da comunidade de aprendizagem pode ser favorecida ou dificultada pelas práticas de avaliação vigentes na instituição de ensino, embora haja sempre espaços de autonomia a serem conquistados por qualquer instrutor. Se a política de avaliação estimula o individualismo e tem um forte viés competitivo, a idéia da comunidade de aprendizagem pode parecer dissonante para o aprendiz. Se as avaliações têm que se conformar a uma distribuição normal forçada, o espírito de cooperação e apoio entra em choque com o número predeterminado de "aprendizes bem sucedidos".

Na minha experiência, a expansão da comunidade pode ultrapassar o grupo de aprendizes de uma classe, passando a incluir alunos de outras disciplinas, outras turmas, professores e pode, até mesmo, ultrapassar os limites da escola.

3.4. A Avaliação de Aprendizagem

A avaliação pode ser uma etapa construtiva ou arrasadora no processo de aprendizagem. Tomo a avaliação como oportunidade imperdível de dar retorno ao aluno sobre seu desempenho em relação às competências visadas pelo processo de ensino-aprendizagem.

Idealmente, na pureza da proposta andragógica, o próprio aprendiz contrataria seus objetivos e escolheria os

critérios pelos quais seria avaliado, podendo, inclusive, fazer sua auto-avaliação.

Na minha experiência, a auto-avaliação costuma encontrar muitas resistências por parte dos aprendizes. Após tentativas pouco frutíferas, venho conservando a responsabilidade pela avaliação e atribuição de conceitos, cuidando para fazer da oportunidade momento de alavancagem do crescimento dos aprendizes.

Na disciplina Comportamento Organizacional, a avaliação repousa em dois instrumentos: um exercício no meio do trimestre e um trabalho escrito após o encerramento das aulas.

O primeiro exercício é elaborado com vistas a proporcionar ao aprendiz oportunidades de demonstrar competências a partir de textos selecionados, filmes, livros, charges, quadrinhos etc. São oferecidas amplas oportunidades para que os aprendizes exercitem escolhas.

O espaço de escolha cobre questões a serem respondidas e a participação de cada questão na composição do conceito. Tais espaços de escolha devem ser usados pelo mestrando de forma a propiciar a demonstração mais ampla possível das competências.

Não há questão obrigatória. Todas são descartáveis no todo ou em parte. As respostas ao exercício são individualmente apresentadas (por escrito), mas a discussão em conjunto é incentivada durante o período de execução.

Cada aprendiz recebe **feedback** por escrito sobre suas competências, incluída a habilidade de comunicação escrita, considerada fundamental para um mestrando.

Ainda sobre a primeira avaliação, dois pontos merecem registro. O primeiro diz respeito à manifestação

explícita de singularidade: mesmo em turmas de 50 alunos não têm ocorrido coincidências no conjunto de questões individualmente escolhidas. O segundo é a alegria demonstrada pelos aprendizes, para os quais a tarefa constitui agradável surpresa e, em geral, prazer na formulação das respostas.

O trabalho final pretende ser o coroamento da jornada de aprendizagem na disciplina. Mais uma vez, são estimulados a liberdade de escolha, a reflexão sobre a realidade e o comprometimento com a ação. O mestrando escolhe livremente o tema, mas deve justificar para o leitor sua relevância e defender sua pertinência à temática explorada na disciplina. Considera-se relevante um tema que se relacione ao desconforto ou à curiosidade do aluno em relação a alguma situação social ou pessoal já vivida ou antecipada. São altamente valorizadas, a autonomia na busca de recursos bibliográficos e a reflexão.

É importante que cada aprendiz sinta que não está fazendo um trabalho "para a professora". O trabalho tem que fazer sentido para o projeto de desenvolvimento enquanto pessoa, profissional e cidadão.

Para a elaboração do trabalho, o aprendiz tem, pelo menos, um mês. Evito qualquer pressão desnecessária no que se refere ao tempo. Os que mais cedo entregam, beneficiam-se da oportunidade de refazer o trabalho, incorporando minhas observações críticas, se assim o desejarem.

Na disciplina Teoria das Organizações, porque a comunidade de aprendizagem está mais amadurecida, a possibilidade de parcerias nos trabalhos finais é ampliada. A intensificação das relações de troca propicia a

circulação de informações sobre os projetos e a associação de interesses em torno de temas afins.

Em nenhuma das disciplinas há limites no número de páginas do trabalho final. Não é raro que o trabalho final se torne o embrião de um projeto de tese. A qualidade da produção é excelente e já compõe estoque de trabalhos dignos de publicação.

