



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

CONTEXTUS

REVISTA CONTEMPORÂNEA DE ECONOMIA E GESTÃO

Contextus – Contemporary Journal of Economics and Management

ISSN 1678-2089
ISSNe 2178-9258

www.periodicos.ufc.br/contextus

Fenomenografia como método de pesquisa para a educação em Administração

Phenomenography as a research method for Management education

Fenomenografía como método de investigación para la educación en Gestión

<https://doi.org/10.19094/contextus.2022.71414>

Gabriela Tavares dos Santos

<https://orcid.org/0000-0002-6832-8681>

Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Doutora em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

gtds@academico.ufpb.br

Anielson Barbosa da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-6549-9733>

Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

abs@academico.ufpb.br

RESUMO

Este ensaio metodológico caracteriza a fenomenografia como método de pesquisa para ampliar a compreensão do fenômeno da educação em Administração no Brasil. A evolução histórica, o posicionamento epistemológico e os elementos básicos do método são apresentados, além de uma descrição do processo de pesquisa fenomenográfica, com ênfase no cenário, e os procedimentos de coleta e análise de dados para identificar as percepções ou concepções convergentes. Para a educação em Administração, os resultados dos estudos embasados na fenomenografia podem auxiliar os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a compreender como alunos e professores vivenciam os fenômenos e auxiliar não só na forma de estruturação dos currículos, mas também no processo de planejamento e de ensino no ambiente onde os alunos aprendem.

Palavras-chave: fenomenografia; método de pesquisa; educação em administração; experiência; ensino.

ABSTRACT

This methodological essay characterises phenomenography as a research method to broaden the understanding of the phenomenon of management education in Brazil. The historical evolution, epistemological positioning, and basic elements of the method are presented first, followed by a description of the phenomenographic research process, with an emphasis on the scenario, and the procedures for data collection and analysis to identify the convergent perceptions or conceptions. For management education, the results of studies underpinned by phenomenography may help agents involved in the teaching-learning process understand how students and professors experience phenomena and aid not only in how curricula are structured but also in the planning process and the teaching in the environment where students learn.

Keywords: phenomenography; research method; management education; experience; teaching.

RESUMEN

Este ensayo metodológico caracteriza la fenomenografía como un método de investigación para ampliar la comprensión del fenómeno de la educación gerencial en Brasil. Se presenta la evolución histórica, el posicionamiento epistemológico y los elementos básicos del método, seguido de una descripción del proceso de investigación fenomenográfica, con énfasis en el escenario, y procedimientos de recolección y análisis de datos para identificar percepciones o concepciones convergentes. Para la enseñanza de la Gestión, los resultados de los estudios basados en la fenomenografía pueden ayudar a los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo en la forma en que se estructuran los currículos, sino también en el proceso de planificación y enseñanza en el entorno donde los estudiantes aprenden.

Palabras clave: fenomenografía; método de investigación; educación gerencial; experiencia; enseñanza.

Informações sobre o Artigo

Submetido em 13/07/2021

Versão final em 03/11/2021

Aceito em 05/11/2021

Publicado online em 22/02/2022

Comitê Científico Interinstitucional

Editor-Chefe: Diego de Queiroz Machado

Avaliado pelo sistema *double blind review* (SEER/OJS – versão 3)



Como citar este artigo:

Santos, G.T., & Silva, A.B. (2022). Fenomenografia como método de pesquisa para a educação em Administração. *Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 20(4), 42-55. <https://doi.org/10.19094/contextus.2022.71414>

1 INTRODUÇÃO

Existem diferentes estratégias de pesquisa no campo metodológico que podem ser utilizadas para compreender a educação em Administração, reunidas em torno da abordagem a que estão vinculadas. Na abordagem quantitativa, o mundo social é composto por elementos empíricos concretos com relações sociais identificáveis, compreendidos por meio de medidas que enfatizam técnicas estatísticas (Burrell & Morgan, 2017), segundo um raciocínio fortemente baseado em atributos e medidas lineares (Stake, 2016). Por sua vez, a abordagem qualitativa envolve tentativas de compreender como a realidade é socialmente construída para revelar os significados das experiências dos sujeitos, utilizando técnicas de coleta e análise que visam a compreender 'o que', 'como' e 'por que' dos fenômenos (Merriam & Tisdell, 2015).

Essas duas abordagens utilizadas pelos pesquisadores para compreender a realidade não precisam ser tratadas como incomensuráveis, mas, sim, como complementares, uma vez que todo conhecimento científico “é uma mescla de pensamentos quantitativos e qualitativos” (Stake, 2016, p. 23). A diferença entre o quantitativo e o qualitativo está na sua natureza (Minayo, Deslandes & Gomes, 2011). São duas formas distintas de compreensão da realidade, portanto, não deveria existir a dicotomia quantitativo-qualitativo (Silva & Roman, 2010).

No entanto, toda abordagem de pesquisa é sustentada por pressupostos ontológicos e epistemológicos que levam o pesquisador a enxergar a realidade de uma forma diferente e apoiam o delineamento de procedimentos metodológicos para responder a uma questão de pesquisa.

No campo da educação, na década de 1970, surgiu o método de pesquisa denominado fenomenografia, cujo foco é a concepção de ensino ou a compreensão centrada no aluno, em oposição às abordagens mais tradicionais, que adotam metodologias, técnicas e habilidades centradas no professor (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2008). A fenomenografia não descarta os estudos centrados no professor, visto que podem ser entendidos como complementares, mas propõe um olhar mais amplo para compreender e descrever o impacto do processo de aprendizagem nos alunos por meio de suas experiências (Marton, 1981). Recentemente, o método da fenomenografia vem sendo utilizado no ensino superior (Cousin, 2009)

Uma análise comparativa entre a fenomenografia e outras estratégias de pesquisa ajuda a entender suas especificidades. Na fenomenografia, não há necessidade de um caso especial, como no estudo de caso; nem de agente de um grupo ou comunidade, como na etnografia; nem da busca por soluções e interferências, como na pesquisa-ação; nem de construção de uma teoria, como na teoria fundamentada. Dadas as semelhanças etimológicas entre a fenomenografia e a fenomenologia, alguns podem acreditar que seus pressupostos ontológicos e

epistemológicos são semelhantes. Contudo, a única semelhança entre as duas estratégias de pesquisa é que ambas buscam estudar o mundo percebido por um grupo de pessoas em um contexto definido. Enquanto a fenomenologia busca a essência do fenômeno em estudo, a fenomenografia procura identificar a variação da percepção a partir da experiência (Marton, 1981). A fenomenologia tem uma história de mais de um século, enquanto a fenomenografia tem uma história mais recente, pois foi desenvolvida na década de 1970 (Pherali, 2011).

A experiência na fenomenografia é compreendida por meio da sua estrutura e de sua referência. Estes elementos significam o “quê” (aspecto referencial) e o “como” (estrutura) da experiência. O aspecto estrutural da experiência é subdividido em externo (como compreendemos a experiência a partir do contexto externo) e interno (como compreendemos a experiência em si). Estes aspectos estão interligados e são interdependentes. Essa abordagem, portanto, não é dualista, uma vez que entende não ser possível separar sujeito (pessoas) e objeto (fenômeno) na descrição de um fenômeno (Marton, 1981).

Apesar de seus avanços, a fenomenografia não é um método de pesquisa popular no campo acadêmico, conforme revelaram algumas pesquisas (Åkerlind, McKenzie & Lupton, 2014; Åkerlind, 2008; Çekmez, Yildiz & Bütüner, 2012; Santos, Leal, Alperstedt & Feuerschütte, 2018; Zhao, Mcconnell & Jiang, 2009). Uma revisão sistemática de estudos empíricos que utilizaram a fenomenografia, realizada no Brasil por Santos et al. (2018), identificou um número de apenas 26 trabalhos – quatro teses, onze dissertações e onze artigos científicos, revelando, então, que fenomenografia ainda é pouco utilizada em pesquisas na área de estudos organizacionais no país.

