

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Guilherme Diniz Araújo¹

Anielson Barbosa da Silva²

Thales Batista de Lima³

Ana Carolina Kruta de Araújo Bispo⁴

Resumo

O contexto complexo das organizações do século XXI demanda dos profissionais de gestão, capacidade de refletir e aprender por meio de suas experiências, potencial imanente nos indivíduos mas que precisa ser estimulado ao longo da formação para se tornar efetivo na prática profissional. Neste sentido, o presente artigo teve como objetivo analisar o desenvolvimento do pensamento reflexivo no processo de formação de acadêmicos do Curso de Graduação em Administração. A pesquisa foi realizada com alunos concluintes do referido curso por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que os discentes são levados à reflexão, mas não de forma sistemática. Também foi possível identificar fatores que dificultam o pensamento reflexivo, assim como algumas experiências vivenciadas no curso que estimularam a reflexão. O estudo é um esforço inicial para entender e viabilizar estratégias promotoras da reflexão para a prática gerencial desde a formação acadêmica.

¹ Bacharel em Administração. Instituição de vinculação atual: Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Endereço: Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA, Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA, Campus Universitário - João Pessoa/PB, Brasil. Bairro: Castelo Branco. CEP: 58059-900. E-mail: guilhermedadm@hotmail.com

² Doutorado em Engenharia de Produção. Endereço: Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA, Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA, Campus Universitário - João Pessoa/PB, Brasil. Bairro: Castelo Branco. CEP: 58059-900. E-mail: anielson@pq.cnpq.br

³ Mestre em Administração. Instituição de vinculação atual: Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Endereço: Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA, Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA, Campus Universitário - João Pessoa/PB, Brasil. Bairro: Castelo Branco. CEP: 58059-900. E-mail: thalesbatista@gmail.com

⁴ Mestre em Administração. Instituição de vinculação atual: Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Endereço: Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA, Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA, Campus Universitário - João Pessoa/PB, Brasil. Bairro: Castelo Branco. CEP: 58059-900. E-mail: kruta@terra.com.br

Palavras-chave: Reflexão; Pensamento Reflexivo; Reflexão em Ação; Ensino de Administração

1 INTRODUÇÃO

A dinâmica da formação profissional envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também a capacidade de lidar com situações complexas, o que demanda a necessidade de entender o comportamento humano e a estruturação dos sistemas sociais. O administrador é um profissional que atua em um contexto marcado pela complexidade e pela imprevisibilidade das mudanças e o seu potencial para refletir em ação e sobre, é determinante para enfrentar a dinâmica competitiva do mercado, assim como tornar mais significativo o seu processo de aprendizagem.

Como tomadores de decisão, os administradores precisam desenvolver uma visão sistêmica (entendida como a mudança de mentalidade que leva o indivíduo a se enxergar conectado ao mundo, e os problemas como resultados das ações humanas) (SENGE, 2004) e a capacidade de refletirem em ação sobre os problemas organizacionais e sociais (ROGLIO, 2006). Desde meados da década de 1980, Schön (1983) estuda a prática reflexiva e a defende como uma alternativa para melhoria na atuação profissional e pessoal.

No contexto da ação profissional, além da necessidade de uma formação técnica específica, merece consideração todos os aspectos que envolvem sua própria condição enquanto ser humano inserido em um meio social e as demandas da tomada de decisão que acarretam escolhas conscientes, incorporação de práticas e compartilhamento de aprendizagem, possibilidades que se abrem a partir da reflexão desenvolvida no ambiente organizacional (ROGLIO, 2006).

Um dos aspectos que estão sendo colocados na agenda de discussão envolve o processo de formação profissional considerando o novo contexto que os profissionais atuam e atuarão nos próximos anos. O modelo tradicional de ensino vem sendo questionado por diversos autores, dentre os quais merece destaque Mintzberg (2006), que explora, sobretudo, a separação existente entre a teoria no âmbito acadêmico e a orientação para a ação dos profissionais em administração. Desta forma, observa-se a necessidade de repensar as práticas educacionais, tanto em relação aos currículos quanto à prática docente.

Como agentes responsáveis pela formação de administradores, “as escolas de Administração, uma das áreas de maior crescimento em universidades nos últimos 50 anos, não estão isoladas das pressões em prol de mudanças nas universidades em geral” (FRIGA; BETTIS; SULLIVAN, 2004, p. 97). Além da pressão proveniente das mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas, os autores apontam para o aumento da concorrência, seja de instituições de ensino privadas, de empresas de tecnologia que financiam seus próprios institutos de ensino, grandes empresas de consultoria, entre outras.

Diante da necessidade de revitalizar o processo de formação do administrador e a sua articulação com a prática profissional, considera-se que a reflexão pode auxiliar nos processos de aprendizagem, uma vez que ajuda o aluno a tornar este processo mais significativo, especialmente quando as ações empreendidas no contexto do ensino, possibilitam uma avaliação dos esquemas de significado e pode contribuir para alterar as perspectivas de significado, conforme preconiza Mezirow (2000).

Soma-se a estes fatores, a recente mudança curricular no curso de Administração da UFPB que, a partir do ano de 2008, passou a englobar novas demandas, mas não consegue dar conta de toda realidade organizacional do século XXI. O interesse por um estudo sob esta perspectiva se deve à possibilidade de verificar se o referido curso oportuniza o desenvolvimento da reflexão conforme objetiva o perfil do egresso, ou ao que a pesquisa de Silva (1999) apresentou como perfil. Em 2008, foi realizada uma alteração curricular e o perfil profissional explicitando-se no PPC, a relevância da reflexão como competência do egresso para a atuação crítica e compreensão da posição e função no ambiente em que gerencia (BRASIL, 2007). Estes fatores em conjunto apontam para a necessidade de uma avaliação da efetividade destas propostas, permitindo alterar o curso de implementação, bem como visualizar novas abordagens para a dinâmica da prática docente.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar o desenvolvimento do pensamento reflexivo no processo de formação dos acadêmicos do Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Silva (2009, p. 45) relata que o ambiente empresarial mudou significativamente, tornando-se “muito mais imprevisível, dinâmico e mutável”. Frente a estas transformações, a

formação profissional de administradores apresenta-se defasada, pois segundo Mintzberg e Gosling (2003), os administradores são educados com um produto do início do século XX, que utilizam estratégias de meados da década de 1950.

No Brasil, seguiu-se a promoção de um modelo educacional em administração fundamentado no currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, cuja marca principal é um ensino objetivista e que ignora ou violenta as preferências e vocações dos formandos (NICOLINI, 2003), visando uma formação em massa. Os educandos, nessa “esteira”, podem ser identificados como insumos de um processo linear a partir do qual se insere um indivíduo e se extrai um gestor, conforme se pode visualizar a partir da figura 1:

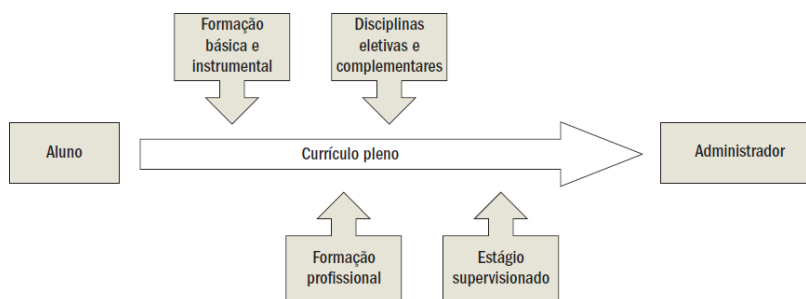


Figura 1: A “linha de produção” do administrador

Fonte: Nicolini (2003)

Neste modelo apresentado por Nicolini (2003), há desvinculação entre a prática e a teoria. Parte-se da construção de conceitos básicos aos estágios supervisionados em momentos distintos, buscando ao final do processo, entregar o “produto administrador”. No entanto, Antonello (*apud* CLOSS; ANTONELLO, 2008) traz como alternativa à formação de gestores uma educação que vá além do desenvolvimento técnico-profissional, considerando também o crescimento político-social, proporcionando reflexões sobre o que se vivencia no trabalho e no contexto sócio-político. No contexto organizacional, Mintzberg (2006) apresenta cinco abordagens principais para o desenvolvimento de gerentes baseando-se na experiência: (a) nade ou se afogue; (b) movimentação, mentoria e monitoramento; (c) Buffet do desenvolvimento gerencial; (d) aprender fazendo; e (e) academias corporativas. Todavia, buscam-se aqui alternativas que possibilitem aprendizagem efetiva que gere mudança de significados nos primeiros momentos da formação e reverberem no profissional egresso do ambiente acadêmico. Neste sentido, considera-se relevante a dimensão reflexiva exposta por Schön (2000) no concernente à viabilidade de desenvolvimento profissional por meio das experiências mediadas pela reflexão.

