

A REFLEXÃO NA PRÁTICA GERENCIAL: uma análise à luz da fenomenografia

JOSÉ FLORENTINO VIEIRA DE MELO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

THEREZA CHRISTINA GAMA PRADO FREIRE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

FLÁVIO DOS SANTOS AIRES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

ANA CAROLINA KRUTA DE ARAUJO BISPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

A REFLEXÃO NA PRÁTICA GERENCIAL: uma análise à luz da fenomenografia

1. Introdução

O aprendizado contínuo passou a ser uma exigência da sociedade. Estudos acerca da aprendizagem, em específico àquela que se desenvolve no seio das organizações, começam a ter suas perspectivas ampliadas para retratar o que vem sendo considerado o principal ativo no mercado de trabalho atual: o conhecimento (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Conforme apresentado por Vitorio (2008), a literatura sobre aprendizagem aponta distintas abordagens, dentre as quais destacam-se a behaviorista, segundo a qual o aprendizado acontece como resultado de mudanças comportamentais; a humanista, que enfatiza as motivações pessoais para aprender; a cognitivista, que se foca no processo individual de aprendizagem; e a construtivista, que se baseia no desenvolvimento do saber a partir das experiências vividas. Este trabalho destaca o construtivismo devido ao peso dado por tal abordagem à experiência e à reflexão no processo de aprendizagem.

Dentre os estudos baseados no construtivismo, avultam-se os trabalhos de Dewey (1976), Schön (1983), Kolb (1984), e Argyris (1991), voltados para um aprofundamento acerca dos conceitos de experiência e reflexão. Os autores defendem a aprendizagem que acontece por meio da experiência, abordando o papel da reflexão como seu acelerador. Silva (2009) afirma que a aprendizagem experiencial ocorre apenas quando se reflete. Daí surge a inquietação dos pesquisadores em compreender quais são as percepções dos gestores acerca do processo reflexivo. O problema de pesquisa decorre dos questionamentos: como os gestores refletem? Qual a percepção dos gestores acerca do processo reflexivo para a aprendizagem?

Schmitz *et al.* (2013) apontam que a aprendizagem experiencial é concebida como um processo contínuo fundamentado na experiência e que busca solucionar conflitos entre visões de mundo opostas; e ainda como procedimento holístico de adaptação e criação de conhecimento que envolve transações entre pessoa e ambiente.

As pesquisas no campo da administração se utilizam de distintas técnicas de investigação e o que as difere é, basicamente, a abordagem. A abordagem qualitativa introduz processos de pesquisa que buscam compreender a construção social da realidade como forma de revelar os significados das experiências, se valendo de artifícios para coleta de dados que tragam à tona motivações (FLICK, 2009).

Vergara e Caldas (2005) apontam o predomínio funcionalista nos estudos das organizações no Brasil, aos poucos superado por pesquisadores que buscam assumir uma postura epistemológica interpretativista. Nesse contexto insere-se a fenomenografia, abordagem teórica e metodológica de pesquisa qualitativa que objetiva descrever, analisar e compreender o fenômeno social com foco nas experiências vivenciadas pelos indivíduos (MARTON, 1981).

Desenvolvida na década de 1970 no campo da educação, a fenomenografia encontra seu alicerce no princípio de que os indivíduos possuem diferentes concepções sobre um fenômeno, baseados em suas próprias experiências (CHERMAN; ROCHA-PINTO, 2016). O estudo deste trânsito particular em repetidas experiências com um fenômeno possibilita compreender a interpretação de aspectos da realidade (MARTON, 1981).

Nesse sentido, foi realizada pesquisa empírica utilizando-se de entrevistas semi-estruturadas com quinze gestores de empresas sediadas na capital do estado da Paraíba,

públicas, de economia mista e privadas. A estes gestores foram feitas quatro perguntas, com o objetivo de expor suas concepções acerca da temática da pesquisa, conforme segue: (1) como se tornou gestor; (2) o que é reflexão; (3) como reflete; e (4) relate uma experiência na qual refletiu.

O artigo é dividido em seis seções. Em princípio faz-se uma revisão de estudos sobre aprendizagem organizacional. A seguir apresentam-se os procedimentos metodológicos balizadores da pesquisa empírica, para, depois, discorrer sobre a análise dos dados coletados, utilizando o método fenomenográfico a fim de compreender as concepções dos entrevistados a respeito da importância da reflexão em meio à dinâmica profissional. Por último, a seção de conclusão apresenta as contribuições deste trabalho ao campo da administração, bem como sugestões para futuros pesquisadores.

2. Prática reflexiva e aprendizagem experiencial

Os conceitos de reflexão e sua relação com a aprendizagem têm sido objeto de estudo há séculos, com registros de pensadores como Sócrates, Platão, Sófocles e John Locke se debruçando sobre o assunto. Ao longo das últimas décadas, têm crescido o estudo e a pesquisa sobre este tema no escopo da aprendizagem gerencial, à medida em que esta se apresenta como uma necessidade no mercado de trabalho, bem como devido à importância do papel dos gestores, cuja atuação extrapola os limites organizacionais e produzem reflexos na sociedade (CLOSS; ANTONELLO, 2010).