Para Marton (1994), entretanto, a fenomenografia é frequentemente utilizada como método de pesquisa e, em alguns casos, como metodologia. Neste ensaio, nós a concebemos como uma estratégia de pesquisa com potencial de contribuição no campo da educação em Administração. Seu objeto de análise “é o caminho (ou as diferentes maneiras) como experimentamos - ou temos consciência - o mundo que nos rodeia” (Marton, 1994, p. 7).

Este ensaio, de natureza metodológica, visa descrever, elucidar e/ou aprofundar as etapas de aplicação de um método, considerando a possibilidade de colaborar na teoria e na prática a partir das experiências vividas pelos autores, a fim de contribuir para a divulgação do método no campo das ciências sociais aplicadas (Soares & Godoi, 2017; Faria-Schützer et al., 2021).

A fenomenografia como método de pesquisa pode se popularizar no campo da educação gerencial no Brasil. Justificamos essa possibilidade a partir de um argumento de Pheralli (2011) de que o processo de aprendizagem do aluno não é apenas cognitivo. Por essa razão, a pesquisa em educação também deve considerar o contexto em que ocorre a aprendizagem. Compreender como os alunos percebem e vivenciam o processo de aprendizagem pode

ajudar os professores a disseminarem uma abordagem de ensino e de aprendizagem mais adequada, revelando o potencial da contribuição da fenomenografia (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2008) para melhorar a educação em Administração.

Este ensaio metodológico, portanto, caracteriza a fenomenografia como uma estratégia de pesquisa para ampliar a compreensão do fenômeno da educação em Administração no Brasil. Nas próximas seções, apresenta-se uma evolução histórica da fenomenografia, os seus princípios epistemológicos e metodológicos, os seus elementos constitutivos, o processo de pesquisa e as possibilidades de sua difusão no campo da educação em Administração no Brasil.

2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA FENOMENOGRAFIA

A fenomenografia é uma estratégia de pesquisa desenvolvida na Universidade de Gotemburgo, na Suécia, nos anos de 1970, por um grupo de quatro pesquisadores: Ference Marton, Roger Säljö, Lars-Öwe Dahlgren e Lennart Svensson, com a finalidade de compreender os motivos pelos quais alguns alunos são melhores que os outros e quais os significados desse fenômeno. Diante dessa problemática, decidiram compreender a experiência de aprender dos alunos na ação da situação de leitura ao invés dos seus resultados da aprendizagem (Cousin, 2009; Pheralli, 2011).

Com essa finalidade, os pesquisadores solicitaram aos alunos, em sessões individuais, que lessem um trecho retirado de um livro. Após a leitura, os alunos foram entrevistados para caracterizar a experiência da leitura e do conteúdo abordado. Os resultados da pesquisa revelaram concepções diferentes de compreensão do texto, ou seja, maneiras distintas e limitadas de experienciar aquela situação. A maneira como os alunos viveram a experiência estava associada a dois níveis de aprendizado: um mais superficial e outro mais profundo (Pheralli, 2011), o que foi denominado de perspectiva de primeira ordem (mais superficial) e de segunda ordem (mais profunda).

Quando ocorre o processo de aprendizagem no nível mais superficial, o aluno não reflete muito, é incentivado a memorizar em detrimento de compreender, recebe as questões e as atividades de forma mais estruturada e participa dos processos de aprendizagem focalizando muito mais os resultados. Já no nível mais profundo, a aprendizagem é descrita como resultado de um prazer pela participação no processo, combinado com autodirecionamento e independência na situação de aprendizagem (Han & Ellis, 2019).

Feldon & Tofel-Grehl (2018) explicam que a maneira como as pessoas vivenciam as experiências pode ser limitada porque elas compartilham suas visões de mundo umas com as outras. Surge, assim, o método de ontologia relacional ou não dualista e a epistemologia interpretativa, que preconiza a experiência como ponto de partida em detrimento do mundo como tal (Marton, 1981).

Em 1979, Ference Marton lança o termo 'fenomenografia', que significa aparência e descrição (Cousin, 2009; Pheralli, 2011). Alguns anos depois, ela se torna a teoria da variação (Akerlind, 2008; Pheralli, 2011). A fenomenografia envolve a descrição das coisas como elas aparecem para os sujeitos, o que é percebido pelos sentidos e pode ser representado ou grafado. Em outras palavras, a descrição da experiência pode não estar tão explícita, mas existe porque é percebida por quem a vivencia (Åkerlind, 2004; Feldon & Tofel-Grehl, 2018; Marton, 1981; Sandberg, 2000; Wood, 2000).

3 POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO DA FENOMENOGRAFIA

A fenomenografia tem uma ontologia não dualista, ou seja, sujeito e fenômeno estão integrados. Além disso, vem de uma epistemologia que pressupõe a construção do conhecimento a partir de uma abordagem sócio-construtivista-interpretativa, isto é, que utiliza as descrições de experiências ou de concepções para explorar a natureza do conhecimento (Han & Ellis, 2019; Pheralli, 2011). O método vai além de revelar os sentidos de um fenômeno ao compreender a sua variabilidade (Feldon & Tofel-Grehl, 2018). Essas variações são denominadas concepções, que são organizadas de acordo com o nível de compreensão do pesquisado (Kember & Kuan, 2000).

Para a fenomenografia, a ontologia não está vinculada a teses e filosofias, mas a uma tradição de pesquisa empírica. Não adota uma posição no debate do campo metafísico entre o materialismo e o idealismo, pois independe do posicionamento do pesquisador. Mesmo assim, é possível fazer uma pesquisa fenomenográfica (Svensson, 1997) porque as concepções são afirmações relativas aos fenômenos e não aos sujeitos (Feldon & Tofel-Grehl, 2018).

De acordo com Pheralli (2011), a fenomenografia desenvolveu uma visão subjetiva e relativa do conhecimento, que se contrapõe à visão positivista centrada no argumento de que há uma identidade absoluta para a compreensão do conhecimento.

A fenomenografia se posiciona como um método de segunda ordem. Isso não significa relegar as metodologias de primeira ordem (segundo as quais sujeito e realidade são estudados separadamente) ou aumentar a polêmica quanto ao acesso direto ou indireto à realidade. Não há, portanto, a intenção de envolver-se num debate metafísico entre o real e o aparente; mas de compreender as experiências vividas e acessá-las pelo olhar de quem as experienciou. Como resultado de pesquisa, o interesse do método está em descrever o modo como se vivenciam as experiências no mundo (Marton, 1981).

Quanto aos processos de aprendizagem, de onde se originou a fenomenografia, Marton (1981) explica que as perspectivas de primeira ordem entendem que é necessário combinar o conteúdo da disciplina e o processo de aprendizagem que interage entre o aluno, o professor e o

ambiente. Como resultado há a transferência do conteúdo para os “espaços vazios nas cabeças dos alunos” (Marton, 1981, p. 182). Constituindo uma perspectiva de segunda ordem, que objetiva entender a maneira como a experiência é vivenciada no processo de aprendizagem, a fenomenografia procura compreender quais as possíveis concepções resultantes do processo de aprendizagem a partir da variação da forma como os alunos entenderam um conceito explicado pelo professor (Marton, 1981; Shenton & Hayter, 2006).

A fenomenografia como uma estratégia de pesquisa está interessada em identificar diferentes maneiras pelas quais as pessoas entendem a experiência de um fenômeno em particular (Cousin, 2009; Han & Ellis, 2019). Seu objeto de estudo se revela ao descrever qualitativamente modos diferentes de viver um mesmo fenômeno, ou seja, ao perceber como um grupo específico descreve um fenômeno a partir de suas experiências e como essa variabilidade pode ajudar a categorizar e a descrever a experiência (Pheralli, 2011). Em resumo, a fenomenografia tem como objetivo a descrição, a análise e a compreensão das experiências (Marton, 1981).

