

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração
Curso de Doutorado Acadêmico em Administração

GABRIELA TAVARES DOS SANTOS

**A APRENDIZAGEM DA PRÁTICA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO**

João Pessoa
2017



GABRIELA TAVARES DOS SANTOS

**A APRENDIZAGEM DA PRÁTICA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, na área de Administração e Sociedade, com linha de pesquisa em Gestão Estratégica, Trabalho e Sociedade, e ênfase em Aprendizagem e Competências.

Orientador: Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva

João Pessoa

2017

S237a Santos, Gabriela Tavares dos.
A aprendizagem da prática docente na pós-graduação em
Administração / Gabriela Tavares dos Santos. - João Pessoa,
2017.
313 f.: il. -

Orientador: Anielson Barbosa da Silva.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCSA

1. Formação docente. 2. Prática docente - Aprendizagem.
3. Pós-graduação - Saberes docentes. 4. Administração - Pós-
Graduação. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 371.13(043)

GABRIELA TAVARES DOS SANTOS

A APRENDIZAGEM DA PRÁTICA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Administração no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. Área de Concentração: Administração e Sociedade.

Aprovada em 22/06/17

Banca examinadora:

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva (Orientador)

UFPB



Prof. Dra. Ana Lúcia de Araújo Lima Coelho

UFPB (Membro interno)

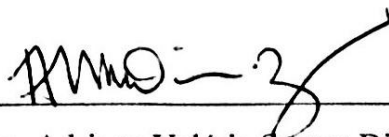
Prof. Dr. Marcelo de Souza Bispo

UFPB (Membro interno)



Prof. Dr. Diógenes de Souza Bido

Universidade Presbiteriana Mackenzie



Profa. Dra. Adriana Valéria Santos Diniz

UFPB (Membro Externo)

Dedico este trabalho à minha mãe, por me transmitir o real sentido do amor e da felicidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecer faz parte de uma compreensão de que nada consegui sozinha. Então, compartilho a concretização da tese com todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente por meio das experiências, da torcida, dos cuidados, da efetiva participação no processo de pesquisa e do amor que tive o privilégio de sentir e retribuir, apesar das minhas limitações.

Assim, divido este trabalho com minha mãe, meus familiares e parentes, que se preocuparam o tempo todo com meu processo de dedicação e esforço, me auxiliando nos mínimos detalhes. Em especial, divido-o com minha, Deicinha e Nathália, que, de forma mais direta, me ajudaram na compreensão do processo por que eu passava, por meio do amor que recebo delas. Isso foi fundamental.

Divido essa realização com meu amor, Emerson, que esteve presente em todas as etapas, seja me ajudando, se preocupando, ou simplesmente ouvindo os acontecimentos cotidianos. Sem você, meu amor, este processo teria sido mais difícil. Muito obrigada por todo o carinho demonstrado ao longo do tempo. Espero retribuir sempre.

Divido com os amigos de fé com que compartilhei as angústias, os medos, as preocupações e que, por meio das atividades realizadas na igreja messiânica, me ajudaram a refletir na compreensão de que esses sentimentos fazem parte do processo. Obrigada em especial aos Ministros Marcelo e Penha, a Adriana, Suênia, Alexandre e Flavinha.

Divido também com os amigos do PPGA, amigos das turmas de doutorado e de mestrado, que me auxiliaram ao ouvirem minhas preocupações e compartilharem suas experiências no reforço de que eu conseguiria. Em especial, aos amigos Carolina Kruta, Fabiana, Jorge, Nívea, Gicele, Mary e Elton, que foram carinhosos demais comigo e dedicaram seu tempo para me ouvir, colaborar com minhas dúvidas e diminuir as minhas angústias. Aos amigos do OPPA - Thales, Wilker, Yalyson, Gilberto e Jefferson, que, de forma tão carinhosa, compartilham suas experiências comigo. Às meninas Nívea e Gicele, em especial, meu profundo agradecimento pelos momentos de café que institucionalizamos, os quais fizeram com que nos tornássemos íntimas e amigas de confiança.

Divido com meus amigos de trabalho, da UEPB *campus* VII, da UFPB *campus* II e III e da Unesc – CG, que foram pacientes comigo, entenderam minhas necessidades no tocante às atividades de trabalho e me ajudaram muito na consolidação da tese. Carinho especial a Simone, Ana Lúcia, Meiry, Francivaldo, Rostand, Luciene, Mancinelli, Carolina e Lane, que,

nas necessidades do dia a dia, me auxiliaram com materiais, experiências e apoio social de que tanto precisei. Divido também com as amigas da vida, que me ajudaram com seu carinho, com palavras de apoio e com uma torcida verdadeira e fiel, em especial a Rennaly, Sandrinha, Alderita e Cida, que são minhas companheiras da jornada da vida.

Divido com os professores e secretários do PPGA e com os professores espalhados pelo Brasil que participaram da minha pesquisa. Meu profundo agradecimento pelo papel que cada um desempenhou na concretização da minha pesquisa. Divido-o também com os professores da banca examinadora, pela especial atenção dada ao meu trabalho, que foi fornecida com carinho, ética e profissionalismo. Em especial ao professor Bido pelas suas valiosas contribuições ao longo do processo, feitas com muita dedicação e carinho, obrigada! Muito obrigada. Agradeço também aos amigos que ajudaram no compartilhamento de suas ideias com apoio técnico e profissional. Em especial, a Cynthia, pelo maravilhoso trabalho empreendido, com o qual tenho aprendido muito, e a Thaís pelos ajustes finais.

Por fim, agradeço e divido o trabalho com o professor Anielson, meu orientador. Ele foi e é minha inspiração de profissional, professor e pessoa, pois sempre se mostrou dedicado, participando em todos os momentos da tese e do processo de formação doutoral. Nunca me senti sozinha neste processo porque ele foi o primeiro a se preocupar com isso e a oferecer um apoio social por meio do NAC, que se consagrou no OPPA. Então, sou muito grata por ter sido acompanhada por ele, fico muito, muito feliz com as pessoas que o reconhecem em mim, e tentarei sempre seguir seus conselhos e seus direcionamentos na minha vida porque sei que são envolvidos de carinho, cuidado, ética e, principalmente, respeito.

Nos momentos em que senti medo, que fracassei, me angustiei, ele sempre me estendeu a mão, e, como um pai, me deu carinho e atenção no reforço de que sou capaz de conquistar meu espaço, construir minha carreira e ser uma pessoa comprometida com o trabalho e com a vida. Por isso, dedico, divido e o nomeio como a pessoa que mais colaborou na consolidação deste trabalho, não apenas pelas contribuições técnicas e específicas, mas, antes, por me ensinar como ser professor e pesquisador na consolidação da sua missão. Sua missão é digna de respeito e admiração, professor Anielson. Que a nossa parceria continue ultrapassando as fronteiras do tempo e do espaço geográfico. A você, dedico meu profundo respeito e gratidão!

Para finalizar, devo agradecer aos amigos de luz que estiveram sempre ao meu lado. Obrigada pela proteção e carinho! “A nobreza do homem está em sentir gratidão pelas graças recebidas e guardá-las em seu coração” (Meishu-Sama).

“A idade vem sem esforço, o conhecimento não”

(Mokiti Okada)

RESUMO

SANTOS, Gabriela Tavares dos. **A aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração**. 2017. 313f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

Este estudo teve como objetivo geral analisar a aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração no Brasil. Para a consecução deste propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: i) identificar os saberes docentes; ii) caracterizar a prática docente; iii) mapear os constructos que balizam a aprendizagem; e iv) delimitar um modelo para ampliar a compreensão sobre a aprendizagem da prática docente. Para tal, foi realizado um debate teórico que envolveu os saberes docentes, incluindo a experiência na sua mobilização e inserção na pós-graduação em administração e o processo de aprendizagem docente a partir da teoria situada, inserida no campo da educação experiencial. O percurso metodológico envolveu uma fase qualitativa, por meio da realização de 14 entrevistas, e outra quantitativa, a partir da aplicação de um questionário que obteve 243 respondentes. Para a análise dos dados da fase qualitativa, foi utilizada a análise do discurso (AD), que subsidiou o alcance dos objetivos 1 e 2, além de balizar a construção da escala. A escala auxiliou na delimitação de constructos ligados à temática e serviu de base para o planejamento da fase quantitativa, que objetivou a concretização dos objetivos 3 e 4. A análise da segunda fase ocorreu a partir da fatorial exploratória (AFE) e da modelagem de equações estruturais (MEE). Adotou-se uma lógica abdução para compreender o fenômeno, por meio da articulação entre os dados qualitativos e quantitativos e a literatura, para identificar os constructos que integram a prática e, com isso, analisar o processo de aprendizagem. Os resultados da pesquisa revelam que o saber docente na pós-graduação envolve o processo de formação desenvolvido a partir da relação com o orientador, que assume um papel determinante e atua como um agente transformador. Também envolve a capacidade de iniciativa no aproveitamento de oportunidades, pela socialização com os participantes, pela adaptação frente às novas demandas e pela internalização e mobilização de conhecimentos, comportamentos, valores e crenças que priorizam as atividades de pesquisa. A prática docente na pós-graduação é caracterizada pelos papéis de professor, orientador, gestor acadêmico, avaliador e pesquisador, que são sustentados pelas características individuais; pela orientação de carreira; pelo envolvimento entre pares e estudantes; e, principalmente, por uma estrutura de referência imposta pelo ambiente institucional em que a publicação das pesquisas é a principal finalidade de estar e permanecer nele. A partir da análise dos dados das duas fases, foi possível identificar sete constructos que integram o processo de aprendizagem da prática docente na administração: desenvolvimento da carreira acadêmica, relacionamentos com pares, gestão da prática da pesquisa, orientação acadêmica, atividades acadêmicas, preocupação com a aprendizagem discente, e prática vocacionada para o ensino. A articulação entre estes foi consolidada a partir do modelo com base na MEE, que serviu de base para descrever como os docentes aprendem na pós-graduação, uma vez que são estes elementos que se consolidam no contexto acadêmico. Mediante este enfrentamento, os docentes estabelecem, de modo experiencial e situado, caminhos para lidar com os elementos revelados. Recomendamos estudar a formação da identidade, o papel da orientação acadêmica na formação de pós-graduandos e o desenvolvimento das competências socioemocionais na prática docente da pós-graduação.

Palavras-chave: Aprendizagem da prática docente. Saberes docentes na pós-graduação. Prática docente na pós-graduação em administração.

ABSTRACT

Santos, Gabriela Tavares dos. The Learning of the Teaching Practice in the postgraduate studies in Administration. 313 f. Thesis (Doctorate in Administration) - Postgraduate Program in Administration, UFPB, João Pessoa - PB, 2017

The general objective of this study was to analyze the learning of the teaching practice in the postgraduate studies in Administration in Brazil. To achieve this purpose, the following specific objectives were established: i) identify the different types of teaching knowledge; ii) Characterize the teaching practice; iii) map the constructs that guide learning; iv) Delimit a model to broaden the understanding about the learning of the teaching practice. To that end, a theoretical debate was carried out that involved the teaching knowledge, including the experience in its mobilization and insertion in the postgraduate studies in Administration and the process of teacher learning from the situated theory inserted in the field of experiential education. The methodological procedure involved a qualitative phase, through the accomplishment of 14 interviews and a quantitative one, with the application of a questionnaire resulting in 243 respondents. Discourse analysis (AD) was used for analyzing the data of the qualitative phase, in order to achieve objectives 1 and 2, helping on the construction of the scale. The scale contributed to the delimitation of constructs linked to the theme and served as the basis for the planning of the quantitative phase, which aimed at the achievement of objectives 3 and 4. The analysis of the second phase occurred from the exploratory factor analysis (EFA) and the use of the structural equation modeling (SEM). An abductive logic to understand the phenomenon was adopted to identify the constructs that integrate the practice was adopted and, with that, the learning process was analyzed. The results of the research reveal that the postgraduate teaching knowledge involves the educational process developed from the relationship with the mentor, who assumes a determining role and acts as a transforming agent. It also involves the ability to take initiative in the use of opportunities, socialization with participants, adaptation to new demands and internalization and mobilization of knowledge, behaviors, values and beliefs that prioritize research activities. The postgraduate teaching practice is characterized by the roles of teacher, mentor, academic manager, evaluator and researcher, which are supported by individual characteristics; for career guidance; involvement among peers and students; and, mainly, by a reference structure imposed by the institutional environment in which the publication of research is the main purpose of being and staying in it. From the data analysis of the two phases, it was possible to identify seven constructs that integrate the learning process of the teaching practice in the administration: academic career development, peer relationships, management of research practice, academic mentoring, academic activities, concern with learning and teaching practice. The articulation among these factors was consolidated from the model based on the SEM that served as a basis to describe how the teachers learn in the postgraduate course, since these elements are consolidated in the academic context. In face of this confrontation, teachers establish, in an experiential and situated way, ways of dealing with the elements revealed. We recommend studying the formation of teacher identity in postgraduate studies, the question of power and how it relates to the learning process, the alternative paths to the role of academic mentoring in the training of postgraduate students and the development of socio-emotional competencies in the teaching practice of postgraduate school.

Keywords: Learning of the teaching practice. Teaching knowledge in postgraduate studies. Teaching practice in postgraduate studies in Administration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de operacionalização dos objetivos	27
Figura 2 - Origem social dos saberes docentes.....	47
Figura 3 - Dois eixos principais das tradições relevantes da aprendizagem social	67
Figura 4 - Campo e processo da prática docente	83
Figura 5 - Momentos da pesquisa.....	93
Figura 6 - Design da pesquisa.....	94
Figura 7 - Percurso de coleta e análise dos dados	97
Figura 8 - Trajetória de desenvolvimento da escala	126
Figura 9 - Modelo empírico da pesquisa	251
Figura 10 - Modelo mensurado da pesquisa-rodada 1.....	256
Figura 11 - Modelo mensurado da pesquisa-rodada 2.....	258
Figura 12 - Modelo ajustado da pesquisa	261
Figura 13 - Framework da aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração.....	273

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Saberes macro e saberes micro mobilizados numa situação complexa	41
Quadro 2 - Tipologias dos saberes	42
Quadro 3 - Os saberes dos professores	43
Quadro 4 - Principais características do saber experiencial	46
Quadro 5 - Articulação entre dimensões, saberes, ações e resultados.....	53
Quadro 6 - Posicionamento teórico adotado pela tese.....	59
Quadro 7 - Relação entre os elementos da teoria situada e a prática docente na pós-graduação em administração.....	77
Quadro 8 - Pontos de convergência entre o campo da educação experiencial e a teoria situada	80
Quadro 9 - Desenho metodológico com base no método misto	96
Quadro 10 - Relações dos objetivos com demais procedimentos	98
Quadro 11 - Relação dos objetivos da fase qualitativa, categorias, subcategorias e roteiro (antes da entrevista piloto).....	99
Quadro 12 - Relação dos objetivos da fase qualitativa, categorias, subcategorias e roteiro (depois da entrevista piloto)	100
Quadro 13 - Procedimentos da análise do discurso	102
Quadro 14 - Relação entre construto, dimensão e itens (Saberes)	104
Quadro 15 - Relação entre construto, dimensão, itens e fonte (experiências).....	106
Quadro 16 - Relação entre construto, dimensão, itens e fonte (prática).....	106
Quadro 17 - Relação entre construto, dimensão, itens e fonte (ambiente da pós-graduação em administração)	107
Quadro 18 - Síntese dos itens relacionados aos constructos e dimensões.....	109
Quadro 19 - Descritores do construto Relacionamentos	112
Quadro 20 - Descritores do construto desenvolvimento da carreira	114
Quadro 21 - Descritores do construto postura workaholic	115
Quadro 22 - Descritores do construto Estratégias de aprendizagem	115
Quadro 23 - Descritores do constructo Formação Acadêmica.....	116
Quadro 24 - Construto Relacionamentos.....	117
Quadro 25 - Desenvolvimento da carreira acadêmica.....	118
Quadro 26 - Estratégias de ensino	120
Quadro 27 - Formação acadêmica	120
Quadro 28 - Quadro-resumo da pesquisa	121
Quadro 29 - Itens do questionário da tese antes do pré-teste	122
Quadro 30 - Itens excluídos do questionário após a análise do pré-teste	124
Quadro 31 - Comparação de mudanças dos itens do questionário da tese	125
Quadro 32 - Apresentação do questionário da tese	127
Quadro 33 - Itens do questionário da tese que não foram inseridos na análise fatorial	129
Quadro 34 - Itens excluídos pela análise fatorial	130
Quadro 35 - Caracterização dos saberes profissionais dos docentes na pós-graduação em administração.....	135

Quadro 36 - Caracterização dos saberes curriculares docentes na pós-graduação em administração.....	140
Quadro 37 - Caracterização dos saberes experienciais dos docentes na pós-graduação em administração.....	144
Quadro 38 - Caracterização dos saberes disciplinares dos docentes na pós-graduação em administração.....	148
Quadro 39 - Dimensões da prática docente na pós-graduação em administração.....	173
Quadro 40 - Elementos do ambiente de atuação da prática docente na pós-graduação em administração.....	174
Quadro 41 - Contribuições das experiências na prática docente na pós-graduação.....	181
Quadro 42 - Fatores e variáveis.....	191
Quadro 43 - Sentidos dos constructos na aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração.....	247
Quadro 44 - Pressupostos da hipótese dos constructos na aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração.....	250
Quadro 45 - Identificação dos itens e variáveis.....	254
Quadro 46 - Representação do saber situado na aprendizagem docente	267
Quadro 47 - Representação dos papéis da prática na aprendizagem docente	268
Quadro 48 - Estrutura de referência aprendida da prática docente.....	270

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição das variáveis gênero, idade e região	188
Tabela 2 - Descrição das variáveis: período de início e atuação na pós-graduação	189
Tabela 3 - Relação das variáveis região e gênero com atuação na pós-graduação	190
Tabela 4 - Resumo das categorias dos dados sociodemográficos	190
Tabela 5 - Indicadores e valores de referência da análise estatística dos dados.....	192
Tabela 6 - Medidas descritivas e Cargas fatoriais dos itens/fatores	193
Tabela 7 - Medidas descritivas e Cargas fatoriais do fator 1.....	195
Tabela 8 - Medidas descritivas e Cargas fatoriais do fator 2.....	202
Tabela 9 - Medidas descritivas e Cargas fatoriais do fator 3.....	208
Tabela 10 - Medidas descritivas e Cargas fatoriais do fator 4.....	215
Tabela 11 - Medidas descritivas e Cargas fatoriais do fator 5.....	222
Tabela 12 - Experiências da formação acadêmica.....	223
Tabela 13 - Medidas descritivas e Cargas fatoriais do fator 6.....	231
Tabela 14 - Medidas descritivas e Cargas fatoriais do fator 7.....	238
Tabela 15 - Estratégias de ensino	239
Tabela 16 - Valores da validade estatística e confiabilidade dos constructos	252
Tabela 17 - Matriz de correlação entre as variáveis latentes (n = 243)	253
Tabela 18 - Matriz de cargas cruzadas (n = 243)	253
Tabela 19 - Teste geral das hipóteses Rodada 1	255
Tabela 20 - Teste geral das hipóteses Rodada 2	257
Tabela 21 - Teste geral das hipóteses Rodada 3	259

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do discurso
AERA	Associação Educacional de Pesquisa Americana
AFE	Análise fatorial exploratória
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
AVE	Variância extraída
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EnANPAD	Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
FAP	Fundação de Amparo à Pesquisa
FEA/USP	Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo
FF	Fundação Ford
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fundef	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MEE	Modelagem de equações estruturais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 APRESENTAÇÃO.....	19
1.2 CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA.....	20
1.3 JUSTIFICATIVA.....	27
1.4 ESTRUTURA DA TESE.....	32
2 SABERES DOCENTES.....	34
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	34
2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	36
2.2.1 Saberes docentes: aspectos fundamentais.....	37
2.2.2 As experiências na mobilização do saber docente.....	41
2.2.3 Saberes docentes na pós-graduação em administração.....	48
2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
3 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL.....	59
3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	59
3.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	62
3.2.1 Campo da educação experiencial.....	62
3.2.2 Aprendizagem experiencial a partir da teoria situada.....	66
3.2.3 Saberes situados da prática docente.....	69
3.2.4 A prática docente como um processo da aprendizagem situada no contexto da pós-graduação.....	75
3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
3.4 REFLEXÕES TEÓRICAS DA PRÁTICA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	84
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	91
4.1 POSICIONAMENTO ONTOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO.....	91
4.2 DESIGN E MÉTODO DA PESQUISA.....	93
4.2 PROCEDIMENTOS DA ETAPA QUALITATIVA.....	98
4.3 PROCEDIMENTOS DE ELABORAÇÃO DA ESCALA.....	103
4.4.1 Primeiro encontro.....	103
4.4.2 Segundo encontro.....	109
4.4.3 Terceiro encontro.....	112
4.4.4 Quarto encontro.....	117
4.5 PROCEDIMENTOS DE VALIDAÇÃO DA ESCALA.....	123

4.6 INSTRUMENTO FINAL.....	126
4.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DA ETAPA QUANTITATIVA.....	128
4.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA ETAPA QUANTITATIVA	129
4.9 REFLEXÕES FINAIS DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	132
5 SABERES DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO	134
5.1 SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES	134
5.2 SABERES CURRICULARES DOS DOCENTES	140
5.3 SABERES EXPERIENCIAIS DOS DOCENTES	143
5.4 SABERES DISCIPLINARES DOS DOCENTES	148
5.5 REFLEXÕES SOBRE OS PRESSUPOSTOS DOS SABERES DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO	152
6 CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO.....	156
6.1 DIMENSÕES DA PRÁTICA DOCENTE.....	157
6.2 REFLEXÕES SOBRE OS PRESSUPOSTOS DA PRÁTICA DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO	183
7 CONSTRUCTOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO.....	188
7.1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	188
7.2 CONSTRUCTOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO.....	191
7.2.1 Desenvolvimento da carreira acadêmica	195
7.2.2 Relacionamento com pares.....	201
7.2.3 Gestão da prática da pesquisa.....	208
7.2.4 Atividades acadêmicas	215
7.2.5 Orientação acadêmica.....	221
7.2.6 Preocupação com a aprendizagem discente.....	230
7.2.7 Prática vocacionada para o ensino.....	237
7.3 RELAÇÕES DOS CONSTRUCTOS DA APRENDIZAGEM DA PRÁTICA DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO.....	252
7.3.1 Procedimentos de teste do modelo	252
7.3.2 Reflexões finais das hipóteses	262
8 CONCLUSÕES	266
8.1 RESGATE DOS OBJETIVOS	266

8.2 IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS	275
8.3 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	277
8.4 REFLEXÕES FINAIS: NÃO É O FIM, PODE SER UM NOVO COMEÇO!	278
REFERÊNCIAS	280
APÊNDICE A - Apresentação para o primeiro encontro.....	301
APÊNDICE B – Versão final do questionário	305

1 INTRODUÇÃO

A proposta desta tese é analisar a aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração. Para tanto, utilizamos como abordagem principal a aprendizagem experiencial situada proposta por Fenwick (2003), que envolve a participação do docente-aprendiz no seu contexto. Dessa forma, o presente capítulo expõe e contextualiza a problemática da tese, identifica o problema de pesquisa, indica os objetivos e indica a sua relevância por meio da construção argumentativa apresentada.

1.1 APRESENTAÇÃO

Pensar na temática de uma tese não é um processo fácil. Ao definirmos a aprendizagem experiencial como temática principal de trabalho, percebemos que precisaríamos de elementos pouco abrangentes em busca da profundidade necessária a uma tese. Para tal, realizamos um levantamento exploratório que teve como objetivo minimizar esta dificuldade, por meio de vinte entrevistas realizadas com professores da pós-graduação em administração, com a finalidade de compreender as concepções de ser docente neste campo.

As entrevistas ocorreram durante o evento XXXIX EnANPAD, entre os dias 13 a 16 de setembro de 2015, e não foram marcadas previamente, sendo os professores contactados diretamente no local do evento. As entrevistas foram gravadas e tiveram duração média de 35 minutos. O roteiro foi elaborado com base nos pressupostos da teoria da aprendizagem experiencial situada (FENWICK, 2003) e na fenomenografia, com a finalidade de compreender as concepções de ser docente e as experiências vivenciadas na docência ao longo do processo de aprendizagem.

