

**REFLEXÃO CRÍTICA E APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA: de que abordagens paradigmáticas e metodológicas estamos tratando?**

**RICARDO ALVES DE SOUZA**

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (MACKENZIE)

**CLAUDINE BRUNQUELL**

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (MACKENZIE)

**JANETTE BRUNSTEIN**

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (MACKENZIE)

# **REFLEXÃO CRÍTICA E APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA: de que abordagens paradigmáticas e metodológicas estamos tratando?**

## **1. Introdução**

As pesquisas sobre reflexão crítica (RC) e aprendizagem transformadora (AT) vem sendo conduzidas por diferentes abordagens paradigmáticas que nem sempre estão em acordo com as abordagens metodológicas e seus instrumentos de avaliação (Lundgren & Poell, 2016). Conforme ressalta Romano (2018), ainda há pouca clareza e consenso sobre como RC e AT podem ser operacionalizadas nas pesquisas empíricas.

Alguns desacordos podem ser evidenciados. Nota-se, por exemplo, que embora a raiz da teoria da AT esteja ancorada nos movimentos sociais e na teoria crítica (Kitchenham, 2008), o que predomina nas discussões sobre AT é a preocupação com a mudança individual e não a social (Gambrell, 2016). Assim, ao se distanciarem dos pressupostos da perspectiva social (Cranton & Taylor, 2012), pesquisas orientadas para avaliar a RC/AT colocam seus esforços em entender as mudanças na organização do ponto de vista da melhoria do desempenho profissional, direcionada à performance, sem observar uma busca por transformação de contexto (Souza & Brunstein, 2018).

Além disso, ao priorizarem a mudança individual, pesquisadores se dirigem à construção de instrumentos de avaliação da RC/AT que compreendam a transformação do ponto de vista da biografia pessoal (Kember, 2000, 2008; King, 2009; Stuckey; AACU, 2013), sem considerar a mudança no nível estrutural-coletivo.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é promover uma discussão sobre reflexão crítica e aprendizagem transformadora, quanto ao uso das suas abordagens paradigmáticas e metodológicas nos estudos organizacionais. Para tanto, procedeu-se a uma distinção entre as correntes paradigmáticas que sustentam as pesquisas de RC/AT. Na sequência, fez-se um panorama sobre tais teorias nos estudos organizacionais realizados no Brasil e no exterior. Posteriormente, apresentou-se uma revisão das abordagens metodológicas e seus instrumentos no que se refere à RC e AT nos estudos empíricos nas organizações.

A partir deste levantamento, espera-se que esta pesquisa contribua para: a) clarificar os entendimentos teóricos e avaliativos sobre RC e AT, trazendo à tona algumas de suas incoerências; b) ressaltar a necessidade de uma maior coerência entre os aspectos paradigmáticos e metodológicos que regem os estudos de RC e AT no campo das organizações, uma vez que estas discussões são muitas vezes negligenciadas na prática de pesquisa contemporânea; e c) estimular futuros estudos sobre a pesquisa científica orientada à RC/AT nas organizações, dado que possuem ampla variação de sentidos e utilização na literatura nesse campo de estudo.

## **2. Abordagens Paradigmáticas nos Estudos de RC e AT**

Existe uma diversidade de perspectivas teóricas que fornecem subsídios para compressão da teoria da aprendizagem transformadora (TAT). Mas se tal diversidade oferece, por um lado, um panorama mais rico sobre os processos de transformação, por outro, traz implicações sobre o cuidado que pesquisadores precisam ter ao operacionalizar a AT na pesquisa empírica (Cranton & Taylor, 2012). Romano (2018) aponta, por exemplo, que a teoria da aprendizagem transformadora vem sendo acusada de estagnação e de falta de progresso teórico justamente pela confusão existente acerca dos paradigmas de pesquisa. Dito isto, a seguir, se apontam as abordagens teóricas e metodológicas neste campo.

## 2.1 As bases filosóficas da AT e suas perspectivas nos estudos de Taylor e Cranton

Ao analisar as raízes da TAT, é possível observar que ela carrega elementos de três bases filosóficas: o construtivismo, o humanismo e a teoria crítica (Taylor & Cranton, 2012). Na perspectiva construtivista, há uma compreensão de que a transformação ocorre quando o indivíduo interpreta e examina experiências, e questiona percepções advindas de suas vivências anteriores (Gambrell, 2016). Já a visão humanista postula, segundo Gambrell (2016), que os humanos são inerentemente bons, valorizam a liberdade e a autonomia pessoal, tendo a capacidade e responsabilidade de tornar a sua própria vida e dos que estão em seu entorno melhor. Finalmente, uma ontologia social crítica aciona a epistemologia construtivista individual a ser uma ação política, criando assim estruturas, sistemas e instituições que equalizam o acesso à saúde, educação e mobilidade social econômica (Brookfield, 2010).

A partir dessa compreensão sobre suas bases filosóficas, a teoria da AT vai se desenvolvendo em múltiplas concepções (psicológica, social e sociológica) com distintas unidades de análise (individual e social), que podem ser agrupadas em três grandes perspectivas: a racional, a extra-racional e a mudança social.

A *perspectiva de transformação racional* é a base do trabalho de Mezirow (2010), cuja unidade de análise é o indivíduo. Nessa perspectiva, os sujeitos precisam questionar aquilo que sabem e acreditam, até mesmo desconfiando de suas próprias suposições, uma vez que não existem verdades únicas, e que a mudança é contínua. Assim, há uma busca sistemática por novas formas de compreender o mundo em que vivem, o que ocorre pela autorreflexão sobre suas próprias crenças e pela exploração e validação da interdependência dos fenômenos que vivenciam no processo tomada de decisões. Tal exercício é central à aprendizagem de adultos.

