

QUANDO CONVIDAMOS À REFLEXÃO, AO QUE, DE FATO, NOS REFERIMOS?

SANDRO TRESCASTRO BERGUE

ESCOLA SUPERIOR DE GESTÃO E CONTROLE / TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RS

QUANDO CONVIDAMOS À REFLEXÃO, AO QUE, DE FATO, NOS REFERIMOS?

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para os cursos de bacharelado em administração pública constantes na Resolução CNE nº 1/2014, no inciso IV, V e VI do artigo 4º define entre outras “*competências e habilidades*” esperadas do profissional formado a capacidade para desenvolver “*avaliações, análises e reflexões críticas sobre a área pública*”, “*raciocínio lógico, crítico e analítico [...]*”, além de “*expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e socioculturais [...]*” (CNE, 2014). Destaca-se, aqui, os conceitos de *crítica* e de *reflexão*, os quais passam a constituir pontos focais do objeto de investigação deste ensaio.

Melhor contextualizando o tema, assinala-se que a formação em administração pública – em suas expressões formal e continuada – (Coelho, Almeida, Midlej, Schommer & Teixeira, 2020; Coelho, 2019; Coelho & Nicolini, 2014; Coelho, 2008), e em particular a relacionada ao desenvolvimento de capacidades que requerem o exercício de pensamento crítico-reflexivo, tem há tempos constituído objeto de atenção de pesquisadores, destacando-se, sem preocupação exaustiva, as produções de Bergue (2023), Silva e Ferraz (2022); Raadschelders e Chitiga (2021), Plischoff-Varas e Lagos-Machuca (2021), Ongaro (2020), Souza, Serafim e Santos (2019), Santos et al. (2018), Vendramini e Feuerschütte (2017), Saraiva (2011), Soares, Ohayon e Rosenberg (2011), Franco, Dias, Almeida e Joly (2011). Examinando a formação em administração em sua perspectiva mais ampla, Kopelke e Boeira (2016) assinalam a priorização de componentes técnicos em detrimento da formação crítica e reflexiva. No particular da administração pública no contexto brasileiro, o olhar atento acerca destas capacidades positivadas nas citadas DCN remonta, para ilustrar, abordagens que se insurgem em relação ao pensamento convencional, de fundo predominantemente funcionalista, instrumental e tecnicista, pode ser encontrado em estudos de Alberto Guerreiro Ramos, especialmente quanto aos conceitos de “*superconformidade*” como expressão da “*estrita devoção aos regulamentos*” (Guerreiro Ramos, 1966, p. 92), de “*engajamento consciente*” (Guerreiro Ramos, 1983), de “*atitude parentética*” (Guerreiro Ramos, 1984) e de “*síndrome comportamentalista*” (Guerreiro Ramos, 1989). Resgata-se, ainda, Garcia (1980), que alerta para o senso de emancipação, conceito que mais tarde encontrará espaço em investigações no campo dos estudos críticos da teoria organizacional, relacionando outros como o de autonomia, que tem como elemento essencial a capacidade crítico-reflexiva dos sujeitos, entre outras abordagens importantes (Fischer, 1993; Cunha, 1981).

Sem desconsiderar as complexidades do percurso, entorno e atravessamentos teórico-metodológicos e epistemológicos que marcam essas abordagens, toma-se como ponto central deste artigo a investigação mais rigorosa sobre o conceito de *reflexão*. A escolha do formato ensaístico assenta-se justamente nos contornos e finalidade desta opção de investigação, que em consonância com os esteios firmados por Meneghetti (2011) e Bertero (2011), tem como traço de pretendida originalidade o recorte de estudo – a abordagem mais rigorosa do conceito de reflexão no arranjo mais amplo do senso de pensamento crítico-reflexivo – e a vertente de fundamentação do exame, a saber, referenciais do campo da filosofia.

Os estritos contornos dados ao estudo exsurtem de alguma inquietação decorrente da frequência com que se tem percebido no cotidiano, inclusive em circuitos mais esclarecidos, tanto afirmações de ações reflexivas levadas a efeito, quanto convites à reflexão. Para ilustrar, quando se ouve: “*Vamos refletir sobre este assunto?*”, o que, de fato, se pretende com este convite? Que entendimento se expressa com a utilização do vocábulo *reflexão*? Ocorre que, eventualmente, se pode observar um descuidado uso intercambiável entre os termos *pensamento* e *reflexão*. Assim, é possível que, por vezes, se empregue a palavra *reflexão* quando, de fato, se está disposto a simplesmente *pensar* sobre determinado tema. Nestes casos, então, ou se emprega o termo *reflexão* como sinônimo para um esforço de pensamento, ou bem se deixa de adotar uma atitude reflexiva como tal, em seu conteúdo substantivo.

E quanto ao conceito de *crítica*? Constitui atitude que encerra em si a *reflexão*? Ou são movimentos de pensamento e ação distintos, ainda que entrelaçados? E mais, é possível que se leve a efeito um pensamento crítico destituído de uma postura reflexiva, o que produziria uma *pseudocrítica*? Como os esforços de investigação científica têm apropriado estes conceitos? E como a filosofia pode contribuir para explorar estas aparentemente fluidas fronteiras conceituais?

Mas por que evocar a filosofia? Ora, porque ela constitui o espaço da elaboração conceitual por excelência. A filosofia, para Deleuze e Guattari (1992, p. 13), “*mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos*” e examiná-los criteriosamente, submetendo-os ao crivo da razão, com o intuito de conferir-lhes precisão e consistência sensível ao contexto de aplicação.

Então, que contornos definem mais substantivamente os conceitos de *pensamento*, de *crítica* e de *reflexão*? O objetivo deste ensaio é propor um exame teórico destes elementos à luz da literatura especializada, em particular da filosofia, para melhor delimitar seus significados a fim de que se possa extrair de sua aplicação o melhor potencial explicativo. Pretende-se, ainda, trazer o tema em razão da sua essencialidade, não somente na coerência e correção terminológica das estruturas discursivas, mas, sobretudo, devido às implicações práticas da adoção destes conceitos na consistência e precisão da análise e compreensão de cenários, da tomada de decisão e ações subsequentes. E, assinala-se, estas repercussões são especialmente impactantes quando se trata das deliberações no espaço da administração pública tendo em vista, de início, a extensão dos seus efeitos.

