

Área Temática: Gestão de Pessoas

EDUCAÇÃO CORPORATIVA E PRÁTICA REFLEXIVA

AUTORES

GERMANO GLUFKE REIS

EAESP/FGV - ESPM - PPGA/FEA USP

germanoglufkereis@yahoo.com.br

LEILIANNE MICHELLE TRINDADE DA SILVA

Universidade de São Paulo

leilianne_mts@hotmail.com

MARISA PEREIRA EBOLI

Universidade de São Paulo

meboli@usp.br

RESUMO

Nos últimos anos, o tema educação corporativa tem merecido atenção crescente no cenário organizacional, dada a 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 permitam ir além do paradigma positivista e da “racionalidade técnica”, promovam aprendizados a partir da experiência profissional, viabilizem a revisão de pressupostos já estabelecidos e que expandam as possibilidades do aprendizado contínuo. O presente ensaio teórico visa resgatar os principais conceitos relacionados à prática reflexiva, propondo aplicações no contexto da educação corporativa; ele apresenta 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”. O artigo apresenta o contexto atual da educação corporativa, as principais modalidades de prática reflexiva e discute como essas práticas podem ocorrer a nível individual e grupal/organizacional. São discutidos, também, caminhos para a incorporação da prática reflexiva à educação corporativa e apontadas possibilidades para futuros estudos.

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

ABSTRACT

Organizations has shown a growing interest in corporate education, due to its interweaves with business strategy, organizational learning, and competitiveness. However, with business environments showing higher levels of complexity, there is a search for educational approaches that go beyond positivistic paradigms and technical rationality, promoting continuous learning from experience, and allowing the reframing of taken for granted assumptions. This theoretical essay aims to present some of the main concepts related to reflective learning and to propose ways to apply it in corporate education contexts; it shows how reflection can be a valuable approach for current education demands in organizations,

and for the development of the “reflective professional”. The paper briefly draws the current scenario of corporate education, presents different modalities of reflective learning, and, finally, discusses how reflection may be practiced at individual and organizational levels. Some possible paths for the application of reflective learning in corporate education systems are also discussed. Suggestions for future research are presented as well.

Key-words: Reflective Learning. Corporate Education. Alternative Learning Approaches.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o tema educação corporativa tem merecido 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 observa-se que esse 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.

Por outro lado, 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, em termos mais recentes, o escopo da educação vai 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, p. 69). Alinham-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 estas 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, flexibilidade e das mudanças constantes requer capacidades de adaptação e demanda educação contínua, através da habilidade de saber aprender (SOUZA, 2005). De maneira similar, 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; auto-gerenciamento 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) reforçam a importância da prática reflexiva no aprendizado, desenvolvimento e atuação profissionais.

A prática reflexiva é um conceito do campo da educação de adultos que, nos últimos anos, vem se renovando no universo organizacional (DENSTEN; GRAY, 2001; BOUD, 2006; BOUD *et al.*, 2006; REIS, 2007). Baseia-se na premissa de que a experiência no ambiente organizacional é potencialmente uma das principais formas de aprendizado e, por outro lado, na de que o exercício da reflexão é uma estratégia que maximiza o aprendizado a partir da experiência (BOUD; WALKER, 1990; BOUD, 1994).

Nesse contexto, 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 se articular a prática reflexiva tanto ao nível individual como organizacional, integrando-a aos esforços de aprendizagem organizacional.

2. EDUCAÇÃO CORPORATIVA E O SEU CONTEXTO

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

Nesta perspectiva histórica, Souza (2005) faz sua análise baseado nas três revoluções industriais. A primeira revolução industrial, que ocorreu na segunda metade do século XVII, se deu em função da substituição da produção artesanal pela produção fabril. Essa mudança foi acompanhada pela migração urbana e pela instauração da miséria. No ramo da educação, devido ao 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. Nesta época, estabeleceu-se a economia do bem-estar social, com o aumento de empregos, salários e benefícios. A educação passou a se fundamentar no desenvolvimento do raciocínio, de valores éticos e da acumulação do conhecimento de forma organizada. Já a terceira revolução industrial tem 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, onde 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 auto-desenvolvimento 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 para as pessoas, torna-se insuficiente. Assim, de acordo com Souza (2005), o grande desafio atual é oferecer educação permanente ao longo de toda 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 assumem 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 sobre o sistema educacional, a demanda por parte das empresas em se possuir empregados que aprendam continuamente também reforça a possibilidade para o 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, p.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. Deste 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, p. 30) afirmam que a educação tem a capacidade de modificar a natureza do educando, e destaca a importância de se 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 a estreita relação entre educação e vantagem competitiva. Dessa forma, reforçando a visão de Ioschpe (2004), no que concerne ao valor da educação, no ambiente organizacional a mesma é vista como um investimento consciente que proporcionará rendimentos futuros.