O estudo da aprendizagem no âmbito profissional deu origem a conceitos que refletem o desenvolvimento das habilidades como um amálgama de competências, conhecimentos, sentimentos e postura ética relativos à profissão (PIMENTEL, 2007). Diversos pesquisadores questionam o processo de aquisição e desenvolvimento destas competências, afirmando que a educação formal teórica não provê os aprendentes com capacidades que lhes permitam lidar com situações não rotineiras e imprevistas, inerentes ao mundo da prática gerencial (MOON, 2004; CLOSS; ANTONELLO, 2010). De acordo com Silva e Silva (2011), estudos vêm sendo desenvolvidos para compreender como os gerentes aprendem, acrescentando à necessária aquisição do arcabouço teórico a relevância da vivência de experiências, as quais permitirão aos envolvidos a aprendizagem na prática.

Dewey (1976) definiu a reflexão como uma consideração ativa e persistente de alguma crença ou forma de conhecimento. Para ele, a educação advinda da experiência proporciona o incremento da capacidade de direção, possibilitando o desenvolvimento de indivíduos e de grupos que compartilhem desta experiência (MARTINS, 2007). Uma das teorias de aprendizagem mais difundidas foi desenvolvida por Kolb (1984), segundo a qual esta ocorre quando conceitos podem ser confrontados com a experiência prática de forma a gerar reflexão. O modelo experiencial, como ficou conhecido, dá grande peso à reflexão e aos estilos pessoais de aprendizagem, apresentados como um ciclo contínuo de experiências e reflexões que levam ao aprendizado (TREVELIN, 2011).

Fenwick (2003) defende que o ambiente de trabalho abarca as relações sociais entre indivíduos, bem como as dimensões político-culturais da comunidade em que este se insere. De acordo com a autora, o modelo proposto por Kolb dá pouca consideração ao contexto, o que corrobora as ideias desenvolvidas por Jarvis (1987), que apresenta um modelo alternativo de aprendizagem experiencial, onde há uma acomodação ao meio sociocultural, levando a duas possibilidades: aprendizado reflexivo através da contemplação, resolução de problemas e experimentação ativa; aprendizado não reflexivo, através da absorção mecânica de informações e internalização inconsciente dos fatos.

A prática reflexiva pode promover um nível mais profundo de aprendizagem que a experiência de tentativa e erro (RAELIN, 2002), uma vez que questiona os conceitos adquiridos através de experiências nem sempre percebidas cognitivamente, mas enraizadas no subconsciente. O ambiente propício para a reflexão engloba os pensamentos, emoções, os intercâmbios sociais e os valores de cada pessoa (MCGILL; BROCKBANK, 2004), de forma que o processo deliberado de reflexão pode levar a uma mudança de paradigma na forma como o mundo, as pessoas e o trabalho são percebidos. Em última instância, a reflexão influenciará padrões de comportamento, com reflexo nas ações.

Schön (1983) propôs um modelo de formação baseado na reflexão com três ideias centrais: (1) a reflexão na ação, que acontece enquanto a atividade está sendo praticada, recebendo influências dos estados emocionais do indivíduo; (2) a reflexão sobre a ação, compreendida como um ato retrospectivo que busca analisar os acontecimentos de modo a gerar mudanças de percepção; (3) a reflexão sobre a reflexão, etapa que se utiliza da metacognição como forma de questionar a relevância da própria reflexão enquanto forma de aprendizado. McGill e Brockbanck (2004) apresentam a figura do praticante reflexivo como sendo aquele capaz de impulsionar seu aprendizado ao usar as três formas de reflexão supracitadas.

Uma questão que se impõe no estudo das formas de aprendizagem é como promover a prática reflexiva no âmbito do trabalho cotidiano, onde as contingências do momento e as interações dinâmicas dispersam o foco. Silva (2009) alega que a atividade gerencial tem ligação direta com a troca de experiências entre as pessoas e que o estímulo ao relato de situações vividas é uma forma de gerar reflexão pessoal, mas também de compartilhar com pessoas menos experientes a realidade da prática gerencial, de modo que as pessoas podem usar tais experiências como *inputs* para sua própria reflexão.

Um ensaio realizado por Woerkom, Nijhof e Nieuwnehuis (2002) concluiu que o que define um bom empregado pode estar atrelado à sua capacidade reflexiva. Os pesquisadores buscaram compreender o conceito de reflexão e os fatores que podem influenciá-la no ambiente do trabalho. Como resultado, elencaram as seguintes dimensões de conceitos de reflexão crítica, reconhecidos tanto na teoria como na prática: (1) reflexão individual em relação ao trabalho; (2) aprender com os erros; (3) visão compartilhada; (4) desafio ao pensamento de grupo; (5) pedir *feedback*; (6) experimentação; (7) compartilhamento de conhecimento; (8) consciência de empregabilidade.

As organizações podem estimular a troca de experiências entre equipes para fomentar a reflexão e o aprendizado. Uma das possibilidades para este estímulo está na formação de times de aprendizado ou comunidades de prática (RAELIN, 2002). Estes são formados por pessoas que interagem e compartilham interesses, provendo assistência e *feedback* mútuos, estimulando o pensamento divergente de modo a fomentar a criação de novos modos de resolução de problemas (PELTIER *et al.*, 2005). Pesquisas realizadas por Vitorio (2008) e Melo (2005) mostraram como gestores aprendem por meio das experiências de outros, refletindo acerca de situações vividas por colegas. Sobre este aspecto, Cousin (2009) concebe que a forma com a qual cada pessoa experimenta as situações dá suporte à aprendizagem e ao compartilhamento de experiências.