Portanto, a teoria da transformação explica esse processo psicológico de construção e reconstrução de experiências, que podem levar à sua ressignificação. Ou seja, a AT ocorre quando se tem uma reinterpretação de uma experiência, seja ela antiga ou nova, que se sustenta em novo conjunto de perspectivas, e pode gerar um novo significado para a experiência vivenciada. Pode-se dizer então que a transformação de perspectiva ocorreu e esta aponta para um novo esquema de referência que se tornou mais inclusivo, diferenciado, permeável e integrativo (Taylor & Cranton, 2012).

Já a *perspectiva de transformação extra-racional* explica a AT a partir das ideias da psicologia Jungiana. O processo de transformação é a jornada interior de individuação. Cranton e Taylor (2012) explicam que pela ótica Jungiana, a individuação é processo pelo qual os sujeitos se diferenciam dos outros, da coletividade, quando passam a enxergar como eles são iguais ou diferentes dos demais. A transformação emerge do *self*, do eu. Nesta perspectiva da AT, o inconsciente se torna consciente por meio da imaginação, intuição e emoção. O indivíduo entra em um relacionamento consciente com as imagens, assim que descobre quem ele é, e quão diferente ou igual é dos outros.

O discernimento, mais do que reflexão, é tomado como ponto central do processo de transformação. Símbolos, imagens e arquétipos conduzem ao esclarecimento e trazem à consciência individual o que estava inconsciente, potencializando a transformação. Há um enfoque para o papel dos pequenos grupos, uma vez que acabam se tornando um modelo padrão para os indivíduos e influenciando a forma como eles criam suas imagens e trabalham com seus dilemas pessoais (Bourdieu, 1996; Cranton & Taylor, 2012).

Aqui é importante fazer um comentário. Mezirow (2010) é acusado por alguns de seus colegas de ter negligenciado a papel da imaginação, da intuição e da emoção na aprendizagem (Cranton & Taylor, 2012). O autor se defende afirmando que imaginar como as coisas poderiam ser diferentes já faz parte do processo inicial de transformação. Como a transformação é

frequentemente difícil e envolve o aspecto emocional, considerar o papel da imaginação é fundamental. Isso porque a maioria das experiências transformativas ocorrem sem uma conscientização do indivíduo. Mezirow sugere que nestas situações, a intuição pode substituir a reflexão crítica (Mezirow, 2010). Assim, se defende desta crítica afirmando que a imaginação, a intuição e a emoção já estão incorporadas em sua teoria.

A terceira perspectiva, a de *transformação social*, parte do pressuposto que a realidade e os indivíduos são socialmente construídos, no contexto da história, cultura e sociedade em que vivem, ou seja, na intersecção da biografia pessoal com a estrutura societal. Há aqui uma mudança na unidade de análise do indivíduo para o indivíduo no contexto da estrutura social. Enfatiza-se a importância da tomada de consciência da cultura dominante e questões de poder (Gambrell, 2016), evidenciando a influência de Paulo Freire (1970) nesta corrente. As pessoas se tornam conscientes das contradições políticas, sociais e econômicas, e agem contra a opressão. A realidade é revelada e desmitificada pelo oprimido. O despertar da consciência crítica do indivíduo é a consequência da experiência transformativa (Cranton & Taylor, 2012).

Assim como para a perspectiva da transformação racional, a reflexão crítica é central também para esta corrente. Como resultado, a transformação é compreendida muito mais uma experiência social na qual o ato de transformar significa mudanças na sociedade. A AT ocorre quando o aprendiz se torna consciente da sua história e biografia e de como ela está incrustada nas estruturas sociais que fortalecem privilégio e opressão e age em direção à mudança (Cranton & Taylor, 2012).

Cranton e Taylor (2012) defendem que muitas das críticas feitas à Mezirow, principalmente no que se refere ao foco que este autor coloca no indivíduo, decorrem da tendência destes críticos de pensarem em dualismos: racional x extra-racional; mudança individual x mudança social; aprendizagem autônoma x aprendizagem relacional. Entretanto, para estes autores, estes elementos podem coexistir. Em determinados contextos, a mudança social vai precisar ocorrer antes da individual, em outros, a mudança individual vai levar à social. Contudo, é importante fazer uma ressalva. Na perspectiva de Freire (1970), mudança individual e social estão imbrincadas necessariamente, o que não acontece na teoria de Mezirow (2010). A AT em sua essência, não está necessariamente à serviço da mudança social como na perspectiva de Freire (1970).

Com essa compreensão sobre as raízes da AT, o próximo tópico vai discutir as abordagens paradigmáticas da Reflexão Crítica, dado que esta natureza de reflexão é impulsionadora do processo de aprendizagem transformadora (Mezirow, 1991, 2010).

## **2.2 As tradições filosóficas dos estudos de RC em Brookfield**

Os estudos de reflexão crítica também são classificados por distintas tradições ontológico-epistemológicas, que trazem implicações para as decisões metodológicas. Brookfield (2000) identifica, no uso do termo de reflexão crítica, quatro tradições intelectuais diferentes e muitas vezes conflitantes: a tradição da crítica ideológica, a da inclinação psicoterapêutica, a da filosofia analítica e lógica, e a tradição do construtivismo pragmático.

Embora estas quatro tradições sejam apresentadas pelo autor como bastante distintas, ele reconhece que, na prática, muitos pesquisadores se identificam com mais de uma tradição. A Figura 1 descreve as quatro tradições e seus distintos entendimentos.