Marquadt (2009) defende a aprendizagem em ação como uma forma de desenvolver mais rapidamente estes profissionais, acelerando o desenvolvimento destes estágios. Todavia, deve-se considerar o componente reflexivo como essencial no processo de aprendizagem, tendo em vista que apenas a pura repetição da ação não garante a aprendizagem, conforme afirma Mintzberg (2006).

Considera-se aqui, portanto, as dificuldades e esforços que devem ser empreendidos objetivando o desenvolvimento do processo reflexivo como um trabalho coletivo e dialogado a partir de uma maior interação entre professores e alunos (PECHLYIE; TRIVELATO, 2005). Neste processo se desenvolveria no sujeito uma forma autêntica de pensar, a partir da qual seria possível perceber as conexões entre o mundo vivido e as possibilidades do indivíduo, proporcionando uma educação emancipatória (FREIRE, 2002), desenvolvendo um profissional com visão sistêmica e crítica acerca dos problemas organizacionais, conscientes da influência de suas emoções, humores e valores, e criativos o suficiente para desenvolverem novas abordagens frente às diversas demandas organizacionais do século XXI (ROGLIO, 2006; SILVA, 2009).

2.1 O pensamento reflexivo

A reflexão pode ser entendida como um processo por meio do qual o indivíduo atribui significados e desenvolve padrões de comportamento que direcionam suas ações a partir de experiências vividas (SILVA, 2009). Pode-se também relacionar o pensamento reflexivo como o ato de “pensar, analisar, sintetizar, sondar – e esforçar-se -, confrontar crenças antigas com ideias novas” (MINTZBERG; GOSLING, 2003. p. 33), podendo ser explorada também como o contraste entre experiências presentes e passadas (DAUDELIN, 1996) em um fluxo contínuo, à medida que as pessoas apreciam suas ações, agem e as reapreciam (SCHÖN, 1983). Dewey (1959) conceitua o pensar reflexivo como o processo de investigar relações, aprofundando-se até achar uma relação tão precisamente definida quanto permitam as condições. Afirma ainda que este é o tipo mais adequado de pensamento, sistematizando-o sob cinco pontos: 1) as sugestões, nas quais o espírito salta para uma possível solução; 2) uma intelectualização da dificuldade ou perplexidade que foi sentida (diretamente experimentada) e que passa, então, a constituir um problema a resolver, uma questão cuja resposta deve ser procurada; 3) o uso de uma sugestão em seguida a outra, como ideia-guia ou hipótese, a

iniciar e guiar a observação e outras operações durante a coleta de fatos; 4) a elaboração mental da ideia ou suposição, como ideia ou suposição (raciocínio, no sentido de parte da inferência e não da inferência interna); e 5) a verificação da hipótese, mediante ação exterior ou imaginativa.

Percebe-se que a reflexão pode ser visualizada enquanto processo e que retroalimenta a própria experiência a partir da qual o indivíduo busca soluções. Decorrem dos estudos de Dewey (1959) uma série de outras abordagens referentes à reflexão. Schön (1983) buscou compreender como os profissionais pensam em ação. Daudelin (1996) apresentou a possibilidade de aprender com a experiência por meio da reflexão. Schön (2000) apresentou um *design* para o ensino e a aprendizagem do profissional reflexivo, e Brockbank e McGill (2004) objetivaram expor um conjunto de técnicas para a educação, desenvolvimento e treinamento do profissional reflexivo. Estes diversos autores buscaram sistematizar suas concepções de reflexão sob uma visão processual.

Daudelin (1996) observa o processo reflexivo a partir de quatro estágios. No primeiro, articula-se um problema que será a fonte de questionamento e que levará o indivíduo a buscar soluções. Em seguida é feita a análise deste problema, inventariando-se as possibilidades. No terceiro estágio é formulada uma hipótese, confrontando-a com pontos fortes e fracos a partir de discussões com outros. Por fim, decide-se agir após encontrar a alternativa mais adequada à resolução do problema inicial.

Schön (2000), a partir de sua abordagem, desenvolve o processo reflexivo fundamentado na possibilidade de desenvolver uma reflexão-na-ação, cuja principal característica é um repensar sobre o presente-da-ação, entendido como o percurso que não pode ser completamente previsível e, no momento de incerteza, exige uma resposta rápida que possibilite correção, gerando construção de significados diferentes de casos em que o percurso da ação é linear.

O processo reflexivo, para Schön (2000) apresenta os seguintes estágios: (a) ação, entendido como a execução de uma atividade buscando atingir um determinado resultado; (b) conhecer-na-ação, definido como o processo espontâneo por meio do qual o indivíduo adquire compreensão de como estabelecer passos lineares em torno de um objetivo, mas não necessariamente consegue explicar o processo que leva ao resultado; (c) reflexão-na-ação, que inclui as etapas anteriores, mas caracterizado por um constante questionamento sobre o percurso, possibilitando correção durante o processo da ação; (d) reflexão-sobre-a-ação,

momento posterior a partir do qual o indivíduo busca entender os fatores que o levaram à ação e aos resultados alcançados, permitindo reinterpretação dos problemas em ações futuras.

Percebe-se a ação como um processo central, tanto para Dewey (1959), quanto para Daudelin (1996) e Schön (2000). Todavia, a ação é mais frequente durante todo o processo de reflexão de Schön (2000), e a reflexão sobre a ação gera significados mais profundos. As perspectivas não são excludentes, mas pode-se perceber em Schön (2000) uma ampliação do conceito que permite a reorientação do processo durante a ação, bem como a sua reinterpretação em ações futuras.

Já a abordagem de Brockbank e McGill (2004) apresenta o processo fundamentado a partir de cinco dimensões: (a) ação; (b) reflexão em ação; (c) Descrição do evento e qualquer reflexão-em-ação; (d) reflexão sobre a descrição da reflexão-em-ação; (e) reflexão sobre a reflexão-sobre-a-ação. As diferenças fundamentais entre esta abordagem e a perspectiva de Schön (2000) é que ela reconhece o processo de conhecer-na-ação como intrínseco à ação, apresenta as etapas de descrição da reflexão-em-ação, caracterizada por um relato individual, e por fim, tem a etapa de reflexão sobre a reflexão-na-ação, a partir da qual o indivíduo reflete sobre os fatores que o levaram a refletir (condições que envolvem o contexto da ação, por exemplo).

Pode-se compreender a reflexão a partir destas diferentes perspectivas, o que permite diferentes formas de trabalhá-la no contexto do ensino em administração. Se a prática profissional em gestão é caracterizada pela orientação para a ação (MINTZBERG, 2011; TONELLI; ALCADIPANI, 2004), e a formação de profissionais gera falhas na condução de alternativas adequadas às demandas da atualidade (MARQUADT et al., 2009), desenvolver futuros profissionais com potencial reflexivo, torna-se uma demanda viável.