Esse levantamento foi publicado no XL EnANPAD 2016 com o título “Concepções de Ser Docente na Administração” (SANTOS; SILVA, 2016). Como resultado, foram revelados níveis das concepções do que é ser docente, na perspectiva dos entrevistados (SANTOS; SILVA, 2016), o que nos provocou mais reflexões. A primeira concepção apontada envolve a atuação docente como qualquer outra profissão, sendo relacionada a um ponto de vista mais frustrado, potencializado pela falta de vocação, de flexibilidade e pela resistência às mudanças frente às exigências que são impostas. A segunda concepção revela o docente centrado numa lógica mais técnica e institucional, ou seja, alguém que facilita a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento da carreira de outras pessoas.

Já a terceira concepção, de cunho socioemocional, é indicada pelos docentes que percebem a sua ação com base no engajamento em atividades sociais, na mudança do outro e na prática de se tornar autor de sua atuação. Por fim, a última e mais profunda concepção revela as emoções e sentimentos de realização na ação profissional docente. “Essa concepção é a mais profunda deste estudo fenomenográfico porque revela que ser docente é um processo transformador, vocacionado e mediado pela paixão e pela doação” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 13).

Além das concepções de ser docente apresentadas no espaço de resultados do referido artigo, reforçamos o avanço teórico que alcançamos com a pesquisa, ao perceber que o ser docente é balizado pelas dimensões do saber docente e seus vínculos, ampliando nosso olhar. Assim, a conclusão de que “ as concepções de ser docente são constituídas por meio das dimensões pessoal, profissional e institucional e dos saberes concebidos a partir das ideologias dominantes do campo, do contexto econômico-sócio-político e do tempo em que são estabelecidos” (SANTOS; SILVA, 2016. p.14) foi a principal contribuição teórica do artigo. Já no campo prático, o estudo auxiliou a refletir sobre o itinerário de formação docente de administração, que deve ser consolidado na pós-graduação, e, em alguns casos, já tem início na graduação através de atividades de monitoria e projetos de iniciação científica.

Portanto, nestas reflexões iniciais, questionamos sobre a relação entre o saber-ser docente na prática, estabelecida por meio do processo de aprendizagem, ao interagir com as dimensões socioemocional, profissional e institucional. Neste sentido, a temática desta tese surge a partir do campo docente e das experiências vividas e relatadas pelo corpo de professores de administração da pós-graduação. Apresentamos a seguir a delimitação da temática, os problemas e objetivos da pesquisa e a sua justificativa.

1.2 CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA

Diversas são as ideias, perspectivas e influências sobre o campo da atuação docente, seus saberes e formação, devido principalmente à falta de consenso vivenciada (BORGES; TARDIF, 2001; LÜDKE, 2001). Ao longo da evolução dos estudos, esta temática foi amplamente discutida na academia e no campo prático, priorizando um olhar de “processo-produto” sobre o ensino-aprendizagem, com vistas à análise dos efeitos que determinados comportamentos docentes produziam nos estudantes (THERRIEN; LOIOLA, 2001). É importante destacar que esse ainda é um campo com poucos resultados práticos,

especialmente no que se refere às mudanças nos itinerários de aprendizagem na pós-graduação com vistas à formação de professores (FISCHER, 2006).

O sistema que regula a pós-graduação no Brasil (SNPG) é orientado pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (versão mais recente), o qual tem como finalidade direcionar os objetivos e ações realizadas no âmbito dos cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil voltados ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e informação, os quais até a década de 1980 eram desordenados (BRASIL, 2010). O objetivo de formar docentes e pesquisadores para atuar na pós-graduação foi formalizado pelo PNPG-1975 e alcançado — na época — por meio do aumento da concessão de bolsas aos alunos em tempo integral, do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), realizado timidamente pelo Ministério da Educação (MEC), e da admissão de novos docentes em Instituições de Ensino Superior (IES) (BRASIL, 2010).

Formar docentes e pesquisadores continuou sendo o objetivo na década seguinte pelo PNPG 1982-1985, com vistas à melhoria da qualidade do ensino superior na pós-graduação, cujas ações se materializaram apenas no aumento expressivo das atividades de pesquisa, na reestruturação da carreira docente e suas obrigações e atividades, e na ampliação dos acervos de pesquisa (PNPG 1986-1989), isto é, todas as ações eram vinculadas à pesquisa. A preocupação permanece no planejamento de 2005 a 2010 com a ampliação da atuação docente para todos os níveis de ensino, o que influencia a parceria entre as agências de fomento, tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação de Amparo à Pesquisa (FAP), com foco também no expressivo aumento da produção intelectual.

O último PNPG (2011-2020) reforça essa preocupação por meio de: (a) incentivos à criação de novos programas, com atenção especial aos mestrados profissionais; (b) consolidação de novas parcerias com as empresas para oportunizar a inserção de mestres e doutores; (c) valorização dos professores que atuam na educação básica; (d) formação de profissionais vocacionados às necessidades regionais; e (e) abertura de cursos que visem à inter(multi)disciplinaridade. Entretanto, é notório que, dentre essas ações, não há iniciativas voltadas a uma reflexão sobre os itinerários de aprendizagem dos mestres e doutores no país, com a finalidade de ressignificar a formação docente, oportunizando um espaço de reflexão e de mudanças.

Por estes indicadores e objetivos estarem voltados às atividades ligadas à pesquisa para o incremento das publicações, os programas de pós-graduação como um todo operam suas atividades para alcançar esse fim. Assim, frente à ausência de indicadores de avaliação

que envolvam a formação de professores, apesar de esta ser a missão do SNPG desde 1970, quando foi criado, os programas de pós-graduação espalhados pelo Brasil, especialmente os de administração, campo em que esta pesquisa se inscreve, ofertam poucas (quase nenhuma) iniciativas formais ligadas ao itinerário de formação do mestrando e doutorando com vistas à preparação e desenvolvimento da prática docente (FISCHER, 2006; BRASIL, 2010).

Logo, a grande maioria dos programas de pós-graduação não tem iniciativas formais de preparação à docência (JOHNSTON; MILKMAN; McCOY, 2013; ROACH; MILKMAN; McCOY, 2015), o que provoca uma “deficiência” no processo de formação de mestres e doutores em administração (SILVA; COSTA, 2014, p. 35) e o desinteresse pelo ensino (NARCISO, 2015). Paradoxalmente, os mestres e doutores formados na pós-graduação que iniciam e continuam a carreira docente são inseridos primeiramente na graduação, que tem como um dos principais indicadores de avaliação a prática docente, no que se refere aos recursos didáticos utilizados, os quais influenciam a qualidade do ensino (ÜNVER; BÜMEN; BAŞBAY, 2010).

Isto ocorre porque o próprio contexto acadêmico, especialmente na pós-graduação, separa as atividades ligadas ao ensino das ligadas à pesquisa e à extensão, no qual o sistema de recompensa financeira é mantido por indicadores de pesquisa que auxiliam na consolidação do *status* e da reputação do docente com repercussão global. Assim, a disponibilidade dos recursos está mais voltada às atividades de pesquisa do que às de ensino, e o próprio itinerário de formação em nível de pós-graduação, por meio dos cursos de mestrado e doutorado, está organizado para estes fins — o da predominância das atividades de pesquisa (VROOM, 2007; BRAXTON, 1996; BALKIN; MELLO, 2012; PARK; BRAXTON, 2013). Por isso, os pós-graduandos inseridos no ambiente acadêmico aprendem desde cedo a importância das atividades da pesquisa para a conquista de oportunidades de carreira, passando a priorizá-las (BALKIN; MELLO, 2012; BISPO, 2016).

Destarte, “torna-se evidente que muitos dos que, finalmente, vão pertencer à pesquisa ou à classe acadêmica terão que passar pela fase de mero professor” (CHURCHMAN, 1926, p. 5) e, em seguida, vão atuar na pós-graduação como professores no desenvolvimento de outros professores (JOHNSTON; MILKMAN; McCOY, 2013). Esse último contexto demanda ainda mais preparação devido às altas exigências a que os docentes são submetidos, como as altas cargas de trabalho intelectual (ÜNVER; BÜMEN; BAŞBAY, 2010).

Diante da falta de comprometimento dos programas de pós-graduação com a formação dos professores do ensino superior (FISCHER, 2006), os docentes-aprendizes, na prática, tornam-se reféns das suas iniciativas pessoais de aprenderem a ser professores, uma vez que

quase 30% chegam ao doutorado sem experiências docentes prévias (ROACH; MILKMAN; MCCOY, 2015). Ainda, dependem das observações realizadas ao longo da vida, das disciplinas de didática do ensino superior em administração e/ou do estágio docente na pós-graduação (cursado muitas vezes sem acompanhamento responsável, tornando o estagiário submetido às relações de poder do orientador), bem como das oportunidades institucionais que os fazem participar de programas de capacitação, mais comuns na iniciativa privada (LIMA; RIEGEL, 2011; MASETTO, 2012).

Compatibilizar a prática docente com as exigências que são impostas não é um processo fácil, em especial na pós-graduação, em que a compreensão dos **saberes docentes** efetivamente utilizados se torna essencial para a prática. Sob o ponto de vista do **conteúdo**, os saberes docentes passam a balizar a compreensão da ação docente, que está relacionada à sua aplicabilidade no cotidiano das atividades. Assim, a ação, as atividades e a prática docente podem ser compreendidas pelo conjunto de saberes articulados em torno de sua utilidade. Envolvem, ainda, “deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico” (GAUTHIER et al., 1998, p. 331).

Sob o ponto de vista do **processo**, a aprendizagem situada de Fenwick (2003) ajuda a compreender que o saber docente é desenvolvido por meio de práticas de uma comunidade onde as pessoas aprenderam o que é ser professor. Nessa, as habilidades individuais e sociais são essenciais e inseparáveis na construção do conhecimento, pois demandam a sua articulação com o contexto acadêmico. Assim, o aprendiz percebe o que a sua comunidade pratica e, por meio de processos da aprendizagem interacionista, aumenta sua participação e constrói sua identidade. Por isso, a participação na comunidade é mais significativa para fins pessoais e coletivos e aumenta à medida que novas experiências são vivenciadas (FENWICK, 2003). **Este é o conceito de aprendizagem desta tese.**

Essas experiências auxiliam no enfrentamento da sala de aula, na composição das tecnologias, na adaptação das características individuais frente às normas da IES, dentre outras contribuições. Em administração, especialmente na pós-graduação, as relações são mais intensas, longas, complexas e dinâmicas, por isso demandam mais habilidade do docente nos processos de negociação e cooperação que sustentam estas práticas (WENGER, 1998) e dão sentido à “doação” de suas atividades e à utilização dos saberes aprendidos ao longo da vida.

São muitos os caminhos de *ser e estar* docente, percebidos com sentido transitório ou não (TARDIF, 2014). No cotidiano profissional, os docentes mobilizam comportamentos e

conhecimentos assinalados pelos saberes e experiências que formaram as suas trajetórias de vida e identidades. Como afirma Zabalza (2004, p. 131), “os professores ensinam tanto pelo que sabem como pelo que são”. Assim, o saber docente está intrinsecamente vinculado ao ser docente, pois demanda a “doação” completa na interação das suas atividades entre as dimensões pessoal, profissional e institucional, que determinam a concepção do que é ser professor (ISAIA, 2006).

A prática docente é, então, uma construção coletiva compartilhada com uma comunidade de profissionais com formação em comum que trabalham na mesma organização e que negociam, por meio das experiências, a troca e a construção do saber. O conhecimento docente é social porque “seus próprios objetos são sociais, isto é, práticas sociais” (TARDIF, 2014, p. 13), os quais sofrem influência do campo e da sua evolução. Ao vivenciar a trajetória de participação no contexto acadêmico, o docente desenvolve, por meio das experiências vivenciadas, a capacidade de gerir as próprias emoções e de ter consciência das necessidades e imposições oriundas de suas relações sociais.

Por isso, a natureza da prática docente é social, constituída por práticas sociais que envolvem professores, alunos, coordenadores, chefes de departamento e suas relações, organizados por meio de linhas e programas, e avaliados, orientados e financiados por um sistema que regula as suas ações, tais como o MEC, a CAPES, o CNPq, as coordenações de pesquisa, de projetos, de área e de grupos de pesquisa, dentre outros. Esta lógica de funcionamento é explicada por Tardif (2014), que apresenta estes elementos de forma mais ampla.

Conforme mencionado, além de financiar, a CAPES e o CNPq têm por missão avaliar o desempenho dos programas de pós-graduação por meio de relatórios quantitativos coletados anualmente, avaliados a cada quatro anos, e que funcionam como “imperativo do taylorismo intelectual e do *publish* ou *perish* que invadiram todas as áreas e refletiu na avaliação, com o predomínio da quantidade sobre a qualidade” (BRASIL, 2010, p. 127). Isso se dá porque estas instituições, apesar de não avaliarem o desempenho dos professores individualmente, contam com indicadores que funcionam, na prática cotidiana, como imposições a que o docente precisa responder. Nesse sistema, “a publicação de artigos em periódicos de alto impacto (A1, A2, B1 e B2) é o indicador de qualidade, que garante a sua permanência como professores do núcleo permanente dos programas” (NASCIMENTO, 2010, p. 589).

Destarte, na dimensão institucional dos programas de pós-graduação em administração, a qual baliza e demarca o território do saber ao ser docente, há a predominância de um itinerário que prioriza a formação voltada à pesquisa em detrimento da

docência (BRASIL, 2010); movida, talvez, em grande parte, pela crença de que os programas de administração devem enfatizar a pesquisa no lugar da docência, em busca de prestígio (ARMSTRONG; SPERRY, 1994) ou porque simplesmente “não sabem como fazer” para equilibrar a atenção dispensada a essas duas atividades (LIMA; RIEGEL, 2011).

É preciso romper com esta lógica, uma vez que a formação docente deve ser centrada em ações e estratégias que considerem a sua complexidade (FISCHER, 2006), abandonando a ideia de que a prática docente é “uma espécie de arte experimental e intuitiva” (FERREIRA, 2012, p.166), com vistas à contribuição proporcionada aos próprios programas, os quais precisam compatibilizar a docência e a pesquisa. “É chegada a hora de reconhecer a responsabilidade de seus futuros professores e insistir em um processo de indução sensata e sensível” (HALE; STARRATT, 1989, p. 29), iniciativa que, por mais que seja um esforço, é necessária (JOHNSTON; MILKMAN; MCCOY, 2013).

Assim, para ser formado como docente, o aprendiz vivencia mais processos informais de troca de experiências e observação e reflexão do que atividades formais, com a finalidade de desenvolver competências vinculadas à docência, preparando-o para o futuro e o presente (MUZAFFAR; MALIK, 2012). A própria “organização dos programas de mestrado e doutorado está orientada para e pela pesquisa. Consequentemente seus egressos estão mais familiarizados com as atividades de pesquisa do que de ensino” (LIMA; RIEGEL, 2011, p. 7).

Frente ao exposto, e diante do PNPG mais recente, da pesquisa exploratória realizada, das conversas com professores experientes da pós-graduação em administração espalhados pelo país e de palestras e eventos voltados ao ensino e pesquisa nesse campo, é certo afirmar que a maioria dos PPGs em administração no Brasil não forma professores para serem docentes. Neste sentido, o docente desenvolve o seu processo de aprendizagem por meio das experiências vivenciadas no contexto da ação, o que nos indica que a abordagem da **aprendizagem experiencial situada** é capaz de explicar esse processo, pois integra as dimensões socioemocional, profissional e institucional, ao envolver o ser com o saber docente.

Partimos do princípio de que as normas das agências reguladoras e de fomento interferem no processo de formação docente vivenciado em nível de pós-graduação, materializando produtos que estão mais voltados à pesquisa do que ao ensino. Como afirma Delors (2006, p. 144), “a pesquisa e o ensino por vezes concorrem entre si no que diz respeito às missões que lhes competem”. Contudo, nesta competição, a pesquisa ganha, devido à sua missão de colaborar com os indicadores de avaliação dessas instituições (BALKIN; MELLO, 2012; PARK; BRAXTON, 2013). Esta tese, portanto, revela o processo de aprendizagem da

prática docente na pós-graduação em administração, a fim de contribuir com a minimização desta lacuna identificada, que se reflete nos processos formativos de futuros docentes, destacando os elementos que são fundamentais para o aprendiz em formação.

Desse modo, questiona-se: **como ocorre a aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração no Brasil?**

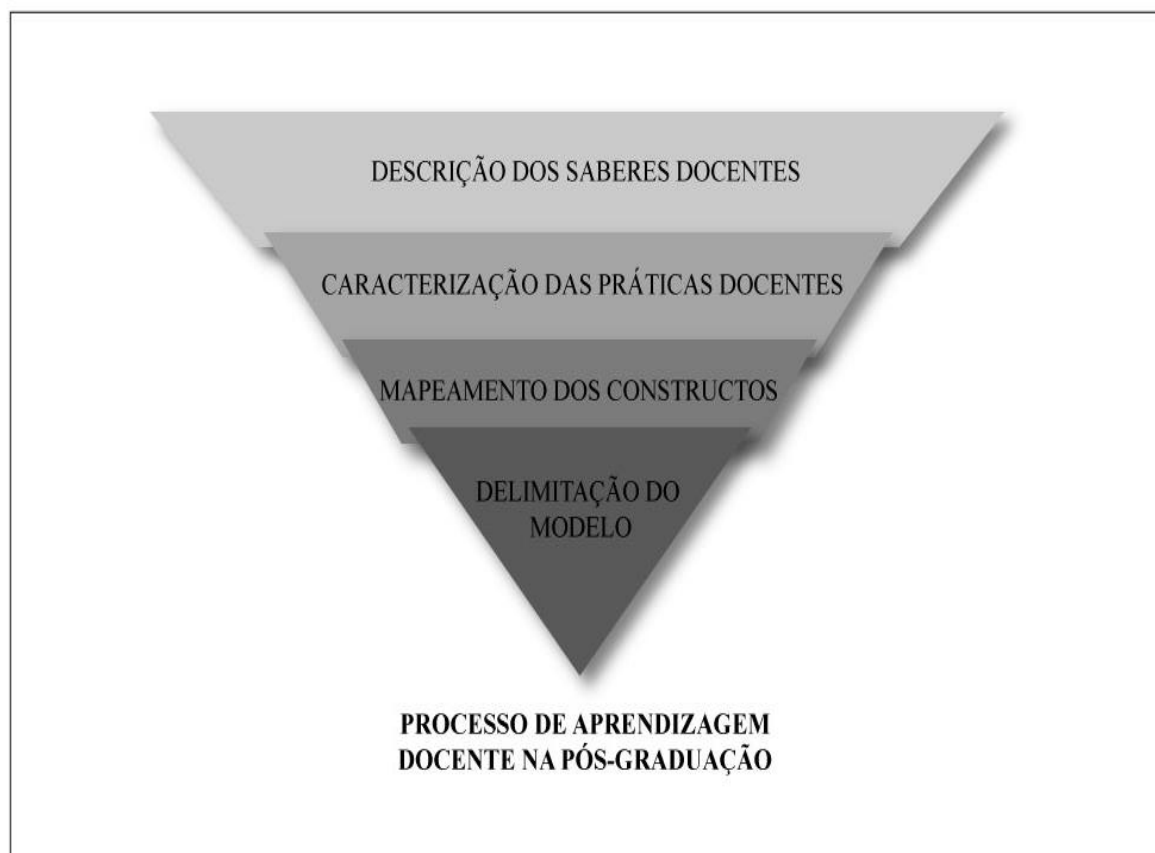
Ao apresentar essa questão de pesquisa, esta tese tem como **argumento central**, diante dos pressupostos apresentados, que a aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração ocorre de modo experiencial e situado na inter-relação das dimensões pessoal, profissional e institucional, ao envolver o sujeito, conhecimento (saberes) e contexto (processo) na prática cotidiana.

A partir destas decisões, a tese tem como objetivo geral analisar a aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração no Brasil, e, para alcançá-lo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- I. Identificar os saberes docentes na pós-graduação em administração.
- II. Caracterizar a prática docente da pós-graduação em administração.
- III. Mapear os construtos que balizam a aprendizagem da prática docente da pós-graduação em administração, considerando os saberes, práticas e experiências.
- IV. Delimitar um modelo para ampliar a compreensão sobre a aprendizagem da prática docente da pós-graduação em administração.

A fim de obter êxito no alcance dos objetivos específicos, foi necessário traçar um percurso metodológico que envolve uma fase qualitativa e outra quantitativa. A fase qualitativa foi vivenciada por meio da operacionalização dos objetivos 1 e 2 e serviu de base para subsidiar a construção da etapa quantitativa. Esta, por sua vez, objetivou a concretização dos objetivos 3 e 4. Trata-se, portanto, de resultados que integram dados qualitativos e quantitativos na compreensão do fenômeno. A Figura 1 ilustra como os objetivos específicos auxiliaram na compreensão da aprendizagem docente da pós-graduação em administração, uma vez que foi a partir da descrição dos saberes e da caracterização da prática que os constructos foram identificados e as relações testadas. Como resultado, um modelo destas relações foi proposto, o qual consolida a compreensão do fenômeno e cuja configuração pode explicar a aprendizagem.

Figura 1 - Processo de operacionalização dos objetivos



Fonte: Elaboração própria (2017).

Assim, a aprendizagem da prática docente pode ser compreendida a partir do modelo testado — estrutura de referência proposta, que auxilia na compreensão de como o docente aprende na pós-graduação em administração com base na inter-relação entre os dados da fase qualitativa e quantitativa. Apresentamos a seguir a justificativa da tese.

1.3 JUSTIFICATIVA

Esta tese revela uma lacuna existente na formação de mestres e doutores em administração no Brasil quanto a iniciativas que contemplem também a docência, o que, desde os anos 1970, quando o SNPG foi iniciado, nunca foi efetivamente operacionalizado. Isto é, a preocupação com a formação docente em nível de pós-graduação no Brasil não teve implicações práticas no tocante à promoção de mudanças no itinerário de formação e atuação docente.

O processo de aprendizagem dos futuros docentes mestrandos e doutorandos é relegado a segundo plano em detrimento das atividades de pesquisa, que são avaliadas pela

CAPES e CNPq e regulamentadas pelo PNPG. Poucos admitem que a formação docente demanda “um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolvam esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 4) no desenvolvimento de competências, o qual vai além de saber o conteúdo, mas, antes, inclui o saber ensinar (CHURCHMAN, 1926).

Frente a essa despreocupação evidenciada pela ausência de ações formais que incentivem a formação de professores em administração, os docentes encontram nas experiências vividas através da ação meios, certos ou não, e em alguns casos traumáticos, de consolidar e aprender a atuar na graduação e na pós-graduação. Assumem, assim, total responsabilidade no seu processo de aprendizagem, especialmente ao exercerem o papel de orientação acadêmica, o que deveria ser compartilhado com os programas de pós-graduação em administração devido ao seu papel fundamental no processo instrucional de novos professores (CHURCHMAN, 1926; SILVA; COSTA, 2014). É certo afirmar que, de modo situado, o aprendizado ocorre mediado pelas relações de negociação e cooperação com vistas às adaptações de características e necessidades dos docentes-aprendizes.

O campo docente recebeu mais atenção devido, principalmente, às metas de publicação e internacionalização estabelecidas nos primeiros PNPGs, isto é, desde os anos 1980 (BRASIL, 2010). Em administração, o primeiro mestrado acadêmico foi instaurado no Brasil na década de 1950, pela Fundação Getúlio Vargas em São Paulo (FGV/SP) e pela Faculdade de Economia e Administração (FEA/USP), e o curso de doutorado, na década de 1970, pelas mesmas instituições. Dados atualizados em julho de 2017 indicam que há 90 programas reconhecidos e recomendados pela CAPES, entre públicos e privados, que oferecem cursos de mestrado acadêmico e profissional e doutorado acadêmico em administração (CAPES, 2016). Além disso, dados disponíveis na plataforma Sucupira revelam que 1.308 docentes atuam na pós-graduação em administração no Brasil entre os cursos de mestrado acadêmico, profissional e doutorado (CAPES, 2016).

São inúmeros os desafios enfrentados pelos docentes. No contexto da pós-graduação em administração, eles precisam auxiliar os estudantes no desenvolvimento de competências voltadas à docência e à pesquisa, especialmente no doutorado (SILVA; COSTA, 2014), apesar da notável dificuldade da institucionalização destas finalidades (PATRUS; LIMA, 2013). Assim, alguns centram esse debate e suas melhorias em torno de iniciativas institucionais, por meio da inserção nos programas de disciplinas e linhas que discutem o processo de ensino e aprendizagem (FISCHER, 2006) e da metodologia do microensino, cujos benefícios envolvem o *feedback* entre os pares, a experiência prática e o

desenvolvimento da reflexão na ação no processo de formação docente (VELUDO-DE OLIVEIRA, 2013; RALPH, 2014). Ademais, alguns docentes apontam a necessidade de discussões centradas na gestão da sala de aula para uma formação pedagógica mais consistente na pós-graduação, cuja ausência atuaria como uma barreira para o desenvolvimento de uma “boa aula” (EISENMAN; EDWARDS; CUSHMAN, 2015) ou ainda de treinamentos para o desenvolvimento de competências de orientação, já que estas interferem no andamento da prática docente na pós-graduação (CRASBORN et al., 2008).