Diversos trabalhos mostram que os gerentes dispõem de pouco tempo para refletir em meio à ação nos ambientes profissionais (YANOW; TSOUKAS, 2009). Daudelin (1996) aponta que gestores valorizam mais a ação que a reflexão, enquanto Raelin (2002) escreve que, na atualidade, cada vez mais é exigida a ação imediata, relegando a reflexão para segundo plano, ainda que produza melhores resultados se realizada antes da ação. Vitorio (2008), ao relatar entrevistas com gestores, resume como se costuma relegar a reflexão para segundo plano em meio às tarefas diárias e como os gestores desconhecem suas próprias capacidades reflexivas ou sequer percebem que as usam no cotidiano.

Para melhor compreender a concepção dos gerentes acerca da prática reflexiva nas suas atividades profissionais, a fenomenografia surge como uma proposta metodológica que possibilita a identificação de perspectivas acerca do fenômeno de interesse com o objetivo de categorizar o conceito em uma ordem hierárquica de profundidade (PHERALI, 2011). Na seção a seguir serão descritos os procedimentos utilizados na pesquisa empírica objeto deste estudo.

3. Procedimentos metodológicos

A fenomenografia é um método de pesquisa qualitativa desenvolvido por Marton e Säjö (1976) que busca capturar as concepções individuais acerca dos fenômenos com o objetivo de “descobrir e sistematizar formas de pensamento, através dos quais as pessoas interpretam aspectos da realidade que são significativos socialmente e supostamente compartilhados pelos membros de um tipo de sociedade” (MARTON, 1981, p.180).

Este método surgiu do interesse em identificar diferentes posturas pelas quais os indivíduos entendem uma experiência (COUSIN, 2009) e seu objeto de estudo busca perceber como um grupo descreve um acontecimento específico a partir de suas vivências e como isto pode ajudar a categorizá-las e descrevê-las (SANTOS; SILVA, 2015). A partir de um processo de conscientização ou diálogos reflexivos, os sujeitos podem atingir níveis mais profundos da situação vivenciada (MARTON, 1981). Como procedimento metodológico, é uma abordagem de pesquisa interpretativa que busca descrever fatos do mundo pelos olhos do indivíduo (LIN, 2011).

Busca-se neste artigo utilizar a fenomenografia como método de pesquisa para contribuir com o desenvolvimento de estudos organizacionais, de forma a compreender como concepções da reflexão podem auxiliar no aprendizado de gestores dentro da perspectiva construtivista. Entende-se que tratar da prática reflexiva de gestores é um tema relevante e atual e que possíveis investigações deste assunto, à luz da fenomenografia, podem contribuir com as pesquisas na área.

Santos e Silva (2015) descrevem os passos que devem ser tomados durante a elaboração de uma pesquisa fenomenográfica para execução e análise dos dados, os quais foram adaptados nesse estudo para compreender o conceito da reflexão na percepção de gestores de variadas empresas e categorizá-lo de acordo com a forma pela qual é experimentada. A tabela 01 descreve a estrutura utilizada para aplicação do método fenomenográfico na pesquisa.

TABELA 01: ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

O QUE?	COMO?	JUSTIFICATIVA
Tema	Reflexão	A importância da reflexão na aprendizagem experiencial (SCHÖN, 1983; KOLB, 1984)
Sujeito	Indivíduos que exerçam funções gerenciais	O desenvolvimento de atividades inerentes ao escopo da prática gerencial é a característica da atividade gerencial, e essas atividades variam de acordo com o nível hierárquico, a área de atuação e o setor de atividade (SILVA, 2009)
Instrumento de coleta de dados	Entrevista individual semi-estruturada	O processo de coleta de dados na pesquisa fenomenográfica pode ocorrer através de entrevistas individuais ou em grupo, e /ou observações (SANTOS; SILVA, 2015)

Estrutura da entrevista	1. Como você se tornou gerente? 2. O que é reflexão? 3. Descreva uma experiência ou situação específica na qual refletiu	Sandberg (2005), Akerlind (2005) e Cherman e Rocha-Pinto (2016) consideram: 1. Questões introdutórias para caracterizar o perfil do entrevistado e criar ambiente de aproximação 2. Questões de ambientação com o fenômeno 3. Questão situacional para estimular o entrevistado a relatar uma experiência vivenciada
Estudo piloto	A entrevista piloto realizada com o primeiro gestor mostrou-se adequada e obteve resultados satisfatórios, de modo que foi utilizada na composição dos dados	A entrevista-piloto é útil como ensaio do uso do método fenomenográfico, para as reações e comportamentos do entrevistado, e para os do próprio entrevistador (INGLAT; VILLARDI, 2018)
Coleta de dados	Diálogo presencial	A entrevista por meio do diálogo presencial visa estimular o entrevistado a falar de suas concepções (SANTOS; SILVA, 2015)
Transcrição dos dados	Registro das entrevistas por escrito	A transcrição é a pré-análise dos dados e permite o distanciamento do entrevistador do contexto no qual a entrevista foi conduzida, e a análise dos registros permitirá a releitura, quantas vezes for necessário, com o intuito de identificar as categorias de concepções (MANZINI, 2018)
Identificação de categorias	Análise das transcrições e listagem das definições	Tem-se como resultado de uma análise fenomenográfica um número limitado de categorias hierárquicas qualitativamente diferentes, internamente e logicamente relacionadas, da descrição da variação da forma de vivenciar um fenômeno (REED, 2006)
Estabelecimento do vínculo entre as categorias	Estabelecimento de uma relação lógica e parcimoniosa entre as categorias identificadas	As categorias de descrição precisam preencher três critérios para serem fenomenográficas, sendo o primeiro deles que as categorias sejam logicamente relacionadas (MARTON; BOOTH, 1997)
Elaboração do relatório	Apresentação da análise dos dados e resultados	Recomenda-se incluir trechos dos protocolos de pesquisa para auxiliar os leitores no julgamento da plausibilidade das análises, assim como estabelecer uma articulação entre as categorias de descrição e as concepções (SANTOS; SILVA, 2015)

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Santos e Silva (2015).