2.2 Tipos de pensamento reflexivo

A reflexão enquanto processo pode assumir também diferentes tipologias. Em pesquisa realizada no contexto da formação docente, Hatton e Smith (1995) identificaram os seguintes tipos de reflexão: (a) escrita descritiva; (b) reflexão descritiva; (c) reflexão dialógica; (d) reflexão crítica. Partindo desta tipologia, Marcolino e Mizukami (2008) identificaram padrões que contribuem para identificar e conceituar mais claramente estes tipos de reflexão: (a) define-se *escrita descritiva* como o simples relato das ações ocorridas, sendo não-reflexiva;

(b) a *descrição reflexiva* foi identificada com a busca por justificativas para as ações baseadas em julgamento pessoal ou referências da literatura; (c) caracterizou-se a *reflexão dialógica* como um discurso consigo, retornando aos fatos e apresentando alternativas para explicá-los; (d) a *reflexão crítica* não foi caracterizada pelos autores.

Hoyrup (2004) conceitua reflexão crítica como um olhar individual voltado ao repensar dos valores e ao reconhecimento da própria identidade, podendo ser também denominada “autorreflexão crítica”. Já Mezirow (2000) explicita uma visão social da reflexão crítica, que possibilita a avaliação de premissas sobre um determinado contexto social, cultural e histórico. Outro tipo de reflexão explorado na literatura é a reflexão pública, que consiste na reflexão em um ambiente coletivo (REIS, 2007). Marquadt *et al* (2009) evidencia a existência também da metacognição enquanto tipo de reflexão, caracterizada pelo pensamento profundo sobre pressupostos no contexto de escolhas ou decisões. Por fim, Roglio (2006) explora no contexto organizacional, o conceito de executivo reflexivo, definido como a articulação entre os pensamentos introspectivo, crítico e criativo. A figura 2 apresenta uma síntese destes diferentes tipos de pensamento reflexivo:

Tipo de reflexão	Geração de significado produzido
Escrita descritiva;	Descrição sem desenvolvimento de novos significados sobre o fenômeno descrito.
Reflexão descritiva;	Descrição relacionada a outros eventos ou situações que propiciam analogias e reinterpretações.
Reflexão dialógica	Reflexão desenvolvida a partir de duas situações, buscando proporcionando o entendimento das influências na relação entre ambas.
Reflexão crítica	Alteração de perspectiva que propicia questionamento sobre as premissas em um determinado evento.
Autorreflexão crítica	Olhar para si enquanto ser social, questionando-se sobre seus valores, atitudes, necessidades etc.
Reflexão pública	Caracterizada por ser uma abordagem coletiva.
Pensamento crítico	Tipo de pensamento que se fundamenta no repensar de determinada situação, nos envolvidos e no ambiente.

Pensamento introspectivo	Olhar introspectivo referente a valores, experiências, atitudes, emoções, intuições etc.
Pensamento criativo	Repensar das possibilidades de ação que geram alternativas diferenciadas para a solução de problemas imprevisíveis.

Figura 2: Síntese dos tipos de pensamento reflexivo

Fonte: Elaborado a partir de Hatton e Smith (1995), Reis (2007), Hoyrup (2004), Marcolino e Mizukami (2008), Mezirow (2000), Roglio (2006) e Marquadt *et al* (2009).

Compreender estes diferentes tipos de pensamento possibilita, segundo Marcolino e Mizukami (2008) visualizar o desenvolvimento dos seguintes comportamentos junto aos estudantes: a) compreensão sobre os motivos de suas ações; b) questionamento sobre suas ações; c) aumento da consciência sobre a relação teoria e prática; d) ampliação das possibilidades de reflexão em situações de incerteza; e) reflexão como fonte de evidência para a melhoria da prática. Percebe-se, desta forma, que entender os tipos de reflexão desenvolvidos pelos indivíduos possibilita explorar aspectos que são pouco trabalhados e que são demandados aos profissionais em administração.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo básico (MERRIAM, 2009), utilizando-se da descrição e análise de dados por meio de dimensões e categorias para analisar o desenvolvimento do pensamento reflexivo no processo de formação dos acadêmicos do Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, localizado na cidade de João Pessoa - Paraíba, responsável por graduar administradores há 48 anos.

No ano de 2008, o curso iniciou a implantação de um novo Projeto Pedagógico do Curso - PPC, que define a reflexão como uma das competências a serem desenvolvidas nos egressos (BRASIL, 2007), o que propicia o ambiente favorável à promoção de uma pesquisa que identifique sob que bases e de que forma esta reflexão vem sendo desenvolvida. A partir deste contexto, os participantes foram selecionados utilizando como critérios: a) Ser aluno do currículo aprovado no ano de 2007 e vigente a partir de 2008; b) Estar regularmente matriculado; c) Ter concluído as disciplinas de formação profissional (Administração de Recursos Humanos I e II, Administração da Produção I e II, Administração de Marketing I e

II, Administração financeira I e II e Administração de Recursos Materiais I e II) e está em fase de conclusão do curso; d) Interessar-se em participar da pesquisa; e) Conveniência e disponibilidade de tempo.

Objetivou-se garantir, definindo-se estes critérios, a participação de alunos que tenham vivenciado o atual PPC, e que tenham concluído as disciplinas de formação profissional, por meio das quais o egresso poderia desenvolver o pensamento reflexivo a partir do vínculo interdisciplinar e da teoria com a prática. Dos 12 alunos que estavam concluindo o Curso no período 2011.2 e, portanto habilitados a participar da pesquisa e ainda atendendo aos critérios “d” e “e”, expostos acima, oito formandos foram entrevistados e possuíam entre 20 e 21 anos, sendo 10 deles do gênero masculino. Todos os entrevistados já haviam desenvolvido atividades de estágio, o que possibilitaria uma melhor relação com atividades relacionadas aos processos de aprendizagem em ação, e foram participantes de outras atividades extracurriculares, tais como monitoria, iniciação científica ou colaboração como consultor em empresa júnior.

Definiu-se como instrumento para coleta de dados, a entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevistas continha 12 questões envolvendo o significado e o processo de reflexão discente, além dos tipos de pensamento reflexivo. As entrevistas foram realizadas entre agosto e setembro de 2011 e tiveram uma duração média de 56 minutos.

Buscou-se, a partir dos relatos, realizar uma análise compreensiva e interpretativa dos dados a partir da estrutura de referência proposta por Silva (2005), descritas a seguir: a) transcrição das entrevistas e leitura e releitura para codificação dos discursos; b) criação de protocolos de codificação referentes aos relatos, utilizando o código CN.n, onde “C” corresponde a “concluente”, “N” seria o número de ordem do entrevistado, e “n” número do discurso extraído do protocolo da entrevista; c) definição de categorias temáticas; d) estruturação dos resultados; e (e) a análise compreensiva interpretativa dos relatos em conformidade com os aspectos teóricos desenvolvidos neste estudo. Os resultados da pesquisa são apresentados a seguir.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Significado de reflexão

Os resultados da pesquisa indicaram que o significado da reflexão para os alunos pesquisados guarda similaridades com a prática profissional, está associado à experiência e depende do contexto social. **“É como se fosse um olho aberto e outro fechado. Um olho está refletindo, e o outro olho aberto de olho no ambiente, de olho nas questões contingenciais”** (CII.3).

Os outros concluintes não conseguem perceber a reflexão desta forma e é possível afirmar que eles refletem *sobre-a-ação*, mas não passam pelo estágio de *reflexão-na-ação*. Isto pode ser evidenciado nos relatos de CIV, que afirma refletir quando as decisões não ocorrem como havia planejado, de CVIII, que expõe a reflexão como a análise das variáveis e influências de experiências passadas, gerando alterações em decisões futuras, e de CI, para quem o significado da reflexão é **“pensar depois de ter feito alguma coisa, refletir sobre o que você fez, quais pontos você pode fazer diferente pra próxima decisão que você tiver”** (CI.1).