Existem três linhas de investigação na fenomenografia: a) a primeira investiga as concepções diferentes de compreender a aprendizagem e as maneiras como esta vincula-se a diferentes percepções dos alunos; b) a segunda associa a investigação a um conteúdo específico e; c) a terceira, pouco conhecida, é entendida como uma investigação fenomenográfica “pura”, que se concentra em concepções das pessoas e de suas realidades em torno dos seus cotidianos (Ireland, Neofa & Harding, 2009; Khan, 2014; Marton, 1981).

Khan (2014) exemplifica essa última linha de investigação por meio de estudos que questionaram as concepções das pessoas a respeito das suas perspectivas políticas ou econômicas. Assim, trata-se de um método que surgiu na educação com o intuito de melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, mas tem potencial para compreender outros fenômenos que cercam nossa realidade (Marton, 1981; Ireland et al., 2008; Khan, 2014), como indicam os resultados do estudo de Santos *et al.* (2018).

Em síntese, a fenomenografia apresenta as seguintes características: (a) rejeita a abordagem dualista, na qual há separação entre o sujeito e o fenômeno; (b) tem tradição na abordagem qualitativa, mas pode ser usada para generalização (Feldon, & Tofel-Grehl, 2018); (c) investiga um fenômeno relacionado no estudo (1ª ordem indica um pesquisador descrevendo um fenômeno) sob o ponto de vista dos envolvidos na investigação (2ª ordem considera a percepção do indivíduo da pesquisa); (d) envolve as diferentes variações de um fenômeno e; (e) procura identificar a diversidade de experiências e categorizá-las de modo hierárquico, como um *continuum*, destacando um certo padrão entre as concepções (Çekmez, Yildiz & Bütüner, 2012) que resulta numa rede coletiva sobre o fenômeno (Cherman & Rocha-Pinto, 2016).

Na próxima seção, discutimos os elementos de base da fenomenografia.

4 ELEMENTOS DE BASE DA FENOMENOGRAFIA

A fenomenografia é uma estratégia de pesquisa que busca revelar “como” os fenômenos são vistos, sentidos e percebidos a partir do contexto em que ocorrem. O método parte do pressuposto de que o conhecimento é significativamente uma questão de sentido vinculado a um contexto social e cultural, o que abrange uma visão mais subjetiva e relativa dos acontecimentos (Svensson, 1994).

A fenomenografia auxilia na descrição das similaridades e das diferenças entre as concepções de uma mesma situação experienciada envolvendo a referência e a estrutura do fenômeno estudado. Como resultado, essa estratégia de pesquisa mostra o fenômeno da maneira como a pessoa o descreve, e seus significados não têm relação com os aspectos psicológicos da pessoa como um ser humano ou como se comporta na sociedade (Marton, 1994).

Svensson (1994) descreve a fenomenografia como um “programa de pesquisa”, em função da amplitude que as pesquisas conduzidas por Ference Marton alcançaram. A autora identifica vários objetivos das pesquisas no campo do ensino e de aprendizagem que não abrangem apenas a descrição das experiências dos alunos. Assim, as pesquisas também poderiam utilizar o programa de pesquisa fenomenográfica para descrever as concepções de aprendizagem, uma vez que elas são fundamentais, em especial no campo do ensino. Para a autora, a fenomenografia é uma orientação de pesquisa.

As características mais significativas dessa estratégia de pesquisa envolvem a identificação das categorias de descrição no espaço de resultados e a apresentação inicial dos dados de modo exploratório, seguida pelo alcance do caráter analítico (Svensson, 1994). Apesar de atualmente não ser mais novidade, quando foi concebido, na década de 1970, o processo de coleta e de análise de dados provocou uma mudança na tradição metodológica vigente (a quantitativa) devido ao seu caráter exploratório e interpretativo. A inspiração veio da tradição de metodologias hermenêuticas, etnográficas e fenomenológicas.

Para a fenomenografia, qualquer situação pode ser experienciada por meio de um número limitado de maneiras qualitativamente diferentes, denominadas de concepções para encontrar e sistematizar maneiras de interpretar a realidade a partir da experiência vivida, que pode ser modificada dependendo do contexto histórico do momento (Marton, 1994). De acordo com Ireland et al. (2008, p. 9), “a concepção é o objeto de foco em qualquer estudo fenomenográfico. Envolve a relação constituída entre o sujeito e o fenômeno experienciado. É uma entidade imaterial que encapsula a maneira em que o sujeito viveu o fenômeno”.

A concepção se refere ao processo de formação de uma ideia ou imagem mental por meio de uma combinação de variados aspectos dependentes da atividade humana, do mundo e da realidade externa. Na fenomenografia, a concepção é relacional ao conhecimento. Contudo, é importante destacar que, apesar de explorar as ideias e as crenças por meio das descrições de concepções, esta abordagem não oferece um estudo filosófico quanto à natureza do conhecimento ou da realidade. Tampouco oferece um estudo psicológico sobre os processos mentais, mas revela as variações de diferentes fenômenos por meio do objeto de pesquisa (Pherali, 2011).

Portanto, faz-se necessário identificar a natureza do objeto de estudo, ou seja, a natureza das concepções, que estão ligadas à natureza do conhecimento e do pensamento e, ainda, ao tempo (*cronos*) em que foram geradas. As concepções, portanto, têm natureza relacional, dependem da atividade humana e da realidade externa ao indivíduo. O conhecimento também é relacional, criado por meio do pensamento sobre a realidade externa (Svensson, 1997).

O pesquisador fenomenográfico, assim, busca abstrair, reduzir e condensar os resultados nas categorias de descrição. Isso ocorre para apresentar um conteúdo que se aproxime o máximo possível da descrição do fenômeno experienciado em torno das suas características centrais (Cherman & Rocha-Pinto, 2016).

As categorias de descrição são dispositivos heurísticos que auxiliam o pesquisador a avançar na compreensão do fenômeno (Cousin, 2009). Elas subsidiam o estabelecimento dos vínculos entre os sujeitos envolvidos na situação e demonstram haver outras concepções do fenômeno em questão a fim de aprofundar as experiências deste no processo (Cherman & Rocha-Pinto, 2016; Kember & Kuan, 2000).

Os elementos mais significativos que balizam a fenomenografia como estratégia de pesquisa são: (a) o conhecimento tem natureza relacional e holística; (b) as concepções são a forma central do conhecimento; (c) as descrições são fundamentais para o conhecimento científico sobre as concepções; (d) as concepções são baseadas na exploração de significados de objetos delimitados; (e) o espaço de resultados emerge a partir de processos de diferenciação, abstração, redução e comparação dos dados coletados (Svensson, 1994, p. 20).

A unidade de uma pesquisa fenomenográfica abrange a maneira de experienciar algo (Light & Calkins, 2015; Sandberg, 2000). Este posicionamento tem certas implicações metodológicas, tanto para a coleta dos dados como para a sua compreensão e análise (Renstrom, Andersson & Marton, 1990), que serão abordadas na próxima seção. A Tabela 1 reúne alguns aspectos centrais que caracterizam a fenomenografia.

Tabela 1

Caracterização da fenomenografia

Elementos	Significados	Autores
O quê?	Descrever qualitativamente modos diferentes de viver um mesmo fenômeno.	Pheralli (2011); Light e Calkins (2015).
Por quê?	Identificar diferentes maneiras pelas quais as pessoas entendem a experiência de um fenômeno em particular.	Cousin (2009); Feldon e Tofel-Grehl (2018); Han e Ellis (2019).
Objetivo	Descrever, analisar e compreender as experiências vividas pelos sujeitos.	Marton (1981).
Unidade de pesquisa	Experiência vivenciada.	Sandberg (2000); Light e Calkins (2015).
Onde?	Ambiente de ensino-aprendizagem.	Marton (1981); Cousin (2009); Zhao, Mcconnell e Jiang (2009); Pherali (2011); Çekmez, Yildiz e Bütüner (2012); Akerlind, Mckenzie e Lupton (2014); Light e Calkins (2015).
Quem?	Agentes envolvidos no processo de ensinar e de aprender.	Akerlind (2008).
Como?	Por meio da variedade de experiências e da categorização de modo hierárquico a partir de um certo padrão entre as concepções.	Çekmez, Yildiz e Bütüner (2012); Light e Calkins (2015); Cherman e Rocha-Pinto (2016); Rocha-Pinto et al. (2019).