Contudo, as melhorias na prática docente deveriam estar balizadas pela aprendizagem experiencial situada, uma vez que esta envolve, além das propostas indicadas, o processo de aprendizagem da prática profissional e de seus elementos de forma situada. Isto se faz necessário, pois aprender a ser docente é complexo e dinâmico, visto que, além de estar inserido numa comunidade de relações políticas e sociais, ser professor envolve elementos afetivos e comportamentais no cotidiano destas relações e no desenvolvimento de suas competências técnicas e especializadas. Dessa forma, torna-se relevante discutir o processo de aprendizagem docente na pós-graduação em administração a partir do olhar da aprendizagem experiencial situada, que envolve este processo de forma integrada à prática docente, uma vez que, nas demais abordagens, estes elementos não são incluídos.

Compreender os processos de aprendizagem na perspectiva situada e em comunidades de práticas é o objetivo de diversos trabalhos provenientes de campos variados. Na administração pública (NICOLINI, 2007); no setor de turismo, com a utilização da internet como tecnologia de informação e comunicação (BISPO, 2011); nos serviços de saúde (NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015); no contexto do ensino, com os que vinculam as comunidades de prática à tutoria (MACDONALD; HEWLING, 2008), à aprendizagem de professores de libras (MEYERS; NATHAN; SAXTON, 2008), à comunicação política (BRUBAKER, 2011), à aprendizagem virtual de uma outra língua (SHIN; BICKEL, 2008), à educação de líderes (WOOLIS; RESTLER; THAYER, 2008) e à educação superior (BOS-CIUSSI; AUGIER; ROSNER, 2008; DELLAPORTAS; HASSALL, 2013; ES et al., 2014), o que se torna especialmente interessante pela ampliação das possibilidades de interação entre professores-professores e professores-alunos com o avanço tecnológico.

Todavia, trabalhos que vinculam o campo da aprendizagem e formação docente ao contexto da pós-graduação ainda são poucos. Uma busca realizada no Portal Periódico CAPES, com as palavras-chave “*Scholar Education*”, no dia 20 de abril de 2017, às 18:31

minutos, na opção “Periódicos”, resultou em 187 artigos, dos quais apenas 88 contribuíram efetivamente, já que 82 não apresentaram relação com a temática e 17 estavam repetidos.

Destes 88, 20 artigos são provenientes do nível pré-escolar, ressaltando os ambientes da música, artes, filmes e até as punições realizadas; 14 são notícias das escolas com suas atividades e premiações; 11 são pesquisas realizadas no ensino médio; 10 na graduação, sem definição de curso; 8 na graduação da área de saúde; 8 estão vinculados às questões de cidadania na escola por meio do enfrentamento da diversidade; 4 são realizados na graduação de pedagogia; 3 ressaltam os dilemas da tecnologia do ambiente escolar; 3 evidenciam as questões dos gastos e investimentos na formação do professor; 2 indicam as relações com o ensino a distância; e apenas 5 são publicações que envolvem a formação docente na pós-graduação.

Uma das publicações que vinculam a formação docente à pós-graduação é proveniente da administração, a qual ressalta o *gap* já identificado nesta pesquisa, uma vez que trata de orientar como o doutorando pode publicar em revistas de alto nível, já que enfrenta uma crescente concorrência. Portanto, a atividade de pesquisa constitui a “força motriz” na formação do doutorado e, por isso, tem implicações para os alunos, que devem vivenciar experiências diferentes para aumentar a qualidade de suas publicações, tais como atuar como avaliador de artigos e editoriais, apresentar conferências, trocar experiências com professores rigorosos em metodologia e inserir-se num grupo de pesquisa (AMO; ADA; SHARMAN, 2012).

A preocupação central dos artigos resultantes da busca é a necessidade de formar os doutorandos quanto às atividades de publicação, ao explorar e detalhar os comportamentos de produção e de acesso dos autores mais citados em todas as áreas (MÁS-BLEDA et al., 2014) ou ao utilizar e sugerir uma aprendizagem interativa que evidencie a criatividade e a habilidade analítica no fazer da pesquisa (CRAVENS et al., 2014).

Outro estudo realizado no contexto da pós-graduação revelou que os estudantes de mestrado da iniciativa privada apresentaram a autoestima mais elevada que os da pública e que os alunos de administração têm a autoestima mais elevada do que os das ciências sociais, por serem mais orientados às atividades acadêmicas (KHURSHID; AHMAD; YASIN, 2012). O último estudo resultado desta busca também reforça os argumentos aqui apresentados ao afirmar que há necessidade de um desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que isso impacta positivamente na sua capacidade de trabalho e prática de ensino (MUZAFFAR; MALIK, 2012).

Ademais, um estudo teórico recém-publicado indica a necessidade de pesquisas que revelem o processo de aprendizagem de docentes na pós-graduação para que os que se interessam pela temática possam compreender o que realmente ocorre a fim de ajustar as suas expectativas com a atuação profissional, e para que os que estão inseridos no contexto, como os professores, por exemplo, possam refletir sobre a sua atuação e influência no itinerário de formação de outros futuros docentes-doutores. Como resultado, estudos que minimizam esta lacuna — uma vez que não são comuns — auxiliam na melhoria da qualidade de formação de futuros docentes (BISPO, 2016).

Portanto, faz-se necessário repensar a formação de mestres e doutores em administração no Brasil, pelo menos por meio de “um rito intencional de iniciação para professores que destaque a missão do ensino, os valores e problemas vivenciados pelo campo” (HALE; STARRATT, 1989, p. 29). Dessa forma, é possível observar a relevância teórica desta tese, uma vez que propomos um modelo para ampliar a compreensão sobre a aprendizagem, especialmente na pós-graduação, e aprofundamos as questões ligadas aos saberes, às experiências e à prática, ao revelar as especificidades do processo da aprendizagem da prática docente no campo da administração.

Assim, partimos do princípio de que a formação de mestrado e doutorado deveria oferecer iniciativas formais de aprendizagem da prática docente, mas não limitamos a aprendizagem a esta instância. O docente é visto como um ser completo que constrói sua prática ao longo de suas experiências e as ressignifica continuamente (TARDIF, 2014). Assim, compreendemos o processo de formação e as experiências vividas na atuação docente como essenciais para o processo de aprendizagem da prática docente. Tal como assinala Bispo (2016, p. 11), “o docente é um profissional da educação que tanto educa gestores e professores de graduação em alto nível como tem o papel de conduzir a investigação”.

No que se refere à relevância prática, esta tese aponta caminhos e itinerários de formação por meio de iniciativas mais formais no processo de aprendizagem ao longo da formação de mestrado e doutorado, facilitando as reflexões e decisões dos que se preocupam com a temática e interferem na sua construção presente e futura, tais como professores, coordenadores de programas, coordenadores da CAPES, CNPq e colaboradores dos PNPGs.

Além disso, a tese contribui para a formação do administrador, pois estudar o processo de aprendizagem dos docentes (sua prática e saberes) é elemento essencial para desenvolver e melhorar a qualidade dessa formação, uma vez que a aprendizagem destes profissionais tem se constituído “na somatória de experiências significativas” que resultam na ação docente (ISAIA; MACIEL, 2011, p.3). Para os docentes, este estudo pode levá-los à reflexão sobre a

importância e contribuição das experiências e saberes no seu processo de aprendizagem, transformando-os; para os envolvidos na formação do administrador de modo geral, pode fazê-los refletir sobre o processo no qual interferem e fazem parte.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

A tese segue uma estrutura inicialmente conceitual, ao apresentar os debates dos saberes docentes na pós-graduação em administração (Capítulo 2) e a abordagem teórica escolhida — a aprendizagem experiencial — por meio da aprendizagem situada (Capítulo 3). Decidimos apresentar estes capítulos teóricos a partir de uma estrutura que contempla introdução, fundamentação e considerações finais.

Em seguida, apresentamos o Capítulo 4, que informa e justifica as decisões metodológicas da pesquisa, ao indicar o seu posicionamento ontológico e epistemológico, expor o *design* e o método que auxiliam na melhor compreensão do fenômeno, descrever os procedimentos da etapa qualitativa, da elaboração e validação da escala e da coleta e análise da etapa quantitativa, bem como apresentar as reflexões finais da trajetória metodológica.

O Capítulo 5 analisa os saberes docentes identificados – profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais – e explica o processo de aprendizagem de cada um. Ao final, refletimos sobre os pressupostos, o que resulta na proposição do conceito para o saber docente na pós-graduação em administração, em que se revelam as especificidades do contexto estudado.

O Capítulo 6 caracteriza a prática da aprendizagem docente e analisa os papéis revelados pelos achados, isto é, de professor, orientador, gestor, avaliador e pesquisador, que se apresentam como formas de sustentação da prática docente na pós-graduação em administração. Ao final, também mediante as reflexões sobre os pressupostos estabelecidos, propomos um conceito da prática docente — integrador e específico do contexto em que a tese está inserida.

O Capítulo 7 identifica e analisa os constructos da aprendizagem docente na pós-graduação em administração, com base em dados quali-quantitativos, cujas relações são apresentadas – mediante hipóteses guiadas pela lógica abdutiva — e testadas no modelo ajustado, e, em seguida, sugerimos uma estrutura de referência.

Ao final, no Capítulo 8, apresentamos as conclusões do estudo, ao resgatar o alcance dos objetivos e discutir os elementos que foram transversais aos dados, indicar implicações

teóricas e práticas, revelar limitações, propor sugestões para estudos futuros e refletir sobre o processo de pesquisa vivenciado na tese.

2 SABERES DOCENTES

Diante da necessidade de estabelecer um posicionamento, apresentamos neste capítulo debates sobre os saberes docentes, cujo campo tem recebido várias influências de outras abordagens (BORGES; TARDIF, 2001; LÜDKE, 2001). Adotamos a abordagem do campo da sociologia do trabalho com o intuito de contemplar os elementos que envolvem o comportamento, a interação social e as experiências dos docentes (BORGES, 2003; ALVES, 2007). O debate estabelecido ao longo do capítulo aprofunda e justifica tal posicionamento. Isto posto, este capítulo inicia os debates e reflexões sobre a literatura do campo estudado, apresentando-os por meio de uma estrutura organizada em considerações iniciais, fundamentação teórica e considerações finais. Trata-se, portanto, de um capítulo teórico necessário para a construção e posicionamento da tese.

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O campo destinado ao debate dos saberes e da formação docente é amplo, diverso, o que provoca dificuldades de identificar uma ordem de evolução e classificação nas publicações (BORGES; TARDIF, 2001; LÜDKE, 2001; RAMALHO; NUÑEZ, 2014). Os saberes docentes, ou *Knowledge base*¹, especificamente, recebem diversas influências de campos e perspectivas variadas, tais como as ciências sociais, a psicologia, a sociologia e a educação, com abordagens que envolvem e/ou ressaltam o comportamento, a cognição, o pensamento, a interação social e as experiências. A abordagem da sociologia do trabalho faz avançar o debate sobre a temática e, em conjunto com a etnografia, a fenomenologia e o interacionismo, propõe um saber profissional que tem como ponto de partida a experiência e a socialização no trabalho docente, ideias influenciadas por John Dewey (BORGES, 2003; ALVES, 2007).

A experiência docente deve ser um elemento presente ao se debater os seus saberes, uma vez que deve ser compreendida a partir de uma perspectiva ampla e integradora, que envolva também as questões de identidade, trajetória profissional e relações com alunos,

¹ Expressão em inglês que apresenta dois significados: um mais limitado de mobilização dos saberes pelos professores eficientes, e outro, mais amplo, que ressalta a mobilização dos saberes no ato de ensinar no ambiente escolar (TARDIF; RAYMOND, 2000). Este último significado é o que adotamos. “Tem como finalidade identificar um repertório de conhecimentos do ensino que fomentem a elaboração de programas de formação docente” (ARANTES; GEBRAN, 2013, p. 88).

colegas e envolvidos no processo de educação. Estes elementos integram e constituem o trabalho docente, ao passo em que se formam, interagem e se modificam com o saber docente. Assim, “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2014, p. 21).

Sob um ponto de vista que se opõe ao *mentalismo*, mas também não se limita ao *sociologismo*, o posicionamento do saber docente nesta tese é um saber social (ISAIA, 2006; TARDIF, 2014) com vistas à epistemologia prática (MONTEIRO, 2001). A natureza da ação profissional do docente é social, composta por práticas sociais, nas quais os sujeitos envolvidos no projeto (alunos, turmas, professores e os demais que trabalham na organização) são submetidos a disciplinas, matérias, programas, recursos, regras etc., e fazem parte de um sistema que norteia e legitima suas ações, tais como ministérios da educação, sindicato, administração da escola, universidade, grupos de trabalhos e comitês, dentre outros (NUNES, 2001; TARDIF, 2014).

Diante do posicionamento apresentado, este capítulo tem como objetivo debater os saberes docentes da pós-graduação em administração a fim de compreender a evolução do campo, suas influências, conceitos e perspectivas. O campo da administração, no nível micro, também tem auxiliado no desenvolvimento de pesquisas que discutem a formação docente e seus saberes ao descrever fatos, histórias, e analisar acontecimentos, bem como ao revelar a necessidade de incorporar novos elementos no processo educativo (AZANHIA, 2004). E, no nível macro, o campo tem estudado sobre “o papel regulador do Estado, a necessária administração racional dos recursos da educação e adequada gestão dos sistemas de ensino e das escolas” (PARAISO, 2005, p.175).

Depois de mais de 15 anos de estudos, Tardif (2014) conclui que o saber da docência está relacionado ao contexto de trabalho e suas condições e à personalidade e trajetória profissional. Trata-se de uma inter-relação entre o que os docentes são (personalidade, emoções vividas, história de vida e assim por diante) e o que fazem na ação profissional. Assim, “o saber dos professores está sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais), numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2014, p. 15). É, portanto, multifacetado, complexo, dinâmico e diverso, oriundo e resultado de fontes variadas de essências diferentes (BORGES, 2003; TARDIF, 2014).

No contexto da graduação em administração, foi observado que o saber docente é balizado por questões que envolvem o poder, as emoções, o *stress* psicológico e o tempo do docente no processo de produção do conhecimento. Especialmente as questões de poder e das

emoções são observadas não apenas nas dimensões individuais e de grupo, mas na dimensão organizacional, funcionando como a base do conhecimento para a aprendizagem e mudança (VILLARDI, 2004).

Na pós-graduação, que surgiu com o objetivo de aprofundar os saberes básicos adquiridos na graduação e de desenvolver o contínuo “amor ao saber” (BRASIL, 1965, p. 3), especialmente em administração, campo em que esta pesquisa se inscreve, Costa e Silva (2014) apontam que o ideal é que um mestre e/ou doutor saiba empregar os saberes adquiridos na sua formação por meio da combinação entre eles e não do uso de alguns em detrimento de outros. Tais saberes envolvem, além do saber fazer e saber pesquisar, os saberes didático-pedagógicos, que auxiliam no desenvolvimento pessoal (PATRUS; LIMA, 2014). Assim, os autores propõem (reconhecendo que é apenas uma iniciativa e não um padrão) um itinerário de formação na pós-graduação, constituído a partir dos saberes teóricos, epistemológicos e metodológicos, da prática do ensino, da pesquisa e da produção de escrita (COSTA; SILVA, 2014).

Isto posto, é necessário um esforço de um grupo de profissionais de diversas áreas de conhecimentos específicos com a finalidade de avançar no conhecimento das especificidades do saber docente e de suas relações com o ensino (PERRENOUD, 2000), uma vez que este avanço é fundamental para os interessados no processo de ensino-aprendizagem e valorizado pelos que nele estão inseridos (MONTEIRO, 2001). A seguir, apresentamos a fundamentação teórica que faz articulação entre os autores e pesquisas selecionados.

2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma profissão é configurada em volta dos objetos que a definem, que exprimem ações, vocabulários, valores, crenças e comportamentos específicos sobre como proceder em determinadas situações (GOLDSCHMIDT et al., 2009). As situações, por sua vez, de forma dinâmica, influenciam na tomada de significado e atribuem um padrão à noção de competência, que é legitimado pelo grupo, e é, assim, uma competência cultural (MANOUCHEHRI, 2002). O saber é resultado de uma relação entre sujeito, conhecimento e contexto mobilizados na ação (CUNHA; PRADO, 2007).

As subseções a seguir discutem os saberes docentes, incluindo os seus aspectos fundamentais, a experiência na sua mobilização e a sua inserção na pós-graduação em administração.

2.2.1 Saberes docentes: aspectos fundamentais

Borges e Tardif (2001) apresentaram, por meio do primeiro dossiê escrito no Brasil exclusivamente para debater as questões dos saberes docentes, que não há escassez de trabalhos publicados no mundo sobre esta temática, apontando que apenas nos Estados Unidos, em 30 anos, mais de 100.000 publicações foram identificadas. Desde a década de 1940, as publicações têm priorizado um olhar de “processo-produto” sobre o ensino-aprendizagem, com vistas a investigar os efeitos que determinados comportamentos docentes produziram nos estudantes (THERRIEN; LOIOLA, 2001).

O debate sobre a profissionalização do magistério fez acelerar a discussão já existente sobre os saberes docentes, especialmente no continente americano, depois da década de 1980, o que resultou na publicação por pesquisadores e autoridades de dois importantes relatórios: *Tomorrow's teachers* e *A nation prepared: teachers for 21st Century*, em 1986 e 1995. Estes relatórios ressaltam a necessidade de repensar a formação, as condições de trabalho e as obrigações da profissão docente a partir da comparação desta com a profissão dos médicos (BORGES; TARDIF, 2001; NUNES, 2001; BORGES, 2003; ARANTES; GEBRAN, 2013).

Na década seguinte, estes estudos começam a chegar ao Brasil a partir das publicações de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), embora internacionalmente esse debate já estivesse consolidado há algumas décadas (ALVES, 2007). Esse novo movimento em favor da natureza do trabalho do docente e de suas especificidades influencia importantes publicações e políticas públicas de formação de professores, especialmente na educação básica, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (Educação Básica e Ensino Superior) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BORGES; TARDIF, 2001; ALMEIDA; BIAJONE, 2007), apesar de sua relação um pouco mais tímida com a racionalidade técnica e administrativa (THERRIEN; LOIOLA, 2001).

Na profissão docente, os saberes dependem de variáveis culturais e sociais que formam a base para a ação profissional e o cotidiano do professor. Por isso, são difíceis de serem estruturados, verbalizados e classificados. A prática docente é balizada por pressupostos, concepções e valores que cada sujeito construiu ao longo da vida, especialmente na escola, por meio de processos de legitimação e aprendizagem social, que são colocados frente às ações cotidianas e formam e ressignificam os saberes docentes (GOLDSCHMIDT et al., 2009). Assim, Monteiro (2001, p. 122) afirma que “A atividade docente lida com, depende

de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática”.

O docente, visto como uma pessoa completa, é um sujeito no mundo que carrega suas histórias de vida, familiar, acadêmica e social, vivenciadas com sua própria personalidade, emoções, conceitos, valores, e a interação de si com os outros e de si consigo mesmo. Conforme aponta Freire (1979, p. 30), “estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo”. Por isso, a sua atuação profissional não pode ser reduzida ou simplificada à relação de um sujeito com um objeto, em que o primeiro organiza e transmite conhecimentos interpretados pela sua capacidade cognitiva (GAUTHIER et al., 1998; MONTEIRO, 2001; ISAIA, 2006; ARANTES; GEBRAN, 2013; TARDIF, 2014).

Ademais, no caso da profissão docente, é impossível separar a vida do trabalho — ainda que haja alguns que assumam a postura de transmissores de conhecimento (MONTEIRO, 2001) — pois é “um ofício que envolve, o tempo todo o trabalhador em sua teia das relações, com outras pessoas, alunos, colegas, funcionários e pais (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.190). Isto é, “envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor” (ISAIA, 2006, p. 65). Portanto, “os professores ensinam tanto pelo que sabem como pelo que são” (ZABALZA, 2004, p. 131).

Assim, a “realidade educativa” é socialmente estabelecida pelos sujeitos que fazem parte dela, mediada pela experiência que cada agente vivencia, o que resulta numa complexidade que vai além das representações numéricas (GOLDSCHMIDT et al., 2009, p. 244). Trata-se de uma prática educativa que envolve seres humanos inacabados (FREIRE, 1979) e que ocorre quando esta condição é aceita pelos envolvidos. “Este é um saber fundante da nossa prática educativa e da formação docente, o da inconclusão assumida” (FREIRE, 1996, p. 65), que faz gerar o interesse em participar ativamente do processo de construção e reordenação dos saberes no cotidiano escolar e é a base para tal.

Os saberes sofrem alterações ao longo dos anos ao incorporar outros novos saberes em função das adaptações necessárias à ação profissional. Estes são, assim, existenciais, sociais e pragmáticos (TARDIF, 2014). Ainda, as práticas sociais são constituídas de relações com o Outro, que se desenvolvem a partir dos papéis de cada ator no coletivo e do tempo (FREIRE, 1979). Estas relações complexas ocorrem por meio das expectativas, negociações e conhecimentos trocados e redefinidos entre alunos e professores e ressignificados por meio do tempo, poder e mudanças sociais (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Apesar da complexidade apresentada, os esforços em compreender, interpretar, classificar e relacionar os saberes docentes são muitos e de diversos campos de conhecimento (BORGES, 2003; ALMEIDA; BIAJONE, 2007), havendo pesquisas de base sociológica, didática e até psicanalítica (PERRENOUD, 2000). Observam-se também pesquisas no ensino básico e médio (TARDIF, 2014); no ensino do *Karatê* (no primário e secundário) (LOPES; TAVARES, 2014); da língua inglesa (GONZÁLEZ; ARAYA, 2010; SILVA JÚNIOR; GARIGLIO, 2014); da educação física (AMORIM FILHO; RAMOS, 2010); matemática (MANOUCHEHRI, 2002; ARAMAN; BATISTA, 2013); geografia (PIMENTEL, 2010); na formação continuada dos professores de física (CRUZ JÚNIOR; FONTE; LOUREIRO, 2014); da graduação (CUNHA, 2006); no nível médio no Brasil e Moçambique (FOSSATTI; SARMENTO; GUTHS, 2012); e na pós-graduação em administração (SILVA; COSTA, 2014).

Contudo, ainda é necessário avançar na prática da pesquisa (MONTEIRO, 2001; CUNHA, 2006; PIMENTEL, 2010) dos saberes docentes e suas relações, pois não há uma concepção compartilhada pelos interessados (GOLDSCHMIDT et al., 2009), apesar da iniciativa de Arantes e Gebran (2013, p. 81) em definir o saber docente, com base no consenso na literatura, como “constituído por outros saberes derivados do conhecimento geral e pedagógico, bem como da experiência profissional”.

Um ano depois da proposta dos referidos autores, Tardif (2014, p. 36) define o saber docente como “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O saber docente interage com diferentes fontes que formam, qualificam e modificam a ação profissional e as suas diferentes relações (BORGES, 2003; TARDIF; RAYMOND, 2000). São saberes que partem da concepção “de que o professor é um ser unitário, entretecido pelo percurso pessoal (ciclo vital), profissional (vários caminhos constituídos pela profissão) e pelo institucional (diversos contextos em que atuou) ” (ISAIA, 2006, p. 65). Mas como, afinal, estes saberes estão articulados?

Nota-se que a formação educacional auxilia no desenvolvimento de recursos básicos que envolvem a transferência de conhecimento e sua análise. Todavia, é pela via da prática que o gerenciamento do contexto e dos recursos é formado e aplicado e não apenas pela via da formação inicial e/ou contínua (PERRENOUD, 2002). Essa problemática contribui para a desvalorização do saber docente (o adquirido na escola), já que a sociedade atribui pouco crédito aos conhecimentos transmitidos no período escolar pela sua distância em relação à prática (LÜDKE; BOING, 2004). Faz-se necessário, assim, o reconhecimento de um modelo

baseado no contexto docente de imprevisto e urgência (e não no modelo baseado na racionalidade técnica), uma vez que, em cada situação, o docente, baseado nos conhecimentos já produzidos, produz novos saberes (TARDIF, 2014).