No que se refere à atribuição de conceitos, há alguns pontos a ressaltar. O primeiro diz respeito à relação entre avaliador e avaliado: o conceito atribuído é parte da nossa intimidade e, como tal, é inaceitável sua divulgação pública pela escola. O segundo, refere-se ao direito do avaliado a tantas informações quantas lhe bastem para entender por que lhe foi atribuído determinado conceito. A avaliação é irredutivelmente subjetiva, mas procuro tanto quanto possível repartir os critérios que a fundamentam. Em terceiro lugar, na avaliação final, procuro considerar as peculiaridades de cada avaliado, aquelas que, a meu ver, o distinguem de outros aprendizes. Portanto, um mesmo conceito dado a dois avaliados não os torna iguais. Há os que são avaliados A porque em qualquer tarefa alcançam os mais altos padrões na primeira tentativa; há os que são avaliados A porque tiveram a persistência de tentar quantas vezes lhes foi dada a oportunidade e conseguiram superar suas limitações. Finalmente, não há limites ao estoque de conceitos A.

4. DESDOBRAMENTOS DA EXPERIÊNCIA TENTATIVA DE AUTOTRASCEDÊNCIA

O próprio entendimento do que seja autotranscendência impediria que se acompanhassem todos os desdobramentos da experiência. Escolhi os mais evidentes, mesmo sabendo que outros, talvez mais importantes, teriam ocorrido sem eu perceber ou estavam fora do meu raio de alcance.

4.1. A demanda por Novas Oportunidades de Ensino-Aprendizagem

Os desdobramentos mais imediatos da experiência foram a demanda por outras disciplinas na área de organizações, fazendo uso da possibilidade que o currículo nos abria, sob a denominação **Tópicos Especiais em Teorias da Organizações**. Essas oportunidades têm possibilitado avançar um pouco mais a auto-condução da aprendizagem e a orientação para um compromisso de transformação da realidade.

Em cada experiência, os alunos identificaram necessidades de competência e estabeleceram tentativamente objetivos. Estes foram tomados como "modelos projetivos", sem qualquer rigidez que os pudesse tornar fatores de limitação.

As estratégias de ensino-aprendizagem privilegiaram a pesquisa bibliográfica, leitura e debate de textos. Também foram alcançados outros recursos, tais como filmes, vídeos de entrevistas ou reportagens da televisão, eventos da comunidade acadêmica (como os seminários

interdisciplinares sobre o caos, realizados no Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ).

A condução das sessões é, geralmente, assumida pelos próprios participantes em forma de rodízio.

Ao final do período, fazemos um balanço da aprendizagem, sobretudo do processo em termos das oportunidades de avanço das competências. Têm também sido produzidos, textos individuais ou em parceria. Em uma das experiências, foram tentadas aplicações a situações concretas.⁸

4.2. A Oficina de Artesanato Intelectual

Originalmente, a oficina era composta pelo grupo dos meus orientandos de tese, inspirados na discussão do texto de Wright Mills "Do Artesanato Intelectual", célebre apêndice da citada **Imaginação Sociológica**, considerada **pedágio** para fazer dissertação sob minha orientação.

A oficina floresceu, e a idéia da comunidade de aprendizagem ganhou realidade. A oficina mantém reuniões plenárias periódicas, além dos encontros de grupos menores.

Na oficina, todos falam de seus trabalhos, todos ouvem e dão palpites no trabalho dos outros. O clima de troca é intenso. Trocam-se apoios, idéias, bibliografias, textos, alegrias, tristezas e frustrações. No cadinho da oficina, derretem-se dúvidas e fundem-se novas idéias, colocam-se desafios.

⁸ Três missões foram cumpridas por três grupos que trocavam experiências nos encontros periódicos. Dois alunos trabalharam no hospital de pediatria e puericultura da Universidade, dois no próprio COPPEAD e três exploraram barreiras e oportunidades para a implantação de pequenas empresas no Estado do Rio de Janeiro.

Vive-se complementaridade entre o individual e o coletivo, entre a disciplina e a liberdade de criação, a teoria e a prática. Descobre-se que tudo tem a ver com tudo. Cada trabalho tem sua especificidade, mas a produção coletiva tem em comum, o compromisso com a ética e a estética.

Por conta do que vai rolando na oficina, participamos da rede multiorganizacional da UFRJ, criada em torno de interesses e compromissos com a questão do trabalho e da tecnologia.

Cada vez mais, a oficina vem deixando de ser exclusividade dos meus orientandos e incorpora em caráter eventual ou "permanente", pessoas que trabalham sob outras orientações, mas sintonizadas no espírito da comunidade.

Também dentro do espírito da oficina, mas transbordando o COPPEAD no espaço e no tempo, funciona, desde 1993, um grupo de estudos e debates sobre problemas contemporâneos, reunindo ex-alunos, alunos e professores.