Os sentidos de crítica e de reflexão como atitudes racionais ou capacidades mais elaboradas do intelecto vem sendo abordados na literatura relacionada ao campo da administração pública, segundo múltiplas perspectivas de análise e envoltos em certa polissemia, principalmente a partir das vertentes da pesquisa em estudos organizacionais (Alvesson, Hardy & Harley, 2008; Cunliffe & Jun, 2005; Paes de Paula, 2007; Davel & Alcadipani, 2003), do ensino e pesquisa em administração (Cunliffe, 2022; Silva & Ferraz, 2022; Kopelke & Boeira, 2016; Araujo, Silva, Lima & Bispo, 2013; Saraiva, 2011; Batista-dos-Santos, Alloufa & Nepomuceno, 2010), e da educação em perspectiva mais ampla (Alves & Bispo, 2022; Passeggi, 2021; Corlett, 2012; Zeichner, 2008; Gewirtz, 2007; Santos, 1995). Avança-se, por fim, para uma busca sobre o tratamento do conceito na literatura de filosofia, notadamente a partir das contribuições de Kant (2022), Zöller (2020), Abbagnano (2012), Cerletti (2009), Japiassú e Marcondes (2006), incluindo estudos que abordam transversalmente no campo da administração pública (Bergue, 2022; Santos, Leal, Serafim & Moraes, 2018; Whetsell, 2018; Guerreiro Ramos, 1989, 1984; Garcia, 1980).

Nos estudos transversais ao campo da educação, a reflexividade é, de modo geral, relacionada à produção de novos sentidos e ressignificação de entendimentos dos sujeitos sobre si em contexto, aquisição de consciência, e a revisão de pressupostos e ancoragens valorativas dos esquemas cognitivos. Assim é, também, quando se examina a produção científica relacionada ao

ensino na área de administração, em que assumem relevo também os conceitos de aprendizagem assentada em metodologias de casos de ensino e de reflexão na ação. Já nas publicações que relacionam administração e estudos organizacionais destacam-se investigações que enfocam o movimento dos estudos críticos como resposta a leituras convencionais, enfatizando a desnaturalização dos valores funcional-positivistas da teoria organizacional em sua expressão dominante, do primado do desempenho eficiente, entre outros com vistas à emancipação do sujeito. Nestes estudos, em linhas gerais, as abordagens envolvem o tema da ação reflexiva, mas não se dedicam, contudo, a defini-la com maior rigor conceitual, aspecto para o qual este texto se propõe a contribuir a partir da produção ora carreada do campo da filosofia.

Dito isso, procurando trazer estas questões ao debate, propõe-se, como se disse, na forma de um breve ensaio teórico, o levantamento do tema, articulando contribuições outras e propondo entendimento particular acerca do encadeamento dos conceitos a fim de que se possa avançar em mais consistente depuração, delimitação e assentamento teórico (Meneghetti, 2011; Bertero, 2011). Espera-se, com isso, também oferecer, em especial ao campo da administração pública, no particular contexto de desafios que conformam a sociedade contemporânea, melhor substrato para um necessário pensamento crítico-reflexivo envolvendo os temas e problemas cotidianos (Franco et al, 2011). que se ampliam em complexidade e repercussões sobre a sociedade.

Assim, segue-se a esta introdução uma seção que investiga os conceitos de pensamento, de crítica e de reflexão assinalando suas diferenças e interações essenciais. Adiante, uma relação entre o pensamento crítico-reflexivo e o fazer filosófico, destacando a filosofia como uma atitude orientada para o exame e depuração de conceitos, notadamente preconceitos. Sinaliza-se, também, o resgate dos conceitos de *esclarecimento* e de *atitude parentética* propostos por Immanuel Kant e por Alberto Guerreiro Ramos, respectivamente, a fim de situar na história do pensamento filosófico e administrativo a centralidade desta capacidade de opor a temas recorrentes, um agudo e rigoroso exame substantivo. Considerações finais encerram o esforço ensaístico estabelecendo seus limites e convidando a mais amplos e aprofundados estudos sobre o tema e outros entrelaçamentos.

1. Pensamento, crítica e reflexão

Assume-se, de início, que *pensamento*, *crítica* e *reflexão* não são sinônimos, apesar de estarem relacionados. E especialmente não o são a *crítica* e a *reflexão*, a começar pela consequente redundância que resultaria da usual expressão “*crítico-reflexiva*”. Mas, para além das preocupações que atingem os arranjos discursivos de modo geral, a que ilustrativamente alude o título deste ensaio, entende-se que o zelo pela precisão conceitual constitui razão suficiente para endereçar atenção aos conceitos, em especial quando seu emprego deficiente concorre para a redução não somente do seu poder explicativo, mas da sua potência em mobilizar o pensamento de forma consistente e orientada para a ação. Desse modo, advoga-se que mais luzes sobre o tema podem ser lançadas a partir de uma (de momento) breve, mas bem fundamentada investigação teórica incidente sobre estes conceitos.

Em estudo com foco na relação entre ética e inteligência artificial no contexto do processo de tomada de decisão na administração pública, Bergue (2024) levantou o questionamento sobre os limites do *perguntar*, do *criticar* e do *refletir*. Também relativamente ao *pensar* e o *refletir*, propõe que a reflexão pode ser entendida como uma forma particular de pensamento, a despeito do recorrente uso intercambiável dos termos.

Desbordando mais detida investigação sobre o ato de *perguntar*, que em expressão mais singela pode decorrer da formulação de pensamento acrítica e irrefletidamente assistida por um ponto de interrogação, impõe-se primeiro atentar para o significado substantivo inerente à ação de *criticar* (Franco et al, 2011). De modo geral, o pensamento crítico pode ser entendido como um esforço da razão sensivelmente mais elaborado, na medida em que produz um questionamento agudo e contundente, devidamente fundamentado, dirigido com o intuito de produzir um abalo desconstrutivo na estrutura de argumentativa ou de entendimento. Note-se, que, em geral a elaboração crítica é dirigida a um interlocutor, tema ou fenômeno; sendo que entre as repercussões pretendidas por esta forma de incursão pode estar a de promover uma reelaboração de pensamento que resulte em um arranjo mais consciente e consistente. Então, a considerar aqui: seria razoável admitir que, de modo geral, quando pensa em crítica, também a ela se atribui como característica uma formulação direcionada a algo? E que este algo nem sempre é o próprio pensamento do sujeito que a elabora?

Para uma aproximação inicial em relação ao conceito a partir de referenciais da filosofia, Japiassú e Marcondes (2006, p. 61) definem a crítica como “*Juízo apreciativo, [...], de uma teoria, de uma experiência ou de uma conduta*”. Bunge (2012, p. 91) assinala, ainda, que a crítica implica uma

análise e avaliação desencadeadas por defeitos de alguma espécie. A crítica é uma parte normal da pesquisa em todos os campos. Mas seu papel não deveria ser exagerado, pois não é criativa: ela pode apenas melhorar ou eliminar. De fato, antes que um item seja submetido a uma análise crítica é preciso que tenha sido trazido à existência. E, se julgado defeituoso, deve ser reparado ou substituído em vez de serem protegidos por inverificáveis (Bunge, 2012, p. 91).