Essa noção da 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, p. 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. O princípio de conectividade enfatiza a gestão do conhecimento através de suas quatro etapas: geração, assimilação, comunicação e aplicação. Frente à velocidade das mudanças, Eboli (2004, p. 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, p. 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 se incorporar novos métodos de aprendizagem, que não se prendam aos programas educacionais formais, que proporcionem experiências inovadoras e ajudem os funcionários a construir o seu próprio conhecimento, enfrentar desafios e encontrar soluções, através 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 de racionalidade técnica, dando espaço à noção de que a prática profissional, nos diversos campos, envolve zonas de ambigüidade, 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, p. 15). Subjacente a esse enfoque está a idéia 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 deve-se lidar com incertezas, problemas pouco delineados, mudanças constantes e com relações de causa e efeito altamente complexas.

Nesse sentido, o contínuo exercício da reflexão por parte dos profissionais é assinalado como componente chave para a prática e 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), para a revisão crítica de perspectivas pessoais (MEZIROW, 1991) e de “teorias em uso” (ARGYRIS, 1992) e para o aprendizado organizacional (HOYRUP, 2004). Em função desses aspectos é que defende-se, neste ensaio, a necessidade de se dar atenção ao fortalecimento e desenvolvimento da prática reflexiva entre profissionais, contemplando essa necessidade nas práticas de educação corporativa.

Dewey (1979) é um dos pioneiros no tema e 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, os quais são realizados no espaço mental; nele, problemas são definidos e redefinidos, os sentidos das situações práticas são continuamente elaborados. No exercício da reflexão encontra-se a oportunidade de se 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 nos momentos de imprevistos e em necessidades de adaptação e ajustes de trajetória, que vão pontuando, continuamente, a ação do praticante. Nesses momentos, que surgem como instantes de surpresa, onde 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 pré-estabelecidos; 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, criando 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 idéia 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 aprendidos pelo uso de conceitos e modelos (BOUD, 2006), envolvendo 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 et al., 1985, p. 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 et al., 1985), como apresenta a Figura 1. Essa prática distanciada de se 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 et al., 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 aproxima-se à idéia de competência como “inteligência prática”, trazida por Zarifian (FLEURY, 2002). Este tipo de reflexão depois da ação tem, no entanto, compromisso com a ação; testa-se, no campo das experiências, novas perspectivas, novas possibilidades e, a seguir, retorna-se à reflexão.

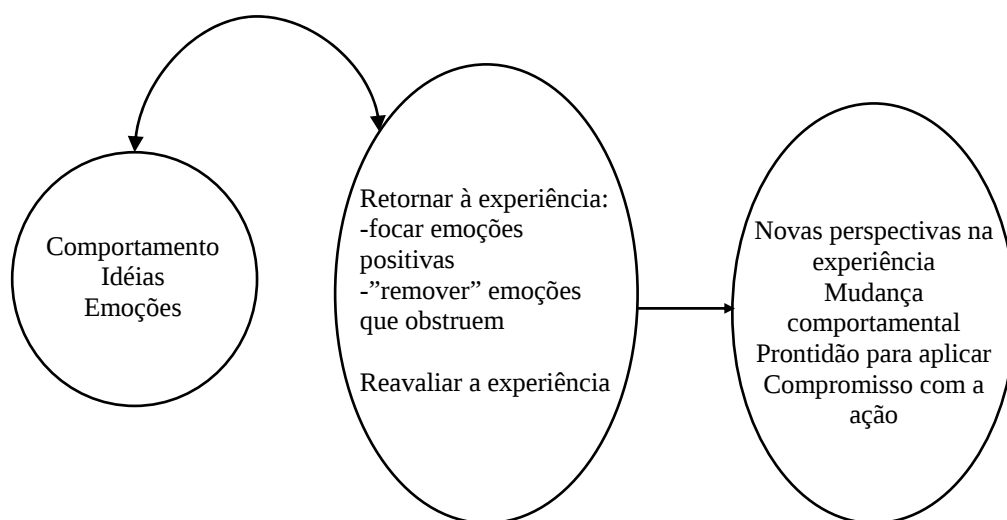


FIGURA 1 – O processo reflexivo.