Fonte: Elaborada pelos autores.

5 O PROCESSO DE PESQUISA FENOMENOGRÁFICA

Apesar de não apresentar ferramentas ou métodos específicos para serem usados no percurso metodológico, a fenomenografia segue um itinerário específico (Feldon & Tofel-Grehl, 2018). Para auxiliar os pesquisadores interessados em desenvolver estudos balizados pela fenomenografia, recomendamos, a partir das leituras de autores clássicos e atuais, um processo de pesquisa fenomenográfica que pode ser vivenciado por meio das fases e etapas indicadas na Figura 1.

As três primeiras etapas do processo de pesquisa fenomenográfica caracterizam a fase do **planejamento da pesquisa**. Envolve a delimitação do fenômeno a ser estudado, a caracterização dos sujeitos da pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados, que podem incluir a realização de entrevistas, a criação de um grupo de discussão ou a elaboração de desenhos. O resultado dessa etapa possibilita a estruturação do instrumento de coleta de dados, que deve proporcionar a reflexão dos sujeitos para captar a concepção do fenômeno.

A segunda fase do processo envolve a **operacionalização da pesquisa**. Abrange a realização de um estudo piloto para observar a clareza das perguntas e promover os ajustes a partir do *feedback* dos envolvidos,

assim como a coleta dos dados, que objetiva estabelecer um diálogo estimulante para o pesquisado falar sobre suas concepções (através do pedir exemplos, relatos de histórias e reflexões sobre a experiência).

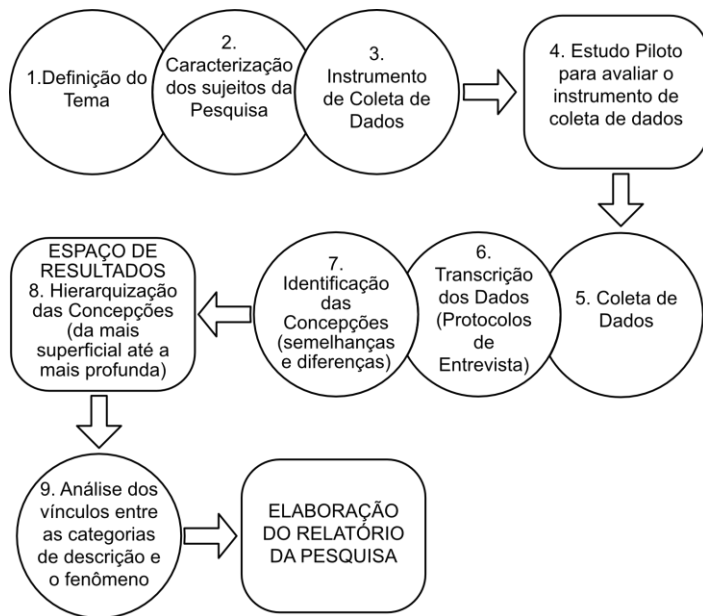


Figura 1. Processo de Pesquisa Fenomenográfica

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Feldon e Tofel-Grehl (2018).

A fase da **análise dos dados** envolve a transcrição dos dados e a análise dos protocolos de pesquisa para identificar as concepções da experiência, por meio das semelhanças e das diferenças de significados. Essas etapas possibilitam a elaboração de uma estrutura de referência baseada nas concepções a partir de um mapeamento inicial. Além disso, permitem ao pesquisador delimitar o espaço de resultados, caracterizado pela identificação de categorias de descrição, de forma hierárquica (da concepção mais superficial até a mais profunda). Após essas etapas, realiza-se a análise dos vínculos das categorias de descrição com o fenômeno, de forma lógica e parcimoniosa.

A última fase envolve a **elaboração do relatório da pesquisa**. Feldon e Tofel-Grehl (2018) recomendam a inclusão de trechos dos protocolos de pesquisa para auxiliar os leitores a julgarem a plausibilidade de suas análises, assim como para estabelecer uma articulação entre as categorias de descrição, as concepções e a base teórica, o que pode dar mais robustez aos resultados.

Ao destacar o processo da pesquisa fenomenográfica, Renstrom, Andersson e Marton (1990) e Pherali (2011) explicitam como pesquisaram a aprendizagem de alunos de química e de geografia, respectivamente. Inicialmente, escolheram estudantes que já tinham experiência acadêmica no assunto, ou seja, já tinham debatido o conteúdo em sala de aula. Depois, prepararam um assunto ligado à química ou à geografia e pediram para os estudantes resolverem algumas questões. Após se engajarem na experiência, os alunos foram entrevistados individualmente. O processo de coleta de

dados na pesquisa fenomenográfica pode ocorrer por meio de entrevistas (individuais ou em grupo) e/ou observações, a exemplo de Akerlind (2000) e Sandberg (2000). Os questionários não são indicados (Shenton & Hayter, 2006), apesar de Khan (2014) assumir que os questionários compostos por questões abertas podem ser usados.

Ainda que a entrevista individual seja a estratégia de coleta de dados mais observada nos estudos fenomenográficos, Marton (1994) considera que podem ser realizadas entrevistas em grupo. Também recomendamos o uso de grupos de discussão (GD), seguindo as orientações de Godoi (2015); a utilização de desenhos, como aponta Pherali (2011); e a observação dos comportamentos e a análise de documentos, como ocorreu nos estudos de Amaro e Bruntein (2014) e Khan (2014).

No estudo de Çekmez, Yildiz e Bütüner (2012) foram desenvolvidas duas entrevistas, as categorias de descrição emergiram dos dados e os resultados foram avaliados duas vezes por um grupo de investigadores diferentes. O pesquisador deve ter cuidado de compreender de forma adequada o fenômeno para minimizar a sua interferência ao avaliar os dados durante o processo de análise.

Já no estudo fenomenográfico de Zhao, Mcconnell e Jiang (2009), a entrevista foi desenvolvida em três estágios: o primeiro abordou a história de vida dos professores chineses (no total de 24), incluindo sua carreira docente. Em seguida, os entrevistados foram incentivados a falar sobre sua carreira atual, envolvendo crenças, valores e experiências, com o auxílio de uma técnica denominada pelos autores de "lembrança estimulada", que envolve pedir exemplos e aprofundar um momento crítico vivenciado. Por fim, os professores foram questionados sobre suas perspectivas de futuro como docentes atuantes no ensino superior virtual na China.

Santos e Silva (2019) propõem um roteiro de pesquisa utilizando a trilogia da fenomenografia — percepção, pensamento e ação — para estudar as concepções de ser docente. A proposta dos autores é apresentada na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2

Trilogia da Fenomenografia no Roteiro

Trilogia	Significados	Roteiro
Percepção	Apreende (o quê?)	O que é ser docente?
Pensamento	Significado (como?)	Como aprendeu a ser docente?
Ação	Comportamento (Por quê?)	Fale um pouco das suas experiências docentes. Quais as mais significativas? Por quê?

Fonte: Santos e Silva (2019, p. 12).

Acreditamos que a proposta de Santos e Silva (2019) pode servir de referência para estudos fenomenográficos realizados em outros contextos pelo potencial de identificar a concepção de um fenômeno.

Sobre a quantidade de participantes da pesquisa, Khan (2014) indica que de 15 a 20 participantes é um número adequado. Também aconselha que sejam pessoas

que apresentem variadas características de gênero, de posição social, de experiências etc. No estudo de Light e Calkins (2015), foram realizadas entrevistas com 46 docentes, divididos em períodos de carreira e curso a que estão vinculados.