Após a elaboração do roteiro, gestores de instituições públicas, privadas e de economia mista foram contatados para participar da pesquisa e foram selecionados em função de suas disponibilidades e facilidade de acesso por parte dos pesquisadores. As entrevistas foram realizadas presencialmente e via *Skype*, entre os dias 05 e 30 de outubro de 2018, com duração média de 20 minutos.

Este artigo utilizou a metodologia de trabalho proposta por Khan (2014), o qual considera que o número de quinze participantes é suficiente para expor linhas de pensamento acerca do tema da pesquisa. Assim sendo, foram entrevistados quinze gestores com a seguinte distribuição: servidores em uma instituição de ensino superior pública (04), em uma empresa pública (06), em um banco de economia mista (04) e em uma companhia aérea (01). Os participantes eram profissionais do sexo feminino (05) e masculino (10), que detinham experiência variada de atuação na área gerencial, assim distribuída: 6 com até cinco anos de experiência; 7 com experiência variando de cinco a dez anos; e 2 com experiência superior a vinte anos. As entrevistas não foram marcadas previamente, à exceção das realizadas via *Skype*, e os participantes autorizaram suas gravações.

Após a transcrição integral das entrevistas, foi realizada a leitura atenta das respostas obtidas e a atribuição de códigos aos respondentes, para em seguida ser iniciada a categorização das respostas à luz da fenomenografia. Estes códigos foram lançados de acordo com a ordem de realização das entrevistas. As quinze entrevistas foram feitas em grupos de cinco, com cada grupo sendo conduzido por um dos autores deste artigo. Na atribuição dos códigos, foi dada uma letra (de A a C), de acordo com o condutor da respectiva entrevista.

Para uma análise ser considerada fenomenográfica, de acordo com Marton e Booth (1997), as categorias de descrição devem observar três critérios: ser logicamente relacionadas; descrever a variação nas formas de vivenciar o fenômeno; ser qualitativamente diferente das demais. Ao analisar o discurso a partir destes critérios, torna-se possível relatar a estrutura da experiência e seu significado. É importante que o indivíduo esteja, concomitantemente, consciente dos aspectos relevantes de um fenômeno e o perceba a partir de seu ambiente.

Para categorizar o conteúdo transcrito, os pesquisadores não analisaram diretamente o fenômeno, mas buscaram afirmações a partir das ideias dos indivíduos sobre ele. Assim, buscou-se identificar as semelhanças nos relatos, dividindo-os em grupos qualitativamente distintos. Observou-se que, a partir da análise da 11ª entrevista, não foram identificados grupos novos, de modo que a distribuição das entrevistas foi delimitada em cinco categorias diferentes.

Os pesquisadores efetuaram uma nova leitura em voz alta, para se certificarem da correta disposição das percepções. Em seguida, as categorias foram dispostas hierarquicamente em termos da complexidade e profundidade, para ao fim, serem nomeadas de acordo com as afirmações dos entrevistados. A estratégia adotada alinha-se à afirmativa de Reed (2006), segundo o qual tem-se como resultado de uma análise fenomenográfica um número limitado de categorias hierárquicas qualitativamente diferentes, logicamente relacionadas, de descrição da forma como um fenômeno é experimentado. Na seção a seguir apresentam-se os resultados e a análise dos dados.

4. Apresentação e discussão dos resultados

A análise fenomenográfica produzida a partir da transcrição das entrevistas com os gestores levou à identificação de categorias através das quais os entrevistados mostraram diferentes níveis de profundidade quanto a suas percepções acerca do tema proposto. Procurou-se estabelecer vínculos entre tais categorias, iniciando-se do patamar mais raso pelo qual a reflexão é percebida e praticada e usando como critério determinante destes patamares situações como tempo dedicado conscientemente ao ato de refletir, causas que levam à reflexão, atitudes tomadas e capacidade de analisá-las, compartilhamento de experiências com equipes de trabalho. A seguir cada categoria identificada é apresentada, respeitando-se os patamares supracitados.

4.1. “De repente chega uma ordem e aí todo o seu planejamento, ele cai” (E5C)

A concepção sobre reflexão considerada como mais superficial partiu de um gestor que reconheceu a dificuldade de gerenciar o tempo dedicado à prática reflexiva em meio às contingências e dificuldades que surgem e desfazem todo um planejamento prévio. O entrevistado defendeu a necessidade de planejar a rotina diária e de manter um processo reflexivo continuado frente ao estresse gerado pela dinâmica de lidar com

clientes, superiores e colaboradores. Na sequência da entrevista ele revelou que mudanças repentinas na rotina do trabalho causam frustração ao impedir a reflexão contínua planejada, acarretando um certo descontrole emocional capaz de, potencialmente, levar a discussões ou embates com colegas.

“**Muitas vezes você é surpreendido, né, com notícias de última hora**, até porque as pessoas também erram, se esquecem, enfim né... E aí você tem que ser **caloroso** naquele momento pra repreender, pra dizer que a pessoa não repita mais aquilo, aquela coisa toda. E volta e meia você tem que ter esses embates” (E5C).