<b>Tradição</b>	<b>Elementos da reflexão crítica</b>	<b>Ideais</b>
<b>Crítica Ideológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer que ideologias dominantes estão embutidas nas situações e práticas cotidianas transformando relações de poder.</li> <li>- Examinar e supor que as decisões de gestão são justificadas unicamente com base na eficiência e no lucro.</li> </ul>	O fortalecimento da autonomia individual e uma sociedade mais justa.
<b>Inclinação Psicoterapêutica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reavaliar a maneira como pensamos os problemas, inclusive nossa própria orientação para perceber, conhecer, e acreditar na ação.</li> </ul>	O desenvolvimento de uma perspectiva integradora, que age sobre novos entendimentos da realidade.
<b>Filosofia Analítica e Lógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade mental disciplinada de avaliar argumentos ou proposições, fazendo julgamentos que podem orientar o desenvolvimento de crenças e ações.</li> </ul>	Saber no que “acreditar ou fazer” sendo capaz de participar totalmente como cidadão em uma democracia.
<b>Construtivismo Pragmático</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examinar e avaliar informações relevantes, opiniões, e explicações disponíveis, construindo uma solução plausível para os problemas dados;</li> <li>- Reconhecer que a solução em si está aberta a mais avaliações e escrutínio.</li> </ul>	Entender, experimentar, e aceitar ou rejeitar verdades universais e generalizáveis.

**Figura 1 – Tradições do uso do termo reflexão crítica**

Fonte: adaptado de Brookfield (2000, p. 36)

A *tradição da crítica ideológica* está associada aos membros da Escola de Frankfurt que desenvolveram a teoria crítica entre 1930 e 1970 (Brookfield, 2000). A pesquisa crítica desempenha um papel significativo na mudança social, e a reflexão crítica é o processo pelo qual as pessoas aprendem a reconhecer o quão as ideologias dominantes estão incorporadas nas situações e práticas cotidianas (Brookfield, 2000). A reflexão parte de uma ação mental, mas é orientada para a ação social, direcionada a iluminar e transformar as relações de poder como base para a construção de uma sociedade mais justa (Reynolds, 1998).

Para Brookfield (2010, p. 125), reflexão crítica é definida então como “uma tentativa deliberada de descobrir e investigar suposições que definem a forma como nós agimos”. O autor reforça que a RC na concepção dos teóricos críticos, não se limita apenas ao exame destas suposições, mas também tem como propósito questionar poder e hegemonia, processos inerentes ao ser humano que vive em sociedade. Refletir criticamente envolve questionar as relações de poder que permitem ou promovem um conjunto de práticas. É importante para tornar as pessoas conscientes de como práticas que são vistas como naturais, comuns e até mesmo desejáveis são, na verdade, construídas e transmitidas pelos interesses de uma minoria que detém o poder, com o intuito de proteger o *status quo* desse grupo, o qual serve muito bem para esta mesma minoria.

Entende-se que a RC, dentro da perspectiva da teoria crítica, tem como objetivo não apenas encontrar formas de trabalhar mais efetivamente, ou produzir mais dentro de um sistema existente, mas também questionar as estruturas que suportam este sistema, avaliando sua moralidade e considerando alternativas (Brookfield, 2010).

Na *tradição de inclinação psicoterapêutica*, a reflexão crítica concentra-se na identificação e reavaliação das inibições adquiridas na infância, como resultado de vários traumas (Brookfield, 2000). Para o autor, esta tradição é recorrente na teoria de aprendizagem transformadora de Mezirow. Por meio da reflexão crítica, as pessoas tornam-se criticamente conscientes de como e porque a estrutura de pressupostos psicoculturais restringe a maneira como eles veem a si mesmas e seus relacionamentos, desenvolvendo uma perspectiva integradora, que age sobre novos entendimentos da realidade (Brookfield, 2000).

No que se refere a *tradição da filosofia analítica e lógica*, a reflexão crítica significa reconhecer falácias lógicas, distinguindo entre preconceito e fato, opinião e evidência, julgamento e inferência válida. Para Brookfield (2000), o indivíduo que reflete criticamente tem habilidade de usar diferentes formas de raciocínio (Brookfield, 2000) e sustenta suas crenças e ações na razão (Siegel, 1989). O pensamento crítico é entendido como uma atividade mental disciplinada de avaliar argumentos ou proposições e fazer julgamentos que orientam o desenvolvimento de crenças e ações (Brookfield, 2000).

A tradição do construtivismo pragmático enfatiza o papel que as pessoas desempenham na construção de suas próprias experiências e significados. Nesta tradição, a reflexão crítica ajuda as pessoas a compreenderem a sua experiência e a rejeitar verdades universais e generalizáveis. A epistemologia do construtivismo pragmático é subjetivista, e entende o conhecimento como individualmente, culturalmente e socialmente enquadrado (Brookfield, 2000).

Enfim, do ponto de vista das implicações teóricas, a tradição crítica-ideológica é a que vai ter como preocupação central a mudança social, numa busca por uma transitividade crítica (Freire, 1970). As demais não vão estabelecer o fortalecimento da autonomia individual e o questionamento das ideologias dominantes como ideal.

### **2.3 Outras correntes possíveis**

Pode-se identificar outras abordagens e subdivisões que compõem o universo dos estudos sobre RC e AT. Entre as correntes que focam sobretudo a mudança individual, se pode citar os trabalhos da corrente psicocrítica, psicoanalítica e psicodesenvolvimental (Casebeer, 2017; Hoggan, 2016), os estudos que tratam da AT do ponto de vista da neurobiologia (Janik & Daniel, 2005), e os estudos que enfocam questões de identidade e auto-desenvolvimento (Pogson & Tennant, 1995; Merriam & Caffarella, 1991). Embora este último também faça uma conexão entre o desenvolvimento pessoal e social, no entanto, seu foco não é a mudança das estruturas sociais.

Numa perspectiva distinta situam-se os estudos que vão colocar o holofote nas questões de natureza política, social, ambiental e cultural. Estes referem-se àqueles que adotam uma perspectiva planetária preocupada com a sobrevivência da espécie humana (O'Sullivan, 1999), ou aqueles cujas investigações de AT estão centradas em questões de raça (Willians, 2003) ou de emancipação social (Freire, 1970), ou ainda, aqueles que incluem discussões de natureza cultural e espiritual, trazendo debates sobre gênero, orientação sexual, pessoa com deficiência, estudos *cross-cultural* (Tisdell & Tolliver, 2001). Tais pesquisas podem ser compreendidas dentro do que Gambrell (2016) vai nomear de Teoria da Aprendizagem Transformadora Social Crítica (TATSC), e cujo eixo central será os debates sobre poder e ideologia.