O processo de análise começa na transcrição literal das entrevistas com o objetivo de revelar as concepções qualitativamente diferentes (Cousin, 2009) em um número limitado de categorias (Khan, 2014). Em sua pesquisa, Khan (2014) realizou a análise dos protocolos de entrevistas, que resultou nas descrições da experiência vivida, ou seja, nas concepções. Esse resultado foi alcançado por meio da identificação de semelhanças e de diferenças entre as concepções (Feldon & Tofel-Grehl, 2018).

Essas concepções, ou diferentes maneiras de experienciar algo, emergem a partir do mapeamento inicial do fenômeno estudado e da identificação de categorias de descrição (Cherman & Rocha-Pinto, 2016). Identificar as categorias que ajudam a descrever o fenômeno é o momento mais importante deste método (Çekmez, Yildiz & Bütüner, 2012). Após a identificação, as categorias são intituladas com nomenclaturas que resumem e envolvem a sua essência (Khan, 2014);

Em seguida, as categorias são dispostas hierarquicamente — da mais superficial até a mais profunda — e reunidas no espaço de resultados (Cousin, 2009; Pherali, 2011). Estas categorias devem ter relação com o fenômeno, devem possuir uma relação lógica e serem parcimoniosas (Cousin, 2009; Pherali, 2011). O espaço de resultados delimita as variações de concepções do fenômeno, ou seja, revela as diferentes maneiras pelas quais as pessoas vivenciaram a experiência e/ou o fenômeno (Ireland et al. 2008). Esse espaço pode ser ilustrado por meio de quadros que finalizam a pesquisa fenomenográfica (Khan, 2014). Os fenomenográficos estão interessados em entender como as percepções e as experiências das pessoas são dinamicamente delimitadas pelo comportamento dos outros e das instituições (Cousin, 2009). Todo o processo deve resultar em um texto analítico que sistematize os resultados.

Para dar mais confiabilidade, um tema que será abordado a seguir, devem ser incluídos trechos dos protocolos das entrevistas com as experiências dos sujeitos da pesquisa, pois, como afirma Cousin (2009), tal ação ajuda os leitores a avaliarem a plausibilidade da análise.

Para Akerlind (2008), a pesquisa fenomenográfica com foco na melhoria do ensino pode ser realizada em duas etapas. A primeira consiste na realização das entrevistas fenomenográficas com o intuito de destacar as variações da situação de ensino e de aprendizagem, por meio da concepção centrada no aluno. A segunda implica o uso dessas variações em situações de ensino que permitem ao aluno experienciar momentos novos para, a partir da reflexão, discernir sobre a sua concepção e as demais identificadas.

Esse processo de reflexão, explica Akerlind (2008), pode ser desenvolvido por meio de contraste (obter diferenças entre as descrições destacadas), de generalização (destacar um padrão na experiência vivida), de separação (separar descrições de um fenômeno) e de fusão (colocar todas as características essenciais do fenômeno). O autor alerta que, para melhorar o desenvolvimento de pesquisas fenomenográficas, é necessário entender os pressupostos epistemológicos da concepção de ensino dos pesquisados para fundamentar melhor as descobertas (Akerlind, 2008).

Como a fenomenografia é um método de pesquisa com algumas peculiaridades, principalmente no que se refere ao processo de análise dos dados, o caminho percorrido na realização da pesquisa fenomenográfica deve ser descrito detalhadamente. O pesquisador deve ter o cuidado de explicar e esclarecer que os resultados de um estudo fenomenográfico se situam em torno do espaço de resultado das concepções (Akerlind, 2008).

5.1 Validade, confiabilidade e generalização

Pherali (2011) orienta que o pesquisador deve tentar suspender suas crenças para não prejudicar as interpretações das concepções, uma vez que estas são fundamentais para a pesquisa. Entretanto, o autor reconhece que esse pode ser um processo difícil.

Apesar de a pesquisa fenomenográfica ser pautada pela abordagem qualitativa, ela incorpora na prática elementos dedutivos mais comuns na abordagem quantitativa. Enquanto o processo de análise de dados na pesquisa qualitativa é essencialmente indutivo, Merriam (2009) observa que pode haver um processo moderado de dedução quando as categorias de análise são descobertas, verificadas, testadas e confirmadas.

Embora possa ser controversa e não definida de forma concreta, a confiabilidade na pesquisa fenomenográfica pode ser garantida pela descrição de um processo completo e claro. Tal descrição inclui as características dos participantes, o processo de coleta e de delimitação das categorias — embasado nos dados e na literatura (Çekmez, Yildiz & Bütüner, 2012) — bem como a verificação de outros pesquisadores no processo de identificação de categoria (Dadkhan, Lagzian & Santoro, 2019; Khan, 2014). Desse modo, permite-se que pesquisadores adicionais analisem os dados e encontrem pelo menos 90% das mesmas categorias já identificadas. Também pode haver diálogo mútuo entre pesquisadores para melhorar o processo de reflexão sobre as categorias definidas a partir da análise dos dados.

Em Cousin (2009), as entrevistas foram analisadas por dois pesquisadores da área a fim de demonstrar a consistência das interpretações entre as transcrições e as categorias. Cousin (2009) esclarece que outra forma de garantir a confiabilidade da pesquisa é apresentar descrições das categorias apoiadas em trechos das entrevistas.

A validade pode ser alcançada na medida em que os dados em questão podem ser replicados para compreender o mesmo fenômeno em outro contexto (Khan, 2014). Essa validade pode ser classificada como comunicativa (capacidade do pesquisador de convencer a comunidade científica por meio de seminários ou conferências) ou pragmática (utilidade dos resultados para o público-alvo).

A pesquisa traz uma contribuição prática quando os resultados do estudo permitem uma interpretação da natureza das experiências humanas e fornecem subsídios para o desenvolvimento de melhorias no ensino (Åkerlind, 2008). O significado prático deste método de pesquisa está, portanto, relacionado a mudanças nas concepções de ensino, impactos nas abordagens de ensino dos professores, compreensão das práticas de aprendizagem dos alunos e desenvolvimento profissional de professores em instituições de ensino superior. Finalmente, as implicações práticas desta estratégia podem contribuir para aqueles que desenvolvem currículos e os envolvidos no processo de planejamento educacional (Khan, 2014).

6 POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DA FENOMENOGRAFIA NA EDUCAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

A fenomenografia, como método de pesquisa (Sandberg, 2000), tem sido utilizada tanto no ambiente acadêmico quanto na prática profissional, com o objetivo de identificar as diversas concepções dos atores sociais envolvidos nos processos de aprendizagem e de gestão. Este método ajuda os pesquisadores a elucidarem questões de pesquisa relevantes em relação à aprendizagem, tanto no ambiente acadêmico (Santos & Silva, 2019) quanto no ambiente de trabalho (Jardim & Rocha-Pinto, 2017; Broman, Ruas & Rocha-Pinto, 2019; Amaro, 2020).

No campo organizacional, a revisão bibliográfica realizada por Santos et al. (2018) se destaca. As pesquisadoras identificaram 11 artigos publicados em eventos e periódicos até 2016, sendo um deles de natureza metodológica, e os outros envolvendo estudos de temas como competências profissionais e empreendedoras, papel do *coaching* na aprendizagem individual, fatores críticos para a implementação de *balanced scorecard*, inovação e investimentos no setor elétrico e valorização do conhecimento nas organizações.