FONTE: BOUD; KEOGH; WALKER, 1985, p. 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 auto-avaliação, entre outros.

Cowan, citado por Jolly e Radcliffe (2000a), sintetiza as idéias 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.

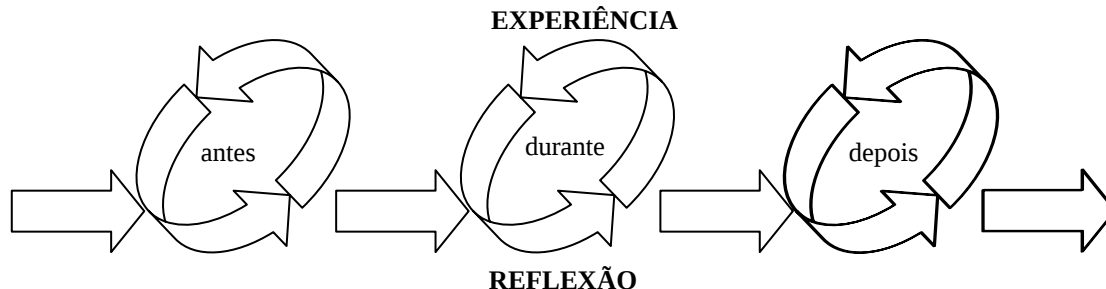


FIGURA 2 – Reflexão **para** a ação.

FONTE: JOLLY; RADCLIFFE, 2000, p. 3.

3.3. Reflexão Crítica e a Revisão de Pressupostos e Perspectivas

Esta modalidade de reflexão envolve o exame de crenças e valores pessoais e a revisão de “perspectivas de significado” e é elemento central da aprendizagem transformativa (MEZIROW, 1990). 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 mudanças de postura de relações com o ambiente, por meio da revisão de padrões que orientam análises, decisões e ações, a reflexão crítica propõe-se 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, p. 167).

No processo de refletir sobre perspectivas e pressupostos, um elemento catalisador é a eclosão de “dilemas desorientadores”. Novamente pontuando 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, dando início a uma revisão de posturas que inicia a aprendizagem transformativa. As etapas desse tipo de aprendizagem podem ser sintetizadas como segue, a partir do trabalho de Mezirow (1991):

- Dilema desorientador.
- Auto-exame, envolvendo sentimentos diversos: medo, raiva, vergonha, etc.
- Reflexão crítica quanto a pressupostos e valores pessoais.
- Exploração de possíveis novos papéis e ações.
- Planejar ações.
- Adquirir conhecimentos e habilidades necessários para os planos.
- Experimentação de novos papéis.
- Fortalecer competências e auto-confiança 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 e não tanto 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) 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, mas preservando 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), embora seja um defensor de pedagogias críticas, ressalta os cuidados e riscos que circundam tal enfoque, podendo trazer seus 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, de forma a compreender a necessidade de se adotar novas ferramentas tecnológicas de *design*.

No universo organizacional, dilemas desorientadores, que colocam em cheque 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: psicológicas, sociolinguísticas e epistêmicas; as quais devem ser o foco de reflexões.

A reflexão crítica representa uma garimpagem de premissas individuais e mesmo grupais, como explica Mezirow (1991, p. 111): “premise reflection is the dynamic by which our belief systems - meaning perspective - become transformed”. Essa revisão de perspectivas envolve um aprendizado que encaminha-se para a experimentação e fortalecimento de novas premissas e também de novas ações. É interessante perceber que esse conceito converge para a idéia de se rever determinados pressupostos (“teorias em uso”), no sentido de se viabilizarem “circuitos duplos de aprendizagem” nas organizações (ARGYRIS, 1992). De fato, 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, mas 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 exploram prioritariamente como o processo de reflexão se dá a nível individual (SCHÖN, 1983; MEZIROW, 1991; MOON, 1999), Hoyrup (2004) pontua que boa parte desse processo requer algum tipo de interação interpessoal para ocorrer. Citando o trabalho de Woerkom, o autor menciona o exemplo 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 mais um pouco o escopo da prática reflexiva, Hoyrup (2004) a situa também a nível organizacional, como um processo direcionado à aprendizagem da organização e que envolve 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 a nível do grupo e da organização, possibilitando a revisão de pressupostos organizacionais (DENSTEN; GRAY, 2001; WOERKOM *et al.*, 2002; HOYRUP, 2004). Densten e Gray (2001), por sua vez, ressaltam que a reflexão crítica é elemento de especial relevância para o desenvolvimento de lideranças, pois ensina aos líderes como revisarem as suas perspectivas continuamente.