A crítica, portanto, segundo o citado autor, incide sobre algo já existente, ou seja, que se apresenta ao ser que pensa e a formula. Neste particular, em perspectiva ampla, não parece orientar-se para si, necessariamente.

Avançando, Reale (2002, p. 55) refere que “*em sentido geral, não pejorativo, criticar é fazer apreciação de algo segundo determinado critério, tão certo como pensar é julgar.*” O autor segue, referindo-se ao campo da filosofia, afirmando que “*empregamos a palavra crítica em um sentido ainda mais retrito. A crítica filosófica é sempre a apreciação dos pressupostos de algo segundo critérios de valor, tanto assim que se pode afirmar que toda crítica se distingue por sua natureza axiológica*” (Reale, 2002, p. 55).

Ainda melhor delineamento do conceito de crítica pode ser alcançado quando destacado também seu caráter penetrante em direção à *essência*.

[...] o que procuramos são as condições primeiras, sem as quais a realidade não teria significação ou validade. Fazer crítica, portanto, é descer à raiz condicionante do problema, para atingir o plano ou estrato do qual emana a explicação possível. Criticar é penetrar a essência de algo, nos seus antecedentes de existência (*pressupostos ônticos*) ou então nos seus precedentes lógicos de compreensão (*pressupostos gnoseológicos*). Tais pressupostos apresentam, pois, necessariamente, um caráter transcendental, no sentido de que se põem logicamente antes da experiência, senso condição dela e não mero resultado de sua generalização (Reale, 2002, p. 55).

Dos excertos percebe-se a crítica como um exame profundo em busca dos enraizamentos valorativos, mas que podem sugerir o tema, problema ou conceito como objetos. Ou seja, em outras palavras, tendo como objeto de exame algo exterior – ou que é dado – ao sujeito que pensa. Aqui desponta um questionamento não somente sobre o ponto analisado em si, mas sobre a dimensão autoorientada do exame, em busca antes de consciência por parte do sujeito em relação aos fundamentos do seu (próprio) pensamento.

Para Zöllner (2020, p. 28), interpretando o conceito no âmbito da densa produção filosófica kantiana, afirma que a crítica se assenta no “*significado geral de uma detecção de preconceito e erro em visões percebidas [...]*”. A crítica encerra, assim, um significado revisionista. Na mesma linha, Castro (2014) refere que “*Kant, ao instaurar o Criticismo, filosofia que assenta na dinâmica crítica da razão, mais não faz do que levar, metaforicamente, aquela faculdade do espírito ao tribunal da própria razão, para averiguar da sua elevada e inviolável capacidade para conhecer tudo*” (Castro, 2014, p. 25).

Este elemento de revisão adiciona ao conceito outro aspecto importante, qualificando sensivelmente a sua substância. Se Kant, na sua *Crítica da razão pura*, pretendeu responder à pergunta atinente a “*O que podemos conhecer?*”, e a resposta está subordinada a rigoroso exercício da razão, também o saber necessário à deliberação e à ação tem no exame crítico um sustentáculo de validade. Nesse particular cenário teórico, Zöllner (2020) refere:

Avaliar criticamente a razão, portanto, significa investigar a capacidade da razão de prover *insights* que não sejam baseados nos sentidos, mas que se baseiem especificamente, se não exclusivamente, nos recursos da razão ou nos poderes de pensar e conceber, em oposição àqueles de sentir e perceber (Zöllner, 2020, p. 29).

A crítica contém, assim, em si um movimento de apreciação introspectiva. Mas será que, no plano da prática cotidiana, todas as manifestações críticas incorporam esse esforço de exame autoorientado do pensamento? Tem-se sempre consciência dos fundamentos valorativos que suportam os conceitos que habilitam determinada leitura e interpretação de mundo e posicionamento? Caso se tenha, estão são por vezes submetidos a um incisivo exame de extensão radical em termos de pertinência e validade? Trata-se, portanto, de uma dimensão do conceito pensamento crítico que, nos casos de posicionamentos marcados, seja por extremismos, seja por exacerbado apego quase dogmático a um entendimento, pode nem sempre se fazer presente, a saber, a *atitude reflexiva*. Nestes casos especiais pode-se ter, com o rótulo de pensamento crítico, uma pseudocrítica ou uma expressão parcial da crítica. Isso porque, em casos particulares, a crítica pode ser mesmo irrefletida, a despeito de contundente, bem articulada e argumentada conceitualmente. Mas estariam estes pensamentos efetivamente fundamentados no preciso significado do termo (“*fundamentado*”)? E frágil assim o será sempre que a elaboração crítica estiver rigidamente ancorada em um lugar de pensamento e de ação que escape a um escrutínio reflexivo.

É comum que a crítica seja elaborada e direcionada a partir de uma posição; ponto de enraizamento este que, contudo, nem sempre se propõe a submeter-se ao tratamento reflexivo, conforme já se disse. E esta atitude de enraizamento pode restringir o potencial transformador da crítica, a começar pelo risco de obsolescência dos conceitos e subsequentes entendimentos fundados em uma perspectiva localizada. Neste particular, a propósito, conforme antes assinalado, a filosofia empresta significativo aporte na medida em que, conforme segundo propõem Deleuze e Guattari (1992), define-se como o campo do conhecimento que tem como finalidade a elaboração

de *conceitos*. Mas o que seria esta *reflexão*? Uma primeira aproximação permitiria afirmar que o exame reflexivo se constitui como uma atitude intelectual particular, que se caracteriza como ação de pensamento em que o sujeito se volta para si, e se entrega a corajosamente interrogar acerca dos fundamentos valorativos que conferem forma e sustentação ao seu próprio pensar.

Desbordando a sugestão de Cunliffe (2022), Corlett (2012) e Cunliffe e Jun (2005) acerca de distinção de fundo ontológico entre os conceitos de *reflexão* e *reflexividade*, tem-se, em essência, que o esforço reflexivo envolve “*um olhar para nós mesmos*” (Cunliffe, 2022, p. 66). A despeito, contudo, da redundância produzida pela aposição do prefixo, também definem o que denominam “*autorreflexividade*” como “*um diálogo com o eu sobre nossos pressupostos fundamentais, valores e formas de interagir. Neste diálogo, questionamos nossas crenças fundamentais e nossa compreensão de eventos particulares*” (Cunliffe & Jun, 2005, p. 229).” (Cunliffe, 2022, p. 66).