Ainda no âmbito internacional, o estudo de Woerkom, Nijhof e Nieuwenhuis (2002) argumenta que a maioria das definições de reflexão crítica não é operacional em um ambiente organizacional, e muitas vezes se caracterizam por processos em vez de transformação pessoal visível. No entanto, promover a reflexão crítica no ambiente de trabalho é difícil devido a relações de poder mais complexas entre os múltiplos atores no contexto, especialmente

revelados na tensão entre como os membros de uma organização se veem quando eles pensam criticamente (Rigg & Trehan, 2008). Apesar dessa dificuldade, a reflexão e as práticas reflexivas ganharam relevância nos últimos anos no ambiente de trabalho como postula Cotter (2014), particularmente no exame da conduta profissional na tomada de decisões e, mais recentemente, no desenvolvimento organizacional.

Outro problema destacado na literatura é que as definições de reflexão na administração de empresas são inconsistentes, o que causa certa confusão conceitual (van Woerkom, 2004). Alguns autores empregaram os termos "reflexão" e "reflexão crítica", ou mesmo "pensamento crítico" indistintamente.

No Brasil, estas discussões vão na mesma direção. Em um estudo realizado em 2010, Closs e Antonello (2010) alertaram para a importância da reflexão e da reflexão crítica na aprendizagem de gestores, especialmente no que se refere ao desenvolvimento destes profissionais. Contudo, apesar do reconhecimento da importância de ambas as naturezas de reflexão, estas autoras observam que a crítica ainda é pouco observada no meio gerencial. Por isso, elas defendem a utilização da TAT de Jack Mezirow como forma de potencializar a aprendizagem gerencial e favorecer um pensamento autônomo, que seja desvinculado de qualquer pressuposto social e histórico cristalizado que o indivíduo venha a ter sobre si e/ou sobre os outros. Para as autoras, isto é fundamental para o avanço do mundo do trabalho, da promoção da cidadania e para a tomada de decisões morais (Closs & Antonello, 2010).

No trabalho intitulado “O papel da reflexão na aprendizagem gerencial”, Reis (2011) analisa que o termo reflexão assume diferentes abordagens no campo organizacional. Segundo o autor, a maioria das definições encontradas sobre reflexão discute o assunto como uma atividade cognitiva processada individualmente, com o objetivo de buscar a resolução de alguma situação ou problema. “Entretanto, existem outras formas de reflexão, como a reflexão crítica que diz respeito ao questionamento de premissas e valores contextuais [...]” (Reis, 2011, p. 356).

Reis (2011) argumenta que a reflexão como processo de aprendizagem gerencial se expressa primariamente na busca da resolução de problemas do dia-a-dia, o que é distinto da reflexão crítica que está relacionada com o questionamento de crenças e valores sociais, culturais ou políticos tidos como certos (*taken-for-granted*) no ambiente organizacional. Observa ainda que a reflexão crítica implica em mais do que o simples exame cognitivo da experiência, já que diversos componentes (sociais, étnicos, políticos, etc.) são considerados como fatores intrínsecos à existência do indivíduo, moldando suas ações e comportamentos. “Para a ocorrência da reflexão crítica, há necessidade de questionamentos de pressupostos pelo indivíduo, a fim de que ele possa mudar seu modelo de referência e partir para a ação reconstruindo o contexto em que está inserido” (Reis, 2011, p. 360).

Em outra pesquisa brasileira, Souza e Brunstein (2018) analisaram as narrativas de gestores para identificar eventos ou situações que envolvessem dilemas desorientadores do cotidiano no trabalho, os quais poderiam revelar momentos de reflexão crítica. O estudo destacou dois aspectos fundamentais. O primeiro está relacionado às questões de poder e de conduta ética que foram identificados nos dilemas e eventos narrados pelos gestores da organização. O segundo, ao revelar que existe um viés racionalista nas pesquisas, orientado para a “performance” e o desempenho no trabalho nas mais distintas profissões (Souza & Brunstein, 2018).

Enfim, o que se pode dizer frente a essa diversidade de correntes encontradas nas pesquisas sobre RC e AT?

As pesquisas destacam o papel da reflexão crítica e da aprendizagem transformadora nos estudos organizacionais brasileiros de modo plural: pelo questionamento reflexivo crítico, que envolve a exposição de contradições, dúvidas, dilemas, possibilidades, buscando iluminar

ideologias e pressupostos tácitos, baseado no pressuposto de que existem realidades construídas, múltiplas e subjetivas (Closs & Antonello, 2010). Souza e Brunstein (2018) mostram que reflexão crítica nas organizações não está tendo o alcance impulsionador de mudanças significativas, capazes de mobilizar novas competências, e gerar em algum nível transformações contextuais, tal como a literatura mais crítica na área sugere, apesar de revelar preocupação com valores e atitudes.

A abordagem paradigmática positivista, mesmo em roupagens críticas mais sofisticadas nas organizações, desenvolve a função de servir ao poder, as instituições, como denuncia e marca profundamente o campo da teoria crítica dos estudos organizacionais (Faria, 2009; Paes de Paula et al. 2010). Caracterizam-se mais como “críticas reformadoras” do que críticas revolucionárias para transformação, não podendo ser compreendida no contexto de uma proposta epistemológica crítica associada aos estudos críticos em gestão (Faria, 2009).

Já estudos da corrente interpretativista, como o de Closs e Antonello (2010) e Souza e Brunstein (2018), reforçam a questão da subjetividade como um elemento fundamental para explicar a realidade em que os indivíduos estão inseridos, destacando a relevância das experiências transformadoras nas organizações.

Assim, as abordagens paradigmáticas da reflexão crítica e da aprendizagem transformadora vão desde o positivismo que implica em desempenho no trabalho, passando pelo interacionismo simbólico interpretativista, destacam-se a subjetividade e o papel da cognição na experiência dos indivíduos pesquisados, até uma abordagem calcada nos pressupostos da teoria-crítica, orientada para a transformação da organização.