A prática docente é uma atividade complexa, uma vez que impõe, pelo menos ao professor, conhecimentos sobre a disciplina/matéria, sobre como os seus estudantes aprendem e sobre como mobilizar os recursos de ensino com o objetivo de alcançar os resultados desejados (ZABALZA, 2004). Torna-se, assim, essencial no contexto do ensino que os docentes mobilizem competências (que incluem os saberes docentes) em situações incertas, complexas e únicas, que envolvem a mobilização de tantos outros saberes, tais como: agir com pertinência, integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos, saber transpor, saber aprender a aprender, envolver-se, enfim, mobilizar saberes e conhecimentos em um determinado contexto profissional (LE BOTERF, 2003).

Portanto, é necessário que sejam mobilizados outros saberes além do domínio de conteúdo, tais como “saber identificar o que o aluno já sabe, estabelecer boa comunicação, saber agir de acordo com as condições e características dos alunos, saber estimulá-los, transmitir-lhes paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização, etc.” (ZABALZA, 2004, p. 111). Para Le Boterf (2003), a situação complexa impõe a mobilização de saberes amplos e combinados e determina o desenvolvimento de competências que necessitam da aprovação social. A importância de conseguir realizar um bom trabalho é enfrentada pela indefinição do que é preciso para realizá-lo (CUNHA, 2006).

O esforço individual é limitado frente à aceitação social da prática docente. É, neste sentido, um ofício que apresenta crises e redefinições contínuas diante de um contexto social e mutável (LÜDKE; BOING, 2004). Como resultado, se a aprovação ocorre, a pessoa usufrui de sentimentos de bem-estar e prazer, caso contrário, o resultado pode ser o sofrimento e até dor física (DEJOURS, 2001). Isto porque “sendo a docência uma ação humana, ela é também histórica e cultural, ou seja, está imbricada numa teia de significados que constituem os sujeitos” (CUNHA, 2006, p. 258).

Le Boterf (2003) aponta saberes que, apesar de não serem específicos à docência, podem ser mobilizados numa situação complexa. Os saberes macro incluem agir e reagir com pertinência, aprender e aprender a aprender, envolver-se, dentre outros. Já os saberes micro abarcam aprender com as lições da experiência, assumir riscos, entre outros. Ambos são expostos no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Saberes macro e saberes micro mobilizados numa situação complexa

SABER	Agir e reagir com pertinência	O que fazer; ir além do prescrito; escolher com urgência; arbitrar, negociar, decidir, encadear ações de acordo com a finalidade.
	Combinar recursos e mobilizá-los em um contexto	Construir competências a partir de recursos; tirar partido não somente de seus recursos incorporados, mas também dos recursos do seu meio.
	Transpor	Memorizar múltiplas situações e soluções; distanciar-se, utilizar seus metac conhecimentos para modelizar, determinar e interpretar indicadores de contexto; criar as condições de transponibilidade com o auxílio de esquemas transferíveis.
	Aprender e aprender a aprender	Aprender com as lições da experiência; transformar sua ação em experiência; descrever como se aprende; agir em circuito duplo de aprendizagem.
	Envolver-se	Envolver a subjetividade; assumir riscos; empreender; ética profissional.

Fonte: Adaptado de Le Boterf (2003, p. 92).

Torna-se importante, ao agir na complexidade a mobilização de saberes, revelar a capacidade do sujeito em enfrentar a situação da melhor maneira, utilizando os recursos disponíveis, por meio de uma postura ética, na decisão e interpretação do que deve ser feito (LE BOTERF, 2003). Neste ponto, a experiência tem um papel fundamental como formadora e direcionadora na mobilização do saber docente, o que é discutido na seção seguinte.

2.2.2 As experiências na mobilização do saber docente

Aproximando-se mais da prática docente, Tardif (2014) classifica os saberes como: (a) profissionais: conhecimentos, situações práticas e saberes pedagógicos adquiridos ao longo da formação acadêmica; (b) disciplinares: direcionados e escolhidos pela Instituição de ensino superior oriundos do pensamento dominante e das relações de cultura e tempo; (c) curriculares: métodos, objetivos e conteúdos que os docentes aprendem a desenvolver; (d) experienciais: adquiridos na ação profissional, provenientes da prática e legitimados por ela. Estes podem ser observados por meio dos hábitos e das habilidades que o grupo de docentes praticam e são os que Tardif (2014, p. 39) denomina de “saber-fazer” e “saber-ser”. Portanto, o saber docente é constituído por meio dos saberes da educação, sociais e experienciais.

É o que Arantes e Gebran (2013, p. 92) chamam de saberes da formação, saberes do conhecimento pedagógico e saberes da experiência. Os saberes da formação, ou *content knowledge*, fundamentais à prática docente, são aqueles aprendidos ao longo do processo de formação institucional incluindo os conteúdos, teorias e concepções “recebidos” na graduação. Os saberes do conhecimento pedagógico, ou *pedagogical knowledge*, são os que apresentam relação com as estratégias, técnicas e métodos de ensino e com a própria dinâmica

da ação profissional, como atividades de planejamento, gestão, avaliação e organização. Por fim, na classificação dos autores, os saberes da experiência, ou *content knowledge in teaching*, “é o saber adquirido no espaço da docência, desde quando aluno até enquanto professor quando é produzido na prática docente, nas relações, na troca de experiências e na reflexão” (ARANTES; GEBRAN, 2013, p. 101). Isto posto, é possível estabelecer relações entre os saberes propostos por Arantes e Gebran (2013) e os de Tardif (2014) no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Tipologias dos saberes

Inter-relação entre autores	Tipologia de Arantes e Gebran (2013)		Tipologia de Tardif (2014)		Diferenças
Adquiridos ao longo da formação acadêmica, aplicados na profissão.	SABERES	Da Formação	SABERES	Profissionais	Apenas na nomenclatura
Relacionados às estratégias de ensino que usam.		Pedagógico		Curriculares	Apenas na nomenclatura
Adquiridos na prática, saber fazer e saber ser.		Da Experiência		Experienciais	Apenas na nomenclatura
Impostos pelas IES na formação.		Não faz menção		Disciplinares	Arantes e Gebran (2013) não mencionam

Fonte: Elaboração própria (2017).

Ao observar o Quadro 2, é possível concluir que os autores se posicionam basicamente com as mesmas abordagens dos saberes: fazem menção aos saberes da experiência profissional, aos adquiridos na formação acadêmica, e aos métodos e estratégias que fazem uso na ação profissional, referindo-os à didática. Tardif (2014), com sua percepção mais abrangente, ainda comenta os saberes adquiridos por imposição da instituição de formação, caracterizando o pensamento dominante por meio da cultura e do tempo.

Apesar de em Gauthier e Tardif (1998) e Shulman (1986) os saberes disciplinares e curriculares parecerem ter sentidos diferentes, ou seja, representarem o que é legitimado pela academia e o que foi produzido pelas pesquisas e os conteúdos que os professores devem dominar para cumprir os programas escolares, eles estão relacionados. Inseridos no contexto na pós-graduação, os primeiros indicam as imposições das instituições no processo de formação e os segundos as estratégias de ensino que viabilizam o cumprimento dos programas definidos em suas estruturas curriculares, sendo um subconjunto dos saberes disciplinares, tal como indicam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003).

Esses saberes são provenientes de fontes diversas tais como livros, biografias e relações vivenciadas, além do tempo na história em que os docentes atuam, do que é compreendido e legitimado como certo ou errado, das preferências ou dificuldades dos docentes, entre outras. Por serem diversos e integrados de tantas outras formas, o Quadro 3 a seguir organiza as fontes sociais de aquisição e os modos de integração dos saberes no docente.

Quadro 3 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

Os saberes expostos no Quadro 3 explicitam a sua natureza social. São saberes que não são produzidos sozinhos nem no interior das ações docentes, apesar da solidão docente na aprendizagem (CUNHA, 2006), a qual é resultado, dentre outras coisas, da falta de compartilhamento das experiências vividas, em especial das dúvidas e angústias (VASCONCELOS, 2012). São saberes constituídos a partir de relações com o social e de transformações vividas ao longo do tempo (TARDIF, 2013, 2014). Isto se dá porque o “exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas [...] ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados” (PIMENTA, 2005, p. 528).

A prática docente e seus saberes são consolidados também pelos sentidos atribuídos por cada professor, balizados pelos seus valores, visão de mundo, trajetória de vida, concepções, necessidades, sentimentos, expectativas de vida, e pelos significados de ser professor relacionados ao meio em que este está inserido. Daí a importância dos significados e

da mobilização dos saberes pedagógicos e científicos, bem como dos saberes da experiência (PIMENTA, 2005).

Apesar de Manouchehri (2001) apontar que as experiências profissionais podem inibir (servir de justificativa) a adoção de novas técnicas ou estratégias de ensino, a maioria da literatura aponta que os saberes oriundos das experiências estão entre os mais importantes (MANOUCHEHRI, 2001; BORGES, 2003; CUNHA, 2006; ALMEIDA; BIAJONE, 2007; GONZÁLEZ; ARAYA, 2010; AMORIM FILHO; RAMOS, 2010; FOSSATTI; SARMENTO; GUTHS, 2012; ARAMAN; BATISTA, 2013; ARANTES; GEBRAN, 2013; TARDIF, 2014; LOPES; TAVARES, 2014; SILVA JÚNIOR; GARIGLIO, 2014; CRUZ JÚNIOR; FONTE; LOUREIRO, 2014) e que o conhecimento que vale a pena é o valorizado pela prática (MANOUCHEHRI, 2001).

Ao investigar a natureza desse saber (o da experiência) e sua função na prática docente, Therrien e Loiola (2001) explicam que alguns olhares diferentes fundaram as bases de sua investigação, a partir da ótica da práxis, da socioepistemologia, da ação comunicativa, da experiência social, do profissional como reflexivo e/ou do professor como pesquisador. À luz da prática social do docente, é possível afirmar que as experiências formam a base dos saberes do professor, integradas à cultura do sujeito que as vivencia. Assim, ao posicionar a prática docente na perspectiva situada, é possível afirmar que o trabalho imprime uma relação de vários saberes balizados pela formação na escola, cultura, prática social do contexto, currículo e experiência (THERRIEN; LOIOLA, 2001).

Por serem adquiridos na prática, os saberes experienciais formam a base das competências e direcionam os docentes na atuação profissional com o que é necessário ser ou fazer. Em outras palavras, na prática, o docente enfrenta situações que exigem capacidade de improvisação, demandam habilidade pessoal e capacidade de enfrentar situações incertas e variadas (LE BOTERF, 2003). Assim, eles resultam na formação de práticas, hábitos, estilos e técnicas que são legitimados no cotidiano. Então, que caminho esta constatação revela?

Neste saber-fazer e saber-ser que compõem os saberes experienciais, o docente atua em conjunto com outros colegas, alunos e sujeitos participantes dos processos de aprendizagem e ensino, o que o leva a gerir valores, sentimentos e atitudes num processo de reflexão na ação por meio dos comportamentos e das relações vivenciadas. Trata-se de uma prática profissional que deve articular os saberes de conhecimentos, práticas e de interação social, e que interage com as relações estabelecidas no ambiente de trabalho, com as normas e regras, e se enquadra na própria instituição na qual está inserida (TARDIF, 2014).

Para Gauthier et al. (1998), os saberes da ação pedagógica (saber experiencial compartilhado com o grupo em que o docente se insere) são os menos desenvolvidos e os mais necessários à profissionalização do ensino. Desse modo, é preciso compreendê-los, revelá-los, para enfim auxiliar no processo de aperfeiçoamento da prática, pois são o que fundamenta a identidade profissional docente. São, portanto, os saberes experienciais que articulam e ressignificam os outros saberes, ao direcionarem o docente na sua prática profissional. É por meio destes saberes que o docente avalia o que foi aprendido, o que é necessário, legítimo e o que o grupo pratica (TARDIF, 2014).

Nesta avaliação, o docente pode criticar os saberes adquiridos na formação, por causarem estranheza diante dos seus valores e crenças, adquiridos ou pertencentes ao cotidiano enfrentado; acelerar o processo de aprendizagem, ao perceber como se adaptar às situações enfrentadas por meio dos processos de reflexão; entender as hierarquias dos saberes da sua realidade; e se envolver mais em determinadas relações do que em outras. É, neste sentido, um enfrentamento das suas experiências e das condições da sua profissão em determinado contexto (NUNES, 2001).

É o que Tardif (2014, p. 54) qualifica de “núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar as suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática”. Constitui, portanto, o saber central no desenvolvimento da competência profissional resultado das experiências diárias e do contexto em que está inserido (NUNES, 2001). Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais. São, ao contrário, formados por todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e experiência ” (TARDIF, 2014, p. 54).

Os saberes experienciais são, portanto, práticos, interativos, sincréticos, plurais, heterogêneos, complexos, permeáveis, personalizáveis, existenciais, pouco formalizados, temporais e sociais (TARDIF, 2014). Como ilustra o Quadro 4 a seguir, a partir das características do saber experiencial, reúnem-se evidências suficientes para afirmar que o saber docente impõe ao profissional a doação completa na ação, com seus valores, formação, sentimentos, práticas, histórias de vida e experiências como um todo: é a este caminho que esta constatação nos leva. São saberes que envolvem domínio cognitivo, instrumental, aspectos de bem-estar ligados às emoções e às relações de confiança na configuração de boas relações com os pares, alunos etc.

Quadro 4 - Principais características do saber experiencial

	Definição	Na ação...
O saber experiencial é	Saber ligado às funções dos professores.	É mobilizado, modelado, adquirido.
Saber prático	Sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas, situações peculiares ao trabalho.	A cognição do professor é condicionada por essa atividade.
Saber interativo	Mobilizado e modelado nas interações entre professores e atores educativos.	Apresenta as marcas das interações passadas.
Saber sincrético e plural	Repousa sobre vários conhecimentos.	Saber-fazer são mobilizados em função dos contextos variáveis e contingentes.
Saber heterogêneo	Mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes.	São adquiridos de fontes diversas, em lugares variados e em momentos diferentes.
Saber complexo	Não analítico.	Impregna os comportamentos do ator e sua consciência discursiva.
Saber aberto, permeável	Integra experiências novas.	Saber-fazer se remodela em função das mudanças na prática.
Saber personalizado	Carrega a personalidade do docente.	Difícil distinguir o que o docente sabe e diz do que ele é e faz.
Saber existencial	Incorporado à história de vida do docente, ao que ele foi e ao que ele é.	Incorpora sua identidade, agir e maneiras de ser.
Saber pouco formalizado	Trata-se do saber experienciado no trabalho.	Modela a identidade daquele que trabalha.
Saber temporal, evolutivo	Transforma e constrói ao longo da carreira.	Implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.
Saber social	Construído pelo ator em interação com diversas fontes.	Leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e hierarquizá-los em função do trabalho.

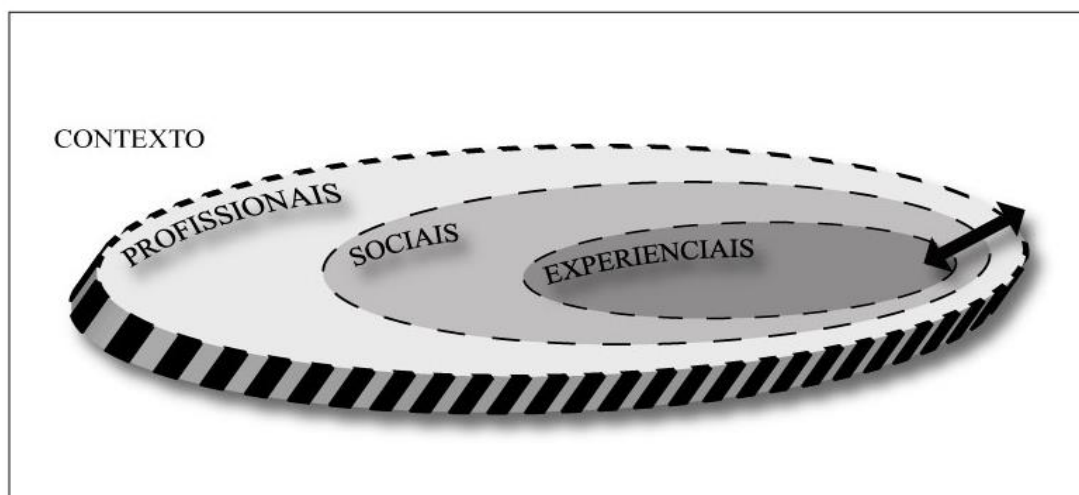
Fonte: Extraído de Tardif (2014, p. 109-111).

Diante tal complexidade, o que os docentes podem fazer para direcionar seu processo de aprendizagem e adaptação frente aos novos contextos? Gauthier et al. (1998, p. 20) propõem uma teoria da pedagogia que “concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório que é utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino”.

Os autores tratam esta concepção como *ofício feito de saberes*, que envolve o saber disciplinar (conteúdo), o curricular (disciplina num programa), as ciências da educação (saberes específicos do campo em que se insere o docente mas que não dependem da sua ação pedagógica), a tradição pedagógica (representação do que a escola é para o sujeito, independentemente da formação de nível superior), os saberes experienciais (que formam e direcionam novas experiências, são contextuais e da sala de aula) e a ação pedagógica (saber experiencial compartilhado com o grupo em que o docente se insere) (GAUTHIER et al., 1998).

Por meio do modelo desenvolvido em 1991, traduzido na Figura 2, que foi baseado na origem social dos saberes dos professores, é possível observar a relação entre as experiências na mobilização dos saberes, em cujo núcleo estão os saberes experienciais seguidos pelos saberes sociais (disciplinares e curriculares) e profissionais (adquiridos na formação, na educação).

Figura 2 - Origem social dos saberes docentes



Fonte: Elaboração própria (2017) a partir de Tardif (2014).

A Figura 2 revela que, na prática, o docente valoriza os saberes que têm mais utilidade na ação profissional, hierarquizando-os em função de sua utilização. A acumulação de experiência do trabalho é para o docente o que é mais importante, uma vez que auxilia no desenvolvimento de competências profissionais e saberes práticos mobilizados, adaptados e transformados *para e pelo* trabalho. Desse modo, existe a necessidade de repensar o processo de formação dominante dos professores, uma vez que se devem considerar as experiências vivenciadas no cotidiano de suas ações empreendidas em determinados contextos para formar práticas de formação docente integradoras, dinâmicas e que captam a sua natureza social (TARDIF, 2014).

Portanto, os saberes são plurais, pois resultam de diversas “fontes”. São heterogêneos, uma vez que envolvem conhecimento, competência, valores e saberes, amalgamados por estarem inter-relacionados; hierárquicos, para servir melhor em cada situação, compostos de origem subjetiva e/ou objetiva que se complementam; sincréticos, pois não há uma unicidade ou coerência teórica; e temporais, pois são adquiridos ao longo do tempo no processo de legitimação do trabalho. Ainda, são afetivos e relacionais, uma vez que o docente na ação

profissional envolve seus sentimentos com a prática educativa e com os saberes mobilizados. Assim, são interpretados na relação uns com os outros. Neste sentido, o reconhecimento social se torna fundamental ao professor, isto é, se a turma o reconhece como alguém que sabe ensinar ou não (TARDIF, 2013, 2014; TARDIF; RAYMOND, 2000; BORGES, 2003).

Assim, constituem, formam e transformam “de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência” (CUNHA, 2006, p. 259), resultado das observações e situações vividas desde a infância nos espaços sociais e da educação. Desse modo, para desenvolver processos de mobilização de saberes e formação docente, é necessário iniciar, por meio da reflexão, um processo de “desconstrução da experiência” a fim de garantir que padrões errados não sejam reproduzidos. Porém, isto não tem sido uma preocupação atual da formação docente, especialmente no ensino da graduação (CUNHA, 2006).

Há, portanto, na mobilização dos saberes docentes, variáveis contextuais, pessoais, afetivas, de tempo, de conhecimento e de campo. Faz-se necessário o reconhecimento de que a experiência vivenciada na formação profissional, acadêmica e didática não garante a mobilização dos saberes na docência, mas a prepara. Estes debates sobre os saberes docentes são amplos e se enquadram em qualquer nível de conhecimento, desde o ensino infantil, básico, até a pós-graduação. Contudo, nota-se que, ao mudar o contexto de atuação, alguns elementos são inseridos/modificados, como o incentivo à pesquisa, mais evidente na pós-graduação, e as relações com grupos de pesquisas, orientandos, dentre outros. Neste ambiente, especialmente na administração, como se configuram estes saberes?

2.2.3 Saberes docentes na pós-graduação em administração

Voltados à formação do docente na pós-graduação em administração, Silva e Costa (2014), diante das suas experiências na prática docente, propõem uma combinação de saberes que são articulados por meio de competências mais específicas e integram os itinerários necessários ao desenvolvimento docente. São eles: saberes epistemológicos e metodológicos (análise, planejamento e avaliação da natureza do conhecimento, e a aplicação destes), teóricos (conhecimentos gerais e específicos do campo), da prática de ensino (voltados à educação do aprendiz no campo da ação docente), saberes de produção de texto (escrita e produção acadêmicas) e da prática da pesquisa (capacidade de conduzir esforços na elaboração do trabalho final e de pesquisas acadêmicas).

A formação na pós-graduação demanda um itinerário exigente, respeitável, rigoroso, com alto nível de experiência acadêmica, com a finalidade de preparar praticantes no campo da educação (STOREY; RICHARD, 2013). Isto porque “defende-se que o curso de mestrado é (deve ser) o lócus da formação mais centrada no ensino, e o de doutorado é (deve ser) o lócus da formação de pesquisadores” (SILVA; COSTA, 2014, p. 32). Afinal, diante destes saberes necessários na formação de futuros professores da pós-graduação em administração, como auxiliar os estudantes a desenvolverem essas expectativas de atuação? Ou ainda, será necessário refletir sobre os processos de formação dos mestres e doutores?

Há algumas iniciativas que buscam desenvolver os saberes docentes na pós-graduação, as quais são balizadas pelos processos de socialização no ambiente e de troca de experiências entre novatos e experientes. Partem do princípio de que nem a tese ou dissertação consistem na totalidade da pós-graduação, nem a orientação pode ser reduzida ao acompanhamento do processo de escrita do trabalho final. Para tanto, iniciativas que envolvem o futuro docente na prática da profissão, por meio de gerenciamento de pesquisa, avaliação de trabalhos, estágio docência, participação em concepção de curso ou disciplina, mentoria, supervisão, dentre outras, são mecanismos que possibilitam a reflexão *na* e *para* a ação, afinal, a formação deve assumir responsabilidades frente às demandas de profissional, professor e pesquisador (SILVA; COSTA, 2014).

A mentoria, apesar de ainda pouco adotada na pós-graduação, pode contribuir tanto para o desenvolvimento dos estudantes quanto para os docentes, em virtude das relações estabelecidas. É um termo que foi amplamente divulgado na mitologia grega desde o século XVII e que hoje tem mais de quarenta diferentes definições acadêmicas. Independentemente da fonte, o que é comum neste conceito é que há uma relação de hierarquia, pela qual uma pessoa guia a outra (STOREY; RICHARD, 2013), que promove melhor desempenho em início de carreira, especialmente para o desenvolvimento da docência (JOHNSTON; KELLER; LINNHOFF, 2014).

Trata-se, então, de “um processo que consiste tradicionalmente de dois membros, um mentor e outro protetor” (STOREY; RICHARD, 2013, p. 14). O protetor está num nível de conhecimento e experiência mais avançado e tem o papel de guiar o processo de aprendizagem do seu protegido por meio da motivação, amizade, fornecimento de recursos e diálogo (STOREY; RICHARD, 2013). É aquele que acompanha seu estudante ao longo de todo o processo, que vai além da assessoria acadêmica, por meio do desenvolvimento de projetos originais com base nos interesses, das personalidades e de outras características dos

dois, ou seja, o protetor não apenas ordena o processo de orientação, mas envolve o estudante nele (GARDNER; BARNES, 2014).

Os orientadores têm o papel de direcionar o processo de aprendizagem do estudante, promovendo um assessoramento. São pessoas normalmente experientes, ligadas aos programas de pós-graduação, que são designadas no início do processo de doutorado ou mestrado a um estudante recentemente aprovado. No primeiro ano de doutorado, o papel do orientador consiste em facilitar o processo de socialização do estudante no programa, promover experiências de reflexão incluindo a área de estudo, auxiliar nos exames com materiais se necessário e indicar as disciplinas de estudo, para facilitar o desenvolvimento de autonomia e independência do estudante, fundamental neste nível acadêmico (GARDNER; BARNES, 2014).