Afirmam, Cunliffe e Jun (2005, p. 229):

Definimos a autorreflexividade como o ato consciente de um eu existencial, no qual examinamos nossos valores e a nós mesmos, exercendo a consciência crítica. É um processo que depende da ideia de um eu em transformação, emergindo e mudando continuamente à medida que interagimos com os outros e com o nosso ambiente. A autorreflexividade é mais profunda do que refletir sobre um evento ou situação; é um diálogo consigo mesmo sobre nossos pressupostos, valores e formas fundamentais de interagir. Neste diálogo, questionamos as nossas crenças fundamentais e a nossa compreensão de eventos específicos. A autorreflexividade é, portanto, um ato da razão voltado para dentro, de forma radical, em direção ao fundamento da consciência e ao fundamento pressuposicional da ordem social (Jun, 1997, p. 151). Através deste processo radical de crítica das nossas crenças e ideologias, tornamo-nos receptivos aos outros e abertos às possibilidades de novas formas de agir. Enquanto estivermos dispostos a existir como seres transformadores, reconhecemos a necessidade de mudança nos relacionamentos, nas culturas e práticas organizacionais e no discurso público (Cunliffe & Jun, 2005, p. 229).

Com vistas a superar as imprecisões, e alcançar melhor definição, convém perscrutar o campo de onde verte o conceito como expressão prática da ação. Recorrendo-se, então, à filosofia em busca do significado de *reflexão*, tem-se em Abbagnano (2012, p. 986) as seguintes expressões para o conceito: “*1ª como conhecimento que o intelecto tem de si mesmo; 2ª como consciência; 3ª como abstração.*” Aqui um elemento comum às três expressões, qual seja, o senso de esforço produzido por e orientado para o próprio sujeito. Atente-se, contudo, que o significado identificado com “*abstração*”, se tomado por si só, impõe significativa limitação ao conceito, inclinando-se a uma associação ao esforço mais amplo de *pensamento*.

Na mesma linha, Japiassú e Marcondes (2006, p. 236) avançam na conformação do esforço reflexivo como uma “*introspecção pela qual o pensamento volta-se para si mesmo, investiga a si mesmo [...] estabelecendo os princípios que a fundamentam. [...] Consciência crítica [...] que examina sua própria constituição, seus próprios pressupostos*”. Pode-se, deste modo, melhor delimitar o esforço reflexivo como uma capacidade do sujeito de realizar um criterioso autoexame orientado para a mais plena consciência possível dos fundamentos que conformam o próprio pensar. Então, corresponde a uma capacidade de deliberadamente colocar em perspectiva e sob rigoroso exame, agudo e percuciente em radicalidade, a própria condição de pensamento e de ação. Alcança-se, assim, uma condição de ilustração envolvendo os elementos de deliberação estendida

aos correspondentes fundamentos valorativos nos quais se engasta o pensamento e alicerça as ações.

É interessante assinalar, ainda, que ao definir *crítica*, Abbagnano (2012, p. 260), também apoiado na filosofia de Kant, a refere como “*o processo através do qual a razão empreende o conhecimento de si mesma*”. Com isso é possível estabelecer não somente uma relação de interdependência dos conceitos, mas de conteúdo da postura crítica em relação à atitude reflexiva. Assim, a reflexão é parte constituinte da crítica em sua plena expressão, e nesses termos, pode alcançar significado mais consistente e substantivo a recorrente composição dos conceitos na forma, por exemplo, de *atitude crítico-reflexiva*.

Reitere-se, no entanto, que se constituindo como dimensões distintas do pensamento, ainda que intrinsecamente relacionadas enquanto conceitos, uma elaboração crítica descuidada pode ser produzida sem reflexão. E, sendo assim, não submetido a um exame reflexivo, tem-se uma elaboração intelectual parcial ou pensamento pseudocrítico. E não o será, necessariamente, pela inconsistência dos argumentos que o sustentam, mas pela ausência de consciência acerca da sua efetiva validade, que é antes dada pelo rigoroso exame que perscrute os fundamentos valorativos subjacentes aos conceitos sobre os quais o entendimento está constituído.

Uma expressão desse pensamento crítico parcial – a saber, aquele que não encerra em si a atitude reflexiva – pode, em situações extremas, conduzir a uma crítica dita radical, menos porque se estenda às raízes do pensamento, e mais porque enraizada em uma posição. Consectário desviado possível disto seria, em termos metafóricos, utilizando a imagem das muralhas de um castelo, a postura daquele que dedica sistemáticos esforços ao reforço destas estruturas de cercamento argumentativo com a finalidade de defender-se de entendimentos que se originam e circulam alhures, tomados como ameaças externas. O encastelamento intelectual pode configurar, assim, uma declaração de isolamento autoimposto.

Propõe-se, nesses termos, que o exercício reflexivo incidente sobre os estratos mais profundos do pensamento – portanto, não explícitos –, tão somente pelo fato de os alcançarem, e pressuposta a coragem do sujeito de permitir que se elevem à consciência para exposição à luz, são capazes de promover sensíveis e desejados abalos nas estruturas de pensamento. Ainda na esteira das metáforas como subsídio didático para a aproximação inicial do conceito, para ilustrar este momento da desconstrução entendimentos eventualmente impróprios (mesmo preconceitos) pelo *esclarecimento*, pode-se recorrer a um clássico da literatura em busca da imagem do *vampiro* que se dissolve com a exposição aos raios de sol. Importante assinalar, como se abordará adiante, que este exame reflexivo, com a extensão de radicalidade que o define, pode ser considerado o momento do *esclarecimento* a que se refere Kant (2022) ao se manifestar sobre a alvorada do movimento iluminista, oportunidade em que ao sujeito é entregue a possibilidade de desprender dos grilhões da menoridade intelectual imposta por si próprio e pelas circunstâncias, revelando-se capaz de se posicionar no mundo de modo mais autônomo.

2. Pensamento crítico-reflexivo e o fazer filosófico

Conforme Deleuze e Guattari (1992), a filosofia, distintamente da ciência e da arte, se encarrega de elaborar *conceitos*, ao passo que aquelas produzem prospectos e afetos, respectivamente. E no terreno da filosofia este intento se verifica em resposta aos esforços de problematização e rigoroso pensamento crítico e reflexivo que o sujeito se propõe a realizar.