Por fim, o conjunto de estudos analisados mostra que tais diferenças não vão se dar somente entre as perspectivas individuais e coletivas, ou mesmo entre as perspectivas sociológicas, filosóficas e psicológicas, orientadas para uma leitura mais humanista, crítico-social ou construtivista. Elas também vão se dar no interior de cada uma delas também, isto é, comportam subcorrentes psicológicas, filosóficas, etc. E tais diferenças vão ter um impacto direto na orientação metodológica de investigação que cada corrente aciona.

Importante ressaltar que não é objetivo deste artigo discutir cada uma dessas correntes e suas orientações metodológicas, mas apontar para as inconsistências paradigmáticas e as distintas correntes observadas nos estudos de AT que acabam não considerando por vezes as especificidades de cada abordagem, o que prejudica o avanço desse campo de estudos. A seguir, discute-se os aspectos metodológicos que envolvem as pesquisas de RC e AT.

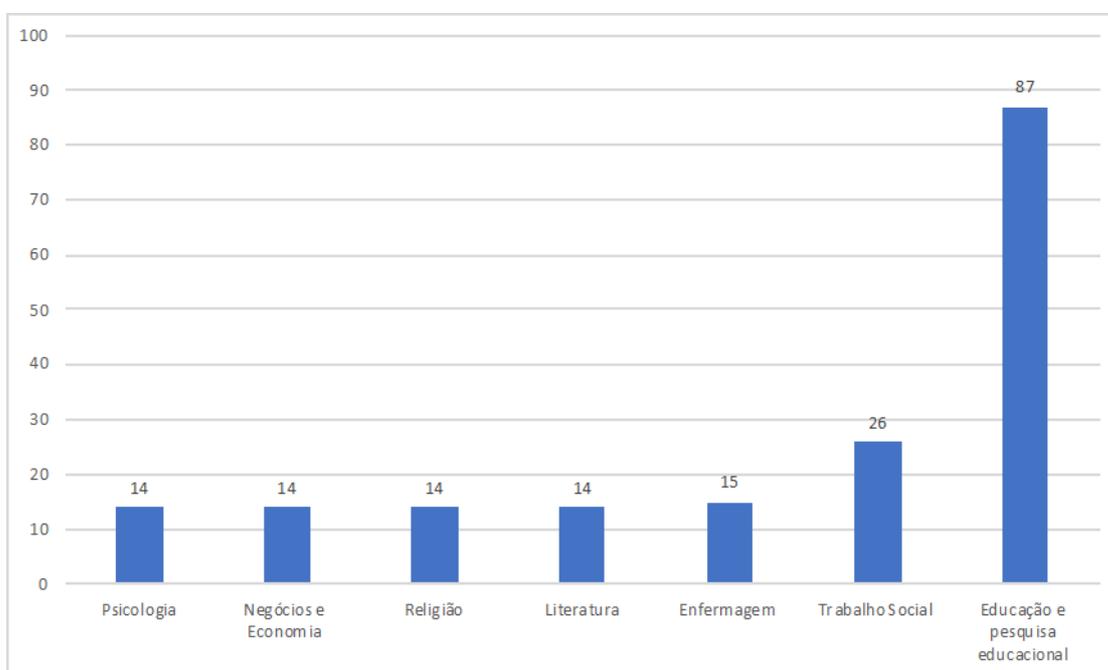
### **3. Revisão da metodologia e usos da RC e AT nos estudos empíricos nas organizações**

Dada a discussão paradigmática apresentada, cabe agora uma análise dos procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas sobre RC e AT. Optou-se por fazer um levantamento bibliográfico em três bases de dados: WEB of SCIENCE, PROQUEST e EBSCO, considerando como palavras-chave de busca *critical reflection* e *transformative learning*. Os seguintes critérios de seleção foram utilizados: (a) caracterizar-se como um estudo empírico no campo da RC e AT; (b) ser publicado em periódicos científicos; e (c) ter o maior número de citações no Google Scholar; (d) se pautarem na concepção de Mezirow e/ou Brookfield de RC e AT. Foram excluídos estudos puramente teóricos ou que não fornecessem informações sobre coleta e análise de dados.

Depois de remover as duplicatas, a pesquisa resultou em 350 publicações que foram selecionadas ao longo dos critérios de inclusão/exclusão. Um grande número de estudos foi excluído após a triagem dos resumos, pois não se concentraram na concepção de Jack Mezirow e/ou Stephen Brookfield de reflexão crítica/aprendizagem transformadora.

Vale esclarecer que a escolha pelo último critério de exclusão decorreu do fato que, especialmente quando se fala de RC, este é um tema amplamente debatido na literatura em diferentes áreas de conhecimento, e por isso, cada campo de estudo acaba desenvolvendo um conceito próprio de reflexão, com base no contexto e no uso que cada área faz sobre o termo (Kember et al., 2008). Nota-se, por exemplo, que em muitos trabalhos, expressões como pensamento reflexivo, reflexão, prática reflexiva, pensamento crítico e reflexão crítica são utilizadas como sinônimas, sem mesmo compartilharem dos mesmos posicionamentos teóricos. Assim sendo, Brookfield (1987) e Mezirow (1991) foram escolhidos, pois embora utilizem diferentes denominações para designar esta forma de pensamento, compartilham o mesmo arcabouço conceitual para discutir esta temática.

Além disso, somente a reflexão crítica, tal como propõem estes autores, é capaz de fomentar a AT. Assim, outras formas de reflexão que não fossem críticas não se encontravam no escopo de interesse deste estudo. Com esse recorte em mente, 184 estudos foram selecionados para análise (Figura 2).



**Figura 2 - Áreas de publicação dos artigos selecionados para revisão do texto**

Fonte: autores (2019).