Um orientador tem o papel de incentivar o estudante, ser um exemplo na ação profissional e ser uma fonte confiável. Deve transmitir confiança e auxiliar o aluno no campo por meio de reflexões e questionamentos, bem como ajudá-lo a desenvolver competências de pesquisador e profissional na área de formação (GARDNER; BARNES, 2014). Assim, essa função exige didática, conhecimento metodológico e, principalmente, manutenção de bons relacionamentos para inclusive não afetar os prazos que devem ser cumpridos (DIAS; PATRUS; MAGALHÃES, 2011). O orientador pode ser um mentor: basta aprofundar o relacionamento envolvendo interesses mútuos (expectativas, necessidades, limitações) ao longo de toda a permanência do estudante no curso (GARDNER; BARNES, 2014).

O *peer mentoring*, ou monitoria em pares, tem o mesmo fundamento da mentoria, mas com algumas diferenças. Trata-se de um grupo com propósitos comuns, cujo relacionamento é lateral e não hierárquico, e o líder é escolhido de acordo com a situação ou demanda em torno das suas habilidades e competências. Assim, a diversidade do grupo auxilia na troca de ideias, na reflexão e na formulação de novas ações pelos envolvidos. Outra alternativa é o grupo de amigos críticos ou *critical friends groups*, que tem possibilidade de unir até seis pessoas num grupo com papéis definidos e, por meio da troca e reflexão das experiências, essas pessoas trabalham colaborativamente para o desenvolvimento profissional do grupo (STOREY; RICHARD, 2013).

Isso pode ocorrer também por meio da formação de um grupo de pesquisa, que, na maioria das vezes, se dá “pelo docente-pesquisador e por seus estudantes de pós-graduação e/ou graduação” (ODELIUS et al., 2011, p.202), com exigências regulamentadas pelo CNPq e com a finalidade de “viabilizar e/ou ampliar pesquisas, reunir pesquisadores com interesses

semelhantes, atender a demandas internas e externas, viabilizar a obtenção de recursos, atender a interesses pessoais e adquirir novas aprendizagens” (ODELIUS et al., 2011, p.212).

Os processos colaborativos (e a frequência destes por meio de reuniões presenciais ou não) funcionam como o elo entre os envolvidos e os produtos gerados, sejam artigos, escalas, avanços teóricos e/ou aplicações práticas (ODELIUS et al., 2011). Além disso, auxiliam no desenvolvimento de competências sociais e comportamentais e na potencialização da responsabilidade *no* e *para* o trabalho, sendo, assim, “componentes afetivo-atitudeis de competências necessárias ao trabalho em equipe” (ODELIUS et al., 2016, p.189).

Aspectos como a qualidade do trabalho em equipe, o apoio institucional, a participação em congressos e a formação de redes interinstitucionais de pesquisas auxiliam positivamente nos resultados obtidos pelo grupo. As principais habilidades desenvolvidas pelo grupo de pesquisa estão relacionadas à “análise e revisão da literatura; planejamento da pesquisa; coleta e análise de dados; redação e comunicação de textos científicos” (FERNANDEZ; ODELIUS, 2013, p.94), o que indica que o grupo de pesquisa se torna um espaço de compartilhamento de experiências e configura um processo de formação situado. Assim, a cooperação entre pessoas com diferentes experiências possibilita o aprendizado de estratégias metodológicas, de ensino, de escrita e publicações, o que faz modificar comportamentos em relação à prática docente. Por isso, auxilia no desenvolvimento de saberes ligados às habilidades intelectuais, e a mudanças de atitudes e valores na formação de mestres e doutores, isto é, os futuros docentes (ODELIUS et al., 2011).

Como resultado, a relação com o orientador/mentor deveria proporcionar um ambiente no qual o aluno discutiria abertamente sobre seus sentimentos, para compreender o que esperar do processo de doutoramento e/ou mestrado, ajudando-o na capacidade de desenvolver seus trabalhos. No ano da pesquisa, por exemplo, o papel do orientador está em auxiliar o estudante na escrita do seu trabalho final, por meio de ações que envolvem encorajar o estudante a falar abertamente sobre o processo, ouvi-lo atentamente e auxiliá-lo na capacidade de criticar e refletir, por meio do diálogo (GARDNER; BARNES, 2014).

Esta é uma fase importante do processo, em que estudantes precisam fazer notas, pesquisas, organizar observações, sumarizar leituras, transcrever entrevistas e desenvolver peças para usar na sua investigação (KAMLER; THOMSON, 2006). Todo esse processo envolve a frequência de contato, os meios (presencial ou a distância), os *feedbacks* realizados, o relacionamento por meio da ética e honestidade e, ainda, a diligência em responder às necessidades dos orientandos (GARDNER; BARNES, 2014).

Sob um olhar ampliado, há dimensões no processo de formação dos saberes docentes na pós-graduação em administração que apresentam várias implicações. A dimensão intelectual implica orientar a formação dos saberes de acordo com o programa e suas áreas de concentração, com atividades de pesquisa, produção escrita e estudos metodológicos. A dimensão contextual implica proporcionar ao aprendiz a compreensão da estrutura física e de funcionamento na qual está inserido. Já a dimensão social envolve o estudante com as outras pessoas que vivenciam as mesmas experiências, sejam professores, funcionários ou colegas de turma (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014).

A dimensão emocional visa refletir sobre as consequências de situações vivenciadas no ambiente da pós-graduação, seja por falta de determinados resultados, ou por pressões para obtê-los o quanto antes. Quanto mais vivencial for o processo de formação de mestres e doutores, melhores implicações são observadas nesta dimensão. Isto porque, ao compartilhar experiências, frustrações, medos ou sofrimentos, os envolvidos viabilizam meios de diminuir os impactos de tais situações. A dimensão política implica na compreensão da política no campo acadêmico no qual o futuro docente atuará. E, por fim, a dimensão moral envolve questões de ética de conduta, relacionamentos e resultados (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014).

“Saberes que decorrem da postura ética: inclui-se aí a condição de saber ouvir, respeitar os alunos, conviver com a diferença, ser justo nas avaliações, ser honesto, e etc.” (CUNHA, 2006, p. 263). São saberes que se relacionam com a capacidade de reflexão, autocrítica e avaliação e que estão presentes na dimensão emocional em relação a si mesmo e ao trato com os agentes do processo. Para tal, é necessário articular os saberes com os conteúdos disciplinares, que auxiliem o desenvolvimento de competências amplas que envolvam saberes de segurança, identidade e autonomia, como propõe Perrenoud (2013). Pensar nos saberes envolve ampliar a discussão de competências com a finalidade de avaliá-los, criticá-los e superá-los (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

São saberes que para serem desenvolvidos necessitam de um contexto integrador, em que os docentes possam trocar experiências, diferente do contexto de solidão, individualismo, falta de compartilhamento de experiências, angústia pedagógica (solidão, desamparo e despreparo), pressões com vistas à produção e à titulação. Torna-se vital estimular o sentimento de “ensinagem”, que indica a relação entre aprender e ensinar ao mesmo tempo (sem desprezar o conhecimento) para que os saberes docentes sejam mais próximos da prática profissional (ISAIA, 2006).

A partir das dimensões propostas por Costa, Sousa e Silva (2014), dos saberes propostos por Silva e Costa (2014) e Tardif (2014), das iniciativas de orientação e

relacionamento entre estudantes e docentes encontradas em Kamler e Thomson (2006), Storey e Richard (2013), Gardner e Barnes (2014) e Johnston, Keller e Linnhoff (2014), bem como das experiências pessoais vivenciadas como discente na pós-graduação em administração, é possível estabelecer relações com as ações a serem empreendidas pelos estudantes e professores (orientadores ou não) com a finalidade de obter determinados resultados. O Quadro 5 apresenta estas ideias e é exposto a seguir.

Quadro 5 - Articulação entre dimensões, saberes, ações e resultados

Dimensões	Saberes	Ações-Estudante	Ações-Orientador/Professor	Resultados Esperados
Intelectual	Teóricos, metodológicos e epistemológicos.	Cumprimento de disciplinas, participação em grupos de pesquisa, seminários e minicursos, leituras para escrita da dissertação ou tese.	Planejar a formação; Definir o plano de trabalho; Definir competências a serem desenvolvidas.	Apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos, bem como sua natureza e validade.
Contextual	Disciplinares, impostos pelas IES na formação.	Diálogos com pessoas mais experientes (amigos de outras turmas, professores de outros programas, mentoria).	Auxiliar a compreender a dinâmica da estrutura; Conduzir a uma imersão no campo de pesquisa.	Apropriação do contexto situado com suas linguagens e objetivos.
Social	Habilidade no trato das relações sociais.	Liderança de estudantes; Participação em reuniões do colegiado; e participação em grupos de pesquisa.	Ouvir, encorajar o debate, fornecer <i>feedback</i> , demonstrar atenção e respeito, entusiasmar.	Compreensão do contexto social por meio do engajamento.
Emocional	De identidade, autonomia, autocrítica, empatia e resiliência.	Reflexão das situações vivenciadas e das implicações do mestrado/doutorado na vida pessoal/familiar; Capacidade de lidar com situações de estresse com resiliência.	Conscientizar os orientandos sobre o impacto das ações de formação em suas emoções, uma vez que é natural que o processo gere tensões e provoque reações emocionais.	Busca de estratégias para o equilíbrio emocional diante das tensões naturais do processo de formação.
Moral	Curriculares, da produção científica como autoria, plágio e conduta profissional.	Compreensão dos padrões de conduta ética e moral na ação profissional por meio da prática, observação e diálogo.	Conduzir a supervisão com ética nas relações com os orientandos, com ênfase nas questões de autoria e de padrões de conduta como futuro professor/pesquisador.	Apropriação de conduta ética na ação docente a partir da consolidação de padrões de conduta seguindo os preceitos da moralidade acadêmica.
Política	Vinculados aos conflitos e disputas simbólicas e de poder na pós-graduação.	Entendimento sobre a dinâmica das relações institucionais, sobre o contexto das relações políticas na universidade e no contexto da pós-graduação; Manter boas	Promover confiança e respeito nas relações com os alunos e orientandos,	Desenvolvimento de posicionamento crítico frente às relações de poder existentes no campo.

		relações institucionais com discentes e docentes.		

Fonte: Elaboração própria (2017).

Compatibilizar estas dimensões expostas no Quadro 5 na formação docente da pós-graduação se faz necessário porque as características do trabalho docente e as tecnologias utilizadas impõem ao professor um trabalho em que os saberes são não formais, instáveis, problemáticos e plurais, com tecnologias invisíveis, simbólicas e linguísticas, tais como autoridade, coerção e controle, o qual é aplicado às relações sociais e às irregularidades presentes nestas relações. Neste ponto, o professor se depara com a capacidade de articular estas dimensões num processo emocional, ou “*emotional labor*, que requer um trabalho além das capacidades físicas e mentais, exige um grande investimento afetivo do trabalhador” (TARDIF, 2014, p. 142).

Assim, este tipo de atividade, de natureza social, impõe, por meio da subjetividade das relações, que o docente inserido no ambiente da pós-graduação desenvolva a capacidade de gerenciar características de sua personalidade, suas emoções e sua afetividade, uma vez que compõem a prática profissional. Assim, “a própria pessoa, com suas qualidades, defeitos, sua sensibilidade, em suma tudo o que ela é, torna-se, instrumento do trabalho. Ela é um componente tecnológico das profissões da interação” (TARDIF, 2014, p. 142).

Deve, então, o saber afetivo e relacional ser tratado como algo que tangencia o processo de desenvolvimento docente na pós-graduação? Os estagiários docentes revelam que a prática docente requer empenho, compreender os estudantes e suas necessidades, saber se relacionar com eles na utilização da comunicação adequada e a prática do autocontrole (bem-estar psicológico) com a finalidade de alimentar boas relações com estudantes e colegas, bem como de gerenciar questões de ordem pessoal que surgem no cotidiano docente (PIMENTEL, 2010).

É o que Lauxen (2009) chama de *saber ensinar sobre* ao alertar sobre a necessidade de ultrapassar o *saber ensinar*, balizado pelos conhecimentos técnicos, para o *saber ensinar sobre*, constituído por meio dos saberes pedagógicos. Para tal desenvolvimento, é necessário que o docente tenha clareza dos seus significados de sociedade, educação e ser humano. É na dimensão dos saberes afetivos que se relacionam as influências da história de vida e da socialização no ambiente na pós-graduação, uma vez que os docentes indicam momentos marcantes vividos na infância por meio de um professor e da sua maneira de ensinar (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Por meio de uma abordagem da prática social de trabalho, Osmond (2005) apresenta um *framework* (que já vem sendo utilizado na graduação e pós-graduação) do conhecimento de base do docente (saberes docentes). Apesar de admitir a sua complexidade, multiplicidade e dinamismo, evidenciando os conhecimentos explícitos e tácitos e as interconexões entre estes, o *framework* proposto pode ser usado pela educação para refletir sobre os processos de formação e ensino-aprendizagem. Dentre outras concepções da prática docente, a autora comenta sobre a dimensão das emoções e sobre o equilíbrio necessário para avaliar, observar e entender diferentes situações cotidianas recorrentes no ambiente da pós-graduação.

Diante do debatido, a dimensão afetiva do saber me parece se relacionar com o que Lowman (2004) apresenta como ensino exemplar, pois, além de domínio do conteúdo, o autor evidencia a capacidade de desenvolver na ação a competência de se comunicar bem com os envolvidos no processo e de se relacionar bem com os que participam do contexto, seja em situações formais ou não, individualmente ou no coletivo. Trata-se da substituição da “ênfase para o ensino pela ênfase na aprendizagem”, que seria capaz de formar saberes que envolvessem o desenvolvimento de capacidades intelectuais, habilidades humanas e profissionais, e atitudes e valores integrantes à vida profissional-profissional competente e cidadão (MASETTO, 2003. p. 83-83).

“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado” vai gerando coragem” (FREIRE, 1996, p. 50-51). Nesse sentido, posicionar a prática educativa no ambiente da pós-graduação pela dimensão do saber afetivo ou da afetividade não se trata de relegar a formação científica e as políticas educadoras, mas envolvê-las no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996).

Para a prática docente da pós-graduação em administração considerar os saberes que lhe são constituintes, é necessário o desenvolvimento de competências que considerem não apenas a capacitação técnica e específica (área de conhecimento), mas que, na totalidade, auxiliem o aprendiz-professor no desenvolvimento de habilidades tais como relacionar experiências aos conhecimentos, trabalhar em equipe, realizar pesquisas, dentre outras, de atitudes e valores ao trabalhar conteúdos com aspectos incorporados de cooperação, solidariedade, criticidade e criatividade. E, por fim, que auxiliem no desenvolvimento do aspecto afetivo-emocional por meio do conhecimento de si mesmo, em relação às dificuldades de cada ciclo de vida, e do conhecimento do outro, para o fortalecimento de relações pautadas no respeito, solidariedade, atenção e competitividade (MASETTO, 2012).

Segundo Meneses (2000, p. 14), “O ideal da educação é formar um ser humano completo: que não só tenha competência profissional, mas também dignidade e retidão, preocupação com os problemas de seu país e com o exercício consciente da cidadania”. Apesar de os apelos não serem recentes, ainda há pouca preocupação com a formação docente, que atualmente precisa de elementos que envolvam o desenvolvimento dos saberes docentes na prática do comprometimento e responsabilidade sob uma perspectiva ampla que se integre com a sociedade e as condições atuais. Ainda, é importante adotar a lógica da andragogia para níveis superiores, especialmente na pós-graduação, centrando o processo de aprendizagem ao perfil de estudantes que dele fazem parte (VASCONCELOS, 2012).

É certo que, para avançar nas discussões sobre os saberes docentes na pós-graduação, há necessidade de (re)pensar uma profunda transformação da atuação docente, envolvendo a sua formação, identidade, formas de gerenciar os espaços de atuação profissional (escolas, universidades, institutos), bem como o papel e a participação dos diferentes agentes no processo de ensino-aprendizagem (GOLDSCHMIDT et al., 2009). Isto pode ser (em parte) viabilizado por uma disciplina e/ou linha que discuta o ensino e a aprendizagem em administração, considerando as necessidades locais e sugerindo propostas concretas de melhorias (FISCHER, 2006).

“A complexidade e o pluralismo não condenam ninguém a pregar no deserto e não deveriam nos dissuadir de buscar e negociar acordos suficientemente claros e perenes para que o sistema educacional saiba que a sociedade espera dele” (PERRENOUD, 2013, p. 206). Afirmamos que continua a esperança na pesquisa (aquela descrita no início) a fim de possibilitar reflexão e transformação nos processos e elementos que envolvem o ensino, na busca de uma compreensão sobre os saberes docentes, especialmente na pós-graduação. Portanto, tal como Cunha (2006, p. 270), acreditamos que “será a pesquisa, mais uma vez, que poderá favorecer a compreensão dos processos e trajetórias a percorrer daqui para diante. Não se trata de tarefa simples” (CUNHA, 2006, p. 270).

2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como finalidade debater os saberes docentes da pós-graduação em administração a fim de compreender a evolução do campo, suas influências, conceitos e perspectivas. É notório que a presente discussão não abarca a complexidade do saber docente, que envolve dimensões subjetivas, constituídas na realidade social do docente, acrescidas da trajetória profissional e articuladas com as características pessoais. Além disso, a discussão

foi articulada com base nas opiniões, leituras e pesquisas realizadas em realidades particulares (GOLDSCHMIDT et al., 2009). Não é fácil assumir como estes saberes estão articulados, devido à sua formação inter-relacionada com tantas outras variáveis, que sofrem alterações ao longo do tempo.

Por mais que se oriente, a prática docente ocorre em situações diferentes, com pessoas diversas, em momentos situados no contexto em que ocorrem (objetivos, necessidades, perspectivas). Trata-se de um trabalho comparável ao de um artesão, que, na ação, configura os resultados do seu empenho. Assim, o professor se relaciona com sujeitos, famílias, histórias pessoais, padrões sociais, condicionais temporais, espaciais e geográficos e com suas próprias dimensões pessoal e profissional.

Sendo o saber docente constituído a partir da interação entre sujeito, conhecimento e contexto (CUNHA; PRADO, 2007), e estando estes sujeitos em condições de aprendizagem “inacabadas” (FREIRE, 1996), o ideal é refletir *sobre* e *nas* ações empreendidas para, por meio do aprendizado, alterar o curso das ações seguintes, aproveitando inclusive os erros, traumas, mudanças, problemas e sofrimentos (BEARD; WILSON, 2006). Como resultado, ao refletir, o docente desenvolve sua capacidade de adaptação frente às constantes mudanças inerentes à sua atividade profissional, ou seja, há “a mobilização de outras competências que podem ir além de fatos, regras e teorias. E há espaço para desenvolver novas regras e métodos próprios” (SCHÖN, 2000, p. 38).

Para o docente, o contexto singular e complexo faz com que se desenvolva uma percepção que muitas vezes é criativa na articulação dos materiais de ensino com os recursos do contexto para atender aos objetivos dos envolvidos. É uma prática em que não há repetição, ou seja, é como uma obra única e inédita que o artesão produz (GONZÁLEZ; ARAYA, 2010). Neste sentido, o professor, com sua personalidade, identidade, convicção e compromisso, faz a sua prática ser diversificada ao longo da vida no enfrentamento do cotidiano, apesar de a estrutura da ação docente, com suas atividades, independentemente do campo de conhecimento, também apresentar uma condução comum (ZABALZA, 2004).

Pela complexidade da tarefa, o docente precisa na ação mobilizar saberes, por meio das competências, que articulem as necessidades apresentadas na situação. É por isso que os saberes da experiência prática se tornam essenciais. É na prática que o docente aprende a gerir seus sentimentos e melhorar suas relações com os agentes envolvidos (TARDIF, 2014). Desse modo, a capacidade de equilíbrio emocional no desenvolvimento e articulação dos saberes apontados por Tardif (2014), Silva e Costa (2014), Arantes e Gebaran (2013) e Gauthier et al. (1998), dentre outros, tornam-se essenciais no processo da prática educativa.

Assim, considero que a relação afetiva do saber docente especialmente inserido no ambiente da pós-graduação deveria ser tratada como uma dimensão mais ampla – apesar da nomenclatura usada em Tardif e Raymond (2000), Osmond (2005) e Costa, Sousa e Silva (2014), e não como algo que tangencia o seu desenvolvimento (está presente, mas não faz parte). É nesta dimensão que o professor consegue enfrentar a questão complexa, permeável, pouco formalizada, temporal e mutável da prática docente. É esta dimensão que articula a inter-relação das demais. Para tanto, demanda um contexto integrador formado por meio do compartilhamento de experiências docentes frente às situações de solidão, individualismo e pressões relacionadas à produção com vistas à titulação e à conquista de *status*.

Isto revela a complexidade da formação docente na pós-graduação, uma vez que ela está muito mais vinculada a uma perspectiva situada, em que os processos de aprendizagem ocorrem a partir da prática profissional. Aprender a ser docente na pós-graduação é mais complexo porque o docente está envolvido numa teia de relações sociais, políticas, e que envolvem aspectos afetivos, comportamentais e, ainda, a dimensão técnica. Dessa forma, torna-se importante discutir o processo de aprendizagem docente na pós-graduação em administração a partir deste olhar, objetivo do próximo capítulo.

3 APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Como parte integrante do posicionamento deste trabalho, este capítulo insere a aprendizagem experiencial com foco na aprendizagem situada, por meio de uma estrutura com considerações iniciais, fundamentação teórica e considerações finais. Decidimos começar indicando os pressupostos e correntes da aprendizagem experiencial que balizam o posicionamento adotado para, em seguida, aprofundar o debate sobre a aprendizagem situada. Isso se faz necessário uma vez que a aprendizagem experiencial recebe diferentes e amplas visões (MOON, 2004), metaforizadas como afluentes de um rio (ROBERTS, 2012) e criticadas pela falta de um direcionamento único (BEARD; WILSON, 2006).

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Embora seja estudada a partir de muitos campos diferentes (MERRIAM, 2008), há pouco consenso sobre quantas e quais são as teorias da aprendizagem de adultos (WENGER, 1998; MERRIAM; BIEREMA, 2014). Porém, tomando como base Fenwick (2003), Marquardt (2004), Jarvis (2006), O'Neil e Marsick (2007), Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007), e, ainda, diante do campo da administração (se fosse educação seria outra configuração), é possível estabelecer o caminho de pressupostos da lente teórica adotada na tese. Tal como reforçam Beard e Wilson (2006, p. 15-16) “a grande força da aprendizagem experiencial é que ela faz a integração de várias teorias da aprendizagem, num todo unificado”. O Quadro 6 resume o posicionamento adotado.

Quadro 6 - Posicionamento teórico adotado pela tese

Marquardt (2004) Cinco escolas da educação de adultos		Jarvis (2006) Orientações da aprendizagem em ação	O'Neil e Marsick (2007) Escolas da aprendizagem em ação	Fenwick (2003) Cinco perspectivas teóricas da experiencial	Merriam, Caffarella, Baumgartner (2007) Cinco orientações da aprendizagem
Cognitivista	Aprendizagem em ação	Método científico	Tácita	Teoria construtivista	Comportamental
Behaviorista		Reflexão Crítica	Científica	Teoria situada	Humanista
Humanista			Crítica	Teoria psicanalítica	Cognitivista
Aprendizagem social		Experiencial	Experiencial	Teoria cultural crítica	Social/Cognitiva
Construtivista				Teoria da complexidade	Construtivismo

Fonte: Elaboração própria (2017).

Marquardt (2004) apresenta cinco escolas predominantes na educação de adultos e afirma que a aprendizagem em ação agrupa as melhores técnicas e concepções, sendo, assim, uma abordagem integradora. Para Jarvis (2006), a aprendizagem em ação reúne orientações diferenciadas, visão que concorda com O'Neil e Marsick (2007), ao apresentarem as escolas da aprendizagem em ação. Isso não quer dizer que a aprendizagem experiencial nasceu da aprendizagem em ação, mas que ambas comungam dos mesmos conceitos (JARVIS, 2006).

A partir das ideias preconizadas por John Dewey (observação, conhecimento e julgamento) — que resultam na base da aprendizagem experiencial, do desenvolvimento pessoal, da educação formal e do trabalho (MOON, 2004) —, por Kurt Lewin (observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa) e por Jean Piaget (acomodação e assimilação), David Kolb (1984) desenvolveu a perspectiva da aprendizagem experiencial, que vincula o processo de aprender ao de experienciar e, por isso, questiona a abordagem de aprendizagem mais tradicional, em que primeiro os conteúdos são apresentados e depois o estudante vivencia as experiências (KOLB; RUBIN; MCLNTYRE, 1978).

