

---

# A PRÁTICA REFLEXIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CORPORATIVA

---

ENSAIO – GESTÃO DE PESSOAS EM ORGANIZAÇÕES

## *Germano Glufke Reis*

Mestre em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP). Doutorando em Administração na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP). Professor da FGV-EAESP e da Faculdade de Campinas (FACAMP) – São Paulo-SP, Brasil  
*E-mail:* germano.reis@fgv.br

Recebido em: 15/2/2009

Aprovado em: 5/5/2010

## *Leilianne Michelle Trindade da Silva*

Mestre em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisadora nas áreas de Gestão de Pessoas e Turismo. Doutoranda em Administração na FEA-USP – São Paulo-SP, Brasil  
*E-mail:* leilianne\_mts@hotmail.com

## *Marisa Pereira Eboli*

Doutora em Administração pela FEA-USP. Pesquisadora e Consultora na área de Educação Corporativa. Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração da FEA-USP – São Paulo-SP, Brasil  
*E-mail:* meboli@usp.br

## RESUMO

Nos últimos anos, o tema educação corporativa vem merecendo atenção crescente no cenário organizacional, dada sua conexão com tópicos como estratégia, aprendizagem e competitividade e, também, como resposta à crescente complexidade com que as empresas têm se confrontado. Nesse contexto, têm ganhado destaque alternativas educacionais que permitem ir além do paradigma positivista e da “racionalidade técnica”, promovem aprendizados a partir da experiência profissional, viabilizam a revisão de pressupostos já estabelecidos e expandem as possibilidades do aprendizado contínuo. Em razão disso, o presente ensaio teórico visa resgatar os principais conceitos relacionados à prática reflexiva, para propor aplicações no contexto da educação corporativa; ele mostra como a prática reflexiva, em suas diversas formas, pode contribuir para que as necessidades comentadas acima sejam atendidas e para o desenvolvimento do “profissional reflexivo”. Essa prática envolve o aprendizado a partir da reflexão antes, durante e depois da ação; também envolve a revisão de pressupostos e perspectivas, no caso da reflexão crítica. O artigo expõe o contexto atual da educação corporativa e as principais modalidades da prática reflexiva, e discute como essas práticas podem ocorrer nos níveis individual e grupal/organizacional.

**Palavras-chave:** Prática Reflexiva, Educação Corporativa, Métodos Alternativos de Aprendizagem.

## **REFLECTIVE PRACTICE AND ITS CONTRIBUTIONS TO CORPORATE EDUCATION**

## ABSTRACT

*In recent years the subject of corporate education has merited growing attention in the organizational setting, given its relationship with topics such as strategy, learning and competitiveness and also in response to the increasing complexity with which the companies are faced. In this context, educational alternatives have gained prominence that allow going beyond the positivist paradigm and “technical rationality” to*

*promote learning from professional experience, enabling review of established assumptions and expanding the possibilities of continued learning. Therefore, this theoretical essay seeks to retrieve the major concepts related to reflective practice to propose applications in the context of corporate education. It shows how reflective practice in various forms may contribute to attending the necessities mentioned above and develop the “reflective practitioner”. This practice involves learning from reflection, before, during and after the action. It also involves a review of assumptions and expectations in the case of critical reflection. The essay presents the current context of corporate education, the main methods of reflective practice and discusses how these practices can occur on individual and group / organization levels.*

**Key words:** *Reflective Practice, Corporate Education, Alternative Learning Approaches.*

## **LA PRÁCTICA REFLEXIVA Y SUS CONTRIBUCIONES PARA LA EDUCACIÓN CORPORATIVA**

### **RESUMEN**

*En los últimos años, el tema educación corporativa ha merecido una atención creciente en el escenario organizacional, dada su conexión con tópicos como estrategia, aprendizaje y competitividad y, también, como respuesta a la creciente complejidad con que las empresas se han confrontado. En este contexto, han ganado destaque alternativas educacionales que permiten ir más allá del paradigma positivista y de la “racionalidad técnica”, promueven aprendizajes a partir de la experiencia profesional, viabilizan la revisión de presupuestos ya establecidos y expanden las posibilidades del aprendizaje continuo. Por este motivo, el presente ensayo teórico visa rescatar los principales conceptos relacionados a la práctica reflexiva, para proponer aplicaciones en el contexto de la educación corporativa; él muestra como esta práctica, en sus diversas formas, puede contribuir para que las necesidades comentadas antes sean atendidas y para el desarrollo del “profesional reflexivo”. Esa práctica incluye el aprendizaje a partir de la reflexión antes, durante y después de la acción; también incluye la revisión de presupuestos y perspectivas, en el caso de la reflexión crítica. El artículo expone el contexto actual de la educación corporativa y las principales modalidades de la práctica reflexiva, y discute cómo esas prácticas pueden ocurrir en los niveles individuales y grupal/organizacional.*

**Palabras-clave:** *Práctica Reflexiva, Educación Corporativa, Métodos Alternativos de Aprendizaje.*

## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o tema educação corporativa vem merecendo atenção no cenário organizacional; as razões para isso são bastante práticas. Como apontam Allen (2002), Eboli (2004) e Meister (1999), a educação nas empresas pode e deve ser compreendida como elemento-chave para a competitividade e para a consecução das estratégias de negócios. Nesse sentido, é possível observar uma vinculação da educação corporativa com a gestão de competências organizacionais e individuais (EBOLI, 2004). Também se observa que este tema tem encontrado cada vez mais conexões com a própria dinâmica da aprendizagem organizacional, envolvendo a adoção de práticas que privilegiam não apenas o nível individual, mas também os níveis grupais e organizacionais. Como consequência, a educação sai da “sala de aula” e se dissemina por toda a organização, em ações que vão além de programas estruturados, como treinamentos e cursos.

Eboli (1999, 2004) situa o tema educação corporativa no contexto da modernidade – cultural, política, social, administrativa, econômica, tecnológica –, colocando a própria educação como alicerce central para a construção da modernidade. Vale lembrar que, mais recentemente, o escopo da educação passou a ir além do treinamento técnico e operacional. Nesse sentido, o homem moderno é: “[...] informado e participante, possui acentuado sentido de eficácia pessoal, é altamente independente e autônomo, tem a mente relativamente aberta e flexibilidade cognitiva” (EBOLI, 1999:69). Alinha-se a essas colocações a ponderação de Souza (2005), que afirma serem necessárias para a educação, na sociedade do conhecimento e em um mundo global, a educação permanente e o desenvolvimento da capacidade de aprender (o “aprender a aprender”). Com relação a essas dimensões do homem moderno e da educação em um “mundo novo”, o desenvolvimento da prática sistemática de reflexão pode trazer preciosas contribuições, como será esclarecido mais à frente neste trabalho.

O atual imperativo da plasticidade, da flexibilidade e das mudanças constantes requer capacidade de adaptação e demanda educação contínua, por meio da habilidade de saber aprender (SOUZA, 2005). Meister (1999) enumera um conjunto de competências que têm sido requeridas

dos indivíduos nesse contexto e que se desdobram em iniciativas de educação corporativa. São elas: aprendendo a aprender; comunicação e colaboração; raciocínio criativo e resolução de problemas; conhecimento tecnológico; conhecimento de negócios globais; desenvolvimento de liderança; autogerenciamento de carreira. Essa autora também menciona que hoje os profissionais precisam saber como interpretar informações para empregá-las no trabalho e tomar decisões.