Segundo Raelin (2002), vive-se atualmente em uma era onde executivos ocupados pouco podem praticar a reflexão uma vez que adiar decisões pode ser interpretado como sinal de fraqueza, e onde respostas são pedidas antes mesmo de perguntas serem formuladas. A autora argumenta que é possível refletir mesmo ao conviver em um meio turbulento e que cabe aos gestores inspirar e promover essa prática. Mais que isso, os ambientes de trabalho podem e devem promover a troca de experiências, dúvidas, angústias, reflexões e aprendizados. Silva (2009, p. 130) afirma que os gerentes “assumem um papel determinante para que os processos de aprendizagem ocorram no ambiente organizacional”.

“Às vezes **a gente fala a coisa certa da forma errada**, na hora errada, né. Mas aí eu refleti, conversei com ele, e as coisas voltaram ao normal” (E5C). Mesmo se o calor do momento impede a prática reflexiva, esta pode acontecer posteriormente, quando os ânimos estiverem controlados, embora nem todas as situações permitam correções de erros decorrentes da falta de reflexão ou do descontrole emocional.

Quanto ao papel das emoções, Moon (2004) revela a interdependência entre reflexão e emoção, a importância de experiências anteriores na definição de atitudes futuras e como, em um intervalo de poucos dias, a depender do nosso estado emocional, podemos mudar nossas percepções sobre determinado assunto. Lidar com as emoções é parte integrante e vital do processo reflexivo, dependente não apenas do indivíduo, mas do seu comportamento ante os pares, superiores, agentes externos, familiares.

4.2. “**A reflexão que eu tenho feito, até nos erros que eu cometo, eu tenho refletido e tenho aprendido**” (E1A); “**reflexão é um ato de melhorar... você reflete pra você melhorar**” (E2C)

A segunda concepção – cujo significado foi o mais mencionado pelos entrevistados – está relacionada à percepção do aprendizado que advém da experiência e dos erros cometidos quando, por meio da reflexão, os gerentes buscam melhorar continuamente suas práticas gerenciais. Conforme Silva (2009), nas diversas situações enfrentadas pelos gerentes, o processo de reflexão pode tornar sua experiência rica em aprendizagem, influenciando seus padrões de comportamento e suas ações.

“Com o tempo que a gente vai adquirindo, né, essa **experiência**, a gente vai percebendo que a gente começa a **cometer erros**. Esses erros, eles **têm que ser corrigidos** né. E... a **reflexão** que eu vejo dentro dessa, é... desse conceito né, dessa, desse... desse nicho de oportunidades, é eu tá **sempre melhorando** e sempre me adaptando” (E3C). Silva e Silva (2011) asseveram que existe uma relação contínua entre refletir, agir e aprender, demonstrando que o processo de aprendizagem em ação está vinculado à prática.

“Porque você tem que ir, no seu dia-a-dia você vai observando os procedimentos, as atividades que você executa, e você tem que ir **reavaliando diariamente** as coisas, pra que o **teu trabalho possa ser aprimorado com o passar do tempo**, dos anos.” (E3B). Para Reynolds (1998) o ciclo de ação e reflexão, desenvolvido de forma efetiva, promove

a integração entre o conhecimento e a prática por meio da reflexão, consolidando o processo de aprendizagem.

Observa-se, por meio dos relatos, que a reflexão é percebida como mediadora da aprendizagem na medida em que possibilita aprender com os erros, avaliar alternativas e fazer escolhas – o que, conforme Silva e Silva (2011), são atributos essenciais na prática gerencial e contribuem para o aprimoramento das competências profissionais, constituindo-se em fonte primária para a mudança na forma de agir e formando a base do aprendizado gerencial. Corroborando esta visão, Vitória (2008) confirma que, dentre os resultados alcançados por suas pesquisas, destaca-se a percepção dos gestores acerca da aprendizagem advinda de erros e acertos.

4.3. “É muito comum a gente refletir e planejar o dia de amanhã” (E4C)

O terceiro nível de concepção está associado à ideia da reflexão individual antes da ação como uma forma de analisar cenários para a tomada de decisões. Nesta dimensão, os sujeitos procuram não se deixar levar pela velocidade dos acontecimentos, afastando-se de possíveis dificuldades momentâneas em seus cotidianos para ponderar sobre a forma mais correta de agir de modo a evitar erros ou retrabalho.

“Reflexão é você... **pensar em todas as possibilidades de uma determinada coisa**, né? De um determinado fato, de um determinado ato, é você realmente refletir, **pensar nos pontos positivos, nos pontos negativos**, no que pode ser feito, no que não pode ser feito... **analisar** o que aconteceu pra, então **daí poder tomar uma decisão**, tomar uma atitude, uma direção” (E4B).

Os sujeitos analisados nesta categoria tendem a defender a formulação de estratégias de ação baseadas nos objetivos estabelecidos pela organização. Em relação a este tópico, Silva (2009) aponta a influência da estratégia na aprendizagem ao estabelecer fronteiras para a tomada de decisão em um contexto, bem como para a percepção e interpretação de um ambiente.

“Então é muito comum a gente refletir e **planejar o dia de amanhã**, de noite, em casa, no jantar, ou então assistindo a um filme, enfim... vem alguns *insights*, não necessariamente a gente pensando no trabalho, mas **a gente nunca desliga** das nossas pendências, das nossas atividades, a gente sempre planeja” (E4C).

Os depoimentos parecem corroborar as teorias levantadas por Schön (1983) acerca da prática reflexiva que envolve ciclos de ação-reflexão-ação. Profissionais, ao lidar diariamente com o incerto, buscam a reflexão como forma de determinar as formas mais apropriadas de agir baseando-se em conceitos adquiridos formalmente, em ações anteriores, em experiências relatadas por colegas.