Considerando também esta possibilidade de alterar as decisões futuras, pode-se afirmar, portanto, que a reflexão promove a aprendizagem. Assim, corrobora-se a afirmativa de Mintzberg (2006) sobre a importância da reflexão no processo de aprendizagem, como mediador da relação teoria-prática, conforme indicam os relatos de CIII:

*Para mim a reflexão pro administrador seria isso, à medida que ele vai tomando suas decisões, com que ele vai **prestando atenção** naquilo que ele está decidindo, ele vai **aprendendo com aquela decisão e vai refletindo a partir daquilo** (CIII.2) e CV **Eu acho que a palavra reflexão ela tem um sentido de recondicionamento de suas atividades. O fato de você estar sempre aprimorando, tentando prever o que vai acontecer, para agir da melhor forma possível. E isso geralmente se faz se baseando no que aconteceu no passado.***

Os relatos evidenciam que o processo de aprendizagem está associado à experiência no momento em que o acadêmico presta atenção na situação e a reflexão é decorrência do que se aprende a partir da decisão.

A experiência leva à aplicação de teorias e conceitos, gerando oportunidade para os alunos repensarem suas práticas para consolidar alternativas, perceberem a dinamicidade dos problemas e chegarem a resultados satisfatórios em situações futuras. A aprendizagem é, portanto, fruto da reflexão sobre a situação prática, conforme expõe CII:

A reflexão é essa ponte aí entre você se dar o direito de pensar, se dar o direito de refletir, pra depois agir de acordo com o que você já obteve de informação, de acordo com a tua crença, que você tem naquela situação, eu acredito que é isso e CVII Eu acredito que é mesmo de você se referir a todo o conhecimento teórico que nós temos na universidade e pensar como aplicar na prática (...) Como a gente pode utilizar todo o conhecimento adquirido no contexto prático.

O processo reflexivo, conforme explicita Schön (2000), visa a levar o profissional a uma série de questionamentos sobre a prática e, por fim, à elaboração de alternativas viáveis à resolução dos problemas de cada situação. Neste sentido, dois dos alunos expuseram como principais resultados positivos do desenvolvimento da reflexão a possibilidade de planejar melhor, e uma maior ponderação na análise das variáveis do contexto. CIII e CIV falam respectivamente do planejamento e da ponderação:

Eu acredito que eu seja um aluno reflexivo porque basicamente tudo aquilo que eu faço é um planejamento. Eu procuro seguir à risca esse planejamento, seja planejamento financeiro, seja planejamento de aulas, de estudo, ou até mesmo qualquer outro planejamento (CIII.3).

Reflexão tem o sentido de que, por exemplo, quando eu vou tomar uma determinada decisão, eu paro, eu analiso, eu estudo as variáveis, eu vejo os riscos, vejo as pessoas que vão estar envolvidas e as consequências daquela minha determinada decisão. (CIV.1)

Percebe-se, a partir dos relatos, que os concluintes do curso de administração destacam que o processo de reflexão está intimamente vinculado ao processo decisório. Mas qual o papel da educação formal em administração no desenvolvimento da reflexão?

4.2 Papel da educação formal em Administração para o desenvolvimento da reflexão

A educação formal é um dos eixos do desenvolvimento de competências (LE BOTERF, 2003). No curso de Administração, a educação formal envolve todas as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão que oportunizem ao aluno adquirir conhecimentos e habilidades necessários ao seu desenvolvimento profissional. A reflexão é uma capacidade determinante para o administrador, mas os resultados do estudo revelaram que o curso não oferece a oportunidade para que o aluno aprofunde a reflexão. Os relatos dos concluintes remetem às etapas de conhecer-na-ação e reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 2000), a partir do

auto-direcionamento, mas as disciplinas pouco exploram esses processos. CI afirma que *“o curso ajuda você a refletir sobre suas atitudes, sobre suas tomadas de decisão, só que não é tão presente, assim, tão forte nesse aspecto”* (CI.4). Tal percepção é corroborada por CIV, ao destacar a vivência prática possibilitada pelo curso como o principal fator para o desenvolvimento de sua reflexão:

O curso em si eu diria que não. Mas de qualquer forma, o que eu vou falar entra no curso de administração. Eu acho que a vivência prática que o curso me proporcionou, sim, me leva à reflexão, mas a teoria nem tanto (CIV.4).

Para os entrevistados, o aluno é o principal ator do desenvolvimento da reflexão, mas não percebem um esforço deliberado do curso para estimular esta reflexão, apesar de algumas técnicas, métodos e estratégias de ensino atuarem como fatores estimuladores da reflexão. Porém, neste momento, os alunos se referem à reflexão como uma questão de auto direcionamento, o que fica evidente pelos relatos de CI:

Cabe muito do aluno buscar essa prática mais reflexiva, por projetos paralelos à universidade, como PIBIC, monitoria, então aí você tem mais capacidade para refletir sobre alguma coisa, refletir sobre suas decisões, de você pensar antes de fazer alguma coisa e CV Aqui você fica muito ao seu andamento. O curso em si não faz com que você tenha esse pensamento. Mas quando você está estudando, você querendo ou não, acaba estudando estudos de caso, estudos práticos, você observa que esse tipo de coisa é comum de se acontecer, né?

O processo, neste sentido, é mais o de conhecer-na-ação, ou seja, compreender o funcionamento na prática, do que um processo de reflexão no qual os professores são provocadores. Ocorre uma aprendizagem na prática, uma aprendizagem na teoria, mas a vinculação entre estas cabe fundamentalmente ao aluno. Os relatos de CIII e CVII a seguir expõem o papel da graduação neste processo:

De uma maneira geral, o curso ele ensina aquelas premissas básicas, né? Você tem que planejar, tem que dirigir, tem que controlar, tem que agir em cima daquela ação, feedback... todo aquele ciclo PDCA que a gente aprende de ação e reação dentro das empresas, acaba influenciando a gente a pensar dessa maneira. Pode ser que a gente não adote à risca todas as atividades na nossa vida, mas eu tenho certeza que quando a gente sair do curso, a gente já tem uma noção de planejamento, tem uma noção de execução daquele planejamento, e também de análise desse resultado (CIII.4).

Eu acredito que sim, principalmente as disciplinas mais relacionadas à nossa profissão como administrador, elas têm esse vínculo com a prática e realmente trazem

a reflexão para tudo aquilo que a gente almeja desempenhar enquanto administrador (CVII.3).

Os discursos evidenciam que os discentes são preparados mais para aplicar o que o curso fornece, do que para refletir sobre as possibilidades que se abrem a partir deste conhecimento. A conexão destes vários fatores ligados à teoria com a prática é pouco estimulada e cabe ao aluno desenvolvê-la por meio de experiências vivenciadas fora do ambiente de sala de aula, o que indica a existência de vínculos na relação teoria-prática. A utilização do hífen entre as palavras teoria e prática é para caracterizar a necessidade de perceber como essa relação integrada e indissociada pode contribuir no desenvolvimento do pensamento reflexivo.

4.3 Vínculos teoria-prática

Para analisar o processo de reflexão discente, buscou-se revelar como ocorre a operacionalização da estrutura curricular do curso, por meio da articulação entre a teoria e a prática na ação dos docentes do curso. Sob a perspectiva dos alunos, o vínculo entre teoria e prática é possível a partir da graduação. No entanto, existe uma série de fatores que podem ser melhorados. As principais fontes de vínculo entre teoria e prática são o contato com organizações reais no contexto local, além de atividades que exploram o envolvimento e a responsabilidade dos alunos, bem como a simulação (aqui entendidas como simulação a partir de *software* e planos de negócio simulando a abertura de uma empresa).