Esse cenário requer paradigmas educacionais que vão além da visão positivista e cartesiana (ROGLIO, 2006), da racionalidade técnica (SCHÖN, 1983), passando a contemplar a complexidade e a inter-relação entre conhecimentos e saberes. Nesse caso, a complexidade representa uma trama na qual diferentes campos, frequentemente abordados de maneira fragmentada, encontram-se na realidade entrelaçados, interagindo de maneira não linear e em um cenário de imprevistos e incertezas (MORIN; LE MOIGNE, 2000). Diante desses elementos e desafios, Roglio, Light e Coelho (2006) reafirmam a importância da prática reflexiva no aprendizado, desenvolvimento e atuação profissionais.

A prática reflexiva é um conceito do campo da educação de adultos cuja acomodação para o universo organizacional vem, nos últimos anos, renovando-se (DENSTEN; GRAY, 2001; SLEEZER, 2004; BOUD, 2006; BOUD; CRESSEY; DOCHERTY, 2006; REIS; NAKATA; DUTRA, 2009; VINCE; REYNOLDS, 2009). Baseia-se, de um lado, na premissa de que a experiência no ambiente organizacional é potencialmente uma das principais formas de aprendizado e, de outro lado, na proposição de que o exercício da reflexão é uma estratégia que maximiza o aprendizado a partir da experiência (BOUD; WALKER, 1990; BOUD, 1994).

Alinhados a esse debate, Antonello e Godoy (2009:279-280) destacam a importância de uma perspectiva baseada em práticas, que se constituem em um modo de adquirir conhecimento em ação, construindo-o a partir de um contexto de interação. Para as autoras, “a noção de prática é rica à medida que articula a noção de espaço-tempo do fazer dos atores, isto é, como práticas ‘situadas’, implicando incertezas, conflitos e incoerências como características intrínsecas a essas práticas”.

O presente ensaio teórico visa resgatar os principais conceitos relacionados à prática reflexiva, propondo aplicações no contexto da educação corporativa. O propósito é indicar pontos de partida gerais para futuros estudos e inspirar iniciativas por parte de praticantes, sem contudo definir especificidades relacionadas a tipos de indústria, áreas de conhecimento, níveis hierárquicos, entre outras. São propostas, também, alternativas para articular a prática reflexiva tanto no nível individual quanto no organizacional, integrando-a aos esforços de aprendizagem organizacional.

## **2. EDUCAÇÃO CORPORATIVA E SEU CONTEXTO**

Compreender a educação corporativa, o seu surgimento e os seus ideais passa por conhecer as transformações da própria educação de forma geral, relacionando-as ao contexto histórico social e econômico.

Numa perspectiva histórica, Souza (2005) faz sua análise baseado nas três revoluções industriais. A primeira revolução industrial, que ocorreu na segunda metade do século XVII, deu-se pela substituição da produção artesanal pela produção fabril. Essa mudança foi acompanhada da migração urbana e da instauração da miséria. No ramo da educação, em razão do avanço da tecnologia, surgiu a preocupação com a sistematização do conhecimento e a universalização do acesso ao ensino. A segunda revolução industrial aconteceu no início do século XX, trazendo a automação e a produção em massa. Nessa época, estabeleceu-se a economia do bem-estar social, com o aumento de empregos, salários e benefícios. A educação passou a fundamentar-se no desenvolvimento do raciocínio, em valores éticos e na acumulação do conhecimento de forma organizada. Já a terceira revolução industrial teve origem nos anos 1970 e é caracterizada pelo surgimento da informática e pelo avanço das comunicações. Ela estabelece um caráter social excludente e a educação torna-se um pré-requisito para o cidadão em três dimensões: produção, consumo e vida social. Surge também a sociedade do conhecimento.

Tais transformações sociais, econômicas e tecnológicas também impactaram a gestão das organizações. Até a terceira revolução, predominava o paradigma taylorista/fordista,

caracterizado pela divisão entre o trabalho manual e o intelectual. Essa dicotomia se refletia na divisão social da educação, na qual a elite recebia educação superior para gerenciar as empresas e a massa recebia educação técnica para realizar operações repetitivas (ARANHA, 1996). O ambiente de constantes mudanças gerado pela terceira revolução industrial estabeleceu a gestão flexível nas organizações. Tornou-se imperativo desenvolver pessoas com autonomia, iniciativa e dinamismo, voltadas para o autodesenvolvimento e para a aprendizagem contínua (EBOLI, 2004).

O campo da educação precisava acompanhar e suprir as necessidades das organizações flexíveis e da sociedade do conhecimento. A educação nos moldes de antes, oferecida de maneira pontual às pessoas, tornou-se insuficiente. Assim, de acordo com Souza (2005), o grande desafio atual é oferecer educação permanente ao longo de toda a vida e para todos. Essa noção de educação permanente abre espaço para o surgimento da educação corporativa. A partir do momento em que deixou de haver separação entre o tempo para o estudo e o tempo para o trabalho, as organizações assumiram um importante papel no sentido de facilitar a construção e a renovação do conhecimento dos seus empregados. Do mesmo modo, diante da influência que a vida econômica exerce no sistema educacional, a demanda das empresas de empregados que aprendam continuamente também reforça a possibilidade de acesso à educação por meio das corporações.

A educação corporativa, também denominada por alguns autores de universidade corporativa (MEISTER, 1999; ALLEN, 2002), é um termo recente que vem ganhando cada vez mais destaque no mundo organizacional. Segundo Meister (1999:1), existem cinco forças centrais que sustentam esse fenômeno, a saber:

[...] a emergência da organização não-hierárquica, enxuta e flexível; o advento e a consolidação da “economia do conhecimento”; a redução do prazo de validade do conhecimento; o novo foco na capacidade de empregabilidade/ocupacionalidade para a vida toda em lugar do emprego para a vida toda; e uma mudança fundamental no mercado da educação global.

É possível encontrar diversas definições de educação corporativa, mas normalmente elas apresentam pontos convergentes. Tomando por base autores de destaque no assunto (MEISTER, 1999;

ALLEN, 2002; EBOLI, 2004; BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006), pode-se aqui entender educação corporativa como um programa educacional voltado para o desenvolvimento de competências individuais e organizacionais, que tem como missão favorecer o alcance das metas organizacionais. Desse modo, a educação corporativa representa, antes de qualquer coisa, uma ferramenta estratégica organizacional.

Diante disso, ressalta-se que a educação corporativa não se caracteriza por um conjunto de cursos e programas de treinamento e desenvolvimento oferecidos pelas organizações de forma desarticulada. O fundamental do conceito é que existe um objetivo maior que integra todas as ações educacionais. Nesse sentido, Mannheim e Stewart (1962:30) afirmam que a educação tem a capacidade de modificar a natureza do educando e que é importante traçar objetivos educacionais. Segundo os autores, “muita coisa se pode fazer no sentido de influenciar pessoas através da prática e da organização educacionais”. Acredita-se, pois, que as organizações conseguiram visualizar o poder transformador da educação e estão procurando aproveitá-lo para alcançar os benefícios desejados.

Um desses benefícios é a competitividade. Autores como Meister (1999) e Eboli (1999) defendem que há uma estreita relação entre educação e vantagem competitiva. Dessa forma, reforçando a visão de Ioschpe (2004) sobre o valor da educação, os autores acima citados afirmam que no ambiente organizacional a educação é vista como um investimento consciente que proporcionará rendimentos futuros.