Ainda assim, diversos estudos selecionados não continham informação suficientes sobre instrumentalização e avaliação de reflexão crítica e da aprendizagem transformadora, bem como não foram aplicados na área de negócios/organizações, sendo este o principal motivo para nova exclusão de grande parte dos trabalhos nesta etapa. Ao final, 03 publicações foram consideradas para compor a análise deste artigo, tendo em vista que se configuram como exemplos significativos do debate que se quer sustentar neste trabalho.

Os estudos selecionados foram analisados e comparados utilizando-se como categorias de referência: o paradigma que conduziu a pesquisa, a descrição metodológica e o nível de análise, conforme mostra a Figura 3.

Como se pode observar, ao tratar da RC/AT nas organizações a partir da perspectiva de Jack Mezirow e Stephen Brookfield, a expectativa era que os autores fossem além de um paradigma positivista, já que se trata de transformações de crenças, que demandam estudos qualitativos. Outra questão é que ao conduzirem investigações no campo das organizações, não

se dirigem para análises no nível individual. Pontua-se ainda que nenhum estudo pautado na abordagem teórico-crítica foi encontrado.

<b>Título</b>	<b>Autor/ Ano</b>	<b>Paradigma</b>	<b>Abordagem metodológica</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>	<b>Nível de Análise</b>
Critical reflective working behavior: A survey research.	van Woerkom, Nijhof e Nieuwenhuis (2002)	Positivista (estudo exploratório)	Quantitativo	Questionário	Individual
Entrepreneurial learning and critical reflection - Discontinuous events as triggers for 'higher-level' learning	Cope, J (2003)	Interpretativo	Qualitativo	Entrevistas	Individual
Operationalising critically reflective work behaviour	van Woerkom e Croon (2008)	Positivista (estudo exploratório)	Quantitativo	Questionário	Individual

**Figura 3 - Comparação entre as publicações incluídas na pesquisa**

Fonte: Autores (2019)

Ao analisar a forma como os três estudos foram conduzidos, nota-se que um recorreu a metodologia qualitativa, por meio da análise de entrevistas, enquanto outros dois fizeram uso de questionários fechados. Para comparar as diferentes propostas, recorreu-se a análise dos referenciais teóricos subjacentes e, em seguida, a avaliação do objetivo do estudo empírico, seu processo, bem como os resultados de reflexão crítica e aprendizagem transformadora.

Na análise do estudo qualitativo, Cope (2003) teve como objetivo o desenvolvimento pessoal/individual dos seus entrevistados, e por isso utilizou entrevistas não estruturadas para coleta de dados, numa tentativa particular de estimular a reflexão crítica e a aprendizagem transformadora nas organizações estudadas, a despeito do desafio que esta prática impõe em relação ao contexto e cultura de cada entrevistado. Dado que no processo de reflexão crítica e aprendizagem transformadora, os adultos interpretam e criam novos conhecimentos e ações a partir da releitura de seus pressupostos e crenças (Mezirow, 1990), metodologias qualitativas se fazem mais pertinentes para este tipo de análise. Em relação ao direcionamento do estudo, percebe-se que a pesquisa segue uma linha mais pragmática, cujo foco está na mudança individual, e está orientada somente para o sucesso do negócio.

Nos artigos selecionados com utilização de abordagens quantitativas, a mensuração do comportamento crítico reflexivo no trabalho (van Woerkom, Nijhof & Nieuwenhuis, 2002) e da operacionalização do comportamento crítico reflexivo no trabalho (van Woerkom, Croon, 2008) revelam a marca de um posicionamento positivista/objetivista.

O objetivismo compartilha a ideia que os fenômenos sociais e seus significados têm existência independente dos atores sociais, ou seja, o investigador procura estudar os fenômenos sem influenciá-los ou ser influenciados por eles, como procurou enfatizar Gephart (1999) na sua abordagem deste paradigma de pesquisa. A realidade é objetiva e pode ser examinada e testada nas correlações e associações entre variáveis por um método de pesquisa quantitativo.

Porém, quando analisados quanto a seus objetivos e resultados sobre a RC/ AT, percebe-se uma distinção quanto ao delineamento de pesquisa (Mohr, 1982). Ao invés de se perceber

uma consonância entre a definição teórica dos conceitos de RC/AT e a técnica que assevera ser possível a generalização, os estudos propostos por van Woerkom, Nijhof e Nieuwenhuis (2002), e van Woerkom e Croon (2008) resgatam, em primeiro lugar, premissas exploratórias (descobrir realmente quais são as variáveis em questão na pesquisa) para depois generalizar o fenômeno (descrevê-lo).

Os estudos iniciais exploratórios dos autores, favorecem a retirada do viés de uma escolha determinada do grupo de pesquisa, como em uma abordagem por processo, ao contrário da abordagem por variância, como técnica que ratifica algo que está posto (Mohr, 1982).

Desta forma, há pouco acordo entre a abordagem paradigmática e o instrumento de avaliação, ou como postulam Van de Ven e Poole (1990), tanto no que se refere à *onde* é possível coletar dados, e *como* é possível coletar nos estudos com conceitos subjetivos, uma vez que nem sempre que ocorre um dado fenômeno em um constructo, ele se manifesta em outro relacionado a ele. Muito mais do que mensurar RC/AT com uso de *surveys* ou escala *likert*, é importante compreendê-los a partir de processos. A questão de debate em si não é a abordagem ou seu instrumento de mensuração, mas sim o alinhamento com a abordagem paradigmática do constructo a ser estudado.

Por fim, a partir das considerações sobre as abordagens paradigmáticas e metodológicas de RC e AT, a próxima seção discute as implicações que a falta de uma maior coerência entre as abordagens traz para o campo dos estudos organizacionais.