4. EDUCANDO O PROFISSIONAL REFLEXIVO NAS ORGANIZAÇÕES

Na visão de Schön (2000), a prática reflexiva pode e deve ser incorporada na educação de profissionais, de forma a viabilizar 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 do lidar com surpresas e imprevistos impostos pela atuação no cotidiano organizacional. Nesse processo, é primordial o papel do líder como facilitador, oferecendo estímulos e criando condições para a realização da aprendizagem.

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

Ao nível individual:

- Práticas reflexivas pessoais, com maior ou menor grau de estruturação: reflexão na ação e depois da ação (SCHÖN, 1983, 2000; BOUD) e de revisão de perspectivas pessoais – reflexão crítica a partir de “dilemas desorientadores” (MEZIROW, 1991; MOON, 1999).
- Utilização de diários (*journals*), registrando e analisando sistematicamente experiências e acontecimentos críticos (BOUD; KNIGHTS, 1996; MOON, 1999).
- Mapas conceituais (MOON, 1999; JOLLY; RADCLIFFE, 2000a; 2000b).
- Exercícios de auto-avaliação (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);

Ao nível grupal/organizacional:

- Exame de dilemas desorientadores em processos grupais – revisão de pressupostos, perspectivas de significado e “teorias em uso” (MEZIROW, 1991; ARGYRIS, TSAO *et al*, 2006).
- Reflexão a partir da análise de incidentes críticos (MOON, 1999; JOLLY; RADCLIFFE, 2000a; 2000b; VERDONSHOT, 2006).
- *Coaching* reflexivo em grupos e em times de projetos (REIS, 2007; MULEC; ROTH, 2006).
- Utilização de experiências estruturadas e do ciclo de aprendizagem (KOLB, 1984) em programas de desenvolvimento.
- 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 implementação de mudanças. Insere-se também a prática da pesquisa-ação (MULEC; ROTH, 2006; RAELIN; COGHLAN, 2006).
- Outras estratégias mencionadas na literatura (WOERKOM *et al*, 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 idéias.
 - Questionar o pensamento grupal e pressupostos coletivos.
 - *Storytelling* envolvendo relatos de práticas organizacionais.
 - 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, conseqüências, 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, 2006), objetivando o aprendizado de times globais de pesquisa e desenvolvimento. Outra experiência é 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 pode-se articular tais práticas reflexivas aos esforços mais amplos de educação de uma organização. Um caminho é se 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 de estimular o aprendizado de práticas reflexivas e contribuir para a sua utilização, como exercício constante, por parte dos alunos e dos futuros profissionais.

Tendo como base esse relato, pode-se pensar na integração de diferentes estratégias reflexivas, como as listadas acima, aos currículos das iniciativas educacionais de uma corporação (ver Figura 3). Nesse sentido, pode-se recuperar a definição de universidade

corporativa de Allen (2002), que define tal entidade educacional como ferramenta estratégica, que orchestra atividades que cultivam geração de conhecimento, bem como aprendizado individual e organizacional.

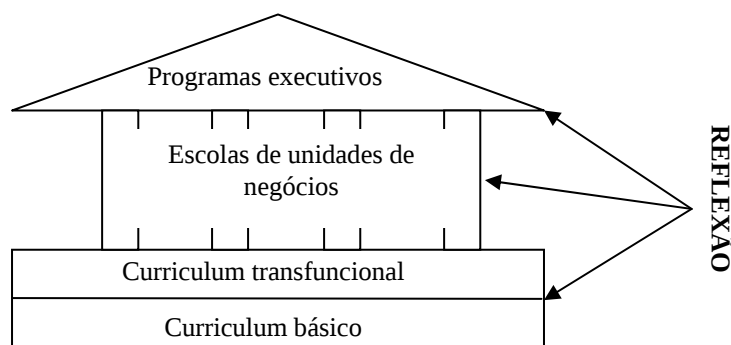


FIGURA 3 – Integrando atividades reflexivas à educação corporativa, a partir de uma estrutura curricular do tipo “templo”.