Essa noção de vantagem competitiva como um benefício resultante da valorização da educação está relacionada a um dos sete princípios de sucesso da educação corporativa, conforme definido por Eboli (2004:59): 1) Competitividade; 2) Perpetuidade; 3) Conectividade; 4) Disponibilidade; 5) Cidadania; 6) Parceria; 7) Sustentabilidade. Além do princípio da competitividade, destacam-se aqui os princípios da conectividade, da disponibilidade e da parceria, pois eles dão sustentação à associação entre a educação corporativa e a prática reflexiva. O princípio de conectividade enfatiza a gestão do conhecimento em suas quatro etapas: geração, assimilação, comunicação e aplicação. Diante da velocidade das mudanças, Eboli (2004:128) enfatiza a necessidade de “criar um ambiente e um processo de trabalho

que estimulem a geração de novos conhecimentos e novas conexões e aplicações de conhecimentos já existentes”. O princípio da disponibilidade ressalta a realização da aprendizagem “a qualquer hora e em qualquer lugar”. Já o princípio da parceria reforça a atuação dos líderes como educadores, responsabilizando-os pelo processo de aprendizagem de suas equipes. Esses princípios fundamentam a utilização da prática reflexiva como um mecanismo de aprendizado que possibilita ao indivíduo fazer conexões entre a teoria e a prática organizacional durante a própria realização do trabalho, de forma acessível, flexível, dinâmica e eficaz, numa constante (re)aplicação de conhecimentos.

Eboli (1999:74) também destaca a necessidade de “passar de um aprender estático e passivo para uma forma dinâmica e crítica, superando a corrente positivista que predomina no ensino da administração”. Segundo a autora, os sistemas de educação corporativa devem, entre outras coisas, favorecer o desenvolvimento da capacidade crítica, estimulando as pessoas a pensar, refletir, questionar e construir de forma criativa. Mais uma vez, a prática reflexiva se adequa a essa postura educacional ativa e construtivista.

Alguns autores (MEISTER, 1999; EBOLI, 1999, 2004; BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006) reforçam ainda a necessidade de adotar novos métodos de aprendizagem, que não se prendam aos programas educacionais formais e que proporcionem experiências inovadoras e ajudem os funcionários a construir o seu próprio conhecimento, enfrentar desafios e encontrar soluções, por meio da incorporação da atitude de aprender a aprender no cotidiano do seu trabalho. É nesse contexto que se insere a prática reflexiva.

### **3. PRÁTICA REFLEXIVA**

Schön (2000) advoga que, hoje, a construção do conhecimento profissional deve estar menos calcada na concepção da racionalidade técnica e mais na noção de que a prática profissional, nos diversos campos, envolve zonas de ambiguidade, indeterminação e surpresas, nas quais aquele tipo de concepção tende a ser insuficiente. A racionalidade técnica, enquanto visão positivista da prática profissional, “[...] diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais,

selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SCHÖN, 2000:15). Subjacente a esse enfoque está a ideia de que os profissionais lidam com problemas claros e relações de causa e efeito lineares, aplicando técnicas bem definidas. No entanto, tal perspectiva não parece fazer sentido nos contextos organizacionais atuais, onde se lida com incertezas, problemas pouco delineados, mudanças constantes e relações de causa e efeito altamente complexas.

Nesse sentido, o contínuo exercício de reflexão por parte dos profissionais é assinalado como componente-chave para a prática e o desempenho diferenciados, para o “talento artístico” profissional (SCHÖN, 1983, 2000), para o aprendizado contínuo a partir de experiências práticas (DEWEY, 1979; SCHÖN, 1983; BOUD, KEOGH; WALKER, 1985; BOUD, 2006; HEDBERG, 2009), para a revisão crítica de perspectivas pessoais (MEZIROW, 1991, 2009) e de “teorias em uso” (ARGYRIS, 1992) e para o aprendizado organizacional (HOYRUP, 2004). Em razão desses aspectos é que se defende, neste ensaio, a necessidade de dar atenção ao fortalecimento e desenvolvimento da prática reflexiva entre profissionais nas práticas de educação corporativa.

Dewey (1979), um dos pioneiros no tema, caracteriza a prática reflexiva como um exame cuidadoso e questionador de conhecimentos, pressupostos, conclusões. Há dois elementos centrais em jogo: a experiência-ação, que ocorre em um fluxo contínuo, e a capacidade de julgamento daquele que reflete. Schön (1983) também é um precursor nesse campo, tendo introduzido a noção de aprendizado reflexivo no contexto organizacional: a reflexão contínua – sobre a ação e na ação – como trilha para a evolução e melhoria da atuação profissional.

É possível desdobrar e compreender esse conceito a partir das perspectivas descritas nos tópicos seguintes.

### **3.1. Reflexão e Aprendizado na Ação e na Solução de Problemas**

Os estudos de Schön (1983, 2000) sobre como os profissionais pensam na ação e como o conhecimento é aplicado no desempenho prático revelaram que há um contínuo diálogo introspectivo no trabalho do profissional com situações, problemas e imprevistos. Nesse diálogo interno são

construídos e remodelados planos, experimentos, hipóteses e testes virtuais, realizados no espaço mental; nele, problemas são definidos e redefinidos e os sentidos das situações práticas são continuamente elaborados. No exercício da reflexão encontra-se a oportunidade de temperar a prática com aquilo que o autor chama de “talento artístico”: a “[...] competência que os profissionais demonstram em certas situações de prática que são únicas, incertas e conflituosas” (SCHÖN, 2000). De acordo com o autor, é possível criar, por meio da reflexão, o desempenho diferenciado e habilidoso.

A não linearidade da prática profissional revela-se em momentos de imprevistos e nas necessidades de adaptação e ajustes de trajetória, que vão pontuando, continuamente, a ação do praticante. Nesses momentos, em que muitas vezes os problemas e também situações positivas inesperadas aparecem no caminho, os profissionais podem dar pouca atenção aos novos sinais e continuar empregando padrões de ação preestabelecidos; ou podem, ao contrário, engajar-se no exercício da reflexão. Esta, segundo Schön (1983, 2000), pode ocorrer de duas maneiras: a reflexão na ação, durante o próprio fluxo da prática, e a reflexão sobre a ação, nas pausas e momentos que sucedem à prática, que realiza um exame distanciado e retroativo, além de elaborações sobre ações futuras. Tais práticas, geralmente relacionadas às situações de solução de problemas, são condições para o aprendizado e aprimoramento contínuo do desempenho e para a construção do “talento artístico” na atuação profissional.

### **3.2. Reflexão sobre a Ação e o Aprendizado a partir de Experiências**

Alguns autores têm avançado na ideia de reflexão como mecanismo que facilita o aprendizado a partir da experiência, da atuação diária do profissional. É uma forma de dar sentido a contextos complexos que dificilmente podem ser simplificados e apreendidos pelo uso de conceitos e modelos (BOUD, 2006), e envolve intencionalidade: o profissional engaja-se conscientemente e por vontade própria no exame de sua atuação, para optar por ações de melhoria (BOUD; KNIGHTS, 1996). Boud e colaboradores definem essa forma de reflexão do modo descrito a seguir:

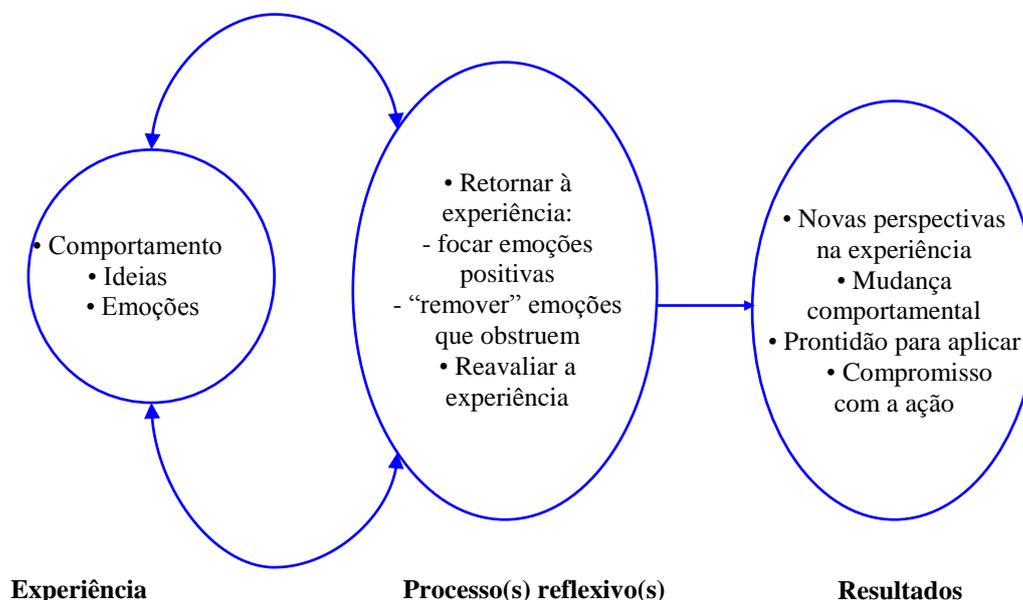
*Reflection is an important human activity, in which people recapture their experience, think about it, mull*

*it over and evaluate it. Reflection in the context of learning is a generic term for those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understanding and appreciations* (BOUD; KEOGH; WALKER, 1985:19).

O processo de reflexão envolve a aplicação de três estratégias: revisitar experiências, observar as emoções nelas presentes e reavaliar a experiência e seus resultados (BOUD; KEOGH; WALKER, 1985), como apresenta a Figura 1. Essa prática distanciada de examinar o que é vivido na dinâmica organizacional permite a tranquilidade de pensar sobre ações estando “longe” delas; envolve observar emoções negativas e positivas que as acompanham, percebendo suas interferências. Reavaliar

experiências significa refletir sobre elas à luz dos objetivos do aprendiz (BOUD; KEOGH; WALKER, 1985), observando conhecimentos já existentes e outros que devem ser adquiridos, percebendo a sua interconexão com a prática e com entregas profissionais em curso. Nesse sentido, remete a um entendimento ou tomada de consciência do conhecimento enquanto aplicação prática, o que se aproxima da ideia de competência como “inteligência prática” trazida por Zarifian (FLEURY, 2002). Este tipo de reflexão depois da ação tem, no entanto, compromisso com a ação; testam-se, no campo das experiências, novas perspectivas, novas possibilidades, e a seguir retorna-se à reflexão.

Figura 1: O processo reflexivo



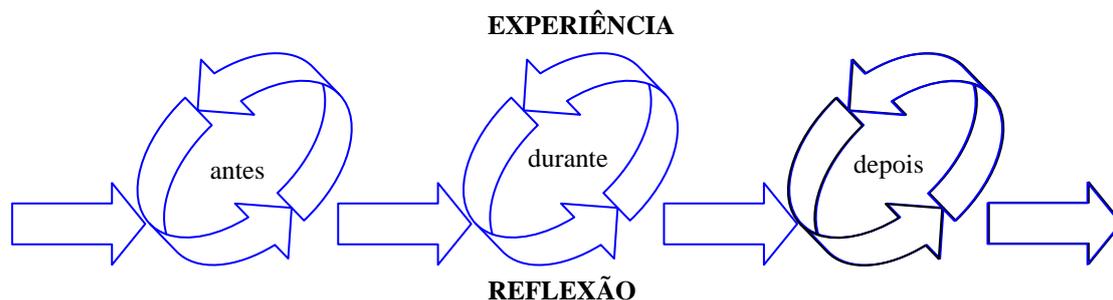
Fonte: BOUD; KEOGH; WALKER, 1985:36.

Boud e Knights (1996) descrevem um conjunto de técnicas que, entre outros objetivos, produzem práticas reflexivas em sala de aula: contratos de aprendizado, diários de aprendizagem (*journals*), exercícios de autoavaliação, entre outras.

Cowan *apud* Jolly e Radcliffe (2000b) sintetiza as ideias de reflexão apresentadas até aqui situando-

as em um fluxo contínuo de experiências, no qual o profissional deve refletir antes, durante e após suas ações, conforme representado na Figura 2. Esse movimento, segundo o autor, tende a fortalecer o aprendizado contínuo a partir das experiências.

Figura 2: Reflexão para a ação



Fonte: JOLLY; RADCLIFFE, 2000b:3.

### 3.3. Reflexão Crítica e a Revisão de Pressupostos e Perspectivas

Esta modalidade de reflexão envolve o exame de pressupostos, crenças e valores pessoais estabelecidos (HEDBERG, 2009), revisa “perspectivas de significados” e é elemento central da aprendizagem transformativa (MEZIROW, 2000, 2009). Reynolds (1999a) destaca o papel da reflexão crítica no questionamento de pressupostos e crenças existentes tanto na teoria como na prática organizacional. A fim de promover mudança de postura nas relações com o ambiente, por meio da revisão de padrões que orientam análises, decisões e ações, a reflexão crítica se propõe a “transformar perspectivas”:

*Perspective transformation is the process of becoming critically aware of how and why our assumptions have come to constrain the way we perceive, understand, and feel about our world; changing these structures of habitual expectation to make possible a more inclusive, discriminating, and integrating perspective; and, finally, making choices or otherwise acting upon these new understandings (MEZIROW, 1991:167).*

No processo de refletir sobre perspectivas e pressupostos, um elemento catalisador é a eclosão de “dilemas desorientadores”. Também caracterizando os imprevistos, surpresas e necessidades de adaptação que invadem a realidade (neste caso, a realidade da prática profissional), o dilema desorientador representa um contexto ou variável que coloca em cheque perspectivas existentes, mobilizando a pessoa e dando início a uma revisão de posturas que origina a aprendizagem transformativa. As etapas deste tipo de aprendizagem podem ser sintetizadas como segue, a partir do trabalho de Mezirow (1991, 2009):

- Dilema desorientador.

- Autoexame, envolvendo sentimentos diversos: medo, raiva, vergonha, etc.
- Reflexão crítica de pressupostos e valores pessoais.
- Exploração de possíveis novos papéis e ações.
- Planejar ações.
- Adquirir conhecimentos e habilidades necessários aos planos.
- Experimentação de novos papéis.
- Fortalecer competências e autoconfiança nos novos papéis.
- Integração das novas perspectivas à atuação da pessoa.

No cenário organizacional, a reflexão crítica prioriza mais a revisão de perspectivas, crenças e premissas do que a ênfase político-social, que é o núcleo da teoria crítica (BROOKFIELD, 2005) e que se encontra presente no cerne de propostas educacionais como as de Mezirow (1991, 2009) e de Freire (1978), que têm um caráter emancipatório. Trata-se, no contexto apresentado neste artigo, de um processo que prioriza a dimensão cognitiva e comportamental da análise crítica, preservando entretanto a dinâmica de poder e o *status quo*. Embora esse componente político seja possível, especialmente onde se almejam mudanças organizacionais – as quais envolvem questões de cultura e poder –, ele é menos provável no cotidiano de organizações capitalistas. Reynolds (1999b), apesar de defensor de pedagogias críticas, ressalta os cuidados e riscos que circundam tal enfoque, que pode trazer efeitos colaterais para indivíduos e grupos.

Este enfoque de reflexão crítica pode ser observado, por exemplo, no caso descrito por Tsao *et al.* (2006), no qual um grupo de arquitetos de uma organização especializada em arquitetura antiga teve de rever valores e pressupostos para compreender a necessidade de adotar novas ferramentas tecnológicas de *design*.