O ambiente acadêmico proporciona aos profissionais os recursos materiais básicos, e os professores disponibilizam referencial teórico e algumas atividades que levam à prática. Todavia, para os alunos, este vínculo fica em um nível puramente de acesso, não sendo aprofundado pelos docentes. CII expõe essa limitação:

Eu diria o seguinte, eu diria que a gente teve acesso. (...). Teve acesso ao professor, teve acesso ao material, teve acesso à informação, teve acesso a alguns profissionais, mas esse acesso (...) não foi uma coisa muito explorada. (...) faltou pegar aquela teoria, aquele pensamento reflexivo e colocar na prática, mostrar exemplo, mostrar mais estudos de caso... e estudos de caso atuais, tem que mostrar como é que está a atualidade hoje em dia, porque as coisas mudam... (CII.6).

Os discentes percebem o contato com as organizações reais da Paraíba como principais fatores de alinhamento entre teoria e prática no contexto da aprendizagem de administradores durante uma graduação, mas consideram que isto foi pouco explorado durante o período de formação no curso, conforme os relatos de CI e CVIII:

Agora a teoria e a prática ligadas ao curso, a gente aprende muita coisa aqui que é pouco aplicada nas empresas. Eu creio assim, que não existe uma ligação muito forte entre a teoria e a prática com relação às empresas, por exemplo, da Paraíba, que são, em sua maioria, micro e pequenas (CI.5).

Dentre as quatro disciplinas de estágio, eu posso dizer que apenas uma possibilitou essa questão de aliar teoria e prática, porque a disciplina com o professor X exigia que fizéssemos diagnósticos organizacionais de cada área da empresa. (...) com essa atividade, (...), aí sim eu consegui... eu posso dizer que eu consegui enxergar algumas coisas da teoria que poderiam ser aplicadas na prática (CVIII.4).

Os resultados do estudo revelam a necessidade dos agentes responsáveis pela gestão e operacionalização do curso investir em estratégias de ensino que promovam essa articulação teoria-prática, tais como estudos de caso, e revela a importância do estágio focado na intervenção organizacional como um meio de promoção dessa articulação. Alguns alunos não conseguem perceber essa relação e existe a necessidade de compreender melhor a dinâmica de funcionamento das empresas locais e isso passa por uma maior aproximação entre a universidade e as empresas.

Outros dois pontos também foram levantados para que seja possível melhorar esta relação entre teoria e prática. O primeiro diz respeito à forma como é desenvolvido este vínculo, gerando pouco envolvimento e responsabilidade. O segundo, quando o aluno se refere à disciplina Tópicos Especiais VII, que tratava de jogos empresariais, abre a possibilidade de utilizar simulações empresariais a partir de softwares. Os relatos de CIV e CVI tratam destes aspectos, respectivamente:

*Eu acho que isso teria contribuído de uma forma muito menor pra eu ser considerado uma pessoa reflexiva do que se eu não tivesse tido essa oportunidade de colocar em prática tudo aquilo que eu aprendi e tudo o mais. Eu acho que o que me faz refletir é justamente o envolvimento e a responsabilidade (CIV.5).
...também tem a questão daquela disciplina de jogos, com aquele mesmo software... (CVI.4)*

Isso revela a necessidade de converter os alunos de agentes passivos a atores sociais do processo de aprendizagem, em conformidade à visão de Freire (2002). É importante fazer com

que o aluno se sinta envolvido e tenha responsabilidades, permitindo que suas ações tenham consequências, levando-o a uma reconstrução dos significados da experiência. Neste sentido, o vínculo teoria-prática sob um ponto de vista da promoção da reflexão desencadeia um processo contínuo de aprendizagem, em que a teoria é experimentada e refletida, fornecendo ao discente o questionamento na própria ação ou em ações futuras.

4.4 O desenvolvimento do pensamento reflexivo na formação do Administrador

Os discentes foram questionados também sobre a importância do desenvolvimento da reflexão no contexto da aprendizagem em administração e da prática do administrador. A partir dos relatos dos entrevistados, foram identificados quatro pontos principais que denotam a importância do desenvolvimento do pensamento reflexivo para o profissional em administração: a) a possibilidade de medir as consequências; b) a chave para o diferencial na prática profissional do administrador; c) a oportunidade de fugir de padrões de decisão; d) a necessidade de fundamentar as decisões.

A importância devida à possibilidade de medir consequências se dá pelo fato de que, para os alunos em administração, a prática profissional requer habilidade para tomar decisões que reverberam nos diversos interessados, podendo gerar ganhos e prejuízos de parte a parte. Neste sentido, a reflexão contribui, partindo da experiência, para o gestor ampliar seu arcabouço, levando a futuras ponderações. O relato de CI revela a importância do desenvolvimento do pensamento reflexivo sob esta perspectiva:

A gente tem que pensar, tem que levar em conta vários aspectos antes de tomar uma decisão, pensar depois da decisão, quais foram as consequências que essa decisão trouxe para a empresa, para o âmbito organizacional, para toda a equipe de trabalho, então esse aspecto deve ser muito desenvolvido aqui no curso de administração... (CI.7)

Além de ampliar a qualidade da mensuração das consequências, como foi relatado, a reflexão para CIII se constitui como um diferencial. Este afirma que “*a reflexão é interessante para o administrador. Eu acredito que ela é a chave do nosso sucesso. É o que diferencia um administrador de, muitas vezes, profissionais de outras áreas que estão ocupando, teoricamente, as nossas vagas dentro das empresas*” (CIII.9). Este relato de CIII pode ser relacionado a outra importância atribuída à reflexão, que é a oportunidade de

fugir dos padrões de decisão. Neste sentido, o profissional reflexivo teria um diferencial diante de outros ao possuir condições para agir diante das diferentes situações de forma distinta, sem reações automáticas, como relata CIV:

*Se o curso de administração buscasse uma forma de **formar empreendedores**, ou de propiciar você a **assumir responsabilidades maiores**, você ter um espaço pra **innovar**, pra **criar**, onde você tivesse uma **série de variáveis que você pudesse analisar**, onde você pudesse **assumir riscos**, onde você tivesse que **ter uma visão de futuro**, eu acho que a **partir daí**, o processo reflexivo seria bem maior para os alunos do curso de administração. Eu acho que a gente tem algo muito robótico, muitas vezes, muito pragmático, e que acaba atrapalhando um pouco (CIV.6).*

Ao considerar estas consequências, os futuros profissionais em administração, ao refletirem, sobretudo, sobre suas práticas passadas, passam a buscar mais informações acerca do contexto, levando a decisões futuras mais embasadas. “A gente tem que tomar decisões baseadas em fatos, não somente no achismo.” (CVI.6)

A partir do momento que você desenvolve esse processo reflexivo, você vai começar a tomar decisões mais embasadas e que podem acrescentar, podem lhe dar mais sucesso nos resultados, analisando mais possibilidades, tendo mais experiências, analisando a variável... você vê que também pode tomar decisões que fogem dos padrões, se você começar a analisar verdadeiramente (CVIII.5).

Neste sentido, foi possível identificar que os alunos do curso de administração consideram alguns pontos centrais no desenvolvimento desta reflexão, fator que pode estimular um maior auto direcionamento dos discentes. Todavia, seria necessário estabelecer uma análise quantitativa para identificar a correlação destas variáveis, o que não é objetivo deste estudo.

Para caracterizar os tipos de pensamento reflexivo dos alunos, utilizou-se a proposta de Roglio (2006), que aponta a capacidade de articular os pensamentos crítico, criativo e introspectivo na prática profissional, fatores proporcionados pelo potencial reflexivo desenvolvido entre estes profissionais a partir de suas experiências.

Neste sentido, pretende-se compreender se os futuros gestores foram preparados para desenvolver estes tipos de pensamento e articulá-los de forma a vislumbrar os problemas de forma sistêmica (dos pontos de vista intra-organizacional, inter-organizacional, pessoal e interpessoal, bem como suas inter-relações), gerando decisões criativas, benéficas à organização, à sociedade, aos indivíduos e também ao próprio gestor.