O assentamento do conceito de fazer filosófico é fundamental aqui. Não reduzido à importante dimensão histórica da filosofia, o fazer filosófico constitui o exercício da

problematização de natureza filosófica (Cerletti, 2009), o filosofar em substância e ação, que se diferencia, por exemplo, do fazer científico, essencialmente pela intencionalidade que encerra. A ênfase na *ação de filosofar* é essencial na compreensão do significado aplicado do conceito de reflexão, merecendo a referência a Buzzi (2007), p. 149), que afirma: [...] *o filósofo está num constante exercício de vida, no confronto diário com as águas de superfície do saber. Quando não há esse exercício e confronto, a filosofia lida ou ensinada é inócua e presunçosa*” (Buzzi, 2007, p. 149). A referência ao “*filósofo*” feita pelo autor não circunscreve, evidentemente, esta atitude intelectual àqueles com esta formação em sentido estrito, senão estende-se a todos os que se propõem a praticá-la. Esta inclinação ao fazer filosófica é também percebida por outros filósofos, quando assinalam: “*E qual é a melhor maneira de seguir os grandes filósofos, repetir o que eles disseram, ou então fazer o que eles fizeram, isto é, criar conceitos para problemas que mudam necessariamente?*” (Deleuze & Guattari, 1992, p. 41) e que “*O estudo da filosofia não deve se dirigir a ‘saber’ o que os filósofos ‘dizem’, mas entender o que dizem como solução (argumentada) a problemas bem definidos*” (Porta, 2014, p. 30).

Seguindo nessa perspectiva,

faz-se necessário assinalar elementos diferenciadores do problema científico em relação ao problema filosófico; notadamente aqui, a intenção. No tratamento da filosofia como problematização filosófica são a intenção da qual se reveste a pergunta formulada a ensejar tipos diferentes de respostas (CERLETTI, 2009; PORTA, 2014) e os contornos – tanto da pergunta quanto da resposta – que também contribuem para definir o campo da filosofia em relação ao das ciências. Mas, ressalte-se, não se tratam de espaços de investigação segregados, apesar de diferentes. Inexistem limites que isolem em termos disciplinares a filosofia e as ciências. Importa justamente destacar o quanto as raízes e seu entrelaçamento no território filosófico alcançam as ciências, em especial as ciências sociais, e seu corpo e procedimento crítico-reflexivo originário – a filosofia.”. (Bergue, 2022, p. 8).

Assim, ao passo que o problema científico encerra um intento de definir e responder uma questão elaborada no contexto de uma particular circunscrição teórico-metodológica e epistemológica legitimada no correspondente campo disciplinar, a problematização de natureza filosófica decorre de uma atitude que não tem como finalidade primeira produzir a mais breve e suficiente resposta, senão a intencionalidade de submeter mesmo os conceitos conformadores da própria pergunta ao escrutínio da reflexão para fins de depuração e eventual ressignificação. Nesta linha, o pensamento filosófico, conforme Porta (2014, p. 33), não tem como função precípua “*responder perguntas, mas sim dissolvê-las, evidenciando que elas, em última instância carecem de sentido*”. E a depuração a que se dedica o *filosofar* (transcendente ao domínio da história da filosofia) – ou seja, o *fazer filosófico* enquanto atitude, ação, prática – assenta-se no pensamento crítico, e nele contido o exame reflexivo.

A ênfase do pensamento filosófico não reside, assim, na busca da resposta, senão no aperfeiçoamento da pergunta; pretende menos a solução de uma questão, e mais a manutenção do pensamento em ação. Percebe-se neste caso, um movimento de pensamento permanente, cíclico e virtuosamente esclarecido.

O fazer filosófico tem, portanto, o pensamento crítico-reflexivo como ingrediente inarredável; mas não só. Também é contextualizado e de extensão radical. O senso de contexto, neste caso, está relacionado ao reconhecimento do pertencimento e implicações do sujeito com as circunstâncias históricas, definidas pelos atributos de lugar e tempo de inserção e relacionamento

(inexorável implicação) com o fenômeno investigado. Já a radicalidade do fazer filosófico está, por sua vez, essencialmente associada ao atributo da reflexividade, eis que a consecução dos efeitos da reflexão exige incursões penetrantes que alcancem os pressupostos em que se enraíza e sustenta o pensamento.

Note-se, contudo, que a condição fundamental ativadora da atitude reflexiva reside na resoluta intenção de submeter o próprio pensamento a um profundo escrutínio. Neste particular, assinala Buzzi (2007, p. 148), que “*É difícil entrar na profundidade do saber em que já estamos.*” Por isto a referência à atitude reflexiva como um esforço de acentuada determinação. Há, pois, além dos meios (recursos) que se impõem como condição para tanto, outro aspecto de fundo aqui, sensivelmente atrelado ao referido requisito de *disposição*, a saber, a ousadia e coragem de expor a exame – ainda que antes a si próprio – as entranhas do seu pensamento.

Mas para fins estritos de um exercício de pensamento, admita-se um recorte de situação em que estejam presentes as demais condições para a assunção desta atitude, e falte somente o impulso para o agudo escrutínio do qual se trata. Neste caso, tem-se que outro conceito capaz de contribuir com a elaboração do senso de *reflexão* no concerto do *fazer filosófico* é o de *esclarecimento*, proposto por Kant (2022) ainda ao final do século XVIII.

Em manifestação publicada em 30 de setembro de 1784, em Königsberg, na Prússia, o filósofo iluminista, respondendo à pergunta “*O que é esclarecimento*”, o referiu como a superação da condição de “*menoridade*”. Nesta situação está aquele que pela “*incapacidade de se servir de seu entendimento sem a orientação de terceiros*”, condição esta da qual o próprio é responsável “*se suas causas residem não na falta de entendimento, mas na carência de decisão e de coragem de dele se servir sem a tutela de outrem. Sapere aude!*” (Kant, 2022, p. 9). Aqui são retomados os sentidos de *disposição*, de *determinação* e de *coragem* antes assinalados, que, evidentemente, precisam ser reconhecidos em seus múltiplos atravessamentos e fatores outros determinantes de influência.

Kant (2022), faz, a propósito, uso da imagem do “*andador*” para denunciar a subordinação de pensamento e provocar o leitor:

Após terem embrutecido seu rebanho e, com esmero evitado que estas pacíficas criaturas ousassem dar um único passo sem o andador em que foram confinadas, mostram-lhes o perigo de que são ameaçadas caso tentem caminhar por si mesmas. Esse perigo, todavia, não é assim tão grande, uma vez que, após algumas quedas, elas acabariam de todo modo aprendendo a andar. No entanto, um caso de queda costuma bastar para intimidar e desencorajar novas tentativas (Kant, 2022, p. 9-10).

Na esteira da imagem do *andador*, pode-se não somente creditar a subordinação do sujeito à ação direta de um terceiro, senão mesmo a compreensão que se tem, decorrente da assunção destituída do uso da razão – acrítica e irrefletida – em relação a entendimento dado por outro. Tem-se, então, que que pensar por si, que como requisito exige o exercício da tomada de consciência dada pela reflexão, é condição para a autonomia e capacidade de autodeterminação para não se deixar conduzir pelo outro (estando este “*outro*” enraizado e oculto no próprio intelecto do sujeito, destaque-se).