“Muitas e muitas vezes em algumas situações eu me calo, porque eu penso, se eu falar da forma que eu tô aqui, eu vou... sei lá... falar uma coisa indevida e palavras ditas você não volta atrás. Então **eu prefiro me calar pra refletir**, pensar o que eu posso melhorar nas palavras, e agir de uma outra forma” (E2C).

A capacidade de refletir acerca das ações, emoções e atitudes de forma a modificar comportamentos posteriores é, de acordo com McGill e Brockbank (2004), uma característica da aprendizagem reflexiva. Esta capacidade é significativa para o desenvolvimento profissional contínuo por propiciar um aprendizado efetivo – conseguir ser autocrítico, reconhecer fraquezas e procurar superá-las revela um aprofundamento razoável na capacidade reflexiva.

4.4. “Mas eu tive que refletir, e agora?” (E2A)

Nesta concepção, caracterizada em um nível mais profundo que as anteriores, constatou-se que poucos gerentes entrevistados demonstraram fazer uso da prática reflexiva denominada por Schön de “reflexão-na-ação”, em que o indivíduo reflete durante a ação, a fim de interferir ainda no momento, característica considerada essencial para lidar com os diversos problemas envolvidos no cotidiano das atividades gerenciais (SCHÖN, 1983; 2000).

Ao relatar como aceitou conceder a entrevista para este trabalho, em data anterior, o gestor E2B assumiu, na ocasião da entrevista, que havia esquecido desse compromisso. “E eu já não me lembrava mais porque, diante de inúmeras outras atribuições eu já não me lembrava, por isso eu não cheguei no horário certo. **Mas eu tive que refletir, e agora?**”. Ao ponderar, naquele momento, se concederia ou não a entrevista, refletiu: “Então, assim eu tenho que responder, o meu superintendente já me viu no corredor chegando, já me ligou quando chegou na sala dele, eu tenho que fazer isso, tenho que atender aquilo... então aí **eu tenho que parar e refletir**, o que é mais importante, o que é que eu posso realmente atender, o que eu não posso fazer...”. Observa-se um exemplo prático de reflexão na ação que “consiste em trazer à tona, criticar, reestruturar e testar, de forma explícita, a compreensão intuitiva dos fenômenos vivenciados; muitas vezes, ela toma a forma de uma conversação reflexiva com a situação” (SCHÖN, 1983, p. 242).

A distinção entre a reflexão na ação e as outras formas de reflexão se dá, basicamente, no seu significado imediato. Na reflexão na ação ocorre o repensar de algumas partes do que Schön (1983) denomina de “conhecer-na-ação” – processo tácito, que acontece espontaneamente e acarreta em resultados pretendidos quando a situação encontra-se dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal –, o que “leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela” (SCHÖN, 1987, p. 29).

“**E eu tava batendo cabeça sem saber** aonde eu ia conseguir arrumar aquele cliente que fosse compatível com aquela oferta. E aí um colega falando com outro assunto, com outro colega, me, **me gerou um insight** pra que eu **encontrasse aquela solução**, né. Então não necessariamente é o que a gente provoca e às vezes vem de algo que não tem nada a ver com aquele foco que a gente tá, tá almejando **naquele momento**, né” (E4C). Ao refletir sobre uma situação problemática, o gerente em questão questiona a estrutura de pressupostos do ato de “conhecer-na-ação”, pensando criticamente sobre o que o levou a essa situação complicada ou a essa oportunidade; “e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou a forma de conceber os problemas” (SCHÖN, 1987, p. 28).

4.5. “Fazer uma reunião gerencial e dizer o que é que você tá pensando” (E1B)

A última categoria apresenta as percepções consideradas mais complexas pelos pesquisadores, abrangendo os relatos nos quais a reflexão para a aprendizagem e melhoria de processos ocorre em grupo. Brookfield (1987), Dewey (1976), Raelin (2002) e Rodgers (2002) concordam que o processo de reconhecer e explorar os modelos mentais, identificar novos caminhos para pensar e agir, e desenvolver o autoconhecimento é mais efetivo quando realizado em conjunto com outras pessoas, em comunidades de prática e aprendizado.

“Então, é, no processo de decisão daqui, (...) eu tento primeiramente fazer uma análise devidamente circunstanciada de alguma situação, **trago aqui pra reunião** e, antes

de esboçar o meu ponto de vista, eu tento escutar os meus servidores do setor específico ou dos setores envolvidos e a partir de, de... tentando não esboçar meu ponto de vista antecipadamente, deixo eles livres pra, livres pra, pra **expressarem o seu ponto de vista**, eu tento construir uma proposta de alteração de procedimento. Então, observando as limitações de quem realiza o procedimento na prática, pra gente alterar a sistemática como um todo” (E1C).

De acordo com o relato acima, observa-se que a reflexão surge a partir de uma concepção prévia do gestor acerca de determinado assunto e a partir da reflexão que advém da discussão do grupo durante a reunião, as pessoas expressam suas concepções em uma construção coletiva que pode alterar e melhorar um procedimento. De acordo com Silva (2009, p. 110), “é no grupo que a visão de mundo das pessoas é compartilhada, mediada e influenciada. Além disso, o grupo pode fornecer apoio emocional à aprendizagem individual”.

O gerente E3A relatou que, a partir de uma reunião com a diretoria, novos procedimentos foram adotados para que os gestores pudessem obter melhores informações para melhorar o atendimento aos clientes. E3A afirmou que “foi dentro de um processo de reflexão da gente né, **a gente tentou sair um pouquinho da caixa**, pra poder deixar chegar nesse entendimento”. Esse relato guarda coerência com o que afirmam McGill e Brockbank (2004), no que se refere à mudança de percepções e quebra de paradigmas acerca de um determinado assunto, obtida como resultado de um processo de reflexão deliberada.