4.4.1 Pensamento crítico

Ao serem questionados se o curso oferece condições suficientes para o desenvolvimento desta visão sistêmica, estes alunos entrevistados disseram que sim, devido à própria característica do curso de relacionar diversas áreas da organização, bem como algumas disciplinas que visam trazer outras perspectivas externas (como Sociologia, por exemplo) e internas (sendo a Psicologia a mais citada). Dois outros fatores foram identificados como determinantes para o desenvolvimento deste pensamento crítico: a) o desenvolvimento de discussões entre alunos com mediação de professores e de alunos com gestores; b) atividades que objetivam levar o aluno a posicionar-se em determinadas situações.

Sobre a visão sistêmica, algo natural no curso de administração sob a perspectiva dos alunos, sobretudo a partir do relato de CVIII a seguir, é perceptível que o curso oferece ferramentas para que o aluno a desenvolva:

...a questão da motivação, muitas vezes o pessoal pensa que para um funcionário ser produtivo, para ele ter motivação, é só a questão da remuneração. Mas não, tem diversas variáveis por trás disso que até podem ser combinadas para acarretar determinado problema. Então eu preciso entender quais são essas variáveis para tomar a decisão correta. Eu acredito que a academia me proporcionou isso, que foi entender que um problema pode ter diversas variáveis, e que essas variáveis podem até ser combinadas para assim tomar uma decisão (CVIII.10).

O relato revela que o curso leva o aluno a perceber diferentes formas de ver os problemas da prática profissional. Todavia, não há relatos de que a compreensão desta visão sistêmica proporcione uma crítica no sentido de integrar diferentes áreas da organização dentro de uma mesma disciplina, por exemplo, ou da mesma área sob a perspectiva de empresas de diferentes portes e setores.

Um ponto extremamente positivo no desenvolvimento do pensamento crítico diz respeito à promoção de discussões dentro da sala de aula ou com orientadores. Os entrevistados expõem que a partir destas discussões é possível observar diferentes pontos de vista, gerando um processo contínuo de reflexão e correção. CI e CII apresentam as perspectivas, respectivamente, acerca das discussões entre alunos e das discussões junto a professores-orientadores:

No curso, há muitas discussões, por exemplo, você é colocado pra pensar, é colocado pra discutir novas ideias, pra buscar novos caminhos para resolver problemas. Então, a partir daí faz com que a pessoa se torne mais reflexiva, mude alguns conceitos que você tinha... (CI.14)

Foi dado pelo suporte da iniciação científica, por ter tido um orientador ao meu lado, a todo momento orientando, a todo momento criticando, a todo momento corrigindo e críticas construtivas (...). (CII.16)

Outro ponto de vista apresentado é o de CVII, que aborda o pensamento crítico em seu desenvolvimento a partir das experiências extracurriculares estabelecidas na Empresa Júnior de Administração da UFPB. Para ele, o diálogo entre organizações é um fator determinante para levar à crítica das práticas na própria organização:

Na empresa Junior a gente tem algo que é muito interessante que é o benchmarking, que a gente usa bastante, a gente entra em contato com empresários juniores de outros estados, e isso favorece bastante ao desenvolvimento de soluções para os problemas encontrados na empresa, então seja nos encontros regionais, a gente sempre tratava, conversava com o outro em rodadas de discussão, isso foi muito interessante, muito interessante mesmo para a solução de problemas que a gente tinha na empresa e eu consegui solucionar com algumas ações (CVII.9).

Os estudos de caso foram apresentados como atividades que contribuía para desenvolver um posicionamento dos alunos em relação aos problemas que poderiam ser encontrados dentro das organizações. Ao tomar uma posição, o aluno seria levado a pensar de maneira sistêmica as diversas influências sobre aquele problema.

Algo que os professores sempre traziam para a sala de aula e que acredito que seja muito interessante são exemplos. Estudos de caso, exemplos de empresas que tiveram problemas e mostrar aquilo que elas fizeram e até nos provocar para que determinássemos qual é a solução dos problemas (CVII.8).

A crítica proporciona questionamentos frequentes, e o que fica perceptível a partir do relato de CVII é que os docentes esperam soluções para os problemas, o que não necessariamente gera a crítica. Pode-se inferir que a crítica é, portanto, fruto de uma capacidade inerente do aluno, e não uma estratégia deliberada do docente. O que se pode afirmar é que a partir deste tipo de atividade, o indivíduo pode repensar algumas práticas, mas para isto ele deve ser estimulado.

A principal limitação identificada a partir dos relatos dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico foi a distância entre as teorias apresentadas e a

realidade do mercado que eles acreditam que vão se inserir em um primeiro momento (o mercado paraibano). CIII traz à tona esta incompatibilidade a partir do seu relato:

Eu acredito que nesse ponto também é algo que possa ser melhorado, durante as nossas aulas. Como eu falei anteriormente, a gente usa muito exemplo de empresas grandes, muito exemplo de empresas que são top de linha, digamos assim, são as maiores do mundo, mas esquece um pouco das empresas que fazem parte do país, fazem parte do nordeste, da Paraíba, e às vezes eu noto que há uma certa deficiência da gente em conhecimento do nosso próprio mercado (CIII.20).

Nota-se, a partir deste relato, que a incompatibilidade entre as teorias organizacionais, cujas bases teóricas foram desenvolvidas nos Estados Unidos da América, aprendidas em sala de aula e a realidade do mercado local, constituído por empresas em sua maioria de pequeno e médio porte, cujos problemas de administração dizem respeito mais ao nível tático do que ao estratégico, corresponde a uma redução da capacidade crítica dos alunos. Os alunos não são levados a perceber de forma clara como o estudo dos problemas sob a perspectiva estadunidense fornece subsídios para eles resolverem problemas da realidade local. Neste sentido, mais uma vez, a busca por respostas aos problemas se sobrepõe à busca por questionamentos no ambiente de construção do conhecimento, reduzindo o potencial crítico dos discentes.

Observar o desenvolvimento do pensamento crítico oferece implicações diretas para a percepção dos pensamentos criativo e introspectivo. É a partir da crítica que o aluno, ao questionar os padrões lineares de análise dos problemas e a tomada de decisão, consegue tomar decisões criativas e que gerem resultados positivos para os diversos envolvidos, inclusive o próprio indivíduo.

4.4.2 Pensamento criativo

O pensamento crítico envolve a noção de administração de forma sistêmica. Já o pensamento criativo refere-se também a esta percepção de integração entre diversos sistemas, mas busca, sobretudo a inovação diante deste entendimento. Assim, seria possível desenvolver a criatividade sem desenvolver a crítica?

O pensamento criativo, sob a perspectiva do corpo discente, também é desenvolvida, mesmo que de maneira parca, em atividades que buscam relacionar as diferentes áreas da

organização em um todo coerente. A disciplina de Planejamento Estratégico foi considerada como uma importante chave neste processo, uma vez que as atividades desenvolvidas pelos alunos ajudaram a perceber os problemas nas diversas áreas e a promover uma estratégia coerente e inovadora. CII dá um relato que ilustra esta análise:

A gente sentiu (...) que há um sistema envolvido em Estratégia, quando a gente foi de fato a campo sistematizar todo o planejamento estratégico daquela organização ali que a gente pegou, melhorou, trouxe melhorias. E pra trazer melhorias a gente começou a pensar no RH, começou a pensar no marketing, começou a pensar na questão financeira, dos custos, da gestão de custos daquela organização... começou a pensar no próprio planejamento em si, nos cinco atos da administração... planejamento, controle... a resposta dada ao ambiente, a comunicação que tem que ser integrada, tem que ser integralizada... (CII.15)

A principal limitação identificada em relação ao desenvolvimento do pensamento criativo é a rigidez dos planos de ensino. CIII dá esta contribuição em seu relato, afirmando existirem professores que tolhem a capacidade crítica dos alunos em relação aos métodos apresentados em sala de aula:

Às vezes quando a gente externa a nossa opinião contrária àquela metodologia, a gente acaba de certa forma sendo censurado na sala de aula. Então, isso às vezes prejudica um pouco o nosso pensamento reflexivo, e isso faz com que a gente sempre queira utilizar as mesmas ferramentas (CIII.19).