FONTE: BARLEY, 1999, p.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 a nível 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 outros (CORPORATE UNIVERSITY XCHANGE, 2004).

Outra alternativa, sugerida a seguir, poderia ser a utilização do modelo de Vicere e Fulmer (1998), chamado de “ciclo de criação do conhecimento”, que pode contribuir como ponto de partida para o entendimento e articulação dessa integração. Esse modelo foi originalmente concebido como forma de se 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 4 apresenta a incorporação de diferentes práticas ligadas à reflexão, propondo a vinculação destas a diferentes etapas do ciclo.

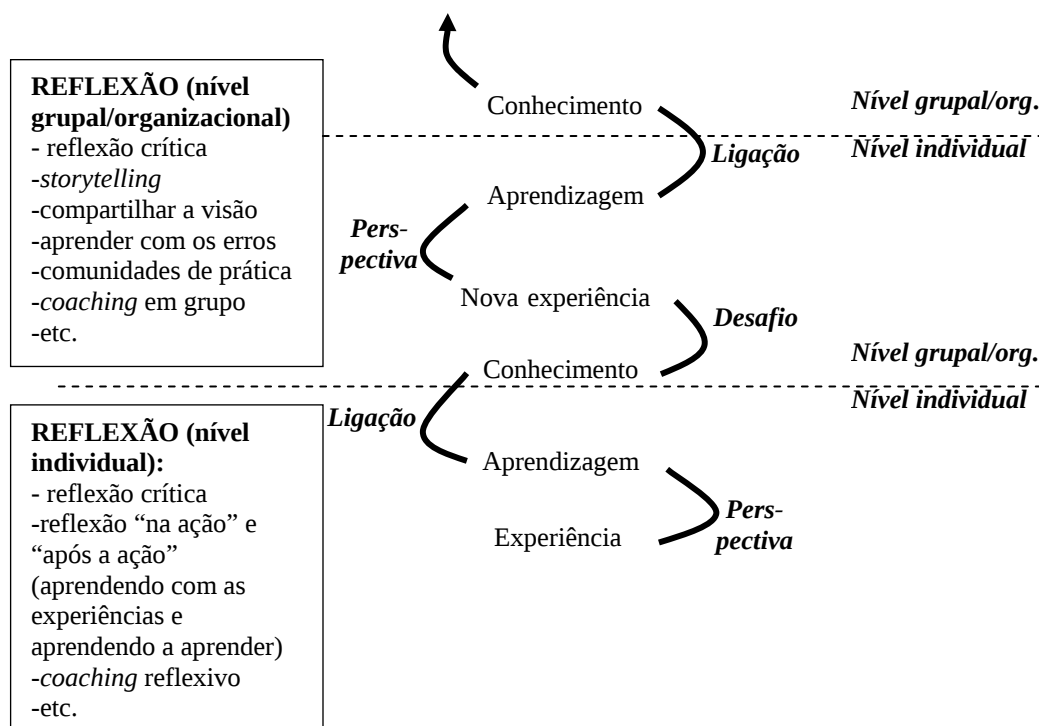


FIGURA 4 – Reflexão no ciclo de criação do conhecimento (níveis individual e grupal/organizacional)
 FONTE: VICERE; FULMER, 1998, p. 95 (Adaptado).

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 contra-pontos às experiências, propiciando *feedback* e reflexão (reflexão crítica, reflexão “na ação” e “após a ação”). Tais contra-pontos podem ser viabilizados por meio de abordagens que propiciam 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 intensa e sistemática interação, 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 - estimulando a emergência em novos contextos e situações de aprendizado individual, organizacional e de geração de conhecimentos.

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

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou visitar idéias centrais sobre a *prática reflexiva* (do campo da educação de adultos), no intuito de evidenciar possíveis contribuições para o contexto da educação corporativa. Ainda há muito a ser feito nesse debate, do ponto de vista teórico e empírico, mas o encontro destes 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 observação distanciada, podendo ser integrada às diferentes oportunidades de aprendizagem (cursos, educação à 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, em que elas busquem, continuamente, soluções criativas e inovadoras para os dilemas e imprevistos que emergem no cotidiano organizacional, por meio do pensamento crítico, do questionamento e da reflexão, tanto a nível individual como grupal.