No universo organizacional, dilemas desorientadores, que colocam em xeque referências conhecidas e pressupostos, podem incluir elementos variados: movimentações na dinâmica competitiva de uma indústria, avanços tecnológicos, mudanças organizacionais, entre outros.

Cranton (1994) e Mezirow (1991) descrevem três grupos de perspectivas que dão sentido a experiências pessoais e que podem ser revisadas nesse processo: psicológicas/intrapessoais – Que percepções e crenças tenho de mim mesmo? Como se estabeleceram e de que maneira influenciam minhas ações?; sociolinguísticas/interpessoais – Quais são as expectativas, objetivos e normas sociais/interpessoais? Como se inserem nas relações?; e epistêmicas – Quais são as competências e conhecimentos que tenho? Qual é sua origem e como se aplicam ao contexto atual? Com base no trabalho de Mingers (2000), Mumford e Gold (2004) propõem que a reflexão envolva aspectos como:

- Crítica à retórica: verificar em que medida argumentos e proposições têm consistência, são embasados e lógicos.
- Crítica à tradição: adotar postura cética ante visões e práticas organizacionais convencionais, já estabelecidas, observando os pressupostos em que se apoiam.
- Crítica à autoridade: conciliar ceticismo diante de uma visão dominante com a abertura para perspectivas múltiplas.
- Crítica ao conhecimento: reconhecer o valor presente no conhecimento e na informação e a maneira como estes são formatados pela dinâmica social e de poder. Envolve, assim, uma postura cética em face da objetividade do conhecimento.

De fato, a reflexão crítica representa uma garimpagem de premissas individuais e mesmo grupais, como explica Mezirow (1991:111): “*premise reflection is the dynamic by which our*

*belief systems – meaning perspective – become transformed*”. Essa revisão de perspectivas envolve um aprendizado que se encaminha para a experimentação e o fortalecimento de novas premissas e, conseqüentemente, de novas ações, até mesmo no contexto da prática gerencial (CUNLIFFE, 2004).

É interessante perceber que esse conceito converge para a ideia de rever determinados pressupostos (“teorias em uso”), no sentido de se viabilizarem “circuitos duplos de aprendizagem” nas organizações (ARGYRIS, 1992). Para Argyris e Schön (1978), a aprendizagem de ciclo duplo se refere a um processo de mudança mais profunda, em que ocorre a revisão de pressupostos, enquanto a aprendizagem de ciclo simples envolve apenas mudanças operacionais, o que implica a permanência das normas organizacionais.

Assim, essa primeira conexão entre aprendizagem transformativa e aprendizagem organizacional sugere um tema a ser explorado no próximo tópico: que a reflexão não se encapsula nos indivíduos, uma vez que pode ser compreendida como uma prática que pode ocorrer também a nível grupal e organizacional.

### **3.4. Reflexão: do Nível Individual para o Nível Organizacional**

Se diferentes autores investigam prioritariamente como o processo de reflexão se dá no nível individual (SCHÖN, 1983; MEZIRROW, 1991; MOON, 1999; TAYLOR, 2009), Hoyrup (2004) assinala que boa parte desse processo requer algum tipo de interação interpessoal para ocorrer. O autor menciona exemplos de práticas que potencializam a reflexão e que demandam algum tipo de interação: compartilhar experiências e conhecimentos, solicitar *feedback*, aprender com os erros, entre outras.

Expandindo um pouco mais o escopo da prática reflexiva, Hoyrup (2004) a situa também no nível organizacional, como um processo direcionado à aprendizagem da organização e que abrange todas as formas mencionadas anteriormente neste ensaio (reflexão na ação e sobre a ação, reflexão na solução de problemas, reflexão crítica). Vince (2002), por exemplo, cita quatro metodologias que envolvem diferentes tipos de reflexão e que têm impactos de maior amplitude na organização: grupo de pares sem funções gerenciais (trios que

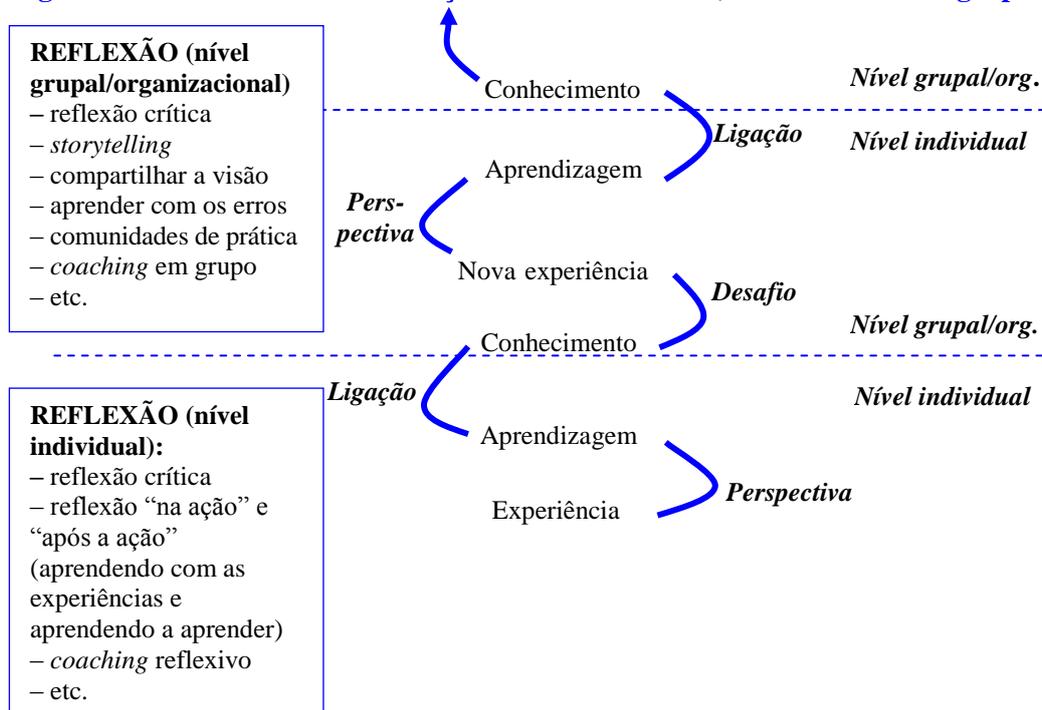
solucionam questões organizacionais, seguindo procedimentos específicos), grupos de análise de papéis organizacionais, comunidades de prática e “conferências” sobre dinâmicas grupais.

A reflexão crítica, em particular, tem sido percebida como um mecanismo de grande potencial se empregada no nível do grupo e da organização, já que possibilita a revisão de pressupostos organizacionais (DENSTEN; GRAY, 2001; WOERKOM; NIJHOF; NIEUWENHUIS, 2002; HOYRUP, 2004). Sua utilização tem sido defendida, por exemplo, na exploração de pressupostos e crenças envolvidos na eclosão e gestão de conflitos (FISHER-YOSHIDA; GELLER; WASSERMAN, 2005) ou em decisões e ações organizacionais, e propicia a reflexão sobre comportamentos éticos, estimulando a sua adoção (MEISEL; FEARON, 2006). Outros autores ressaltam que a reflexão crítica é elemento de especial relevância para o desenvolvimento de lideranças (DENSTEN; GRAY; 2001; HOMER, 2008; HART; CONKLIN, 2008), pois ensina os líderes a revisar as suas perspectivas continuamente.