Ao denunciar os desafios da superação da condição de menoridade subordinada a uma racionalidade estreita, o ilustre pensador prussiano refere, ainda, que

Preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional, ou melhor, de um mau uso de suas faculdades naturais, são os grilhões de uma menoridade perpétua.

Mesmo aquele que os rejeita mal conseguirá transpor o menor dos obstáculos, por falta de hábito de mover-se livremente. Eis porque somente uns poucos conseguiram, por obra do próprio espírito, desenredar-se da menoridade e entabular uma caminhada segura (Kant, 2022, p. 10).

O citado autor sustenta, ainda, não somente a possibilidade, mas a inevitabilidade do autoesclarecimento, que tem como condição a liberdade de pensar. Mas alerta para o fato de que o esclarecimento é conquista lenta, e acrescenta:

Uma revolução pode acarretar a queda do despotismo pessoal ou de uma opressão sedenta de lucro ou de dominação, mas jamais realizará uma verdadeira reforma no modo de pensar – apenas fará somarem-se, aos antigos, novos preconceitos para dirigir a massa do rebanho não pensante (Kant, 2022, p. 10-11).

Do excerto se extrai justamente o senso de pensamento crítico-reflexivo, radical e situado em circuito virtuoso que caracteriza as elaborações de problematização e de pensamento próprios do fazer filosófico, que conforma o que se denomina de atitude filosófica.

Na literatura nacional de administração pública tem-se outro conceito importante capaz de contribuir com o melhor delineamento da capacidade reflexiva, a saber, a *atitude parentética*, tal como descrita por Guerreiro Ramos (1984). O conceito encontra tratamento mais recente dado por Santos et al (2018), Martins (2019) e Bergue (2022).

A *atitude parentética* contrasta com a que Guerreiro Ramos (1984) denomina *operacional* e *reativa* caracterizadas estas pela subordinação acrítica e irrefletida do sujeito à condição de comportado recurso de produção subjugado aos padrões conformadores de uma sociedade de mercado, identificada com o que o autor associa a um modelo social de um único centro (Guerreiro Ramos, 1989). Tal condição poderia, conforme referido, em situações extremas, produzir patologias como a *síndrome comportamentalista*, que, em detrimento da *ação* ética, põe em relevo o *comportamento* do sujeito fundado em juízos de conveniência (Guerreiro Ramos, 1989). Este *tipo*, para fins estritamente didáticos, pode ser relacionado à figura estilizada do burocrata formalista desvirtuado, de atuação autodirigida e interessada, que povoa o imaginário popular sobre um serviço público tradicional em sua expressão mais distorcida.

A *atitude operacional* descrita por Guerreiro Ramos (1984) está, assim, associada mais intensamente ao senso de racionalidade instrumental, que acentua o valor da técnica, próprio do território de domínio da ciência de enraizamento epistemológico positivista a que alude Schön (1983). Ainda conforme Guerreiro Ramos (1989), esta perspectiva de sociedade assenta-se na conformação de uma ética de fundo predominantemente utilitarista, mais inclinada a uma razão orientada a fins, segundo a correspondente categorização weberiana.

De outra parte, orientado por valores, o agente *parentético*

delibera sobre coisas porque está consciente de suas finalidades intrínsecas. Pelo reconhecimento dessas finalidades, a ação constitui uma forma ética de conduta. A eficiência social e organizacional é uma dimensão incidental e não fundamental da ação humana. Os seres humanos são levados a agir, a tomar decisões e a fazer escolhas, porque causas finais – e não apenas causas eficientes – influem no mundo em geral. Assim, a ação baseia-se na estimativa utilitária das consequências, quando muito, apenas por acidente (Guerreiro Ramos, 1989, p. 51).

O sujeito parentético, portanto, identifica-se como aquele cuja inserção em um arranjo social (multicêntrico) se processa segundo uma atitude capaz de posicionar o fenômeno “*entre parêntesis*”, suspendendo-o, e, assim, submetê-lo a um exame crítico-reflexivo em uma radicalidade tal que alcance e exponha suas entranhas valorativas. Outro aspecto que merece destaque aqui, a ser entendido como o objeto da atitude reflexiva, também inerente ao exercício do pensamento filosófico, é que o objeto da elaboração intelectual levada a efeito não se limita a complexas ou elevadas questões, temas ou problemas, senão incide justamente sobre aquilo que é convencional, normal, corriqueiro, e, por isso, reproduzido sem qualquer escrutínio da razão.

Neste particular, conforme assinala Buzzi (2007, p. 147), “*A filosofia pretende refletir o que já sabemos!*” E o autor acrescenta: “*A filosofia não é, pois, um saber acrescentado ao que já sabemos! Não acrescenta nem diminui. Apenas sonda seus abismos. Aspira morar no lar do que não sabemos! Por isso não é uma ciência*” (Buzzi, 2007, p. 148).

Assim, nas palavras de Guerreiro Ramos (1984), a atitude parentética tornaria o sujeito “*apto a graduar o fluxo da vida diária para examiná-lo e avalia-lo como um expectador*” (Guerreiro Ramos, 1984, p. 8). Esta postura – em cuja essência reside a atitude reflexiva –, projeta o sujeito a uma posição de maior autonomia de pensamento e de subsequente ação transformadora de si e, por conseguinte, da sociedade.

Note-se, em suma, que os recortes ora explorados dos conceitos de atitude parentética e de esclarecimento encerram expressões dos três parâmetros referidos por Davel e Alcadipani (2003, p. 74) como identificadores de uma perspectiva crítica de investigação, a saber, “*(1) a promulgação de uma visão desnaturalizada da administração, (2) intenções desvinculadas da performance e (3) um ideal de emancipação*”.

3. Considerações finais

Este ensaio pretendeu examinar os contornos definidores dos conceitos de *pensamento*, de *crítica* e de *reflexão*. Investigado especialmente à luz da filosofia, percebe-se a crítica como uma expressão particular do pensamento, e a reflexão uma dimensão constituinte da atitude crítica ideal, que se pretenda plena em seu alcance potencial.

Retomando a questão que, em tom provocativo, figura como título deste ensaio – *Quando convidamos à reflexão, ao que, de fato, nos referimos?* – pode-se reconhecer que existem (de fato) casos, mormente no plano discursivo, de utilização intercambiável, portanto imprópria, dos termos *reflexão* e *pensamento*. Tal constatação sugeriu que se remetesse o tema à cuidadosa análise do conceito de reflexão, resultando em uma identificação mais precisa do seu lugar no contexto do pensamento crítico. Alcançou-se o conceito de reflexão como um exame racional, situado e incisivo do sujeito dirigido com a mais ampla radicalidade possível aos fundamentos do próprio pensamento em busca da consciência sobre os pressupostos valorativos que sustentam seu entendimento e ação.