#### 4. Considerações Finais

Reflexão crítica e aprendizagem transformadora: de que abordagens paradigmáticas e metodológicas estamos tratando? Para responder ao questionamento elucidado no título deste trabalho, este artigo se propôs a promover uma discussão sobre reflexão crítica e aprendizagem transformadora, quanto ao uso das suas abordagens paradigmáticas e metodológicas nos estudos organizacionais. Para tanto, inicialmente aprestou-se uma distinção entre as correntes paradigmáticas que sustentam as pesquisas de RC/AT. Na sequência, fez-se um panorama sobre tais teorias nos estudos organizacionais realizados no Brasil e no exterior, para posteriormente, apresentar uma revisão das abordagens metodológicas e seus instrumentos no que se refere à RC e AT nos estudos empíricos nas organizações.

No que diz respeito às questões de ordem paradigmática, mostrou-se que a reflexão crítica e aprendizagem transformadora, que emergiram do mapeamento das pesquisas realizadas em estudos organizacionais, estão alicerçadas em abordagens positivistas e interacionista simbólico interpretativista, implicando no exame do que se está refletindo e a criação de possibilidades de mudança, seja na ação e prática individual, no contexto em que se está inserido, ou a serviço da *performance* e desempenho no ambiente de trabalho.

A reflexão crítica e a aprendizagem transformadora permitem abertura para pensar em novas formas de vida organizacional, porque não concebe a organização como uma experiência naturalizada, tida como certa (*taken for granted*), o que favorece a criação de modelos e experiências organizacionais alternativas (Cunliffe, 2009). Vem daí à necessidade de literatura para criar espaços para reflexão crítica e a aprendizagem transformadora em organizações que são favoráveis ao surgimento do que Cotter (2014) chama de novos começos. Neste contexto, aumenta-se o foco em como as organizações podem instigar a criação de processos reflexivos que fomentem o questionamento coletivo como parte de sua política organizacional (Boud, Cressey, & Docherty, 2006; Vince & Reynolds, 2009).

Já no que se refere aos aspectos metodológicos, não é possível compreender os procedimentos de investigação sem considerar a abordagem positivista e interpretativista. Ao invés de encontrar uma coerência interna nos conceitos difundidos nos artigos pesquisados, ou

mesmo uma repetição conceitual, o que ficou evidente foi uma inadequação à corrente teórico-crítica, orientada à mudança de contexto, pois se observou o uso de instrumentos de pesquisa que capturaram a mudança somente no nível individual.

Quando se estabelece o paralelo dos estudos sobre reflexão crítica e aprendizagem transformadora com as perspectivas paradigmáticas, olhando o planejamento e as escolhas para se obter os dados, percebe-se que os instrumentos discutidos apresentaram características e limites relevantes.

Por um lado, representam o esforço de ir além da abordagem qualitativa e encontrar indicadores para o processo de transformação e a reflexão crítica engajada pelos profissionais em suas experiências de aprendizagem. Mas, por outro lado, ficam limitados, como métodos de construção de dados, na falta de rigor da coerência paradigmática ao se realizar pesquisas científicas com os conceitos subjetivos como a reflexão crítica e aprendizagem transformadora.

Além disso, para que um processo de aprendizado significativo e autêntico de transformação aconteça a crítica a pressupostos e a realidade vivida, não pode se reduzir à instrumentalização determinista, sob pena de não ser mais do que um “gerencialismo engajado” (Paes de Paula, 2009).

Ao se discutir limites e potencialidades da instrumentalização da reflexão crítica e aprendizagem transformadora nas organizações, pode-se inferir que o jeito que se escreve nos artigos pesquisados reforça mais o *mainstream*, do que abrem caminhos para a heterogenidade/dialética no tratamento das questões ético-político que são relevantes nas organizações e academia por meio de projetos de microemancipações (Parker, 1995).

Em particular, quando se quer examinar como a análise e a compreensão da natureza da reflexão crítica e da aprendizagem transformadora se dá pelas ferramentas que a materializam, encontra-se o desafio de construir instrumentos de análise mais apropriados para tal fim. A questão fundamental aqui não é o instrumento para coleta de dados em si (que pode ser tanto qualitativo ou quantitativo), mas como aprendemos sobre RC e AT a partir dos dados.

Assim, não se deve impor um delineamento de pesquisa apenas, mas se olhar aspectos subjetivos por várias lentes (Romano, 2018), promovendo uma abordagem interdisciplinar na epistemologia do conhecimento sobre a RC e AT, numa atitude de diálogo entre vários campos do conhecimento dentro de um determinado contexto (Souza Neto, 2010). Até porque, os estudos analisados apontam para diferentes possibilidades de pesquisa. Assim, a crítica não repousa na abordagem paradigmática ou metodológica em si, mas sim, na coerência necessária entre elas.

A fim de contribuir para o desenvolvimento dos estudos sobre a RC/ AT no Brasil, sugerem-se os seguintes trabalhos: a) pesquisas sobre as abordagens paradigmáticas dos conceitos em questão e seus efeitos na pesquisa científica em outros campos; b) estudos sobre as consequências metodológicas das visões deste ensaio, dentre outros; c) o desenvolvimento de instrumentos de pesquisas adequados às diferentes abordagens paradigmáticas.

## 5. Referências

- Association of American Colleges & Universities - AACU. (2013). VALUE rubric development project. Retrieved from <https://www.aacu.org/value/rubrics>.
- Boud, D., Cressy, P., & Docherty, P. (Eds.) (2006). *Productive reflection at work*. London, England: Routledge.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação*. Campinas, SP: Papirus.
- Brookfield, S. (2000). The concept of critically reflective practice. *Handbook of adult and continuing education*, 33-49.