Não se pode dizer que seja comum o tolhimento da crítica aos alunos por parte dos professores, mas o discurso de CIII pode contribuir para uma reflexão das práticas de alguns docentes em relação aos questionamentos em sala de aula e da necessidade de desenvolver no aluno, o espírito crítico e criativo necessário para que o processo de aprendizagem seja mais efetivo e significativo.

4.4.3 Pensamento introspectivo

Dois fatores principais foram citados como promotores do pensamento de tipo introspectivo, ou seja, a reflexão acerca dos valores, sentimentos, cultura, etc., que envolvem o profissional em sua prática. O primeiro fator apresentado diz respeito ao desenvolvimento de trabalhos em grupo, a partir dos quais os alunos eram levados a repensarem suas atitudes em relação aos demais indivíduos das equipes, sobretudo em posição de liderança. O relato de

CIII e CVIII apresentam exemplos de como este tipo de pensamento é promovido nestes trabalhos em equipe:

Então, em alguns momentos, principalmente em trabalhos em grupo, ou até mesmo observando o nosso relacionamento entre os alunos da sala, eu acredito que o curso estimulou a isto, principalmente nos trabalhos em grupo, e observando os outros grupos apresentando os seminários, tanto as equipes que eu participei, quanto as equipes que eu observei trabalhando em equipe (CIII.21)

Na academia, em si, na graduação, algumas vezes eu me deparei fazendo parte de grupos que eu não gostaria de fazer parte, então eu tive que lidar com isso para o sucesso do trabalho, então acredito eu que eu tive que ter mais controle sobre os meus sentimentos, sobre o que eu estava... e o que o meu sentimento ia influenciar no meu comportamento para que isso não afetasse o resultado do trabalho (CVIII.11).

Todavia, mais uma vez, os alunos consideraram que este tipo de pensamento parte de uma perspectiva mais individual do que como um objetivo preestabelecido pelos docentes. CV e CVIII fornecem subsídios a esta análise a partir dos relatos que seguem:

Acho que isso é uma coisa individual. Acho que o curso não tem influência, não. Apesar de que no curso, é uma coisa que eu até falo, o curso não ensina a você a prática, a realidade, ensina você a teoria. Então, tem muitas coisas que são vistas como erradas, como certo ou como errado, que a gente nem vê aquilo, vai ver quando está na empresa lá, vê o que o pessoal faz... (CV.10)

Isso ficava muito mais dentro do próprio grupo. Não era passado para fora. Não existia essa liberdade de se passar questões de... eu acho que não, que ficava mais dentro do grupo e os professores ficavam sabendo das decisões finais, mas não do desenrolar desses conflitos, não (CVIII.12)

CVI destaca que o estágio extra-curricular foi o principal impulsionador do pensamento introspectivo: *“é mais forte a minha influência nessa questão em específico nas atividades extra curriculares. Não só nessa, mas nessa pergunta é basicamente da extra curricular, basicamente do meu estágio.” (CVI.16)*

Ao considerar este tipo de pensamento como individual, não é verificável que os alunos percebiam limitações dos docentes em relação aos estímulos que poderiam dar neste sentido. A disciplina de Administração de Recursos Humanos é citada por CVII como o principal momento de desenvolvimento desta introspecção, sobretudo por ser a disciplina que lida mais diretamente com as relações interpessoais.

Durante a graduação a gente viu muito a questão de recursos humanos, do comportamento organizacional mesmo, os fatores que influenciam a ação dos indivíduos dentro da organização, e eu acho que dentro dessas disciplinas a gente pode trazer para a prática gerencial do administrador, porque é como eu já mencionei anteriormente, trabalhar com pessoas é muito complicado, porque a gente nunca sabe como é que ela realmente está, o que é que ela está sentindo, o que está pensando, o que está influenciando ela naquele momento, então a gente deve observar, refletir, mensurar os resultados das nossas ações e agir (CVII.10).

A disciplina de Recursos Humanos fornece, portanto, bases para que os alunos repensem as influências que os levam a uma determinada decisão em detrimento de uma variedade de outras que poderiam ser tomadas. É possível que o parco desenvolvimento do pensamento introspectivo dentre os alunos da graduação seja responsável por reduzir o potencial de análise sobre suas premissas diante de uma decisão. Neste sentido, os alunos não são adequadamente preparados para que possam perceber, durante a tomada de decisão, os conflitos existentes entre seus valores individuais e os objetivos a serem alcançados em determinada atividade.

5 CONCLUSÕES

Pôde-se perceber, a partir da análise dos resultados, que os esforços despendidos pelos docentes e órgãos da instituição de ensino voltados para o curso têm sido pontuais e, na maioria das vezes, não são fruto de um esforço deliberado no intuito de facilitar o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Os relatos dos alunos denotam uma reflexão no âmbito do senso comum por parte dos graduandos, tal qual evidenciado na prática dos executivos paraibanos a partir da pesquisa de Araújo (2011). Apesar de ser uma competência definida no perfil do egresso no PPC do Curso, não se pode afirmar que existe um planejamento e suporte para que este tipo de pensamento seja desenvolvido da maneira que propõem os autores que defendem esta via, sobretudo Schön (2000).

Por outro lado, são indicados alguns caminhos que partem das práticas já vivenciadas por estes alunos, o que indica possibilidade de planejamento e ampliação para estimular junto ao corpo discente a prática da reflexão dos problemas organizacionais, da inter-relação entre os sistemas, e da auto-reflexão. As atividades extra-curriculares e as práticas desenvolvidas ao longo da trajetória acadêmica dos entrevistados foram apontadas como as principais formas

de estimular a reflexão. Os alunos apontaram um conjunto de estratégias que podem contribuir para o processo, sobretudo os estudos de caso, os jogos empresariais, os projetos de intervenção para análise e solução de problemas, além de destacarem atividades extra curriculares como a participação em estágio, a iniciação científica e a participação na empresa júnior do curso.

Outro aspecto a ser destacado envolve a necessidade de aproximação entre a formação acadêmica na Universidade e a realidade das organizações que integram o mercado paraibano. Neste sentido, os alunos apontam atividades que visem o conhecimento das empresas paraibanas como uma significativa alternativa para o desenvolvimento da reflexão discente sobre os problemas das organizações que fazem parte de sua realidade.

A reflexão parte de um processo que se inicia na ação. Cabe aos professores perceberem as oportunidades que se oferecem para levar os alunos à reflexão. Um recente estudo realizado no mesmo curso, junto aos professores das disciplinas de formação profissional, explicitou a parca utilização de estratégias de ensino balizadas pela aprendizagem em ação (LIMA, 2011) pelos professores dessa instituição e três delas foram apontadas pelos alunos como facilitadoras da reflexão (casos para o ensino, os jogos empresariais e a aprendizagem baseada em problemas).

Sobre o desenvolvimento dos pensamentos crítico, criativo e introspectivo, os discentes observaram que o curso, por seu caráter multidisciplinar, permite diferentes olhares, sobretudo em algumas disciplinas em que os professores devem ser estimulados a introduzir na sala de aula problemas reais, estimulando o senso crítico dos alunos, o trabalho em equipe e a interdisciplinaridade.

Este estudo é um esforço inicial para entender e viabilizar estratégias que promovam a reflexão profissional em administração a partir do ambiente acadêmico. Todavia, são utilizadas aqui as percepções dos graduandos, não havendo confrontação direta com relatos de docentes e outros atores envolvidos no processo de promoção do ensino.