Fenwick (2003) faz avançar os debates sobre a aprendizagem experiencial ao identificar as suas cinco perspectivas teóricas, indicando inclusive o papel do educador em cada uma delas. Trata-se de mais do que um olhar filosófico, uma vez que cada teoria apresentada pela autora desenha um outro paradigma teórico. A teoria situada, por exemplo, comunga de uma das cinco orientações da aprendizagem – a construtivista, de acordo com Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007). Assim, o processo de aprendizagem e contexto são ligados, e a aprendizagem situada e as comunidades de práticas são manifestações dessa abordagem na aprendizagem de adultos (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGATNER, 2007; MERRIAM; BIEREMA, 2014).

Diante do posicionamento apontado, este capítulo tem como objetivo discutir o processo de aprendizagem docente a partir da perspectiva da teoria situada, inserido no campo da educação experiencial. Esta teoria, conforme demonstrado, tem seus conhecimentos desenvolvidos a partir da aprendizagem experiencial (DELLAPORTAS; HASSALL, 2013) e é oriunda das relações que o sujeito constrói ao longo da sua trajetória na comunidade a que pertence, ao compartilhar de práticas que legitimam a sua participação. Assim, “conhecimento e aprendizagem são definidos como um processo humano de mudança e engajamento de participação numa comunidade de prática em particular” (FENWICK, 2003, p. 56).

Em outras palavras, ao decidir participar de uma comunidade, o aprendiz participa da sua história, valores, padrões de comportamentos e regras, e interage com a finalidade de estar

inserido nela, fazendo uso das ferramentas disponíveis e aceitas por todos. Assim, o processo de aprendizagem é relacionado ao contexto em que a pessoa participa porque se desenvolve na ação. Trata-se de uma comunidade que define o que é legítimo, aceito e compartilhado e deve ser aprendido pelo novo membro ao iniciar seu processo de participação por meio da aprendizagem. Uma comunidade de prática “é um grupo composto por pessoas que estão juntas por um período, desenvolvendo particular maneira de fazer as coisas e falar sobre as coisas e seus membros começam a aprender” (FENWICK, 2003, p. 56).

A aprendizagem experiencial é a abordagem mais significativa para pesquisa e prática no campo da educação de adultos. Isso se deve à sua característica de integrar as experiências vividas no processo de aprendizagem, uma vez que transmite a compreensão de que é melhor porque aprende-se na ação (FENWICK, 2003; WURDINGER, 2005). A teoria situada, por sua vez, tem oportunizado gerar novos *insights* no campo da prática educacional (HUANG; LUBIN; GE, 2011).

Apesar da popularidade da aprendizagem experiencial na teoria e na prática da educação, especialmente no momento pós-moderno, trata-se de um campo que pode ser compreendido em “termos de contextos sociocultural ou institucional” (USHER, 2009, p. 169). Neste campo, incluem-se os projetos que envolvem educação e mudança, educação e aventura, educação externa, projetos que buscam compreender o ciclo da aprendizagem experiencial, que vinculam educação ao trabalho, ao ambiente e contexto (WURDINGER, 2005; ROBERTS, 2012).

Trata-se, portanto, de uma abordagem que tem potencial para melhorar os processos de aprendizagem (FIORE; METCALF; McDANIEL, 2007) e que é relevante no campo da administração, especialmente por revelar caminhos de aquisição e desenvolvimento de competências no processo de aprendizagem do futuro administrador, visto que a natureza do curso demanda a aproximação entre teoria e prática (HARSELL; O’NEILL, 2010). Contudo, há pouca discussão desta abordagem nos cursos de administração, em detrimento da sua utilização no desenvolvimento de competências gerenciais (VILLARDI, 2010), talvez porque a “Aprendizagem experiencial tem a capacidade de perturbar a ordem estabelecida e, portanto, tem um potencial transformador” (USHER, 2009, p. 175).

A aprendizagem experiencial “tem modelos com diferentes focos e processos dependendo da sua orientação teórica” (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007, p. 169). Portanto, seja pelo olhar da liberdade e da potencialidade que deve existir no processo de educação segundo Carl Rogers, seja pela andragogia com o estudante no centro do processo proposta por Malcom Knowles, pela transformação da experiência no ensino-

aprendizagem defendida por David Kolb, pela preocupação com as relações individuais e interpessoais como uma das vilas ou aldeias conforme Weil e McGill (JARVIS, 2006), ou por meio do mapa da aprendizagem experiencial com o *continuum* autonomia e adaptação, aplicação e expressão, é necessário repensar a experiência na educação de adultos (USHER, 2009).

É preciso auxiliar os alunos a problematizar, questionando a experiência vivida, com a finalidade de acessar e validar novos conceitos. Como resultado, pode-se gerar autoconfiança nos estudantes, envolvendo-os com as suas emoções (USHER, 2009). O instrutor da aprendizagem pode envolver os estudantes em situações em que, por meio da resolução de um dilema, haja reflexão e ação (WURDINGER, 2005). Na aprendizagem situada, o papel do instrutor envolve proporcionar momentos de formação e cooperação entre os estudantes em torno de objetivos curtos, desafiadores e muitas vezes sem fins lucrativos (FENWICK, 2003). A seguir, a seção da fundamentação teórica discute, com base no apresentado, questões mais específicas sobre a aprendizagem situada e o campo da educação experiencial.

3.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção discute o processo de aprendizagem docente a partir da perspectiva da teoria situada, inserida no campo da educação experiencial. Para tanto, debatemos o campo, a teoria situada e seus elementos constitutivos, tais como o engajamento mútuo, o repertório compartilhado, a participação periférica legitimada e as comunidades de prática e suas implicações.

3.2.1 Campo da educação experiencial

O campo da educação experiencial objetiva proporcionar aos estudantes o sentimento de pertencer a uma comunidade, da qual estes devem se tornar agentes de mudança, isto é, trabalhadores e cidadãos que conhecem as necessidades da sociedade, por meio da reflexão, com vistas ao desenvolvimento das competências. Para isso, inclui estágios, programas externos e situações que associam o ambiente ao contexto da sala de aula (BRUBAKER, 2011), para desenvolver o empoderamento (SHELLMAN, 2014). Algumas experiências consistem em até mesmo realizar visitas por três anos seguidos a uma prisão para que estudantes possam se relacionar com pessoas que cometeram atos ilícitos no exercício da

profissão e, assim, refletirem sobre os comportamentos éticos (DELLAPORTAS; HASSALL, 2013).

A educação experiencial, apesar do pouco consenso sobre este termo, é um campo iniciado pelo pragmatismo de John Dewey, conhecido mais amplamente por *adventure education*, *outdoor education*, *challenge education*, *environmental education* ou pelo termo *service learning and experiential education* — oportunidade de engajamento social (KEMP, 2010; SAIGAL, 2012) — definido pela Associação Educacional de Pesquisa Americana (AERA) (ROBERTS, 2012; WURDINGER, 2005), ou como uma filosofia que abarca muitas metodologias nas quais educadores se envolvem com os estudantes por meio da experiência e reflexão, a fim de oportunizar o conhecimento, desenvolver habilidades, esclarecer valores, e permitir que as pessoas possam contribuir com suas comunidades (AEE, 2015) através de muitas aplicações práticas (WURDINGER; CARLSON, 2010).

“A educação experiencial não tem o mesmo sentido que aprendizagem experiencial”, afirma Roberts (2012, p. 4), um sociólogo que chegou a essa conclusão depois de mais de vinte anos estudando e pesquisando as implicações e teorias da aprendizagem experiencial. A educação experiencial indica o processo que envolve o aprendizado, entre o individual e o social. Já a aprendizagem experiencial é parte deste processo. Além disso, a educação experiencial é compreendida como um campo (WURDINGER; CARLSON, 2010). Não é uma técnica, um método, um movimento ou uma filosofia. Por ser um campo, não necessariamente tem que proporcionar consenso, mas viabilizar um espaço onde se questiona e se buscam soluções. É, assim, um campo eclético (MOON, 2004; WURDINGER, 2005; ROBERTS, 2012).

“Aprender fazendo” é o principal descritor deste campo, que pode ser comparado a um rio, o rio da “experiência”, que recebe várias e diferentes influências. São chamadas por Roberts (2012) de correntes que empregam a experiência na educação experiencial: romanticismo (experiência e indivíduo), pragmatismo (experiência e relações sociais) e teoria crítica (experiência e política), apesar de o autor reconhecer que podem existir outras (ROBERTS, 2012). Estas correntes podem incluir questões pedagógicas, que envolvem as resistências e o poder, podem ser uma forma de disciplinar um grupo, enfatizando as diferenças, entre outros (BEARD; WILSON, 2006; EWERT; SIBTHORP, 2009; SHELLMAN, 2014).

O *Handbook* da aprendizagem experiencial publicado por Silberman (2007) reúne diversas aplicações para este campo por meio de estratégias diversificadas, tais como a simulação (computacional ou presencial), a aprendizagem em ação, o processo de cinco

etapas da educação experiencial (criar ambiente favorável à mudança, promover a compreensão, considerar novas atitudes e comportamentos, experimentar e obter ajuda ou suporte), a arte, entre outros, com foco em treinamento de equipe, mudança de comportamento, mudança gerencial, desenvolvimento de habilidades, de diversidade, de competência intercultural e até de inteligência emocional (SILBERMAN, 2007).

Por meio da epistemologia pragmática, a educação experiencial na corrente do pragmatismo concebe a experiência por meio da interação com o outro, com a comunidade, com o espaço em que se vive, suas histórias e senso compartilhado (ROBERTS, 2012). Surge da necessidade de avançar os conceitos da experiência primária (aquela que é vivenciada através dos sentidos), estimulada pela aprendizagem experiencial, para a utilização da experiência secundária (aquela que é interpretada e compartilhada com os outros). Esse é o propósito da educação experiencial (WURDINGER, 2005; JARVIS, 2006).

A aprendizagem experiencial como um campo oferece “a base para uma abordagem em educação e aprendizagem como um processo ao longo da vida, fundamentada nas tradições da psicologia social, filosofia e psicologia cognitiva” (KOLB, 1984, p. 3). A educação formal tem o papel de desenvolver o potencial das pessoas e seus diversos papéis na família, trabalho e comunidade. Assim, a aprendizagem experiencial é definida “como um processo de fazer sentido num engajamento ativo entre o pessoal e o ambiente/mundo em que se está inserido” (BEARD; WILSON, 2006, p. 19).

Sob uma perspectiva processual e cognitiva, a aprendizagem experiencial é concebida quando “a experiência constrói uma maneira particular que resulta num tipo de conhecimento por meio da abstração e com uso de abordagens metodológicas de observação e reflexão” (MOON, 2004, p.104). Desde os estudos de Dewey (1938), com a chamada “teoria da experiência” (KOLB; KOLB, 2005, p. 193), “numerosos são os educadores de adultos que afirmam o papel fundamental que a experiência tem no aprendizado” (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGATNER, 2007, p. 161). A experiência é o ponto de partida da aprendizagem experiencial, que tanto flui como é baseada nela (BEARD; WILSON, 2006), e é capaz de provocar um processo de reflexão e descoberta de novos conhecimentos, pois, quando isto ocorre, o ser humano aprende (KOLB, 1984; MUNOZ; HUSER; DICKINSON, 2008; LEITE, 2011; BANGS, 2011). Assim, a aprendizagem não é ensinada ou mediada, mas vivenciada (KOLB; RUBIN; MCINTYRE, 1978; MOON, 2004; JARVIS, 2006).

Denominada de aprendizagem de solução de problemas (1978), experiencial (1984) e/ou vivencial (1997), esta abordagem ressalta a capacidade de adaptação que é imposta ao ser humano diante das transformações e mudanças que ocorrem no meio físico e social, por meio

do processo de aprendizagem e reflexão (KOLB, 1984; PENDER; ZNIDARSIC, DIMOVSKI, 2011). Ao se envolver ativamente (cognição, afeição e comportamental) no processo de aprendizagem, o aprendiz se desenvolve por meio da aquisição de habilidades e competências (BANGS, 2011). Trata-se, neste sentido, do “processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência” (KOLB, 1984, p. 38), que faz interagir não apenas o conteúdo ministrado, mas a experiência vivida, numa interação e transformação mútuas (KOLB; RUBIN; MCLNTYRE, 1978).

Apesar de Kolb (1984) não trabalhar a questão coletiva em detrimento do nível cognitivo — apresentando inclusive em Kolb e Kolb (2005) a relação do ciclo da aprendizagem experiencial com os estímulos das regiões do cérebro — seu modelo reforça os vínculos entre educação e desenvolvimento pessoal por meio do ambiente de trabalho, nas oportunidades de carreira, por exemplo. Por isso, os autores reconhecem a necessidade de compreender o vínculo estabelecido entre ambiente e aprendizagem e adotam o conceito, baseado em Lewin, de espaço de aprendizagem, tal como espaço de vida, ressaltando que o comportamento de uma pessoa está relacionado ao ambiente em que ela vive (KOLB; KOLB, 2005).

O espaço de vida é o ambiente “psicológico total que a pessoa experimenta subjetivamente. Envolve as necessidades, objetivos, influências, memórias, crenças, eventos de natureza política, econômica e social, qualquer outra coisa que tem efeito direto sobre o comportamento” (KOLB; KOLB, 2005, p. 199). Desse modo, a capacidade de refletir sobre as experiências emocionais e sociais auxilia na construção de significado sobre a situação e possibilita direcionar novas decisões (SHELLMAN, 2014). Partindo dessa lógica, a educação experiencial faz o sujeito interagir com o ambiente, refletindo sobre os estímulos advindos dessa relação. As respostas do processo de aprendizagem experiencial não são apenas comportamentais, podem ser cognitivas e até afetivas. Há, portanto, outras dimensões além do comportamento envolvidas no processo (BEARD; WILSON, 2006).

Diante do debatido, o ambiente educacional assume o papel de oportunizar experiências que envolvam o estudante no processo de reflexão, por meio do aprendizado, ao incluir o seu mundo (experiência profissional, social e história de vida) e situações no conteúdo programático por meio de abordagens metodológicas que incluem observação e reflexão, com a finalidade de desenvolver novas percepções de mundo (MOON, 2004; USHER, 2009).

Contudo, não é fácil adotar a aprendizagem experiencial, ainda que haja interesse, pois a estrutura educacional não ajuda o professor ou grupo que tem o desejo de aplicar as

estratégias de ensino desta abordagem. É um desafio alterar o *modus operandi* de ensino-aprendizagem já absorvido pelo meio acadêmico. Não se trata de excluir as estratégias de ensino mais passivas, como a instrução direta, que são necessárias, mas conter a sua utilização exclusiva, que exclui o estudante do processo de aprendizagem (WURDINGER; CARLSON, 2010).

Assim, a aprendizagem experiencial ressignifica os elementos envolvidos no processo de aprendizagem (KOLB; KOLB, 2005). O professor é concebido como facilitador, uma vez que proporciona um ambiente em que a experiência interage com o conteúdo ministrado, resulta na reflexão e assimilação de novos conceitos e, por consequência, no desenvolvimento de novas habilidades e competências (WURDINGER, 2005). Em outras palavras, não se limita a desenvolver novas ideias, mas transformar as já existentes. O estudante assume o papel ativo no processo de vivenciar-aprender, ao direcioná-lo de acordo com suas necessidades, estilo, recursos e situação, bem como com a busca de novas fontes de conhecimento (USHER, 2009; KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011). O campo da educação experiencial assume um papel integrador dos envolvidos no processo de aprendizagem, ultrapassando a perspectiva do indivíduo da aprendizagem experiencial.

Isto posto, é um campo que pode ser eficaz na obtenção de resultados desejáveis, no melhoramento de relações interpessoais, na espiritualidade, no desenvolvimento pessoal (HUTSON, 2011) e no auxílio à tomada de decisão, em especial para os profissionais. Por isso, tem aumentado o número de pessoas interessadas em compreender na prática o campo da educação experiencial (EWERT; SIBTHORP, 2009), apesar do pouco espaço que este ocupa na comunidade acadêmica, provocado pela falta de linguagem uniforme e clara e pela utilização de métodos de coleta e análise que carecem de validade e rigor (ZAPPE; OKROUHLÝ, 2007).

A partir do campo da educação experiencial, que envolve o processo da aprendizagem experiencial, é possível estabelecer o caminho teórico da tese. A seguir, são apresentados argumentos que têm como finalidade indicar a teoria social da aprendizagem e, por último, o foco da tese, a aprendizagem ou teoria situada como teorias centrais neste campo.

3.2.2 Aprendizagem experiencial a partir da teoria situada

A teoria social da aprendizagem, primeiramente explicitada em 1954 por John Dewey, com base nos campos da sociologia e da psicologia e com fundamentos no behaviorismo (BINGHAM; CONNER, 2010), auxilia na compreensão do processo de aprendizagem que

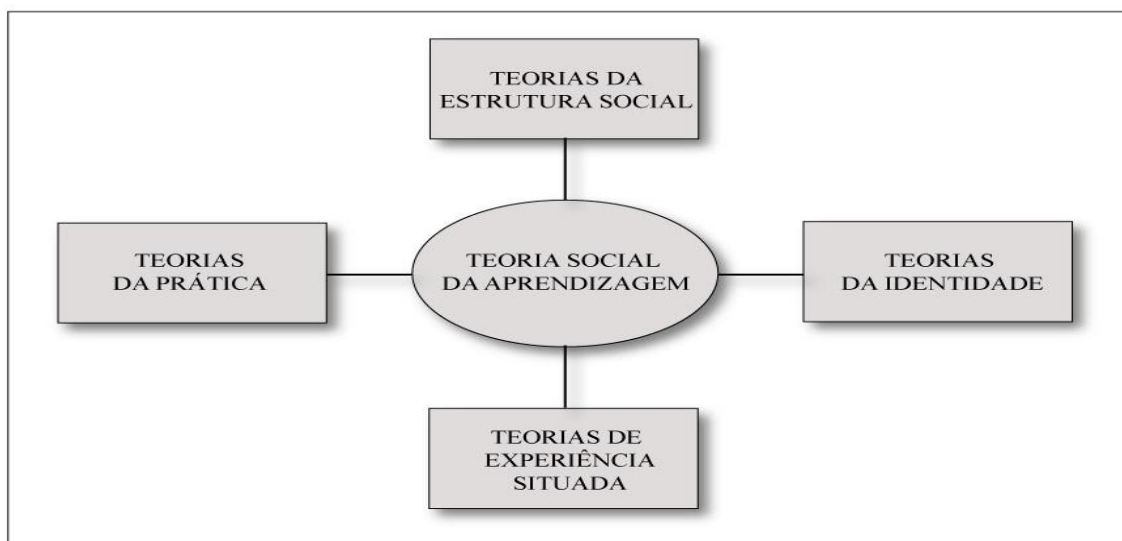
baliza a socialização no ambiente de trabalho (MERRIAM; BIEREMA, 2014). Isto porque “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2000, p. 109) e, ainda, “a aprendizagem é em essência um fenômeno fundamentalmente social” (WENGER, 1998, p. 3).

O objetivo dessa teoria é a participação social, tal como um “processo mais abrangente de ser participante ativo nas práticas de comunidades sociais e identidades em relação à construção dessas comunidades” (WENGER, 1998, p. 4). Nesse sentido, a teoria social preconizada por Wenger (1998) integra o significado (resultado das experiências vividas no nível individual ou coletivo), a prática (formas que sustentam a participação e cooperação influenciadas pelas histórias e estruturas sociais), a comunidade (como as configurações sociais se formam) e a identidade (significado de ser e existir nela).

Wenger (1998), ao explicitar as correntes da teoria social, fruto de um trabalho de anos de pesquisa, indica os dois eixos desta teoria. O vertical envolve a teoria da estrutura social (que enfatiza a estrutura) e a teoria da experiência situada (que enfatiza a ação), e o horizontal inclui as teorias da prática e da identidade. A teoria da experiência situada enfatiza as relações rotineiras de um grupo e das pessoas com o meio, bem como os processos de cooperação. Desse modo, “se concentram na experiência e na construção dos eventos individuais ou interpessoais, tais como atividades e conversas. No mais extremo, ignora a estrutura por completo” (WENGER, 1998, p. 13).

É nesse eixo (teoria da experiência situada) que este trabalho se posiciona. A Figura 3 apresenta os dois eixos principais das tradições relevantes da aprendizagem social.

Figura 3 - Dois eixos principais das tradições relevantes da aprendizagem social



Fonte: Extraído de Wenger (1998, p. 12).

É possível, diante da Figura 3, compreender que a teoria situada adota os elementos da teoria social da aprendizagem e justificar tal relação. Essa influência ocorre devido a ambas comungarem dos mesmos conceitos e orientações ontológicas e epistemológicas, apesar de a teoria situada, que tem tradição teórica na teoria da aprendizagem social, apresentar confusão no significado e diferentes interpretações (LAVE; WENGER, 1991).

Diante de seu olhar relacional e interacionista sobre o conhecimento e a aprendizagem, a abordagem da aprendizagem situada ou teoria situada concebe o significado de “situada” unindo as concepções de que o significado é negociado e a aprendizagem é fruto das participações engajadas. Todas as atividades são, portanto, situadas, e as pessoas, o ambiente em que estão inseridas e o que fazem constituem-se mutuamente (LAVE; WENGER, 1991). A aprendizagem é uma parte integrante das práticas, que se consolida a partir do engajamento social na prática (WENGER, 1998).

A teoria da aprendizagem situada surgiu no final dos anos de 1980 e serve de orientação para todas as outras lentes, perspectivas e abordagens que buscam compreender o processo de aprendizagem, ao explicar a relação entre ser-pertencer no mundo, uma vez que toda atividade está situada, e ao revelar a dinâmica da interação entre o agente, a atividade e o mundo (LAVE; WENGER, 1991; BROWN; DUGUID, 1991). Esta teoria vincula as abordagens de aprendizagem de cunho cognitivista às que pressupõem que toda aprendizagem é social e, assim, inclui o aprendizado fruto das estruturas cerebrais do sujeito para o coletivo, por meio da reflexão. “A aprendizagem tem, portanto, menos a ver com a aquisição ou a acumulação de informações e é mais um processo de socialização, em uma maneira particular de fazer e saber” (NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015, p.5).

Marshall (2008) discute essa integração (das teorias cognitivas e sociais do aprendizado) ao observar que ela pode auxiliar no desenvolvimento de competências, inclusive no trabalho. Contudo, a tentativa de unir essas correntes não é muito comum, uma vez que a compreensão sobre a natureza do conhecimento de cada uma parece ser oposta. A teoria cognitiva do aprendizado entende que os processos são cognitivos, individuais e que o conhecimento está “na cabeça”, já as teorias práticas concebem o conhecimento de modo social, ou seja, por meio das interações entre os seres humanos.

A primeira pode ser reducionista, e a segunda pode relegar a possibilidade de articulação. Há, para Marshall (2008), a possibilidade de integrar esses dois campos, embora as tentativas de separá-los sejam maiores. Este argumento é sustentado pela ideia de que os esquemas mentais são correspondentes às situações impostas pela sociedade, pela socialização e pela interação na comunidade. Assim, a integração destas teorias é fundamental para o

desenvolvimento de competências, isto é, o conhecimento mobilizado na ação. Desse modo, como uma “via de mão dupla”, estas abordagens da aprendizagem se complementam, interagem e, em especial, transformam-se por meio das experiências (MARSHAL, 2008).

O aprendizado é resultado da situação em que a pessoa participa, não sendo, portanto, apenas fruto dos seus processos de reflexão da experiência, vivida no nível do indivíduo, explicam Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007), ao diferenciar a teoria situada de Fenwick (2003) da abordagem também apresentada pela autora, o construtivismo, mesmo não concordando com ela. Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007) situam a aprendizagem situada ou *situated learning* no construtivismo e explicam que o conhecimento, nesta orientação da aprendizagem, é criado entre o indivíduo e a sociedade em que ele está inserido, isto é, a sua comunidade (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007).

O construtivismo, por sua vez, consegue explicar o *quê* e o *como* na perspectiva do conhecimento proposital. Essa abordagem perpassa a dimensão do conteúdo e entra na dimensão do processo (FENWICK, 2003). Para ela, o aprendizado é construído entre a interação do aprendiz e o mundo externo, incluindo as experiências dos outros (BEARD; WILSON, 2006). “O aprendizado é tratado não apenas como resultado, mas como processo” (FENWICK, 2008, p. 19). Assim, os processos de reflexão são fundamentais, pois balizam a construção do conhecimento, independentemente do nível. Afinal, a experiência pode ser vivenciada no nível pessoal ou no nível social, quando é resultado do ambiente em que se vive (KOLB, 1984).