Não foi proposta deste ensaio debater especificidades relativas a práticas a serem adotadas em determinadas indústrias, campos de conhecimento, funções, níveis hierárquicos específicos, etc., mas propor pontos iniciais para futuros estudos e mesmo para iniciativas de praticantes, no que tange à 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 empregadas 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 à distância, desenvolvimento de lideranças, etc.), oferecidas pelos sistemas de educação corporativa.

REFERÊNCIAS

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.

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.

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. *Proceedings of the 35th Adult Education Research Conference*, University of Tennessee, p. 49-54, 1994.

_____; KEOGH, R.; WALKER, D. *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 1985.

_____. 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. Acesso em: 20 de fevereiro de 2007.

_____; CRESSEY, P.; DOCHERTY, P. (eds.). *Productive reflection at work: learning for changing organisations*. London: Routledge, 2006.

_____; SOLOMON, N. I don't think I am a learner: acts of naming learners at work. *Journal of Workplace Learning*, 15 (7-8), p. 326-331, 2003.

_____; KNIGHTS, S. Course design for reflective practice. In: Gould, N.; Taylor, I. (eds.). *Reflective learning for social work: research, theory and practice*. Aldershot: Arena, 1996.

_____; WALKER, D. Making the most of experience. *Studies in Continuing Education*, 12(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/ Jon Wiley, 2005.

CORPORATE UNIVERSITY XCHANGE. *Sixth annual benchmarking report*. New York: 1994.

CRANTON, P. *Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994.

DENSTEN, I; GRAY, J. Leadership development and reflection: what is the connection? *The International Journal of Educational Management*, vol. 15(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: EBOLI, M. (coord.). *Coletânea Universidades Corporativas*. São Paulo: Schmulker Editores, 1999.

FLEURY, M. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: Fleury, M. (org.). *As pessoas na organização*. São Paulo: Editora Gente, 2002.

_____; OLIVEIRA JR, M. Aprendizagem e gestão do conhecimento. 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.

HOYRUP, S. Reflection as a core process in organizational learning. *The Journal of Workplace Learning*, vol. 16 (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*, 2 (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*, 2000b. Disponível em: <http://www.ascilite.org.au/aset-archives/confs/aset-herdsa2000/procs/jolly2.html>. Acesso em: 13.03.2008.

_____; _____. Strategies for Developing Reflexive Habits in Students. *Proceedings of American Society for Engineering Education Annual Conference*, St Louis, June, 2000a.

KOLB, D. *Experiential Learning*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

MANNHEIM, K.; STEWART, W. A. C. *Introdução à sociologia da educação*. São Paulo: Cultrix, 1962.

MCMANUS, J. Transforming productive reflection in the workplace into productive learning: a practical approach. Conference 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_JacquiMcManus.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2007.

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.

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.

RAELIN, J.; COGHLAN, D. Developing managers as learners and researchers: using action learning and action research. *Journal of Management Education*, v. 30, n. 5. 2006.

REIS, G. Da Experiência ao aprendizado: a prática reflexiva como recurso no processo de coaching de executivos. *Anais do XXXI ENANPAD*, Rio de Janeiro, 2007.

REYNOLDS, M. Critical reflection and management education: rehabilitating less hierarchical approaches. *Journal of Management Education*, vol. 23 (5), p. 537-553, 1999a.

_____. Grasping the nettle: possibilities and pitfalls of a critical management pedagogy. *British Journal of management*, v. 9, p. 171-184, 1999b.

ROGLIO, K. D. *O executivo reflexivo: arquiteto e facilitador de novas configurações organizacionais*. Tese de doutorado. Engenharia de Produção, UFSC, 2006.

_____; LIGHT, G.; COELHO, C. The reflective executive: an architect and facilitator of new organizational structures. *2006 Academy of Management Annual Meeting*, Atlanta, 2006.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *The reflective practitioner*. London: Temple Smith, 1983.

SOUZA, P. R. *A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002*. São Paulo: Prentice-Hall, 2005.

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. (2006). Transformative Learning. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Disponível em: http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Transformative_Learning. Acessado em: 15.12.2007.

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.

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.