De 2017 a 2020, foram publicados 09 artigos que utilizaram o método fenomenográfico, de acordo com uma consulta no repositório *Spell* realizada em 30 de outubro de 2021. Foram identificados 02 artigos publicados em 2017, 02 em 2018, 02 em 2019 e 03 em 2020. Dos artigos publicados no período entre 2017 e 2020, 03 deles abordam aspectos metodológicos, como a qualidade do método (Trevia, Broman, Rocha-Pinto & Guimarães, 2018), a reflexão sobre o conhecimento gerado pela adoção da fenomenografia (Inglat & Villardi, 2018) e a proposição de uma abordagem teórico-metodológica para a prática da

governança corporativa (Trevia, Jardim & Rocha Pinto, 2020). Outros estudos também abordaram as competências em rotinas de programação da produção (Jardim & Rocha-Pinto, 2017), a construção de competências coletivas (Broman, Ruas & Rocha-Pinto, 2019), e as concepções de trabalho e de desenvolvimento de competências profissionais (Amaro, 2020). Por fim, mais 02 estudos específicos envolvendo contabilidade forense e perícia contábil (Imoniana & Aquino, 2017) e *accountability* em rotinas organizacionais e controles internos (Vida & Rocha-Pinto, 2020) utilizaram a fenomenografia como trilha metodológica.

O único artigo identificado que envolveu o contexto da educação em Administração foi o de Santos e Silva (2019). Os resultados do estudo realizado com docentes que atuam na graduação e na pós-graduação revelaram as várias concepções que envolvem a prática docente. Santos e Silva (2019) concluíram que a formação dessas concepções está ligada a saberes que sofreram a influência de fatores pessoais, profissionais, institucionais e das ideologias dominantes no campo. As concepções mais profundas envolvem princípios e valores construídos a partir de relações socioemocionais entre professor-aluno e caracterizam uma transformação nas perspectivas de significado de ser docente, quando comparadas com as perspectivas mais superficiais.

Esses resultados revelam que um número crescente de estudos utilizando a fenomenologia no contexto organizacional tem sido realizado no Brasil. No entanto, considerando o fato de que apenas 01 pesquisa relacionada às concepções de ser professor foi identificada, conclui-se que a utilização desse método na educação em Administração ainda é escassa no Brasil.

A educação em Administração é um campo de pesquisa e de prática que envolve diversos atores sociais, sejam eles alunos, sejam professores ou gestores educacionais. Esses atores sociais vivenciam experiências em contextos culturais, históricos, políticos e sociais com o objetivo de potencializar a aprendizagem.

Pherali (2011) conclui que a fenomenografia é um método adequado para investigar as concepções dos estudantes universitários, uma vez que busca descobrir as diferentes maneiras pelas quais as pessoas vivenciam, experimentam e conceituam os diversos fenômenos no mundo. Suas implicações para o ensino estimulam os interessados no processo a refletir sobre ele. Ao compreender como os alunos conceituam determinados assuntos ou tópicos e que essa conceituação ocorre de várias maneiras, quem pensa em ensinar pode promover melhorias no processo educacional, o que é a principal contribuição da fenomenografia (Renström, Andersson & Marton, 1990; Samuelowicz & Bain, 2001).

Inicialmente, resultados de pesquisa fenomenográfica no ensino revelam, por meio do espaço de resultados, uma visão realista do que o fenômeno escolhido é capaz de desenvolver nos alunos quando está sendo vivenciado. É possível observar se a temática da aula

auxilia no processo de reflexão, transformando a visão de mundo dos aprendizes (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2008; Renström, Andersson & Marton, 1990).

Também pode-se avaliar a coerência de livros e de recursos didáticos relativa às concepções reveladas no estudo. Como resultado, possibilita-se o aprimoramento de teorias, esquemas e ordens de tópicos apresentados por se entender que a forma como as informações são apresentadas pode atrapalhar ou impedir a aprendizagem do aluno na primeira concepção do estudo – a mais superficial (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2008).

Ao compreender as percepções dos alunos, a fenomenografia oferece aos professores suporte para o desenvolvimento de uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem, variando do nível de compreensão mais simples e essencial até o mais profundo sobre a mesma temática (Renström, Andersson & Marton, 1990). Os professores também podem perceber como seus valores, crenças e comportamentos afetam o processo de aprendizagem, o que pode resultar em benefícios ou prejuízos. Portanto, à medida que a fenomenografia estimula o processo de reflexão, também possui um potencial transformador (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2008; Samuelowicz & Bain, 2001).

Pherali (2011) explica que as contribuições e a popularidade da fenomenografia nos processos de aprendizagem são evidentes, principalmente no ensino superior, pois os dados revelam significados de um fenômeno facilmente compreendido, de maneira acessível a não especialistas no assunto. A contribuição está, portanto, associada ao fenômeno que está sendo investigado através da construção do "usuário" e não apenas do olhar do observador (Shenton & Hayter, 2006). Essa abordagem auxilia na promoção de um ensino capaz de perceber a existência de variações em um mesmo fenômeno, permitindo ao aprendiz observá-lo de diferentes formas e, por fim, aprendê-lo.

Apesar de diversos autores internacionais destacarem a relevância da utilização da fenomenografia no contexto da formação educacional, constatou-se que, na educação em Administração no Brasil, a utilização desse método ainda é pouco difundida.

Compreender as concepções de professores e de estudantes por meio da fenomenografia pode ampliar a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem. Para contribuir com a difusão de estudos na área de educação gerencial, sugerimos alguns temas que podem ser analisados utilizando a referida estratégia de pesquisa, como a percepção dos alunos de graduação e de pós-graduação sobre as concepções de ambiente de aprendizagem, a relação professor-aluno, as estratégias de ensino disseminadas pelos professores na experiência de aprender de forma significativa e transformadora. Concepções de engajamento do aluno, aprendizagem autodirigida, motivação para aprendizagem e estilos de aprendizagem também são tópicos de pesquisa que podem ser analisados utilizando a fenomenografia.

As implicações dos tipos de experiências dos alunos nos espaços de aprendizagem — formal e informal — podem ajudar a explicar o desenvolvimento de competências, bem como a dinâmica da experiência na aprendizagem.

O papel da prática reflexiva na aprendizagem também pode ser analisado por meio da fenomenografia. Ela pode revelar diferentes concepções de como os alunos refletem e ajudar a identificar estratégias de ensino que podem fortalecer a capacidade de reflexão dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de profissionais mais críticos e reflexivos.

Temas como comportamento ético e responsável no ensino e pesquisa, formação de professores e pesquisadores, aprendizagem e formação acadêmica, ação docente e ambiente de aprendizagem, educação para a sustentabilidade, identidade e profissionalismo docente e competências dos gestores educacionais, vinculados à Divisão de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), por exemplo, indicam que a fenomenografia apresenta oportunidades de desenvolvimento na área de educação em Administração no Brasil.

7 REFLEXÕES FINAIS

Apresentamos, neste ensaio, a fenomenografia como uma estratégia ou método de pesquisa, buscando não só definir um pouco de sua história, mas também descrever seus pressupostos epistemológicos, seus elementos básicos e seu percurso metodológico. Desse modo, serve de fonte aos pesquisadores interessados em compreender os procedimentos e as etapas necessárias para realizar um estudo seguindo esse método. Também indicamos algumas possibilidades para sua utilização na educação em Administração.

Ao nos questionarmos sobre o motivo pelo qual entendemos e interpretamos os mesmos eventos de maneiras diferentes, embora vivamos no mesmo mundo e ambiente, ao mesmo tempo em que buscamos pesquisas para respondê-lo, podemos perceber que os estudos que utilizam a fenomenografia buscam empiricamente destacar as diferentes maneiras pelas quais as pessoas vivenciam, percebem, aprendem, entendem e conceituam os diversos fenômenos que ocorrem no mundo (Çekmez, Yıldız & Bütüner, 2012). Ao analisar dinamicamente a variação em um fenômeno, podemos fazer contribuições teóricas, empíricas e práticas para o campo da aprendizagem.

Portanto, com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre o papel da fenomenografia nos estudos da área de educação gerencial no contexto do Brasil, ressaltamos, nos parágrafos seguintes, algumas das contribuições e limitações relacionadas a este método de pesquisa como ponto de partida para pesquisadores interessados em adotar a fenomenografia em seus estudos, para refletir sobre suas implicações.