“(…) nem sempre você consegue trazer todos os seus subordinados, colaboradores, *staff* de gestores junto com você no seu pensamento. Então **há a necessidade de voltar, fazer uma reunião gerencial e dizer o que é que você tá pensando**” (E1A). A afirmação atribui importância à reunião gerencial no processo reflexivo, à medida que representa uma ferramenta para promover o alinhamento das ideias da equipe quando, ao longo do processo de trabalho, são observados conflitos de percepções.

Silva (2009) pondera que a aprendizagem a nível de grupo inicia com a interpretação e integração de ideias de uma forma partilhada pelas pessoas, o que é considerado por E1A uma condição para obtenção dos resultados desejados quando afirma: “Moral da história: pra que eu pudesse dar um passo naquilo que eu tinha em mente, pensando, eu tive que voltar, trabalhar com o *staff* gerencial e trabalhar com os colaboradores. **Pra que você possa agora avançar**”.

5. Considerações finais

Este artigo é buscou compreender as percepções dos gestores acerca da prática reflexiva e de como eles mesmos refletem, utilizando-se para isto o método de pesquisa fenomenográfico. Espera-se que o uso deste método lance luz nas questões que levam gestores a preterirem a reflexão, optando por agir rapidamente, no calor das demandas do trabalho, relegando a um segundo plano o processo sistemático de aprendizagem que contribui para o alcance de melhores resultados no ambiente organizacional. A busca efetiva da compreensão do fenômeno, da razão pela qual as pessoas deixam de refletir ou refletem de formas distintas, a influência do tipo de trabalho ou do ambiente de trabalho na prática reflexiva, são tópicos abordados nas entrevistas que podem gerar debates e futuras pesquisas.

Da análise dos dados foram identificadas as seguintes categorias: (1) dificuldade de refletir em meio à ação; (2) aprendizado advindo da reflexão posterior à ação; (3) reflexão individual antes da ação como forma de balizar a tomada de decisões; (4)

habilidade de refletir na ação; (5) prática da reflexão em grupos, desenvolvendo-se comunidades de aprendizagem. As concepções foram ordenadas hierarquicamente em termos de complexidade e profundidade no que se refere à prática reflexiva.

Todos os entrevistados demonstraram adotar a reflexão em suas rotinas diárias, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, sendo observadas distinções em suas formas no que se refere à condição temporal – antes, durante ou após a ação – e em momentos de solidão ou nas relações interpessoais (discussões em grupo). Não foi identificado o processo de reflexão da reflexão (SCHÖN, 1983), o que indica que novos estudos podem ser realizados para investigar esse fenômeno, desvendando a razão que leva os profissionais a se desconectar de suas rotinas de trabalho, não dedicando tempo para pensar a respeito de seus próprios comportamentos e atitudes, e de seus próprios processos reflexivos em meio à tomada de decisões.

Procurou-se dar liberdade para que os entrevistados falassem livremente, externando assim suas percepções sobre o tema sem sofrerem influência de perguntas que poderiam enviesar suas linhas de raciocínio. É possível que futuras entrevistas, realizadas com os mesmos personagens, possam trazer respostas diferentes às mesmas indagações, o que seria próprio do método fenomenográfico: como cada indivíduo é fruto de vivências decorrentes do universo em que está inserido, suas percepções não são rígidas, mas moldadas por tais vivências.

Recomenda-se futuras pesquisas que possam levar a um comparativo das percepções destes participantes, como forma de revelar trilhas de aprendizado tomadas por eles. Da mesma forma, a realização de estudos fenomenográficos com outros gestores, em diferentes culturas organizacionais, pode levar a um quadro diverso do alcançado neste estudo. Tal variação, de acordo com Santos e Silva (2015), é esperada, uma vez que cada personagem trará vivências e percepções do mundo moldadas por sua própria história de vida.

Leal e Santos (2016) expõem a carência de experiência dos pesquisadores brasileiros no uso deste método, ressaltando a necessidade de compreendê-lo para garantir sua cientificidade e rigor metodológico. Os autores relataram algumas das limitações citadas nos estudos fenomenográficos: falta de experiência com o método (o que leva a insegurança na tomada de decisões); dificuldade na operacionalização e na análise dos dados (processo classificado como lento, tedioso, cansativo e estressante); ausência de especialistas brasileiros nesta área; dificuldade na representação dos dados analisados; falta de detalhes metodológicos; excesso de contradições presentes na própria literatura do assunto. Espera-se que a metodologia utilizada nesse artigo contribua para difundir o método entre os pesquisadores, aumentando a experiência em seu uso.

A pesquisa fenomenográfica traz consigo limitações. As experiências vividas representam fonte constante de influência na percepção individual (CARABETTA JÚNIOR, 2010). A repetição de uma pesquisa com os mesmos atores pode levar a resultados diferentes, a depender de fatores como tempo decorrido e volume de experiências vividas. O papel desempenhado pelo pesquisador pode representar uma limitação, uma vez que seu histórico pessoal pode influenciar o processo de pesquisa (SANTOS; SILVA, 2015), assim como a interpretação e manipulação dos dados coletados.

Este artigo, embora não tenha a pretensão de ser exaustivo em relação à abordagem, busca servir como um difusor do método fenomenográfico e das pesquisas acerca da atividade reflexiva de gestores, com o intuito de gerar críticas e reflexões que contribuam para avanços nos estudos da administração.