É possível que, ao analisar relatos de docentes, sejam encontradas evidências de utilização de estratégias voltadas ao desenvolvimento da reflexão discente, mesmo que pela percepção dos alunos estas estratégias não venham atingindo os resultados esperados. Ao não confrontar as percepções discentes a relatos docentes, pode-se atribuir importância exagerada ao papel do educador neste processo, ou não identificar outros fatores que dificultem a aplicação das estratégias planejadas.

Assim, sugere-se a realização de um estudo junto aos docentes do curso para compreender melhor o papel destes no desenvolvimento do pensamento reflexivo, além de compreender a dinâmica do processo de formação acadêmica e de desenvolvimento de competências profissionais. Os estudos sobre reflexão no ensino podem contribuir significativamente na formação de administradores mais críticos e estimulá-los a buscar alternativas mais inovadoras para a solução dos problemas organizacionais.

**REFLECTIVE THINKING DEVELOPMENT IN THE ADMINISTRATION COURSE
FROM UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Abstract

This article aimed to analyze the reflective thinking development in the process of formation of the Administration undergraduate students'. The study was conducted by senior students of the course, through semi-structured interviews. The results indicate that students are led to reflection, but not systematically. It was also possible to identify factors that difficult reflective thinking as well as some actions experienced in the course that encouraged reflection. The study is an initial effort to understand and enable strategies that promote professional reflection in Administration from the academic environment.

Keywords: Reflection; Reflective Thinking; Reflection-in-action; Teaching in Administration

**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN EL CURSO DE
ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL
DE PARAÍBA**

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar el desarrollo del pensamiento reflexivo en el proceso de formación de académicos del curso de graduación en Administración. La investigación fue realizada por alumnos del último año del curso, a través de entrevistas semi-estructuradas. Los resultados indican que los estudiantes son guiados a la reflexión, pero no de manera sistemática. También fue posible identificar los factores que obstaculizan el pensamiento reflexivo, así como algunas acciones experimentadas en el curso que estimularon

la reflexión. El estudio es un primer esfuerzo para entender y activar estrategias que promuevan la reflexión profesional en la administración a partir del entorno académico.

Palabras clave: Reflexión, Pensamiento Reflexivo, Reflexión en Acción, Enseñanza de la Administración

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Guilherme Diniz. *O Processo Reflexivo Do Executivo Paraibano Em Ação: desenvolvimento e práticas*. 28f. Relatório (Iniciação Científica). João Pessoa-PB: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ); 2011. (Relatório de Iniciação Científica).

BRASIL. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Administração. *Projeto Político-Pedagógico*. Paraíba: UFPB, 2007. 68p.

BROCKBANK, A.; MCGILL, I. *The Action Learning Handbook: powerfull tecniques for education, professional development and training*. RoutledgeFalmer. New York, 2004.

CLOSS, Lisiane Quadrado; ANTONELLO, Claudia Simone. Aprendizagem Transformadora: Integrando a Reflexão Crítica na Formação Gerencial. *GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, Recife: PROPAD-UFPE v. 6, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/view/11>. Acesso em: 21 nov. 2013.

DAUDELIN, Marilyn Wood. Learning from Experience Through Reflection. *Organizational Dynamics*, New York: American Management Association. Amsterdam: Elsevier, v. 24, n. 3, p. 36-46, Winter. 1996.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)*. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959.

DUARTE, Rosália. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.115, p. 139-154, mar. 2002

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

FRIGA, Paul N.; BETTIS, Richard A.; SULLIVAN, Robert S. Mudanças no ensino em administração: novas estratégias para o século XXI. *Revista de Administração de Empresas – RAE*. São Paulo: FGV, v. 44, n. 1, jan/mar. 2004. Disponível em: <http://rae.fgv.br/rae/vol44-num1-2004-0/mudancas-no-ensino-em-administracao-novas-estrategias-para-seculo-xxi>. Acesso em: 21 nov. 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, Christiane Kleinubing; MELLO, Rodrigo Bandeira de.; SILVA, Anielson Barbosa da. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.

HATTON, Neville; SMITH, David. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, Oxford: Pergamon, Amsterdam: Elsevier. Press, v.1, n.2, p. 33-49, 1995.

HOYRUP, Steen. Reflection as a core process in organisational learning. *Journal of Workplace Learning*, Copenhagen: Emerald; Bradford: MCB University Press, v. 16, n. 8, p. 442-454, 2004.

LIGHT, G.; COX, R. *Learning and teaching in higher education: the reflective professional*. London: Sage Publications, 2001.

LIMA, Thales Batista de. *Estratégias de Ensino Balizadas pela Aprendizagem em Ação: Um Estudo de Caso no Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba*. 2011. 221f. Dissertação (Mestrado em Administração) – UFPB, João Pessoa.

MARCOLINO, Taís Quevedo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolletti. Narrativas, Processos Reflexivos e Prática Profissional: Apontamentos Para Pesquisa e Formação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu: UNESP, v. 12, n. 26, jul./set. 2008. Disponível em: http://www.interface.org.br/det_edicao.php?edicao=30&lg=pt, Acesso em: 21 nov. 2013.

MARQUADT, Michael J. Leadership and Organizational Change in the 21st century. In: MARQUADT, Michael J. et al. *Action Learning for development leaders and organizations: principles, strategies and cases*. Washington: American Psychological Association, 2009.

MERRIAM, Sharan B.. *Qualitative Research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MEZIROW, Jack. Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In: MEZIROW, Jack. & Associates. (eds) *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA. Jossey-Bass. 2000.

MINTZBERG, Henry; GOSLING, Jonathan. Educando administradores além das fronteiras. *Revista de Administração de Empresas - RAE*, São Paulo: FGV, v. 43. n. 2, abr/jun, 2003. Disponível em: <http://rae.fgv.br/rae/vol43-num2-2003/educando-administradores-alem-fronteiras>. Acesso em: 21 nov. 2013.

MINTZBERG, Henry. *MBA? Não, obrigado: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes*. Porto Alegre: Bookman, 2006.

NICOLINI, Alexandre Mendes. Qual será o futuro das fábricas de administradores? *Revista de Administração de Empresas - RAE*, São Paulo: EAESP-FGV, v. 43, n. 2, abr/jun, 2003. Disponível em: <http://rae.fgv.br/rae/vol43-num2-2003/qual-sera-futuro-fabricas-administradores>. Acesso em: 21 nov. 2013.

NORTON, Janet Lynn. Creative thinking and the reflective practitioner. *Journal of Instructional Psychology*, Milwaukee: American Psychological Association, Washington George Uhlig Publisher, v. 21, n. 2, p. 139-147, Jun. 1994.

PECHILIYE, M. M.; TRIVELATO, S. L. F. Sobre o que os professores de ecologia refletem quando falam de suas práticas. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte: UFMG, v. 7, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/issue/view/20/showToc>. Acesso em: 15 nov. 2013

REIS, D. G. *O papel da reflexão na aprendizagem gerencial*. 2007. 260 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

ROGLIO, Karina de Déa. *O executivo reflexivo: arquiteto e facilitador de novas configurações organizacionais*. 2006. 275 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCHÖN, Donald Alan. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald Alan. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983

SENGE, Peter M. *A Quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. 16 ed. São Paulo: Best Seller, 2004.

SILVA, Anielson Barbosa da. *A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família*. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Anielson Barbosa da. *Como os Gerentes Aprendem?* 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

TONELLI, Maria José; ALCADIPANI, Rafael. O trabalho dos executivos: a mudança que não ocorreu. *Comportamento Organizacional e Gestão*, Lisboa: ISPA - Instituto Superior de Psicologia aplicada, Lisboa: ISPA, v.10, n.1, p.87-105, 2004.

Data de recebimento: 26/06/2013

Data de aceite: 28/08/2013