#### 4. EDUCANDO O PROFISSIONAL REFLEXIVO NAS ORGANIZAÇÕES

A utilização do modelo de Vicere e Fulmer (1998), chamado de “ciclo de criação do conhecimento”, pode contribuir como ponto de partida para o entendimento e articulação da integração da educação corporativa com a prática reflexiva. Esse modelo foi originalmente concebido como forma de estabelecer uma conexão lógica entre as diferentes estratégias de desenvolvimento, de maneira a orientá-las e sintonizá-las com esforços voltados ao aprendizado organizacional. Ele também caracteriza o desenvolvimento profissional como um processo sistemático que integra diferentes abordagens, partindo da aprendizagem individual e expandindo-se para o grupo, para o nível organizacional, gerando disseminação de conhecimento. A Figura 3 apresenta a adoção de diferentes práticas ligadas à reflexão, propondo a vinculação destas a diferentes etapas do ciclo.

**Figura 3: Reflexão no ciclo de criação do conhecimento (níveis individual e grupal/organizacional)**



Fonte: VICERE; FULMER, 1998:95 (Adaptado).

Os principais componentes do modelo são:

- **Experiência:** é o conjunto de aprendizados já adquiridos e em aquisição pelo profissional a partir de sua atuação e experiência.
- **Perspectiva:** significa providenciar contrapontos às experiências, propiciando *feedback* e reflexão (reflexão crítica, reflexão “na ação” e “após a ação”). Tais contrapontos podem ser viabilizados por meio de abordagens que possibilitam maior grau de interação grupal, como no caso de treinamentos formais.
- **Aprendizagem:** a aprendizagem ocorre a partir de *insights* promovidos por novas perspectivas e pela reflexão sobre a experiência.
- **Conhecimento:** envolve o intercâmbio de aprendizados individuais com o nível grupal e organizacional, por meio de trabalho conjunto e interação intensa e sistemática, em equipes de projetos e comunidades de aprendizagem, por exemplo. Nesse contexto, a reflexão passa a atender também a esses níveis.
- **Desafio e nova aprendizagem:** para dar prosseguimento ao processo de aprendizagem e criação do conhecimento contínuo, os profissionais devem ser continuamente desafiados – e suas perspectivas novamente examinadas –, a fim de estimular a emergência de aprendizado individual e organizacional e de geração de conhecimentos em novos contextos e situações.

A ideia proposta aqui é situar a prática reflexiva, de um lado, em um processo contínuo que leve da experiência à aprendizagem individual e, de outro, em um encaminhamento sistemático que vá do aprendizado individual ao organizacional. Além disso, a prática reflexiva possibilita articular e sintonizar a própria educação corporativa com um circuito mais abrangente de aprendizagem e de geração de conhecimento.

Na visão de Schön (2000), a prática reflexiva pode e deve ser incorporada na educação de profissionais, de forma que viabilize o desempenho diferenciado, ou seja, o “talento artístico” na prática; deve também ser realizada sistematicamente na atuação profissional. Do ponto de vista educacional, trata-se de viabilizar uma aliança entre teoria e prática, entre conhecimento e atuação, por meio da reflexão. Envolve o

aprendizado a partir da ação e da habilidade de lidar com surpresas e imprevistos impostos pela atuação no cotidiano organizacional. Nesse processo, é primordial o envolvimento e a participação das lideranças, que devem assumir o papel de facilitadores, oferecendo estímulos e criando condições para a realização da aprendizagem. Destaca-se ainda que a prática reflexiva, em si, também pode configurar uma via para o desenvolvimento de líderes organizacionais, construindo aprendizados sobre gestão de pessoas e equipes a partir da prática diária.

Com base na literatura, algumas práticas concretas podem ser exemplificadas, compondo um conjunto de estratégias que potencializam a reflexão e que podem vir a ser integradas a práticas de educação corporativa. São elas:

Em nível individual:

- Práticas reflexivas pessoais, com maior ou menor grau de estruturação – reflexão na ação e depois da ação (SCHÖN, 1983, 2000; BOUD; 1994) – e de revisão de perspectivas pessoais – reflexão crítica a partir de “dilemas desorientadores” (MEZIROW, 1991, 2009; MOON; 1999).
- Prática reflexiva em programas em sala de aula, com foco na reflexão individual (HEDBERG, 2009).
- Utilização de diários (*journals*), para registro e análise sistemáticos das experiências e acontecimentos críticos (BOUD; KNIGHTS, 1996; MOON; 1999).
- Mapas conceituais (MOON, 1999; JOLLY; RADCLIFFE, 2000a, 2000b).
- Exercícios de autoavaliação (BOUD; KNIGHTS, 1996).
- Parceiros de aprendizagem: colegas de quem podem ser obtidos *feedbacks* ou com quem podem ser debatidos aspectos específicos da prática (BOUD; KNIGHTS, 1996).
- Processos de *feedback* (BROCKBANK; MCGILL, 2006; REIS, 2007).
- *Coaching* individual como diálogo reflexivo (JACKSON, 2004; REIS, 2007) e como suporte à reflexão crítica e à revisão de perspectivas pessoais (FISHER-YOSHIDA, 2009).

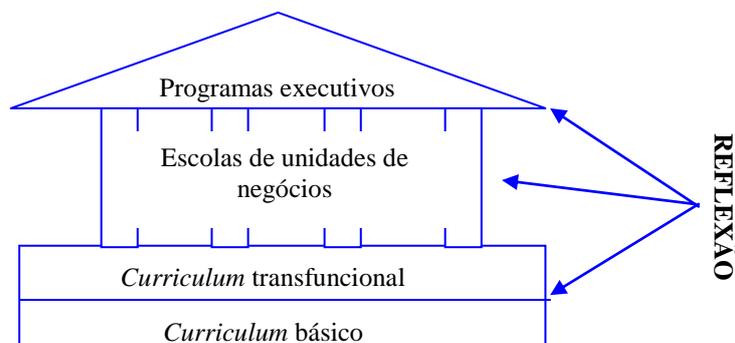
Em nível grupal/organizacional:

- Exame de dilemas desorientadores em processos grupais – revisão de pressupostos, perspectivas de significado e “teorias em uso” (MEZIROW, 1991, 2009; ARGYRIS, 1992; TSAO *et al.*, 2006).
  - Prática reflexiva em programas em sala de aula, com foco na reflexão grupal, coletiva (HEDBERG, 2009).
  - Utilização de experiências estruturadas e do ciclo de aprendizagem (KOLB, 1984) em programas de desenvolvimento.
  - Reflexão a partir do compartilhamento de casos e histórias pessoais (*storytelling*). Engloba compartilhar e processar experiências diretas dos profissionais em suas interações internas (pares, equipes, etc.) e externas (clientes, fornecedores, governo, etc.) (TYLER, 2009).
  - Reflexão a partir da análise de incidentes críticos (MOON, 1999; JOLLY; RADCLIFFE, 2000a, 2000b; VERDONSHOT, 2006).
  - Reflexão crítica sobre aspectos da conduta organizacional ética, a partir da exposição a situações e dilemas fictícios, tal como na forma de vinhetas (MEISEL; FEARON, 2006).
  - *Coaching* reflexivo em grupos e em times de projetos (REIS, 2007; MULEC; ROTH, 2005). Envolve o que Marsick e Maltbia (2009) denominam de conversações para o aprendizado na ação: diálogos reflexivos entre os membros de um projeto, por exemplo, com o suporte de *coaches*. Nesta proposta, a conversação enfatiza questionamentos e a reflexão crítica.
  - Utilização de ciclos do tipo investigação-ação. De forma geral, os ciclos envolvem as seguintes etapas: AGIR-DESCREVER-AVALIAR-PLANEJAR (TRIPP, 2005); são úteis na solução de problemas e na implementação de mudanças.
  - Outras estratégias mencionadas na literatura (WOERKOM; NIJHOF; NIEUWENHUIS, 2002; HOYRUP, 2004; VERDONSHOT, 2006) são:
    - Comunidades de prática.
    - Aprendizados a partir de erros.
    - Debater e compartilhar visões.
    - Compartilhar conhecimentos/experiências.
    - Intercâmbio intensivo de *feedback*.
    - Experimentação de ideias.
    - Questionar o pensamento grupal e pressupostos coletivos.
    - Identificar, observar e debater “descontinuidades” (mudanças significativas e seus resultados) e “experiências de pico” (eventos de desempenho excepcional).
    - Avaliação formativa (confrontar objetivos almejados com resultados efetivamente alcançados, debatendo causas, consequências, alternativas).
    - Reflexão imaginativa (idealizar e examinar tendências, o futuro, novas possibilidades).
- Cabe aqui mencionar dois exemplos de práticas organizacionais que empregam estratégias dessa natureza, estimulando a prática reflexiva. Um deles é o caso da Astrazeneca e sua experiência com pesquisa-ação, *coaching* e reflexão em grupos (MULEC; ROTH, 2005), objetivando o aprendizado de times globais de pesquisa e desenvolvimento. Outra experiência é a da Kraft, onde células de produção reúnem-se diariamente para analisar resultados obtidos no dia anterior, visando repetir experiências que deram certo, corrigir erros e buscar sugestões de melhoria e de soluções para os problemas (EBOLI, 2004). Essa prática da Kraft assemelha-se aos processos de investigação-ação e de análise de incidentes críticos, descritos acima. Vale destacar que, neste segundo caso, trata-se de uma ação vinculada às iniciativas gerais de educação corporativa da companhia.
- Um ponto relevante é identificar como se podem articular tais práticas reflexivas aos esforços mais amplos de educação de uma organização. Um caminho é pensar na inserção da reflexão, como metodologia, em diferentes tipos de programas desenvolvidos pela organização. Jolly e Radcliffe (2000a, 2000b), por exemplo, descrevem a inserção de atividades e metodologias reflexivas em diferentes etapas de um programa de formação de engenheiros de uma prestigiosa universidade australiana. A intenção da iniciativa foi estimular o aprendizado de práticas reflexivas e contribuir para sua utilização, como exercício constante, por alunos e futuros profissionais.
- Tendo como base esse relato, é possível pensar na integração de diferentes estratégias reflexivas,

como as listadas acima, aos currículos das iniciativas educacionais de uma corporação (ver Figura 4). Nesse sentido, pode-se recuperar a definição de universidade corporativa de Allen

(2002) como ferramenta estratégica que orquestra atividades que cultivam geração de conhecimento, bem como aprendizado individual e organizacional.

**Figura 4: Integrando atividades reflexivas à educação corporativa, a partir de uma estrutura curricular do tipo “templo”**



Fonte: BARLEY, 2002:51 (Adaptado).

No amplo escopo da “condução de atividades” que leva a tais objetivos é possível situar o exercício sistemático da reflexão, da aprendizagem reflexiva a partir da prática, do pensamento crítico, enfim, da reflexão nos níveis individual e organizacional; tais atividades podem ser integradas a diferentes “oportunidades de aprendizagem”, tais como as que têm sido adotadas por grandes corporações em suas iniciativas de educação corporativa: planos de desenvolvimento de pessoas, sistemas de avaliação e *feedback*, treinamentos *on-the-job*, treinamentos tradicionais, conferências, projetos, programas oferecidos por universidades, mentorias, treinamentos multifuncionais, entre outras (CORPORATE UNIVERSITY XCHANGE, 2004).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou visitar ideias centrais sobre a prática reflexiva (do campo da educação de adultos), no intuito de evidenciar suas possíveis contribuições ao contexto da educação corporativa. Ainda há muito a ser feito nesse debate, do ponto de vista teórico e empírico, mas o encontro desses dois temas parece estimulante e potencialmente enriquecedor. A prática reflexiva propõe-se a promover aprendizados e mudanças a partir da ação, num processo de tomada de consciência que envolve uma observação distanciada, e pode ser integrada às diferentes oportunidades de aprendizagem (cursos, educação a distância,

desenvolvimento de lideranças, etc.) oferecidas pelos sistemas de educação corporativa.

Trata-se de uma alternativa a estratégias educacionais tradicionalmente empregadas, pautadas pelo paradigma positivista e pela racionalidade técnica. Como foi ressaltado neste ensaio, é importante que as organizações criem, em seus ambientes, as condições necessárias para a construção do conhecimento de forma contínua – antes, durante e após as experiências –, potencializando, entre os seus profissionais, a capacidade de se desenvolver e de aprender fazendo. Devem, portanto, estimular uma postura ativa nas pessoas, de forma que elas busquem, continuamente, por meio do pensamento crítico, do questionamento e da reflexão, tanto no nível individual como grupal, soluções criativas e inovadoras para os dilemas e imprevistos que emergem no cotidiano organizacional.

Não foi proposta deste ensaio debater especificidades relativas a práticas a serem adotadas em determinadas indústrias, campos do conhecimento, funções, níveis hierárquicos específicos, etc., mas sim apresentar pontos iniciais para futuros estudos e mesmo para iniciativas de praticantes no âmbito da utilização da prática reflexiva em contextos de educação corporativa. Futuras pesquisas poderiam concentrar-se em analisar justamente essas especificidades, identificando práticas reflexivas que melhor se

ajustem a cada uma delas. Outro caminho seria identificar tipos de práticas reflexivas que têm sido empregados pelas empresas nos sistemas de educação corporativa já em andamento. Finalmente, um percurso instigante seria pesquisar que tipos de estratégias reflexivas se alinham melhor às diferentes oportunidades de aprendizagem (cursos, educação a distância, desenvolvimento de lideranças, etc.) oferecidas pelos sistemas de educação corporativa.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, M. Introduction: what is a corporate university, and why should an organization have one? In: ALLEN, M. (Org.). *The corporate university handbook*. New York: Amacom, 2002.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, v. 49, n. 3, p. 266-281, 2009.
- ARANHA, M. L. A. *História da educação*. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- ARGYRIS, C. *Enfrentando defesas organizacionais: facilitando o aprendizado organizacional*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. *Organizational learning: a theory of action perspective*. California: Addison-Wesley Publishing Company, 1978.
- BARLEY, K. Corporate university structures that reflect organizational cultures. In: ALLEN, M. (Org.). *The corporate university handbook*. New York: Amacom, 2002.
- BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOUD, D. Conceptualising learning from experience: developing a model for facilitation. In: ANNUAL ADULT EDUCATION RESEARCH CONFERENCE, 35., 1994, Tennessee. *Proceedings...* Tennessee: University of Tennessee, 1994. p. 49-54.
- \_\_\_\_\_. Relocating reflection in the context of practice: rehabilitation or rejection? Keynote paper presented at *Professional Lifelong Learning: Beyond Reflective Practice*. University of Leeds: Institute for Lifelong Learning, 2006. Disponível em: <[www.leeds.ac.uk/medicine/meu/lifelong06/papers/P\\_DavidBoud.pdf](http://www.leeds.ac.uk/medicine/meu/lifelong06/papers/P_DavidBoud.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2007.
- BOUD, D.; CRESSEY, P.; DOCHERTY, P. (Eds.). *Productive reflection at work: learning for changing organisations*. London: Routledge, 2006.
- BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 1985.
- BOUD, D.; KNIGHTS, S. Course design for reflective practice. In: GOULD, N.; TAYLOR, I. (Orgs.). *Reflective learning for social work: research, theory and practice*. Aldershot: Arena, 1996.
- BOUD, D.; WALKER, D. Making the most of experience. *Studies in Continuing Education*, v. 12, n. 2, p. 61-80, 1990.
- BROCKBANK, A.; MCGILL, I. *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching*. USA, PA: Kogan Page Limited, 2006.
- BROOKFIELD, S. *The power of critical theory: liberating adult learning and teaching*. San Francisco: Jossey-Bass/John Wiley, 2005.
- CORPORATE UNIVERSITY XCHANGE. *Sixth annual benchmarking report*. New York, 2004.
- CRANTON, P. *Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994.
- CUNLIFFE, A. On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, v. 28, n. 4, p. 407-427, 2004.
- DENSTEN, I.; GRAY, J. Leadership development and reflection: what is the connection? *The International Journal of Educational Management*, v. 15, n. 3, p. 119-124, 2001.

- DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo - uma reexposição*. São Paulo: Nacional, 1979.
- EBOLI, M. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Editora Gente, 2004.
- \_\_\_\_\_. Educação e modernidade nas organizações. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Coletânea Universidades Corporativas*. São Paulo: Schmulker Editores, 1999.
- FISHER-YOSHIDA, B. Coaching to transform perspective. In: MEZIRROW, J.; TAYLOR, E. *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2009.
- FISHER-YOSHIDA, B.; GELLER, K.; WASSERMAN, I. Transformative learning in human resource development: successes in scholarly practitioner applications – conflict management, discursive pre-processes in diversity and leadership development. *Academy of Human Resource Development International Conference, Conference Proceedings*, p. 558-565, 2005. Disponível em: <[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/000019b/80/1b/db/df.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/000019b/80/1b/db/df.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2009.
- FLEURY, M. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: FLEURY, M. (Org.). *As pessoas na organização*. São Paulo: Editora Gente, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- HART, R.; CONKLIN, T. Individual leader development: an appreciative inquiry approach. *Advances in Developing Human Resources*, v. 10, n. 5, p. 632-650, 2008.
- HEDBERG, P. Learning through reflective classroom practice. Applications to educate the reflective manager. *Journal of Management Education*, v. 33, n. 1, p. 10-36, 2009.
- HOMER, J. Mental models and transformative learning: the key to leadership development. *Human Resource Development Quarterly*, v. 19, n. 1, p. 85-89, 2008.
- HOYRUP, S. Reflection as a core process in organizational learning. *The Journal of Workplace Learning*, v. 16, n. 8, p. 442-454, 2004.
- IOSCHPE, G. *A ignorância custa o mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil*. São Paulo: Francis, 2004.
- JACKSON, P. Understanding the experience of experience: a practical model of reflective practice for Coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, v. 2, n. 1, p. 57-67, 2004.
- JOLLY, L.; RADCLIFFE, D. Reflexivity and hegemony: changing engineers. *Australian Society for Educational Technology and Higher Education Research and Development Society of Australasia Conference*, 2000a. Disponível em: <<http://www.ascilite.org.au/aset-archives/confs/aset-herdsa2000/procs/jolly2.html>>. Acesso em: 13 mar. 2008.
- \_\_\_\_\_. Strategies for Developing Reflexive Habits in Students. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE AMERICAN SOCIETY FOR ENGINEERING EDUCATION, 107., 2000, St. Louis, MO. *Proceedings...* St. Louis, MO: ASEE, 2000b.
- KOLB, D. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.
- MANNHEIM, K.; STEWART, W. A. C. *Introdução à sociologia da educação*. São Paulo: Cultrix, 1962.
- MARSICK, V.; MALTBIA, T. The transformative potential of action learning conversations: developing critically reflective practice skills. In: MEZIRROW, J.; TAYLOR, E. *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2009.
- MEISEL, S.; FEARON, D. Choose the future wisely: supporting better ethics through critical thinking. *Journal of Management Education*, v. 30, n. 1, p. 149-176, 2006.
- MEISTER, J. *Educação corporativa*. São Paulo: Makron Books, 1999.

- MEZIROW, J. *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.
- \_\_\_\_\_. Transformative learning theory. In: MEZIROW, J.; TAYLOR, E. *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2009.
- MINGERS, J. What is to be critical? Teaching a critical approach to management undergraduates. *Management Learning*, v. 31, n. 2, p. 219-237, 2000.
- MOON, J. *Reflections in learning and professional development: theory and practice*. London: Kogan Page, 1999.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, J. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- MULEC, K.; ROTH, J. Action, reflection, and learning: coaching in order to enhance the performance of drug development project management teams. *R&D Management*, v. 35, n. 5, p. 483-491, 2005.
- MUMFORD, A.; GOLD, J. *Management development: strategies for action*. London, UK: CIPD, 2004.
- RAELIN, J.; COGHLAN, D. Developing managers as learners and researchers: using action learning and action research. *Journal of Management Education*, v. 30, n. 5, p. 670-689, 2006.
- REIS, G. Da experiência ao aprendizado: a prática reflexiva como recurso no processo de *coaching* de executivos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.
- REIS, G.; NAKATA, L.; DUTRA, J. Aprendizagem transformativa e mudança comportamental a partir de dilemas desorientadores na carreira. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 33., 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPAD, 2009.
- REYNOLDS, M. Critical reflection and management education: rehabilitating less hierarchical approaches. *Journal of Management Education*, v. 23, n. 5, p. 537-553, 1999a.
- \_\_\_\_\_. Grasping the nettle: possibilities and pitfalls of a critical management pedagogy. *British Journal of Management*, v. 10, n. 2, p. 171-184, 1999b.
- ROGLIO, K. D. *O executivo reflexivo: arquiteto e facilitador de novas configurações organizacionais*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- ROGLIO, K. D.; LIGHT, G.; COELHO, C. The reflective executive: an architect and facilitator of new organizational structures. In: ANNUAL MEETING OF THE ACADEMY OF MANAGEMENT, 66., 2006, Atlanta, GA. *Proceedings...* Atlanta, GA: Academy of Management, 2006.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. *The reflective practitioner*. London: Temple Smith, 1983.
- SLEEZER, C. The contribution of adult learning theory to human resource development (HRD). *Advances in Developing Human Resources*, v. 6, n. 2, p. 125-128, 2004.
- SOUZA, P. R. *A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002*. São Paulo: Prentice-Hall, 2005.
- TAYLOR, E. Fostering transformative learning. In: MEZIROW, J.; TAYLOR, E. *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TSAO, J.; TAKAHASHI, K.; OLUSESU, J.; JAIN, S. Transformative Learning. In: OREY, M. (Org.). *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. 2006. Disponível em: <[http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Transformative\\_Learning](http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Transformative_Learning)>. Acesso em: 15 dez. 2007.

TYLER, J. Charting the course: how storytelling can foster communicative learning in the workplace. In: MEZIROW, J.; TAYLOR, E. *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2009.

VERDONSHOT, S. Methods to enhance reflective behaviour in innovation processes. *Journal of European Industrial Training*, v. 30, n. 9, p. 670-686, 2006.

VICERE, A.; FULMER, R. *Leadership by design*. Boston, MA: Harvard Business School Press, 1998.

VINCE, R. Organizing reflection. *Management Learning*, v. 33, n. 1, p. 63-78, 2002.

VINCE, R.; REYNOLDS, M. Reflection, reflective practice and organizing reflection. In: ARMSTRONG, S.; FUKAMI, C. *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009.

WOERKOM, M.; NIJHOF, W.; NIEUWENHUIS, L. Critical reflective working behaviour: a survey research. *Journal of European Industrial Training*, v. 26, n. 8, p. 375-383, 2002.