Então, respondendo a pergunta fundamental proposta nesta investigação, propõe-se que os conceitos de *pensamento*, de *crítica* e de *reflexão* não podem ser tomados como sinônimos, senão como intrinsecamente relacionados e em arranjo de interpenetração e pertencimento de uns como partes constitutivas de outros, a saber: uma expressão particular do *pensamento* é o posicionamento *crítico*, que, por sua vez encerra um componente *reflexivo* que lhe confere mais amplo alcance em termos de consistência.

A despeito, portanto, da possibilidade de situação fática diversa, o pensamento crítico tomado conceitualmente como tal, alcança maior robustez quando exercita e contempla em si

também o escrutínio reflexivo, sendo este um exame auto-orientado em que o sujeito submete o próprio pensamento, em seus fundamentos, a percuciente apreciação de pertinência e validade. A atitude reflexiva está, nesses termos, contida em um pensamento crítico reconhecido em seu significado pleno, assim entendido como expressão de elaboração intelectual racional agudamente examinada e conscientemente reconhecida como válida em seus pressupostos valorativos fundantes.

O ensaio buscou, ainda, destacar a importância do exercício do pensamento crítico-reflexivo como expressão do fazer filosófico entendido como uma postura potencialmente inerente à vida cotidiana. Nesta mesma perspectiva, o resgate dos conceitos de esclarecimento e de atitude parentética buscam não somente explicitar os enlaces históricos do tema da reflexividade, mas bem assentar a essencialidade da atitude reflexiva como requisito de liberdade do sujeito.

Nesses termos, a atitude reflexiva constitui dimensão necessária para que o pensamento crítico alcance a sua plena potência. Logo, se nem todo o pensamento é reflexão, assim como, em sua manifestação prática, nem toda a crítica será, necessariamente, reflexiva, tem-se que é a capacidade de produzir um juízo refletido, e não o pensamento crítico em sua expressão parcial, que conferirá ao sujeito a condição de autonomia e potencial de emancipação. Entre os consectários disso reside a importância de ampliar o tratamento do tema e de melhor assentar estes contornos conceituais, especialmente com vistas a qualificar o processo de tomada de decisão no campo da administração pública.

Como limites deste esforço ensaístico tem-se, além das limitações relativas à revisão da literatura, que pode sempre ser ampliada e aprofundada em sua composição e interpretação, também de entendimentos complementares ou divergentes podem ser elaborados de modo da ampliar e qualificar o debate com vistas a melhor depuração dos conceitos. Ainda, plenamente consistente com a finalidade de um ensaio teórico, o tema da apropriação e precisão conceitual admite desdobramentos também a partir de mais aprofundadas investigações teórico-empíricas de extensão não somente quantitativa, mas qualitativa.

Referências

- Alves, T. L. de L. & Bispo, M. de S. (2022). Formação de gestores públicos escolares à luz da reflexividade prática. *Revista de Administração Pública*, 56(2), 226-247. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220210227>
- Alvesson, M., Hardy, C. & Harley B. (2008). Reflecting on reflexivity: reflexive textual practices in organization and management theory. *Journal of Management Studies*, 45(3), 480-501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2007.00765.x>
- Araujo, G. D., Silva, A. B., Lima, T. B & Bispo, A. C. K. de A. (2013). Desenvolvimento do pensamento reflexivo no curso de administração da Universidade Federal da Paraíba. *Revista Reflexão e Ação*, 21(especial), 149-176. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>
- Batista-dos-Santos, A. C., Alloufa, J. M. de L. & Nepomuceno, L. H. (2010). Epistemologia e metodologia para as pesquisas críticas em administração: leituras aproximadas de Horkheimer e Adorno. *Revista de Administração de Empresas*, 50(3), 312-324. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902010000300007>
- Bergue, S. T. (2024). Inteligência artificial e tomada de decisão ética no setor público: o lugar do juízo crítico-reflexivo, radical e situado. *Gestão.Org, (no prelo)*.
- Bergue, S. T. (2023). Ensino de filosofia e ética nos currículos de administração pública. *Estudos de Administração e Sociedade*, 8(2), 48-63. DOI: 10.22409/eas.v8i2.58470

- Bergue, S. T. (2022). Contribuições da problematização filosófica para o estudo da administração pública. *Revista Eletrônica de Administração*, 28(2), 1-32. DOI: [dx.doi.org/10.1590/1413-2311.344.118517](https://doi.org/10.1590/1413-2311.344.118517).
- Bertero, C. O. (2011). Réplica 2 - o que é um ensaio teórico? Réplica a Francis Kanashiro Meneghetti. *Revista Administração Contemporânea*, 15(2), 338-342. DOI: [10.1590/S1415-65552011000200012](https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200012)
- Bunge, M. (2012). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Perspectiva.
- Buzzi, M. (2007). Introdução ao pensar: *o ser, o conhecimento, a linguagem*. 33ª Edição. Petrópolis: Vozes.
- Castro, G. (2014). Pensamento crítico é filosofia. In R. M. Vieira et al. (Orgs.). *Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional*. (pp. 25-28). Aveiro: UA Editora, 2014.
- Cerletti, A. (2009). *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cunha, A. M. (1981). Educação em administração pública: retrospectiva e perspectivas da experiência norte-americana e reflexões sobre o caso brasileiro. *Revista de Administração Pública*, 15(3), 5-30, 1981.
- Japiassú, H; Marcondes, D. (2006). *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- CNE. (2014). Resolução CNE/CES nº 1/2014. Conselho Nacional de Educação. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração Pública, bacharelado, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de janeiro de 2014, pp.17-18.
- Coelho, F. de S. (2008). A problemática atual do ensino de graduação em administração pública no Brasil. *Cadernos EBAP.EBR*, número especial, agosto, 1-21.
- Coelho, F. de S. & Nicolini, A. M. (2014). Revisitando as origens do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1854-1952). *Revista de Administração Pública*, 48(2), 367-388. <https://doi.org/10.1590/0034-76121597>
- Coelho, F. de S. (2019). História do ensino de administração pública no Brasil (1854 – 2006): *antecedentes, ciclos e a emergência do campo de públicas*. Brasília: ENAP – SBAP. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 21(3), 488–529. DOI [10.13058/raep.2020.v21n3.1897](https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n3.1897)
- Coelho, F. de S., Almeida, L. de S. B., Midlej, S., Schommer, P. C. & Teixeira, M. A. C. (2020). O campo de públicas após a instituição das diretrizes curriculares nacionais (DCNs) de administração pública: trajetória e desafios correntes (2015-2020).
- Corlett, S. (2012). Participant learning in and through research as reflexive dialogue: being ‘struck’ and the effects of recall. *Management Learning*, 44(5), 453-469. DOI: [10.1177/1350507612453429](https://doi.org/10.1177/1350507612453429)
- Cunliffe, A. L. (2022). Reflexividade no ensino e pesquisa de estudos organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, 60(1), 64-69. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020200108>
- Cunliffe, A. L. & Jun, J. S. (2005). The need of reflexivity in public administration. *Administration & Society*, 37(2), 255-242. DOI: [10.1177/0095399704273209](https://doi.org/10.1177/0095399704273209)
- Davel, E. & Alcadipani, R. (2003). Estudos críticos em administração: a produção científica brasileira nos anos 1990. *Revista de Administração de Empresas*, 43(4), 72-85. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902003000400006>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34.
- Fischer, T. (1993). A formação do administrador público brasileiro na década de 90: crise, oportunidades e inovações nas propostas de ensino. *Revista de Administração Pública*, 27(4), 11-20. <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8546>