4.3. A Semana de Organizações

A Semana das Organizações surgiu em 1993, da necessidade de criar espaços para a divulgação entre a comunidade COPPEAD, da produção de textos elaborados por alunos. Essa produção não se encaixa no padrão convencional de relatórios e papers da escola, onde ainda se observa exclusiva fidelidade à pesquisa empírica.

Atenta à demanda explícita dos alunos, a Coordenação do Curso de Mestrado vem abrindo espaço no calendário

escolar para a realização da Semana de Organizações nos anos subsequentes.

O pessoal da "oficina" e seus adeptos trabalham na concepção e organização do evento que, ao longo dos anos, vem ganhando uma dimensão não suspeitada. Da mobilização dos alunos, foi delineando-se um formato mais ambicioso em termos de alcance, dos apresentadores, e do público alcançado.

A Semana vem-se afirmando como evento transdisciplinar, não confinado às chamadas ciências administrativas. Tem reunido professores e praticantes de outras áreas da Universidade e da comunidade em geral.

Quanto aos recursos de comunicação, o evento não se limita aos meios usuais: experimentamos o silêncio na vivência através do barro e na sessão de tai-chi; promovemos oficinas de música e de ikebana; sessões de declamação e de cinema; exposições de histórias em quadrinhos, de letras de música e poesias.

Um traço fundamental da Semana é constituir evento voluntário e gratuito. Isto era parte da proposta de criação: (1) criticar a invasão do mercado em áreas às quais não é pertinente e (2) viver e mostrar uma oportunidade de transformação do mundo a nossa volta, além da "obrigação". A cada realização, alunos e ex-alunos trabalham espontaneamente na empreitada.

Desde a primeira experiência, lutamos para abrir uma brecha de renovação. Não tínhamos nenhuma certeza de onde chegaríamos. Nossos recursos foram a vontade de não nos conformar, a coragem de inovar, a disposição para arriscar. Permitimo-nos a liberdade de juntar coisas que para muita gente pareciam "não ter nada a ver". Acreditamos que houvesse espaços para fazer diferente e,

ao longo do caminho, surpreendemo-nos com o número de adesões.

Ao final de cada evento, vemos fortalecida a crença de que há espaços para criarmos um futuro diferente e que grande parte deste espaço está aberto dentro de nós.

5. CONCLUSÃO

O paradigam dominante na educação não parece estar dando conta da sua missão.

A educação convencional, praticada na sociedade contemporânea, tem falhado em despertar (ou tem até contribuído para adormecer) capacidades essencialmente humanas. O desafio da educação é a formação do cidadão livre e que respeita a liberdade dos outros; dotado de espírito crítico, que questiona se o **que é é o que deveria ser**; e responsável pela criação/recriação do mundo a sua volta.

O ambiente da escola não tem que ser pobre em termos de espaços de alegria, espontaneidade, auto-estima, auto-aceitação, autonomia, coragem, criatividade, cooperação, solidariedade etc. O projeto educacional pode romper sua vocação para favorecer o ajustamento e o conformismo do ser humano, sem reforçar nos alunos sentimentos de ansiedade e medos (de falhar, de perder, de ser diferente, de ficar para trás, de ser rejeitado, de ficar só, entre outros).

Inúmeras propostas de pensadores não conformados configuram um novo paradigma através do qual se pode resgatar para o ser humano, a flexibilidade e a transcendência. Esse resgate certamente passará pela superação das fragmentações e dos reducionismos e pela

integração das dimensões física, mental e espiritual; pela complementaridade entre os dois hemisférios do cérebro, harmonizando o conhecimento com a experiência, o intelectual com sentimentos e emoções; a razão com a intuição. A essa reconciliação se propõe a educação transpessoal.

Reparti minha convicção de que as mudanças são possíveis, desde que se as acreditem possíveis. Porém, provocar mudanças não é fazer com que os outros "se mexam". É tomar a iniciativa do movimento, é desapegar-se das velhas formas de fazer. A renovação da educação é um projeto amplo (para além do tempo e do espaço escola) que engloba esforços de vários atores, redefinindo a natureza das relações entre aprendiz e instrutor.

Este trabalho relatou as "mexidas" que realizei na minha praxis educativa. Nesse exercício, tenho sido, ao mesmo tempo, transformante e transformada. Não tendo me proposto a difundir receitas, este trabalho já terá sido válido pelas reflexões que a mim propiciou e pelas críticas que merecer.

ABSTRACT

The strong orientation of traditional educational practices to values such as certainty, homogeneity, and conformity has favored human self-limitation.

In this article the author makes a pledge for reviewing educational practices towards resingularization of individual learners, favoring self-actualization and self-transcendence.

How the education process can foster self-transcendence is the theme. The focus is the author's experience as instructor in programs of management education.

Key Works:

Organizational Learning. Educational Practices. Self-Transcendence. Humanism. Education Management.