- Brookfield, S. (2010). Engaging Critical Reflection in Corporate America. In: Mezirow, J., & Taylor, E. (Eds.). *Transformative Learning in Practice: insights from community, workplace and higher education*. 1. ed. San Francisco: Jossey Bass.
- Casebeer, D., & Mann, J. (2017). *Mapping Theories of Transformative Learning. Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization*, 52:3, 233-237.
- Cope, J. (2003). Entrepreneurial Learning and Critical Reflection Discontinuous Events as Triggers for “Higher-Level” Learning. *Management Learning*, 34, 429-450.
- Closs, L., & Antonello, C. S. (2010). Aprendizagem Transformadora: A Reflexão Crítica Na Formação Gerencial. *Cadernos EBAPE. BR.* 8:1, 19-37.
- Cotter, R. J. (2014). Reflexive spaces of appearance: Rethinking critical reflection in the workplace. *Human Resource Development International*, 17:4, 459–474.
- Cunliffe, A. L. (2009). The philosopher leader: On relationalism, ethics and reflexivity—A critical perspective to teaching leadership. *Management Learning*, 40:1, 87–101.
- Cranton, P., & Taylor, E. W. (2012). Transformative learning: In: Jarvis, P., & Watts, M. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Learning* (pp. 194-203). London-New York: Routledge.
- Faria, J. H. (2009). Teoria crítica em estudos organizacionais no Brasil: o estado da arte. *Cadernos EBAPE. BR.* 7:3, 508-515.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Gambrell, J. A. (2016). Beyond personal transformation: engaging students as agents for social change. *Journal of multicultural affairs*, 1:2.
- Gephart, R. (1999). *Paradigmas and research methods*. Disponível em [http://www.aom.pace.edu/rmd/1999\\_RMD\\_Forum\\_Paradigms\\_and\\_Research\\_Methods.html](http://www.aom.pace.edu/rmd/1999_RMD_Forum_Paradigms_and_Research_Methods.html) Acesso em 01 mai. 2019.
- Hoggan, C. D. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult education quarterly*, 66:1, 57-75.
- Janik, M. D., & Daniel, S. (2005). *Unlock the genius within: Neurobiological trauma, teaching, and transformative learning*. R&L Education.
- Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K. & Wong, M. (2000). *Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, 381-395.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K. & Wong, F. K. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33, 369-379.
- King, K. (2009). *The handbook of the evolving research of transformative learning based on the learning activities survey*. Charlotte, NC: IAP, Information Age Pub.
- Lundgren, H., & Poell, R. F. (2016). On critical reflection: A review of Mezirow’s theory and its operationalization. *Human Resource Development Review*, 15:1, 3-28.
- Merriam, S. Caffarella (1991). *Learning in adulthood*. A comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass. Stuckey, H. L., Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). Developing a survey of transformative learning outcomes and processes based on theoretical principles. *Journal of Transformative Education*, 11:4, 211-228.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32, 3–24.

- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood: A Guide to transformative and emancipatory learning*. New York, NY: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult', in *Learning as Transformation*, eds J. Mezirow & Assoc. (pp. 3-34), Jossey-Bass, San Franc.
- Mezirow, J. (2010). Transformative learning theory. In J. Mezirow & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice* (pp. 18–32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mohr, L. B. (1982). Approaches to explanation: Variance Theory and Process Theory. In L. B. Mohr, (Ed.), *Explaining Organizational Behavior*, (pp. 35-70). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- O'Sullivan, E. (1999). *Transformative learning. Educational Vision for the 21<sup>st</sup> Century*. Toronto: Canada. University of Toronto Press in Canada.
- Paes de Paula, A. P. (2009). "O que o Handbook não diz": Novas Considerações sobre Teoria Crítica e Abordagens Pós-modernas para Estudos Organizacionais. In *Encontro da ANPAD - ENANPAD, 33, São Paulo. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro, RJ: ANPAD*. Disponível em: <http://www.anpad.org.br>
- Paes de Paula, A. P., Maranhão, C. M. S. A., Barreto, R. O., & Klechen, C. F. (2010). *A Tradição e a Autonomia dos Estudos Organizacionais Críticos no Brasil. RAE São Paulo, 50:1, 10-23.*
- Parker, M. (1995). Critique in the Name of What? Postmodernism and Critical Approaches to Organization. *Organization Studies, 16:4, 553–564.*
- Pogson, P., & Tennant, M. (1995). *Learning and change in the adult years*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Reis, D. G. (2011). O papel da reflexão na aprendizagem gerencial. In C. S. Antonello & A. S. Godoy (Eds.), *Aprendizagem Organizacional no Brasil* (pp. 353-380). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Reynolds, M. (1998). Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning, 29, 183–200.*
- Rigg, C., & Trehan, K. (2008). Critical reflection in the workplace: Is it just too difficult? *Journal of European Industrial Training, 32, 374–384.*
- Romano, A. (2018). Transformative learning: A review of the assessment tools. *Journal of Transformative Learning, 5:1, 53-70.*
- Siegel, H. (1989). Epistemology, critical thinking, and critical thinking pedagogy. *Argumentation, 3, 127-140.*
- Souza Neto, J. C. (2010). Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. *Cadernos de Pesquisa em Educação, 16:32, 29-64.*
- Souza, R. A., & Brunstein, J. (2018). Critical reflection in the workplace and management competencies: In service of transformation? *Australian Journal of Adult Learning, 58:2, 266 - 291.*
- Taylor, E. W. & Cranton, P. (2012) *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tisdell, E., & Tolliver, D. E. (2001). The role of spirituality in culturally relevant and transformative adult education. *Adult Learning, 12:3, 13-14.*

- Vince, R., & Reynolds, M., (2009). Reflection, reflective practice and organizing reflection. In *The Sage Handbook of Management Learning, Education and Development* (pp. 89–103). London, England: Sage.
- Van de Ven, A. H. & Poole, M. C. (1990). Methods for studying innovation development in the Minnesota Innovation Research Program. *Organization Science*, 1:3, 313-335.
- van Woerkom, M. (2004). The concept of critical reflection and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6, 178–192.
- van Woerkom, M. & Croon, M (2008). Operationalising critically reflective work behaviour. *Personnel Review*, 37:3, 317-331.
- van Woerkom, M., Nijhof, W.J., & Nieuwenhuis, L. F. M. (2002). Critical reflective working behavior: A survey research. *Journal of European Industrial Training*, 26, 375–378.