- Franco, A. H., Dias, A. S., Almeida, L. S. & Joly, M. C. R. A. (2011). Competências de estudo e pensamento crítico: suas interações. (pp.108-118). *Anais. VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa. 25 a 27 de julho de 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16416>
- Garcia, R. M. (1980). A base de uma administração autodeterminada: o diagnóstico emancipador. *Revista de Administração de Empresas*, 20(2), 7-17. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901980000200001>
- Gewirtz, S. (2007). A reflexividade ética na análise de políticas: conceituação e importância. *Práxis Educativa*, 2(1), 7-12. <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/298/305>
- Guerreiro Ramos, A. (1966). *Administração e estratégia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas.
- Guerreiro Ramos, A. (1983). A nova ignorância e o futuro da administração pública na América Latina. *Revista de Administração Pública*, 17(1), 32-65.
- Guerreiro Ramos, A. (1984). Modelos de homem e teoria administrativa. *Revista de Administração Pública*, 18(2), 3-12.
- Guerreiro Ramos, A. (1989). *A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações*. Rio de Janeiro: FGV.
- Kant, I. (2022). Resposta à pergunta: *O que é esclarecimento? E outros textos*. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras.
- Kopelke, A. L. & Boeira, S. L. (2016). Reflexividade e criticidade no ensino de graduação em administração. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 10(1), 78-95. DOI: 10.12712/rpca.v10i1.683
- Martins, P. E. M. (2019). Alberto Guerreiro Ramos: um homem parentético. In B. E. Cavalcanti & F. Lustosa da Costa. *Guerreiro Ramos: entre o passado e o futuro*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Meneghetti, F. K. (2011). O que é um ensaio-teórico? *Revista Administração Contemporânea*, 15(2), 320-332. DOI: 10.1590/S1415-6552011000200010
- Ongaro, E. (2020). La Enseñanza de la Filosofía en los Programas de Administración Pública. *Revista de Administración Pública del GLAP*, 4(7), 85-95.
- Paes de Paula, A. P. (2007). Guerreiro Ramos: resgatando o pensamento de um sociólogo crítico das organizações. *Organizações & Sociedade*, 14(40), 169-188. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302007000100010>
- Passeggi, M. da C. (2021). Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Práxis Educacional*, 17(44), 93-113. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>
- Pliscoff-Varas, C. & Lagos-Machuca, N. (2021). Efecto de las capacitaciones en la reflexión sobre ética y corrupción. *Revista de Administración Pública*, 55(4), 950-968. DOI: 10.1590/0034-761220200658
- Porta, M. A. G. (2014). *A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico*. São Paulo: Edições Loyola.
- Raadschelders, J. C. N. & Chitiga, M. M. (2021). Ethics education in the study of public administration: Anchoring to civility, civics, social justice, and understanding government in democracy. *Journal of Public Affairs Education*, 27(4), 398-415. DOI: 10.1080/15236803.2021.1954468
- Santos, A. (1995). Filosofia e educação para o pensamento crítico. *Philosophica*, 6, 71-79.

- Santos, L. S., Leal, F. G., Serafim, M. & Moraes, M. C. B. (2018). Values and public administration: a discussion on rationality and parenthetical attitude. *Revista de Administração Mackenzie*, 19(3), 2018, eRAMG170136. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG170136>
- Santos, L. S., Serafim, M. C., Zappellini, M. B., Zappellini, S. M. K. C. & Borges, M. K. (2018). Ensino de Ética em Cursos do Campo de Públicas: Uma Análise a Partir de Projetos Pedagógicos de Curso e das Diretrizes Curriculares Nacionais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(18), 1-26. DOI:10.14507/epaa.26.3290
- Saraiva, L. A. S. (2011). Educação superior em administração no Brasil e a questão da emancipação: um túnel no fim da luz? *Revista Gestão e Planejamento*, 12(1), 41-60. <https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/1296>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books.
- Silva, S. R. M. & Ferraz, S. F. de S. (2022). Desenvolvendo o pensamento reflexivo dos alunos de administração: uma avaliação sobre o método de casos de ensino. *Perspectivas Contemporâneas*, 17, 1-20, e022016. DOI: <https://doi.org/10.54372/pc.2022.v17.3347>
- Soares, V. B., Ohayon, P. & Rosenberg, G. (2011). O perfil e a formação do administrador público: uma análise curricular de cursos de graduação e pós-graduação do Brasil. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 12(1), 65-92. DOI: 10.13058/raep.2011.v12n1.173
- Souza, E. S., Serafim, M. C. & Santos, L. S. (2019). A contribuição do ensino de ética no desenvolvimento da competência moral de discentes em administração pública. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(104).
- Vendramini, P. & Feuerschütte, S. (2017). As competências do administrador público na gestão governamental: análise e perspectivas da formação segundo a percepção de egressos da ESAG-UDESC. (pp. 11-40) In L.L. Lima & M. I. A. Rodrigues (orgs). *Campo de públicas em ação: coletânea em teoria e gestão de políticas públicas*. Porto Alegre: Editora UFRGS/CEGOV.
- Whetsell, T. (2018). Philosophy for public administration. *Journal of Public Administration Research and Theory*. 28(3), 451-453. <https://doi.org/10.1093/jopart/muy005>
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, 29(103), 535-554. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>
- Zöller, G. (2020). Crítica: conhecimento e metafísica. In W. Dudley & K. Engelhard (Eds.) *Immanuel Kant: conceitos fundamentais*. (pp. 27-45). Petrópolis: Vozes.