Quanto às contribuições desse método, a fenomenografia adota uma perspectiva sobre a concepção do ensino ou um entendimento centrado no estudante (Åkerlind, 2008; Çekmez, Yildiz & Bütüner, 2012). Também ajuda a explicar como certas estratégias de ensino podem contribuir para a compreensão das dificuldades dos alunos (Åkerlind, Mckenzie & Lupton, 2014). Além disso, fortalece a consciência do professor quanto às variações nas concepções de um determinado fenômeno, o que pode evitar mal-entendidos, reconfigurando o processo de ensino-aprendizagem (Çekmez, Yildiz & Bütüner, 2012). Outrossim, ajuda a prever o que pode vir para encorajar os alunos a perceberem detalhes no processo de aprendizagem (Åkerlind, Mckenzie & Lupton, 2014).

A fenomenografia também contribui para uma melhor concepção de currículo (Çekmez, Yildiz & Bütüner, 2012). Fornece categorias de descrição para o fenômeno estudado e, a partir do processo de conscientização ou de diálogos reflexivos, ajuda os sujeitos envolvidos em uma experiência a alcançarem níveis mais profundos de compreensão das situações relacionadas à aprendizagem, ao ambiente de trabalho ou à vida (Marton, 1981; Renstrom, Andersson & Marton, 1990). Ademais, revela que existem outras concepções do fenômeno em questão para aprofundar experiências no processo e dar subsídios para que o professor desenvolva melhor a compreensão dos alunos no processo de aprendizagem, envolvendo desde a concepção mais simples e necessária até a mais aprofundada sobre a mesma temática (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2008; Renström, Andersson & Marton, 1990; Samuelowicz & Bain, 2001).

A fenomenografia, como qualquer método de pesquisa, também apresenta limitações. Uma delas envolve as experiências do sujeito, sejam elas profissionais, sejam sociais ou de educação formal, que se diferenciam para cada pessoa e influenciam em sua percepção (Çekmez, Yildiz & Bütüner, 2012). Uma outra limitação envolve as experiências dos pesquisadores, pois suas histórias podem influenciar o processo de pesquisa. Uma forma de minimizar essa interferência é revelar explicitamente as histórias de vida dos pesquisadores junto com suas histórias e experiências. Também podemos considerar o processo de definição de categoria como outra limitação. Assim, para reduzi-la, é aconselhável que o processo de coleta e análise seja conduzido por mais de um pesquisador (Çekmez, Yildiz & Bütüner, 2012).

Como a fenomenografia ainda não é uma estratégia de pesquisa muito popular, é necessário explicitar que o espaço de resultados constitui o resultado do estudo (Åkerlind, 2008). O pesquisador também deve realizar um exaustivo processo de reflexão em busca das concepções que serão categorizadas (Pherali, 2011). A falta de experiência com a utilização da fenomenografia pode limitar o processo de reflexão.

Nossa expectativa é de que este ensaio metodológico contribua para estimular a utilização da fenomenografia nos estudos brasileiros envolvendo temas

relacionados à educação em Administração, com ênfase na experiência de alunos e de professores no ambiente e nos processos de aprendizagem. Como acontece com qualquer método ou estratégia de pesquisa, reconhecemos que a tentativa de estabelecer uma estrutura de referência para a realização de pesquisas fenomenográficas pode suscitar reflexões e críticas, que podem contribuir para avanços na educação em Administração, um campo de pesquisa multidisciplinar e complexo.

REFERÊNCIAS

- Åkerlind, G. S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 363-375. <https://doi.org/10.1080/1356251042000216679>
- Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633-644. <https://doi.org/10.1080/13562510802452350>
- Åkerlind, G., Mckenzie, J., & Lupton, M. (2014). The potential of combining phenomenography, variation theory and threshold concepts to inform curriculum design in higher education. In J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and Method in Higher Education Research II*. International Perspectives on Higher Education Research, 10. UK: Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/s1479-3628\(2014\)0000010017](https://doi.org/10.1108/s1479-3628(2014)0000010017)
- Amaro, R. A. (2020). Concepções de trabalho e desenvolvimento da competência profissional: Estudo fenomenográfico com agentes locais de inovação do Sebrae. *Organizações & Sociedade*, 27(92), 15-34. <https://doi.org/10.1590/1984-9270921>
- Amaro, R. D. A., & Brunstein, J. (2014). As contribuições da fenomenografia para os estudos da competência profissional. *Revista Alcance*, 21(4), 585-611. <https://doi.org/10.14210/alcance.v21n4.p585-611>
- Broman, S. L. S., Ruas, R. L., & Rocha-Pinto, S. R. (2019). A construção de competências coletivas na dinâmica das rotinas orçamentárias. *Cadernos EBAPE.BR*, 17, 871-885. <https://doi.org/10.1590/1679-395174729>
- Burrell, G., & Morgan, G. (2017) *Sociological paradigms and organizational analysis: Elements of the sociology of corporate life*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315609751>
- Çekmez, E., Yildiz, C., & Bütüner, S. Ö. (2012). Phenomenographic research method. *Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 6(2), 77-102.
- Cherman, A., & Rocha-Pinto, S. R. da (2016). Valoração do conhecimento nas organizações e sua incorporação nas práticas e rotinas organizacionais. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 18(61), 416-435. <https://doi.org/10.17771/pucRio.acad.23561>
- Cousin, G. (2009). *Researching learning in higher education: An introduction to contemporary methods and approaches*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203884584>
- Dadkhah, M., Lagzian, M., & Santoro, G. (2019). How can health professionals contribute to the internet of things body of knowledge: a phenomenography study. *Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 49(2), 229-240. <https://doi.org/10.1108/vjikms-10-2018-0091>
- Faria-Schützer, D. B. Surita, F. G. Alves, V. L. P., Bastos, R. A., Campos, C. J. G., & Turato, E. R. (2021) Seven steps for qualitative treatment in health research: The clinical-qualitative content analysis. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(1), 265-274. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020261.07622019>