6. Referências

AKERLIND, G. Phenomenographic methods: a case illustration. In: BOWDEN, J. A. e GREEN, P. (Ed.). **Doing developmental phenomenography**. Melbourne: RMIT University Press, 2005, p. 103-127.

ARGYRIS, C. Teaching smart people how to learn. **Harvard Business Review**, v. 69, n. 3, p. 99-109, 1991.

BROOKFIELD, S. **Developing critical thinking: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

CARABETTA JÚNIOR, V. Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 4, p. 580-586, 2010.

CHERMAN, A.; ROCHA-PINTO, S. R. Fenomenografia e valoração do conhecimento nas organizações: diálogo entre método e fenômeno. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 20, n. 5, p. 630-650, 2016.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 8, n. 1, p. 19-37, 2010.

COUSIN, G. **Research learning in higher education: an introduction to contemporary methods and approaches**. New York: Routledge, 2009.

DAUDELIN, M. W. Learning from experience through reflection. **Organizational Dynamics**, v. 24, n. 3, p. 36-48, 1996.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

FENWICK, T. J. **Learning through experience: troubling orthodoxies and intersecting questions**. Malabar: Krieger Publishing Company, 2003.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

INGLAT, L. P. S.; VILLARDI, B. Q. Refletindo sobre a fenomenografia na prática de pesquisa qualitativa em organizações: pesquisador reflexivo e reflexão pública. **Revista ADM.MADE**, v. 22, n. 2, p. 62-74, 2018.

JARVIS, P. **Adult learning in the social context**. Kent: Croom Helm, 1987.

KHAN, S. H. A qualitative research methodology in Bangladesh. **International Journal on Trends in Education and Their Implications**, v. 5, n. 2, p. 34-43, 2014.

KOLB, D. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LEAL, F. G.; SANTOS, L. S. O uso do método fenomenográfico na pesquisa científica em administração no Brasil. In: XL Encontro da ANPAD, 2016, Costa do Sauípe. **Anais...** Costa do Sauípe: ANPAD, 2016, p. 1-5.

LIN, H. M. A phenomenographic approach for exploring conceptions of learning marketing among undergraduate students. **Business and Economic Research**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2011.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. 2018. Disponível em: < http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista >. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

MARTINS, Â. M. G. S. O sentido da educação que vem da experiência: as ideias de John Dewey. **Práxis Educacional**, v. 3, n. 3, p. 147-163, 2007.

MARTON, F. Phenomenography - describing conceptions of the world around us. **Instructional Science**, v. 10, n. 2, p. 177-200, 1981.

MARTON, F.; BOOTH, S. **Learning and awareness**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. On qualitative differences in learning II: outcome as a function of the learner's conception of the task. **British Journal of Educational Psychology**, v. 46, n. 2, p. 115-127, 1976.

MCGILL, I.; BROCKBANK, A. **The action learning handbook: powerful techniques for education, professional development and training**. New York: RoutledgeFalmer, 2004.

MELO, J. F. B. **Aprendizagem profissional de gerentes gerais de agências da Caixa Econômica Federal**. 160 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

MOON, J. A. **A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice**. New York: RoutledgeFalmer, 2004.

PELTIER, J. W.; HAY, A.; DRAGO, W. The reflective learning continuum: reflecting on reflection. **Journal of Marketing Education**, v. 27, n. 3, p. 250-263, 2005.

PERALI, T. J. **Phenomenography as a research strategy: researching environmental conceptions**. Balti: Lambert Academic Publishing, 2011.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007.

RAELIN, J. A. "I don't have time to think!" versus the art of reflective practice. **Reflections**, v. 4, n. 1, p. 66-79, 2002.

REED, B. I. Phenomenography as a way to research the understanding by students of technical concepts. **Núcleo de Pesquisa em Tecnologia da Arquitetura e Urbanismo (NUTAU): Technological Innovation and Sustainability**, p. 1-11, 2006.

REYNOLDS, M. Reflection and critical reflection in management learning. **Management Learning**, v. 29, n. 2, p. 183-200, 1998.

RODGERS, C. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002.

SANDBERG, J. How do we justify knowledge produced within interpretive approaches? **Organizational Research Methods**, v. 8, n. 1, p. 41-68, 2005.

SANTOS, G. T.; SILVA, A. B. A fenomenografia como estratégia de pesquisa para a educação em administração. In: XXXIX Encontro da ANPAD, 2015, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPAD, 2015, p. 1-17.

SCHMITZ, L. C. *et al.* A aprendizagem experiencial e o desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos. In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2013, p. 1-16.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** San Francisco: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. B. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, L. B.; SILVA, A. B. A reflexão como mediadora da aprendizagem gerencial em organizações não governamentais. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 2, p. 55-89, 2011.

TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. Criação e dialética do conhecimento. In: TAKEUCHI, H. e NONAKA, I. (Ed.). **Gestão do conhecimento.** Porto Alegre: Bookman, 2008, p. 17-38.

TREVELIN, A. T. C. Estilos de aprendizagem de Kolb: estratégias para a melhoria do ensino-aprendizagem. **Revista de Estilos de Aprendizagem**, v. 7, n. 7, 2011.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 4, p. 66-72, 2005.

VITÓRIO, S. B. C. **A aprendizagem de gestores de empresas de incorporação da Região Metropolitana de Recife por meio de experiências e reflexões : um estudo de muitos casos.** 137 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

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

YANOW, D.; TSOUKAS, H. What is reflection-in-action?: phenomenological account. **Journal of Management Studies**, v. 46, n. 8, p. 1339-1364, 2009.