Na orientação do construtivismo, estão, além da aprendizagem situada, a aprendizagem experiencial, a transformadora, a prática reflexiva e as comunidades de prática (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007). O que ambos concordam é que a noção de comunidade de prática é central nesta perspectiva ou orientação (FENWICK, 2003; MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007), de tal modo que “o resultado da aprendizagem experiencial como participação na comunidade refina suas práticas, desenvolve outras, ou alteram outras que são prejudiciais ou disfuncionais” (FENWICK, 2003, p. 67). Mas, afinal, quais elementos constituem a teoria situada e a diferenciam das demais abordagens?

3.2.3 Saberes situados da prática docente

Por entender a relação entre agente, mundo e atividade, a aprendizagem situada se diferencia das demais teorias da aprendizagem, uma vez que explicita os elementos que fazem

parte desta relação num processo de aprendizagem situado. A teoria situada envolve o aprendiz numa comunidade de prática e reforça os conceitos de legitimação, adaptação, identidade e contexto por meio da impossibilidade de separar as habilidades sociais e individuais das práticas exercidas na comunidade. O desenvolvimento de competências ocorre na medida em que o aprendiz progride nas suas relações no ambiente em que participa (FENWICK, 2003).

O conceito de participação envolve o engajamento ativo em algum lugar que é resultado de uma relação histórico-política articulada com as condições de interesse e poder. Assim, a participação é definida em termos da atividade, relações de poder, características individuais e currículos de aprendizagem. Como resultado, os participantes desenvolvem diferentes níveis de participação por meio da influência e do prestígio. Sem a participação neste espaço, a aprendizagem não ocorre (NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015).

“A teoria da aprendizagem situada enriquece o conceito de espaço de aprendizagem, lembrando-nos que se estendem além do professor da sala de aula” (KOLB; KOLB, 2005, p. 200). Em outras palavras, os espaços de aprendizagem nem sempre são espaços físicos, mas resultados da pessoa na sociedade. O contexto é resultado de “um processo histórico e social, co-produzido em conjunto com as atividades que ele suporta: agentes, objetivos, atividades e materiais e todos os artefatos simbólicos que constituem um sistema heterogêneo que evolui ao longo do tempo” (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p. 275).

Estes espaços se enquadram na noção de comunidades de prática, em que o conhecimento é construído por meio das relações sociais com base nas histórias, normas, ferramentas e tradições que fazem sentido para elas (KOLB; KOLB, 2005). Dessa maneira, para os teóricos da aprendizagem situada, conhecimento e aprendizagem são resultados da participação humana num determinado contexto. As histórias compartilhadas dão valor e funcionam como a estrutura de reflexão usada na compreensão do que é certo ou errado fazer, pensar e agir (FENWICK, 2003). As pessoas que participam tanto são alteradas pelas relações que desenvolvem como alteram as comunidades, especialmente quando precisam negociar significados (LAVE; WENGER, 1991).

Comunidade de prática foi definida como “um conjunto de relações entre pessoas, atividades e o mundo por meio do tempo e na relação com outras comunidades de prática que são vinculadas” (LAVE; WENGER, 1991, p. 98). Essa concepção se torna essencial na formação de sentidos, pois estes são resultados do que é aceito no lugar onde o indivíduo está inserido. O modelo da comunidade de prática foi baseado na proposição de Jean Lave e

Etienne Wenger em 1991, formulada com o objetivo de ressaltar o conhecimento gerado pelos membros da comunidade de forma situada (LAVE; WENGER, 1991), apesar de Fenwick (2008) apontar que foi resultado dos trabalhos de Wenger em 1998.

“As comunidades estão por toda parte e são partes integrantes da nossa vida” (WENGER, 1998, p. 6-7) por isso também são conhecidas como comunidades de aprendizagem, que se formam quando pessoas, de diferentes níveis de conhecimento, comportamentos e atitudes, se reúnem em torno de interesses comuns; assim, o conhecimento da comunidade é compartilhado por todos. Estes interesses podem ter efeitos positivos ou negativos (WENGER, 1998) e não serem aceitos ou reconhecidos pela organização, uma vez que não há uma fronteira visível entre o certo e errado, nem processos formais podem simplesmente emergir (BROWN; DUGUID, 1991).

Quando formadas, as comunidades de prática funcionam como um meio eficaz de compartilhamento de práticas por meio da interação e aprendizado, podem auxiliar na resolução de problemas e na geração de novas soluções, uma vez que os membros sabem particularmente como e a quem pedir auxílio; são, ainda, um mecanismo que proporciona atualizar as competências profissionais (NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015).

Assim, na formação de comunidades de prática, surgem elementos como o engajamento mútuo, a área de interesse (serve como fonte de construção da identidade) e o repertório compartilhado (WENGER, 1998). O engajamento mútuo e a área de interesse são dimensões que revelam a necessidade de se estabelecer processos de negociação de significados, clima amigável para permitir o engajamento voluntário, a paixão e o compromisso entre os membros da comunidade, o que a define e transmite a sua real existência (FLACH; ANTONELLO, 2010; NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015).

Por isso, não é a proximidade geográfica ou as relações interpessoais que fazem as pessoas formarem uma comunidade de prática, mas o engajamento estabelecido entre os membros por meio da identidade que é constituída. O engajamento mútuo deve ser balizado pelas diferenças por meio das competências individuais e complementares, para que haja a formação de um ambiente coletivo. O resultado do engajamento é homogêneo, mas os elementos são heterogêneos. Assim, o engajamento torna-se o meio de formação da comunidade de prática (WENGER, 1998).

Já o repertório compartilhado na comunidade de prática se refere “às rotinas, ferramentas, metodologias, símbolos, histórias, ações ou conceitos que a comunidade produz ou adota ao longo de sua existência” (WENGER, 1998, p.83). É formado por meio da

aprendizagem, em virtude da interação de uma comunidade (NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015), e resulta em regras, procedimentos, estratégias, linguagem e rotinas (WENGER, 1998), que são também fontes de coesão e de diferenciação dos membros e não membros (NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015).

Compreender os processos sociais a partir da concepção das comunidades de prática auxilia na compreensão das relações (e o surgimento delas), que se desenvolvem em torno de atividades que se modificam ao longo do tempo. Como resultado, os membros desenvolvem habilidades e experiências específicas, tornando-se integrantes de uma identidade compartilhada (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Desse modo, a teoria situada parte da premissa de que o aprendizado é um aspecto “integrante e inseparável da prática social” (LAVE; WENGER, 1991, p.31), o que resulta em “tensões entre os significados individuais dos sociais” (FENWICK, 2003, p. 56). Por isso, é fundamental que sejam definidos procedimentos que facilitem o diálogo e a cooperação com a finalidade de incentivar a resolução de conflitos e a solidariedade (FENWICK, 2003).

É por estes mecanismos que os novatos, que antes ocupavam a periferia da comunidade, inserem-se no núcleo por meio dos processos de aprendizagem e legitimação (MERRIAM; BIEREMA, 2014). Isto ocorre por estarem inseridos num ambiente em que todos utilizam o conhecimento situado e estes não, o que demanda a necessidade de aprender sobre o repertório compartilhado com a finalidade de participar integralmente das práticas socioculturais. Nestes termos, a aprendizagem ocorre por meio da tentativa do aprendiz em se inserir num novo contexto a fim de pertencer nele (LAVE; WENGER, 1991).

Trata-se da participação periférica legitimada, que torna compreensível as relações entre os novatos e os veteranos por meio dos processos de aprendizagem. Como resultado, esse processo constrói significados e desenvolve o aprendiz como participante pleno numa prática sociocultural (LAVE; WENGER, 1991). E é por meio dele que as pessoas dão sentido às suas experiências, resultado da colaboração entre os participantes na comunidade (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007), e isso envolve relações de poder, uma vez que é necessário estabelecer relações para ocupar posições centrais, ou seja, no núcleo da comunidade (LAVE; WENGER, 1991).

O termo participação periférica legitimada (P.P.L.) é resultado de esforços de Lave e Wenger (1991) ao perceberem que, por meio das relações sociais, é possível explicar a participação de aprendizes no contexto situado. A primeira observação do fenômeno foi realizada com alfaiates na Libéria (LAVE; WENGER, 1991), apesar de Nicolini, Scarbrough e Gracheva (2015) afirmarem que foi com um grupo de parteiras. Os autores perceberam que

novos alfaíates se tornavam qualificados e respeitados com o convívio no ambiente de trabalho (LAVE; WENGER, 1991), ou seja, tornavam-se competentes ao longo do envolvimento com a atividade (NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015).

Foi na tentativa de entender essa observação que Lave e Wenger (1991) perceberam que a P.P.L. proporciona uma compreensão analítica do processo de aprender, não se limitando a uma estratégia de ensino ou uma maneira de educar (BROWN; DUGUID, 1991). Por meio de situações que envolvem elogios, expressões de alerta ou até mesmo reclamações, o aprendiz percebe se o processo de legitimação está sendo eficaz ou não. Normalmente, as responsabilidades dos aprendizes são simples e pouco complexas e são supervisionadas por alguém mais experiente. Na medida em que a complexidade e responsabilidade das atividades aumentam e a supervisão diminui, o aprendiz percebe que está se movendo da periferia para estágios mais avançados no processo de participação (LAVE; WENGER, 1991). O objetivo está, então, “em tornar-se um, e não aprender sobre a prática” (BROWN; DUGUID, 1991, p. 48). Há, desse modo, um conhecimento não explícito predominantemente desenvolvido no contexto (BROWN; DUGUID, 1991).

Periferia e legitimidade são conceitos complexos de serem compreendidos, bem como de se definir fronteiras. O termo ‘periférico’ “denota a existência de um caminho que um novo membro deve seguir, a fim de ser reconhecido como um participante pleno na comunidade”. Ao mesmo tempo, esta noção pode ser relacionada ao termo ‘legítimo’ (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p.279). Isto ocorre porque ambos estão vinculados ao termo ‘participar’, determinante para o desenvolvimento no processo de aprendizagem (NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015). Há casos em que um é permitido em detrimento do outro. Pode ser que o aprendiz tenha legitimidade, mas não lhe é permitido ficar na periferia, ou ainda que esteja na periferia, mas que não lhe seja permitida a legitimidade. Em ambos, será difícil para o aprendiz participar dos processos de aprendizagem (BROWN; DUGUID, 1991).

O periférico se refere ao nível de aprendizagem em que o novato se encontra, e o legítimo implica a permissão, dada pelos membros, de participar da comunidade de maneira plena (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998), “com todos os riscos e emoções que isso implica” (NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015, p. 5). Permanecer na periferia pode ser importante, pois é o momento de ficar um pouco isolado e apresentar erros repetitivos, aprender sobre as características da comunidade em que está inserido, e, ainda, desenvolver a capacidade de inovar devido ao momento em que se encontra (BROWN; DUGUID, 1991; NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015).

Essa importância se deve ao contato com o conhecimento tácito e explícito, que é viabilizado quando há uma interação entre experientes e novatos. Tsoukas (2003) explica que os conhecimentos tácitos e explícitos não fazem parte de dois extremos de um *continuum*, mas de dois lados da mesma moeda: até mesmo o tipo mais explícito de conhecimento é sustentado pelo conhecimento tácito. O conhecimento tácito é um conjunto de regras incorporadas na ação, as quais, ao longo do tempo, o sujeito aprende e, então, formula a atividade. Ao participar de práticas sociais, os novatos aprendem, sob a orientação de pessoas que são mais experientes, e fazem “ver outras conexões” (TSOUKAS, 2003, p. 14).

Torna-se fundamental para o novato fazer-se presente nas situações importantes para sua comunidade, com a finalidade de, no contexto, aprender e ter acesso ao currículo de aprendizagem, que apresenta oportunidades e formas reais de engajamento na comunidade (LAVE; WENGER, 1991) para o estabelecimento de momentos de interação (NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015). Isto porque a sua competência se desenvolve ao perceber os elementos do contexto que não são exibidos em regras e procedimentos: são os “elementos situacionais” (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p. 276). O desenvolvimento de competências depende do processo de legitimação desenvolvido no contexto, pois demanda oportunidade de ação frente às necessidades situacionais.

Desse modo, os novos membros são colocados em situações e oportunidades situadas para facilitar a sua inserção no grupo, por meio do desenvolvimento de um currículo situado, de tal modo que se tornam membros confiáveis na comunidade. Essa inserção pode provocar posições diferenciadas no grupo, uma vez que não é pelo fato de terem sido aceitos que as relações se tornam igualitárias (BISPO, 2013). Os participantes de uma comunidade de prática, além de definirem os critérios de acesso e níveis de relacionamentos, mantêm-se enquanto permanecem os interesses (FLACH; ANTONELLO, 2010). Assim, por meio da prática social e do envolvimento ativo nelas, a comunidade é sustentada e perpetuada, e os novos membros percorrem a trajetória periferia-núcleo. A linguagem exerce um papel fundamental para o novo membro, pois, por meio dela, este se faz entendido e compreende as características locais (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

“O currículo situado é derivado do currículo de aprendizagem de Lave e Wenger (1991)”, afirmam Gherardi, Nicolini e Odella (1998, p. 279), e se refere ao que é necessário, entre habilidades, competências, escolaridade etc. para atuar em determinada profissão. É formado com base no que é legítimo, atual e compartilhado nas comunidades. O currículo situado concebe seu conteúdo diante do contexto; relaciona-se, portanto, com as questões econômicas, sociais, simbólicas, entre outras, do sistema de práticas no ambiente, o que

aumenta a impossibilidade de formalizar todas as atividades a ele relacionadas. Assim, torna-se comum ter um currículo explícito superficial e outro mais exigente e profundo na prática. Nesta, as pessoas aprendem mais do que as competências técnicas que devem executar (o que é esperado): aprendem as competências sociais, as relacionais e os “jeitinhos” (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

O currículo situado pode ser em nível individual, interpessoal e organizacional. O primeiro nível diz respeito às estratégias de adaptação e apropriação do saber utilizadas pelo novato; o nível interpessoal está relacionado com os comportamentos adotados pelo novato para interagir com seu grupo, o que pode resultar em sentimentos negativos tais como ciúmes, inveja e preconceito. E o último nível, o organizacional, envolve as atividades relacionadas à aprendizagem e aos resultados esperados pela chefia. Um ponto importante neste último é que as tecnologias não são totalmente liberadas para os novatos, isto é, ao passo que estes vão aprendendo também são inseridos nas tecnologias que permeiam suas atividades (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Juntas, a teoria da aprendizagem situada e as comunidades de prática são como duas “faces diferentes da mesma moeda: uma oferece uma nova apreciação do processo de aprendizagem e socialização; e a outra, o processo e sua capacidade de funcionar como um mecanismo de partilha de conhecimentos e aprendizagem mútua” (NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015, p.8). Como estes elementos debatidos, tais como engajamento ativo, área de interesse, repertório compartilhado e P.P.L., configuram-se na prática docente, especialmente na pós-graduação em administração?

3.2.4 A prática docente como um processo da aprendizagem situada no contexto da pós-graduação

Compreender os processos de aprendizagem a partir das perspectivas situada e de comunidades de práticas é objetivo de diversos trabalhos e de campos variados. Na administração pública (NICOLINI, 2007); no setor de turismo, com a utilização da internet como tecnologia de informação e comunicação (BISPO, 2011); nos serviços de saúde (NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015); no contexto do ensino, com os que vinculam as comunidades de prática à tutoria (MACDONALD; HEWLING, 2008), ao desenvolvimento profissional (HIBBERT, 2008), à aprendizagem de professores de línguas de sinais (MEYERS; NATHAN; SAXTON, 2008), à comunicação política (BRUBAKER, 2011), à aprendizagem virtual de uma outra língua (SHIN; BICKEL, 2008), à educação de

líderes (WOOLIS; RESTLER; THAYER, 2008) e à educação superior (BOS-CIUSSI; AUGIER; ROSNER, 2008; DELLAPORTAS; HASSALL, 2013), que se torna especialmente interessante pela ampliação das possibilidades de interação entre professores-professores e professores-alunos com o avanço tecnológico.

No ambiente acadêmico, as comunidades de prática precisam das interações sociocognitivas bem como das socioafetivas, pois não são percebidas como pequenos acontecimentos que causam poucas influências; os grupos e subgrupos que se formam encorajam a ação e a interação no ambiente, e as diferenças de conhecimento e competências no grupo são importantes para a cooperação e o engajamento (BOS-CIUSSI; AUGIER; ROSNER, 2008). São nesses espaços que as noções de competência social e experiência pessoal ganham sentido e são compartilhadas, tornando-se ambientes de processos de negociação, de aprendizagem, de construção de sentido e de identidade (WENGER, 1998).

Esta noção é enfatizada dependendo do contexto. Na educação superior pública, por exemplo, diante do processo de tomada de decisão compartilhado, as relações de poder bem como as ações políticas tornam-se a base que sustenta o engajamento e a cooperação. São estes elementos que podem impedir ou facilitar o processo de legitimação e participação, sendo cruciais para o processo de aprendizagem do novato em participar e ser inserido nas relações de poder da instituição (BROWN; DUGUID, 1991).

O poder é formado em torno das práticas e, ao ser exercido por meio das relações sociais, constitui o conhecimento adotado pelo contexto. Por isso, essas relações merecem ser analisadas (NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015). Alcançar proximidade com as pessoas que são os representantes do centro, departamento ou coordenação, bem como solicitar autorização quando o docente deseja realizar atividades de sua iniciativa e aceitar as que lhes são designadas são maneiras de ser aceito e legitimado pela comunidade (BISPO, 2013).

A “elaboração do horário dos membros, assim como na distribuição das salas (ambiente) de trabalho dos professores ou até mesmo na escolha e quantidade de disciplinas delegadas” revelam o nível de poder e participação do docente no ambiente acadêmico (BISPO, 2013, p. 13). Lidar com “panelinhas” nestes espaços (NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015, p. 30) torna-se importante, pois elas podem impedir ou facilitar a aprendizagem e a negociação por meio das hierarquias estabelecidas no processo decisório entre os membros. É, assim, necessário considerar este elemento para melhor compreender a formação destes espaços (LAVE; WENGER, 1991).

Resultado de uma pesquisa denominada “etnografia em casa”, Bispo (2013, p. 9) reuniu características do currículo de aprendizagem e situado de docentes de administração de uma Instituição Federal brasileira. Os achados da pesquisa revelam que o currículo de aprendizagem é constituído em torno da experiência profissional acadêmica e não acadêmica e da apropriação da linguagem própria da área, tais como a ANPAD (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração), que também o regula ao elaborar regras e incentivar a participação destes e a conclusão do mestrado ou doutorado. Já o currículo situado envolve a apropriação de siglas e de uma linguagem própria, que auxilia o docente na sua atuação autônoma, e a utilização de expressões que justificam as ações e papéis no grupo (BISPO, 2013).

Embora não tenha encontrado literatura que discute os elementos da aprendizagem situada na pós-graduação em administração, é possível, por meio da nossa experiência como estudante, do diálogo com professores mais experientes e da observação, estabelecer relações entre estes e a ação docente na pós-graduação em administração. O Quadro 7 resume esta tentativa.

Quadro 7 - Relação entre os elementos da teoria situada e a prática docente na pós-graduação em administração

Elementos da teoria situada	Na prática docente da pós-graduação em Administração
Participação/Engajamento ativo	Ocorre de modo diferente dependendo da atividade: ensino, pesquisa e/ou extensão. O ensino parece ser a atividade mais individual, resultado da pouca inter-relação entre as linhas de pesquisa. A extensão tem um espaço muito reduzido na pós-graduação, limitando-se aos debates de estágio docente na preparação do futuro professor, em poucos casos. A pesquisa possibilita mais a participação e o engajamento, uma vez que proporciona, em alguns casos, um ambiente integrador por meio de temáticas que juntas explicam melhor os fenômenos na administração. Contudo, é notório que essa integração é ainda uma iniciativa de professores de modo situado. O mais comum é este engajamento ocorrer nos grupos de pesquisas de cada linha. De modo geral, as relações de poder, as características individuais e os currículos de aprendizagem facilitam ou dificultam a participação.
Área de interesse	Normalmente constituída pelas áreas funcionais da administração: professores de marketing se engajam mais entre si do que com os de gestão de pessoas. Os docentes especialistas em métodos transitam em mais de uma área, são transversais na atuação das linhas. As linhas de pesquisa que apresentam coesão delimitam melhor essa área de interesse e auxiliam na cooperação entre os docentes.
Repertório compartilhado	É a maneira como os docentes se organizam, planejam, produzem as ações, bem como as linguagens e rotinas que compartilham entre as temáticas, linhas do programa. Na área de marketing, por exemplo, é comum o debate em torno da rejeição das publicações de Kotler; na de gestão de pessoas, em torno do conhecimento tácito e explícito, são conhecimentos já absorvidos pelo grupo, funcionam como uma “ <i>taken for granted</i> ”. Ainda, é comum os professores da pós-graduação trocarem experiências sobre publicações recentes, processos de aprendizagem, itinerários dos estudantes e questionamentos sobre sua permanência nos programas. Quando necessário, trocam documentos de projetos, de prestação de contas e de funcionamento dos grupos de pesquisa e

	orientações. É possível, ainda, identificar debates sobre os campos da administração, quanto à ciência, ao rigor e relevância e quanto à originalidade das teses.
Participação periférica legitimada	Se dá pelas relações de poder estabelecidas entre os docentes. Não aceitar novas tarefas, processos, pesquisas, eventos, pode se tornar uma problemática para o novato, que normalmente aceita cargos ou participa de atividades extras para se inserir nos grupos. Outra questão é que a tomada de decisão é, na maioria, realizada antes da reunião, no café, almoço ou corredor. O iniciante enfrenta dificuldades para compreender isso e a linguagem que está sendo usada, pois não é explícita. Termos como “o grupo precisa entender” ou “não atingiu a pontuação necessária” são utilizados para demonstrar que precisa de ajuda e apoio na votação. Quando o professor atinge o nível de “bolsista produtividade”, lhe é conferido <i>status</i> de participante pleno na prática docente.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Desse modo, como exposto no Quadro 7, os elementos tais como engajamento ativo, áreas de interesse, repertório compartilhado e participação periférica legitimada são melhor compreendidos a partir das experiências vivenciadas pelo membro recente no ambiente acadêmico. Na pós-graduação em administração, estas experiências ainda envolvem as questões de orientação, de autoria, de gerenciamento de grupos de pesquisa, de participação em programas conceituados de pós-graduação e de premiações e *status* conferidos pelos eventos e agentes reguladores, tais como a premiação de melhor artigo do EnAnpad e o reconhecimento de bolsista produtividade do CNPq.

Essas são as formas ou caminhos que sustentam a participação e a cooperação (WENGER, 1998) na pós-graduação em administração, representadas pelos elementos da teoria situada, caracterizando a prática docente. Esta prática assume um caráter mais amplo que planejar uma atividade ou desenvolver um projeto: por exemplo, envolve um processo organizativo no qual pessoas se relacionam com o conhecimento na construção de uma identidade vinculada a um contexto.

Em outras palavras, diante dos elementos destacados, a prática docente é o meio pelo qual faz sentido existir e o meio usado pelos recém-docentes para aprenderem a atuar e permanecer na comunidade no contexto da pós-graduação. Aprender a dinâmica da pontuação para o período é um exemplo disso. Exatamente por isto, esta prática é vinculada à noção de teoria em uso, uma vez que o que a sustenta é o que ocorre de forma dinâmica no cotidiano de sua formação (ANTONACOPOULOU, 2004).

Tem-se, então, a prática docente no processo de aprendizagem, que compatibiliza a relação entre comunidade acadêmica, participação legitimada, competência, aprendizagem, experiência e emoções. As relações sociais no contexto acadêmico são complexas e diversas: “podem incentivar o poder, competição, colaboração, relações econômicas ou relações utilitárias numa mistura que envolve sucesso e falha, autoridade e clima de cooperação”

(WENGER, 1998, p. 77). As competências, por sua vez, inseridas na temática das comunidades de prática, envolvem três elementos.

O primeiro é concebido pela definição da comunidade, com seus motivos e papéis de cada membro (BISPO, 2011). O segundo se refere ao engajamento da comunidade na constituição de normas e relacionamentos que traduzem essas relações. Por fim, o último elemento se refere ao repertório compartilhado concebido pelo grupo por meio das rotinas, ferramentas, histórias, estilos, entre outros (BISPO, 2011). As comunidades então se expandem por meio da relação entre competência e experiência, que ocorre no engajamento mútuo (WENGER, 1998). Este sentido envolve, portanto, além da comunidade de prática e competências, a noção de P.P.L. por meio dos processos de aprendizagem que são vivenciados ao longo das experiências.