- Feldon, D. F., & Tofel-Grehl, C. (2018). Phenomenography as a foundation for mixed models research. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 887-899. <https://doi.org/10.1177/0002764218772640>
- Godoi, C. K. (2015). Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, 55(6), 632-644. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020150603>
- Han, F., & Ellis, R. A. (2019). Using phenomenography to tackle key challenges in science education. *Frontiers in Psychology*, 10, 1414. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01414>
- Imoniana, J. O., & Aquino, A. A. (2017). Contabilidade forense e perícia contábil: Um estudo fenomenográfico. *Revista Organizações em Contexto*, 13(26), 101-126.
- Inglat, L. P. S., & Villardi, B. Q. (2018). Refletindo sobre a fenomenografia na prática de pesquisa qualitativa em organizações: Pesquisador reflexivo e reflexão pública. *Revista ADM.MADE*, 22(2), 62-79. <https://doi.org/10.21714/2237-51392018v22n2p062079>
- Ireland, J. T. M., Neofa, Z., & Harding, T. (2009). The tale of four researchers: Trials and triumphs from the phenomenographic research specialization. *Proceedings of the Australian Association for Research in Education (AARE) 2008 International Research Conference. Changing Climates: Education for Sustainable Futures*. The Australian Association for Research in Education. <https://doi.org/10.1007/bf03219531>
- Jardim, L. S. S., & Rocha-Pinto, S. R. (2017). Desvelando a competência em rotinas de programação da produção a partir do método fenomenográfico. *Revista Alcance*, 24(4), 602-618. [https://doi.org/10.14210/alcance.v24n4\(Out/Dez\).p602-618](https://doi.org/10.14210/alcance.v24n4(Out/Dez).p602-618)
- Kember, D., & Kwan, K.P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469-490. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0593-7_10
- Khan, S. H. (2014). Phenomenography: A qualitative research methodology in Bangladesh. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(2), 34-43.
- Light, G., & Calkins, S. (2015). The experience of academic learning: uneven conceptions of learning across research and teaching. *Higher Education*, 69(3), 345-359. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9779-0>
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200. <https://doi.org/10.1007/bf00132516>
- Marton, F. (1994). The idea of phenomenography. In R. Ballantyne & C. Bruce (Eds.), *Phenomenography: Philosophy and practice* (pp. 7-8). Centre for Applied Environmental and Social Education Research Printed in Brisbane. Brisbane/Australia: QUT Publications and Printing.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2011). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Pherali, T. (2011). *Phenomenography as a research strategy: Researching environmental conceptions*. Germany: Lambert Academic Publishing.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9087-z>
- Renström, L., Andersson, B., & Marton, F. (1990). Students' conceptions of matter. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.555>
- Rocha-Pinto, S. R., Jardim, L. S., Broman, S. L. S., Guimarães, M. I. P., & Trevia, C. F. (2019). Phenomenography's contribution to organizational studies based on a practice perspective. *RAUSP Management Journal*, 54, 384-398. <https://doi.org/10.1108/rausp-05-2019-0085>
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325. <https://doi.org/10.1023/a:1004130031247>
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9-25. <https://doi.org/10.2307/1556383>
- Santos, L. S., Leal, F. G., Alperstedt, G. D., & Feuerschütte, S. G. (2018). O método fenomenográfico na pesquisa científica em administração no Brasil: análise e discussão sobre seu uso. *Revista de Ciências da Administração*, 20(50), 129-146. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2018v20n50p129>
- Santos, G., & Silva, A. (2019). "Mergulhando" nos significados e revelando concepções do ser professor na administração. *Revista de Administração Mackenzie*, 20(5), 1-34. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG190144>
- Silva, A.B. & Roman, J., Neto (2010). Perspectiva multiparadigmática nos estudos organizacionais. In C. K. Godoi, R. Bandeira-de-Mello & A. B. Silva (Orgs.), *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos* (pp. 63-97). 2 ed. São Paulo: Saraiva.
- Soares, J. R. R., & Godoi, C. K. (2017). A metodologia da análise sociológica do discurso em estudos turísticos: O processo de transformação da imagem turística e sua relação com a lealdade. *Pasos – Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 15(1), 245-260. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2017.15.015>
- Shenton, A. K., & Hayter, S. (2006). Terminology deconstructed: Phenomenographic approaches to investigating the term "information". *Library & Information Science Research*, 28(4), 563-578. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2006.10.003>
- Stake, R. E. (2016). *Pesquisa qualitativa: Estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso Editora. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14553>
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159-171. <https://doi.org/10.1080/0729436970160204>
- Trevia, C. F., Broman, S. L. S., Jardim, L. S., Rocha-Pinto, S. R., & Guimarães, M. I. P. (2018). Qualidade em Fenomenografia nas Organizações. *Revista ADM.MADE*, 22(2), 48-61. <https://doi.org/10.21714/2237-51392018v22n2p048061>
- Trevia, C. F., Jardim, L. S., & Rocha-Pinto, S. R. (2020). Governança corporativa e fenomenografia: Revisão de literatura e proposição de abordagem teórico-metodológica. *Revista Organizações em Contexto*, 16(31), 247-265.
- Vidal, D. S. M., & Rocha-Pinto, S. R. (2020). A incorporação da 'accountability' em rotinas organizacionais de controles internos. *Revista Ciências Administrativas*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.5020/2318-0722.2020.8095>
- Wood, K. (2000). The experience of learning to teach: Changing student teachers' ways of understanding teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/002202700182862>
- Zhao, J., Mcconnell, D., & Jiang, Y. (jan. 2009). Teachers' conceptions of e-learning in Chinese higher education. *Campus-Wide Information Systems*, 26(2), 90-97. <https://doi.org/10.1108/10650740910946800>

CONTEXTUS

REVISTA CONTEMPORÂNEA DE ECONOMIA E GESTÃO.

ISSN 1678-2089

ISSNe 2178-9258

1. Economia, Administração e Contabilidade – Periódico
2. Universidade Federal do Ceará. FEAAC – Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE (FEAAC)

Av. da Universidade – 2486, Benfica
CEP 60020-180, Fortaleza-CE

DIRETORIA: Paulo Rogério Faustino Matos
Danielle Augusto Peres

Website: www.periodicos.ufc.br/contextus

E-mail: revistacontextus@ufc.br



A Contextus está classificada no sistema Qualis – Capes como periódico B1, na área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (2013-2016).



A Contextus está de acordo e assina a Declaração de São Francisco sobre a Avaliação de Pesquisas (DORA).



A Contextus é associada à Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC).



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional.

EDITOR-CHEFE

Diego de Queiroz Machado (UFC)

EDITORES ADJUNTOS

Alane Siqueira Rocha (UFC)

Márcia Zabdiel Moreira (UFC)

EDITORES ASSOCIADOS

Adriana Rodrigues Silva (IPSantarém, Portugal)

Alessandra de Sá Mello da Costa (PUC-Rio)

Allysson Alex Araújo (UFC)

Andrew Beheregarai Finger (UFAL)

Armando dos Santos de Sousa Teodósio (PUC-MG)

Brunno Fernandes da Silva Gaião (UEPB)

Carlos Enrique Carrasco Gutierrez (UCB)

Dalton Chaves Vilela Júnior (UFAM)

Elionor Farah Jreige Weffort (FECAP)

Gabriel Moreira Campos (UFES)

Guilherme Jonas Costa da Silva (UFU)

Henrique César Muzzio de Paiva Barroso (UFPE)

Jorge de Souza Bispo (UFBA)

Keysa Manuela Cunha de Mascena (UNIFOR)

Manuel Anibal Silva Portugal Vasconcelos Ferreira (UNINOVE)

Marcos Cohen (PUC-Rio)

Marcos Ferreira Santos (La Sabana, Colômbia)

Mariluce Paes-de-Souza (UNIR)

Minelle Enéas da Silva (La Rochelle, França)

Pedro Jácome de Moura Jr. (UFPB)

Rafael Fernandes de Mesquita (IFPI)

Rosimeire Pimentel (UFES)

Sonia Maria da Silva Gomes (UFBA)

Susana Jorge (UC, Portugal)

Thiago Henrique Moreira Goes (UFPR)

CONSELHO EDITORIAL

Ana Sílvia Rocha Ipiranga (UECE)

Conceição de Maria Pinheiro Barros (UFC)

Danielle Augusto Peres (UFC)

Diego de Queiroz Machado (UFC)

Editinete André da Rocha Garcia (UFC)

Emerson Luís Lemos Marinho (UFC)

Eveline Barbosa Silva Carvalho (UFC)

Fátima Regina Ney Matos (ISMT)

Mario Henrique Ogasavara (ESPM)

Paulo Rogério Faustino Matos (UFC)

Rodrigo Bandeira-de-Mello (FGV-EAESP)

Vasco Almeida (ISMT)

CORPO EDITORIAL CIENTÍFICO

Alexandre Reis Graeml (UTFPR)

Augusto Cezar de Aquino Cabral (UFC)

Denise Del Pra Netto Machado (FURB)

Ednilson Bernardes (Georgia Southern University)

Ely Laureano Paiva (FGV-EAESP)

Eugenio Ávila Pedrozo (UFRGS)

Francisco José da Costa (UFPB)

Isak Kruglianskas (FEA-USP)

José Antônio Puppim de Oliveira (UCL)

José Carlos Barbieri (FGV-EAESP)

José Carlos Lázaro da Silva Filho (UFC)

José Célio de Andrade (UFBA)

Luciana Marques Vieira (UNISINOS)

Luciano Barin-Cruz (HEC Montréal)

Luís Carlos Di Serio (FGV-EAESP)

Marcelle Colares Oliveira (UFC)

Maria Ceci Araujo Misoczky (UFRGS)

Mônica Cavalcanti Sá Abreu (UFC)

Mozar José de Brito (UFL)

Renata Giovinazzo Spers (FEA-USP)

Sandra Maria dos Santos (UFC)

Walter Bataglia (MACKENZIE)