A experiência singular, como denomina Dewey (2000), é aquela que se torna única porque foi capaz de estabelecer um processo de reflexão e mudança. Provoca continuidade entre o ser e a experiência, resignificando-o e alterando o percurso seguinte. Habilita o ser a usar adjetivos de interpretação ao nomear a experiência como afetiva e/ou prática e/ou intelectual etc. Independentemente, a “experiência tem um caráter emocional satisfatório, porque possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado” (DEWEY, 2000, p. 114). Experiências dolorosas podem servir de pontos de referências nas experiências futuras, podendo agir como bloqueadores da aprendizagem (BEARD; WILSON, 2006).

“Na verdade, quando significativas, as emoções são qualidades de uma experiência complexa que se movimenta e se altera. A experiência é afetiva” (DEWEY, 2000, p. 119) e “o domínio afetivo pode ser a base da aprendizagem experiencial” (BEARD; WILSON, 2002, p. 119). A experiência é de um material carregado de “suspense e avança para sua consumação por uma série interligada de incidentes variáveis” (DEWEY, 2000, 121). Portanto, toda experiência é resultado de ser e participar no mundo. Assim, aprendizagem por meio das emoções é muito mais significativa do que se acredita (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGATNER, 2007). É nesta dimensão que está o fator-chave no processo de aprendizagem e, como tal, não pode ser ignorada (BEARD; WILSON, 2006).

Ao vivenciar durante o cotidiano situações que podem causar surpresa ou desconforto, o docente da pós-graduação começa a desenvolver um processo reflexivo em que seu conhecimento é balizado pela reflexão enquanto ação experiencial, o que o prepara para e na prática (FENWICK, 2003). Contudo, emoções e sentimentos negativos, para alguns, podem bloquear ou impulsionar a pessoa a desenvolver novas competências no processo de

aprendizagem (BEARD; WILSON, 2006). “Emoções negativas, como medo e ansiedade podem bloquear a aprendizagem, enquanto os sentimentos positivos de atração e interesse podem ser essenciais para a aprendizagem” (KOLB; KOLB, 2005, p. 208).

Portanto, as emoções se tornam componentes críticos da mudança de atitude do docente da pós-graduação, uma vez que alteram o processo cognitivo e a forma como se encara a situação, bem como estimulam o desenvolvimento de novas atitudes e crenças (BEARD; WILSON, 2006). Este processo envolve o ato de receber, responder e avaliar novos estímulos e, em seguida, internalizar novos conceitos, ideias e valores. As emoções apresentam, assim, um papel fundamental no processo de aprendizagem (DELLAPORTAS; HASSALL, 2013).

Faz-se importante, então, que o processo de aprendizagem do docente ocorra no contexto da sua formação de nível doutoral, por meio de iniciativas que o façam vivenciar experiências na pós-graduação ainda como estudantes, o que facilita a reflexão das emoções, diminuindo o medo e a ansiedade. Iniciativas como proporcionar ao estudante uma oportunidade de conceber, organizar e lecionar um curso de formação para os mestres do mesmo ou de outro programa, envolvendo-o em um ambiente de tensão, exigência e prazer ao mesmo tempo; formular e debater uma proposta de grupo de pesquisa, livre das cobranças do orientador e com base nas expectativas do estudante para a sua vida acadêmica; formular e debater uma proposta de atuação na extensão, entendendo suas especialidades e propósitos; e, ainda, conceber e apresentar um esboço de projeto de pesquisa global vinculado ao grupo já proposto, com indicação de pesquisas relacionadas em níveis de teses, dissertações e monografias são experiências que auxiliam o estudante de doutorado a compreender e se preparar para as pressões, situações e experiências que acontecerão no ambiente da pós-graduação, aumentando o seu sentimento de competência.

Por isso, é possível estabelecer vínculos entre o campo da educação experiencial estudado por Roberts (2012) e a teoria situada representada por Fenwick (2003), cujos pontos de convergência são apresentados no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Pontos de convergência entre o campo da educação experiencial e a teoria situada

Pontos de ligação	Campo da educação experiencial (ROBERTS, 2012)	Teoria situada (FENWICK, 2003)
Tradição	Psicologia social, filosofia e psicologia cognitiva	Teoria da aprendizagem social
Processo de aprendizagem	Fazer sentido entre o indivíduo e o ambiente	Por meio da participação humana numa comunidade de prática
Papel do contexto	De interação no espaço de aprendizagem/espaço de vida	De interação e socialização na comunidade de prática

Principal descritor	Aprender fazendo	Aprender pertencendo
Surge da necessidade de	Estabelecer que a aprendizagem é um fenômeno social	Ressaltar o conhecimento gerado pelos membros da comunidade de forma situada
Papel da experiência	É concebida na interação com o outro	Resultado de um engajamento participativo no mundo
Orientação	Ação, na corrente do pragmatismo	Participação social
Principais elementos constitutivos	Comunidade, senso e histórias compartilhadas	Engajamento mútuo, repertório compartilhado, participação periférica legitimada, comunidades de prática

Fonte: Elaboração própria (2017).

Estes pontos de convergência entre o campo da educação experiencial (ROBERTS, 2012) e a teoria situada (FENWICK, 2003) revelam as similaridades entre as abordagens. Ambas concebem o processo de aprendizagem e o papel do contexto e da experiência de modo similar, uma vez que vinculam o contexto, a experiência e a interação por meio do engajamento ativo na comunidade e do compartilhamento de histórias e valores no processo de aprendizagem dos indivíduos em determinado ambiente (FENWICK, 2003; MOON, 2004; WURDINGER, 2005; KOLB; KOLB, 2005; BEARD; WILSON, 2006; JARVIS, 2006; SILBERMAN, 2007; WURDINGER; CARLSON, 2010; ROBERTS, 2012).

3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi debater o processo de aprendizagem docente a partir da perspectiva da teoria situada, inserida no campo da educação experiencial. Para tal, foi necessário apontar o caminho de pressupostos desta teoria, suas influências, principais autores, características e implicações.

É possível notar diante do debatido que, para os teóricos da teoria situada, o conhecimento e a aprendizagem se desenvolvem a partir do engajamento num determinado contexto. As comunidades, por sua vez, para existir, precisam que membros compartilhem interesses, objetivos e, por meio das relações de poder e da área de interesse, o repertório vai sendo construído, compartilhado. Esses membros possuem posições diferenciadas e, para os novatos, são impostas as condições de periferia e legitimação, que, caso ocorram, estes se tornam membros plenos. São meios, mecanismos de desenvolvimento de competências, uma vez que é permitido aprender na ação, perceber os elementos contextuais importantes para a comunidade em que o membro está inserido e atuar frente às necessidades situacionais e às responsabilidades de cada um do grupo. A cada nova experiência, o membro e aprendiz

reflete sobre os estímulos recebidos, avalia a situação e produz novos sentidos e relações no grupo em que pertence.

Pelo que foi discutido, a noção de competências recebe ênfase no debate, uma vez que o seu desenvolvimento é oportunizado pelo ambiente da pós-graduação, independente de qual, no contexto situado. Torna-se essencial, portanto, discutir a questão das competências de modo mais aprofundado para perceber quais elementos auxiliam ou prejudicam o engajamento ativo, bem como discutir suas características no contexto docente.

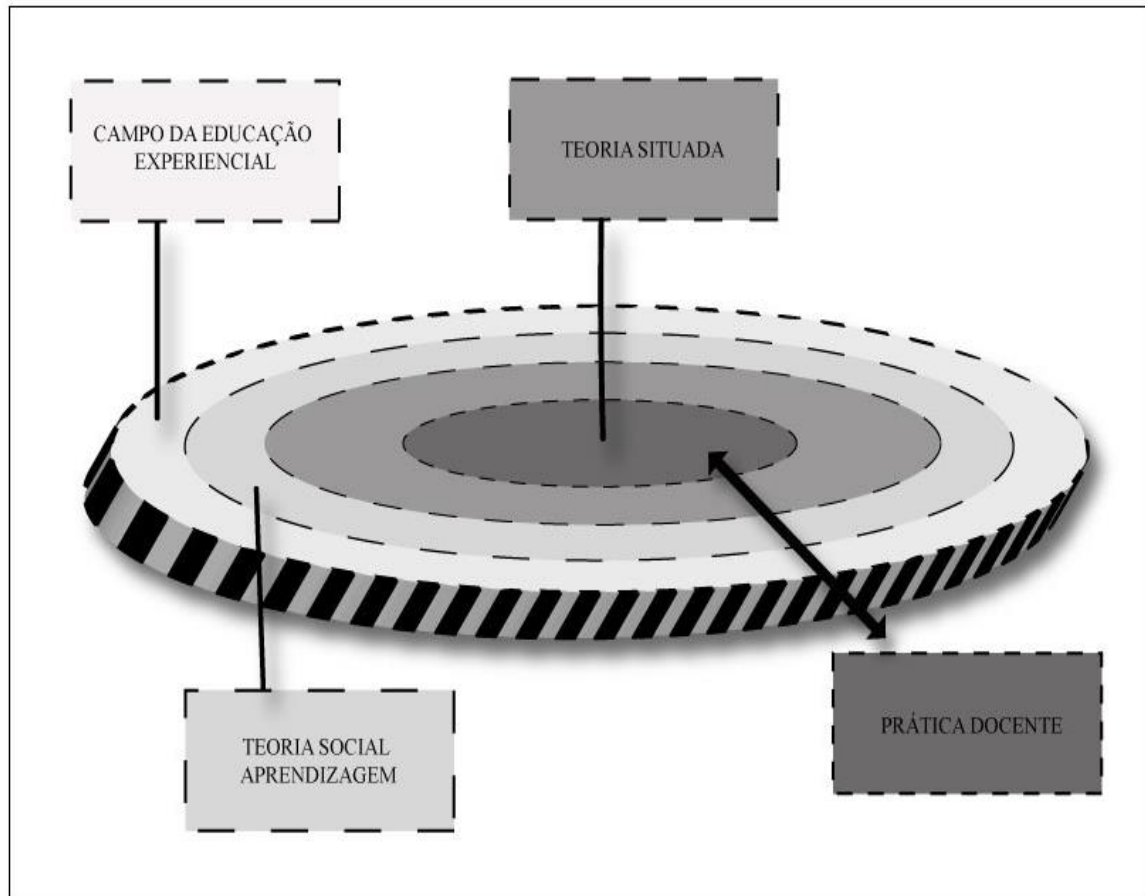
Para Merriam (2008), as questões vinculadas ao contexto, ou seja, as socioculturais, bem como a capacidade de articular a mente, o espírito e as emoções fazem parte das tendências de estudos para o século 21. Dada essa importância, é necessário estimular pesquisas para obter uma melhor compreensão do aprendizado, em especial quando se trata do que ocorre no ambiente de trabalho, já que, por depender do contexto, não há receitas e manuais (BROWN; DUGUID, 1991).

Ao caracterizar os elementos da aprendizagem situada na ação docente da pós-graduação em administração, foi possível identificar um ambiente complexo em que as relações sociais dão sustentação e desequilíbrio ao mesmo tempo, uma vez que reconhecem e penalizam o docente, que precisa desenvolver múltiplas tarefas no compromisso de formação de outros doutores futuros docentes e no avanço do conhecimento por meio das pesquisas.

Os colegas de trabalho cobram, por meio das relações de poder e de pressões, novas posturas, resultados, e os que não os entregam são isolados ou descredenciados do programa pelo não enquadramento na pontuação necessária para aquele período. Os estudantes cobram uma visão ampla no trato com os trabalhos de dissertação e tese e a capacidade de motivar e compreender as suas necessidades. Os docentes são, para os discentes, exemplos de pesquisadores e professores (isso não confere um sentido sempre positivo). Assim, a pós-graduação é um ambiente que demanda a capacidade de gerenciar interesses, estratégias e pessoas no direcionamento de novas descobertas.

Por isso, pode ser ao mesmo tempo um ambiente prazeroso no reconhecimento de esforços e prejudicial na imposição de variadas competências, longas jornadas de trabalho, participações em bancas externas e internas, projetos e grupos de pesquisa. Por fim, após a caracterização e diante dos elementos e argumentos apresentados, é possível afirmar que a prática docente envolve um campo da educação experiencial e ocorre por meio do processo de aprendizagem situado. A seguinte Figura 4 ilustra esta afirmação.

Figura 4 - Campo e processo da prática docente



Fonte: Elaboração própria (2017).

Ao observar a Figura 4, é possível destacar que o campo da educação experiencial influencia a teoria situada por meio da corrente do pragmatismo, que enfatiza a ação e o engajamento mútuo. A teoria social da aprendizagem, por sua vez, como tradição teórica da situada, envolve-a por meio das teorias da experiência situada. Isto posto, a prática docente na pós-graduação está centrado numa lógica da aprendizagem situada que, por sua vez, está inserida no campo da educação experiencial.

A seguir, indicamos reflexões quanto à lógica que faz parte do ambiente da pós-graduação e circunda o processo de aprendizagem docente.

3.4 REFLEXÕES TEÓRICAS DA PRÁTICA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO

As reflexões teóricas discutidas nos Capítulos 2 e 3 apontam para a formação e predominância de uma lógica na pós-graduação em administração na qual as atividades de pesquisa são priorizadas em detrimento das ligadas ao ensino. Esta seção de reflexão final dos capítulos teóricos tem como objetivo debater os aspectos que auxiliaram na consolidação desta lógica, que se configura no saber experiencial — o qual baliza os demais — e, por isso, tem relação com o saber ser e fazer, caracterizando a prática docente e seus elementos constitutivos. Por isso, questionamos: como a lógica do ser docente na pós-graduação em administração foi e é constituída? Por que a pesquisa baliza os papéis docentes por meio de atividades que são transversais a todos? E, ainda, por que os docentes aprendem ao longo da prática docente a não valorizarem o ensino tanto quanto a pesquisa?

O incentivo à pesquisa, por meio das escolas de pós-graduação, veio para atender demandas de empresas, no pós-Segunda Guerra Mundial, que precisavam de pesquisadores de alto nível, os doutores (SEROW, 2000; AKERLIND, 2011). A ideia, dentre outras, era que as escolas de administração se tornassem mais acadêmicas, com foco na pesquisa e em resultados analíticos, e alguns financiamentos foram realizados com este fim (pela Ford, por exemplo) (FRIGA; BETTIS; SULLIVAN, 2003; COOKE; ALCADIPANI, 2015). Neste contexto, bolsas de pesquisa foram pagas para estudantes de gestão realizarem doutorado nos Estados Unidos da América, incluindo materiais de pesquisas e até livros de ensino (COOKE; ALCADIPANI, 2015).

A Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), recebeu apoio financeiro da Fundação Ford (FF) entre 1961 e 1978, por meio, inicialmente, da relação entre Roberto Campos, ministro brasileiro, e de Thomas Carrol, vice-presidente da FF, para manter questões políticas (Segunda Guerra Mundial e regime militar no Brasil), auxiliar a escola a se recuperar financeiramente, promover a ampliação física, a adequação dos salários dos professores e das mensalidades e criar uma equipe de gestão escolar competente na área, para fomentar a pesquisa científica com mais rigor, com fins de formação de alunos e professores e da americanização da educação em gestão (COOKE; ALCADIPANI, 2015).

A crença na suposta superioridade da pesquisa em relação ao ensino foi explicada por Eisner (2002) ao propor mudanças para este último. O autor resgata a valorização da pesquisa na sociedade e suas implicações para o ensino, ao esclarecer que a busca pela verdade, da forma como foi iniciada, gerou a crença na superioridade na pesquisa, que descobriria a

realidade das coisas e, por isso, governaria as demais atividades, incluindo o ensino (EISNER, 2002). Mas quando essa verdade começou?

Platão, em 387 A.C, fundou o que pode ser considerada a primeira escola de administração — a academia, um lugar em que reis filósofos teriam a oportunidade de se qualificar na educação formal por meio de palestras e estudos de questões que envolviam a matemática, a história e a política. Estes reis filósofos eram respeitados pela busca da verdade, que se concretizava pelo pensamento baseado na razão e na lógica, e eram reconhecidos como homens sábios, já que, mediante seus diálogos, a sua argumentação encontrava-se com a “verdade”. Esta lógica se tornou uma base que orienta o pensamento na ciência da administração, entre outras (JOULLIÉ, 2016).

Ensinar foi, assim, concebido por meio de rotinas que a ciência deliberou, segundo a qual a linguagem científica foi concebida como superior. O problema, como aponta o autor, é que há outras formas de conhecimento e de conhecer o mundo, como, por exemplo, o conhecimento prático, em que “a pesquisa em si é um conceito guarda-chuva e a ciência é uma de sua espécie” (EISNER, 2002, p. 381).

Além disso, no contexto brasileiro, o prestígio por meio do reconhecimento dos pares também tem origem na colonização do ensino da gestão brasileira pelos Estados Unidos a partir da inserção de sua cultura, valores e *modus operandi* nos cursos de gestão pela FGV. Assim, ao retratar ou copiar as abordagens oriundas da região norte-americana (muitas vezes atrasada e por caminhos questionáveis), o pesquisador estava “modernizando” sua prática docente tão bem articulada e aceita desde o início do século XX (ALCADIPANI; CALDAS, 2012), e as IES, por sua vez, mimetizaram as práticas da FGV devido ao seu alto prestígio e ao seu número de alunos, que cresceu aceleradamente.

A ideia é ser visível local e globalmente, e isso a pesquisa oportuniza por meio das premiações, dos cargos de *status* e até da utilização do sobrenome nas referências, além das recompensas financeiras. Neste sentido, docentes recém-inseridos no ambiente acadêmico aprendem que, por meio da pesquisa, as oportunidades de desenvolvimento na carreira são maiores, sendo, portanto, mais atraentes (BALKIN; MELLO, 2012; BISPO, 2016). Desse modo, essa concepção de desenvolvimento de carreira ganha repercussão por meio do processo de socialização vivenciado no contexto acadêmico, em que valores e comportamentos são transmitidos e refletem-se significativamente no processo de formação e atuação dos novos professores (PARK; BRAXTON, 2013).

Assim, há uma competição entre a pesquisa e o ensino, na qual a pesquisa sempre foi considerada superior (VROOM, 2007; BRAXTON, 1996; BALKIN; MELLO, 2012; PARK;

BRAXTON, 2013). São fatores que contribuem para a diferenciação entre pesquisa e ensino (BALKIN; MELLO, 2012, p. 475):

- a. O ambiente acadêmico, tradicionalmente, separa as atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- b. A trajetória de formação em nível doutoral é organizada com fins, prioritariamente, de pesquisa.
- c. O sistema de recompensa financeira é mantido por indicadores de pesquisa.
- d. Há disponibilidade de recursos mais para a pesquisa do que para o ensino.

Esses itens elencados contribuem para que a formação de mestres e doutores esteja pautada no desenvolvimento das atividades de pesquisa (FISCHER, 2006) e que, na prática, os docentes da pós-graduação organizem suas ações de modo a facilitar o andamento destas atividades, mesmo nas que são inicialmente mais voltadas ao ensino, na maioria das vezes sem perceber, porque já foram inseridos nesta lógica desde as primeiras experiências na pós-graduação em administração. Logo, são reprodutores desta predominância, já que estão submetidos aos critérios de avaliação da CAPES, os quais impõem aos PPGs uma forma de organização de pessoas e atividades de modo que se priorizem as publicações em revistas de alto impacto (NASCIMENTO, 2010).

Braxton (1996) já afirmava que, na competição entre ensino e pesquisa, o ensino perde, devido às altas cargas de leitura a que os estudantes são submetidos na pós-graduação. Essa realidade ocorre mesmo contra a sociedade, que, de maneira geral, espera por melhorias no ensino da graduação. O autor analisa três linhas de pensamento: que a pesquisa não influencia no ensino, que ambos são complementares ou que há conflitos entre eles. As conclusões indicam que não há influência da pesquisa no ensino, ou seja, a primeira não afeta a eficácia do segundo.

Assim, sugere-se que cada IES defina o que deseja em termos de atuação, pois, ao afirmar pesquisa e ensino que são atividades complementares, podem lançar mão de regras que beneficiem ambos os resultados ou, ao definirem que não se influenciam, podem dividir as atividades entre os docentes (BRAXTON, 1996). Nascimento (2010) propõe uma readequação dos indicadores de avaliação por meio do que chama de “Fator P”, em que não apenas as atividades de produção científica são avaliadas, mas também a qualidade das aulas e orientações, na busca pela consolidação da ideia de equilíbrio entre as atividades inerentes aos papéis da docência na pós-graduação. Assim, torna-se claro que a cultura organizacional (as relações de poder das agências reguladoras e de fomento) interfere nas atividades de pesquisa

e ensino no tocante às preferências dos docentes, bem como nos seus resultados (BRAXTON,1996).

Hattie e Marsh (1996) também analisam esta competição sob o ponto de vista de três argumentos centrais: há uma relação negativa, positiva ou nula entre a pesquisa e ensino. Na construção argumentativa que defende a relação negativa, as ideias que a sustentam envolvem (a) tempo: ao se dedicar na pesquisa, o docente diminui o tempo de dedicação ao ensino; (b) personalidade: o pesquisador gosta mais de ideias, de trabalhar sozinho e não responde bem às pressões e gosta menos de relações com os alunos e atividades de parcerias; e (c) recompensas: as atividades de pesquisa geram mais prestígio social e retribuições financeiras do que as de ensino. A relação positiva é reforçada pelo argumento de que todo professor deve pesquisar, já que isso interfere na qualidade de ambas as atividades, e as habilidades dos dois papéis são comuns, tais como perseverança, dedicação e criatividade (HATTIE; MARSH, 1996).

A relação nula, ou seja, nem positiva nem negativa, ocorre devido às características diferentes das atividades, tais como: a pesquisa é voltada para a descoberta e o ensino para a transmissão; professores são mais sociáveis, pesquisadores mais independentes. A conclusão da meta-análise é que ensino e pesquisa não estão correlacionados. A ideia de que são atividades complementares é um mito, sustentado por interesses de acadêmicos e instituições. Estes resultados auxiliam a refletir no tocante às ações das instituições de ensino, que devem buscar a conciliação destas atividades, incentivando, por exemplo, o ensino com pesquisa e vice-versa, por meio de ações que resgatem a necessidade de integração destes papéis, premiando a criatividade, o comprometimento e a análise crítica em ambos (HATTIE; MARSH,1996).

Vroom (2007) advoga a favor da integração entre a pesquisa e o ensino, apesar de reconhecer as suas dificuldades, como a relação com o tempo, com as competências necessárias e com o aspecto global da pesquisa e o local do ensino, na prática docente. O autor relata, baseando-se em suas experiências pessoais, livre de pesquisas para suportar suas reflexões, que, ao se aproximar das preocupações do mercado por meio do ensino aos gerentes, o docente insere a pesquisa na resolução de problemas, integrando pesquisa e ensino, gerentes e alunos (VROOM, 2007).

Assim, conclui-se que é possível integrar os papéis de professor e pesquisador, mas que, para alcançar este nível, foi e é necessário se desprender de comportamentos adotados ao longo da formação acadêmica em nível doutoral (VROOM, 2007). Estas implicações da pesquisa no ensino também são comentadas por Grant (2008) no campo da administração

estratégica, ao reforçar a esperança de ensinar com bases mais práticas, envolvendo os processos de implementação e decisão estratégica, do que com teorias que fazem análises mais externas com fatores que explicam menos o sucesso organizacional (GRANT, 2008).

Apesar de os autores assumirem que o ensino e o aconselhamento demandam muito tempo, eles consideram que o prestígio maior está na pesquisa (SEROW, 2000; FAIRWEATHER, 2005; NKOMO, 2009; BALKIN; MELLO, 2012). O problema reside no pouco “peso” que o ensino tem no sistema de recompensa acadêmica, uma vez que principalmente a pesquisa gera, além de promoções, o reconhecimento dos pares. Desse modo, pesquisar na quantidade definida pela comunidade acadêmica (ou acima) é requisito para ser legitimado no ambiente universitário; ensinar, por sua vez, qualquer um pode fazer.

Nesta perspectiva, adaptar-se ao sistema de recompensa docente é fundamental para se tornar membro pleno de uma comunidade científica universitária (SEROW, 2000), o que ocorre na adoção de concepções, valores, crenças, comportamentos e discursos legitimados pelos pares. Para tal, há a necessidade não apenas de compatibilizar papéis que envolvem a prática da pesquisa, as atividades acadêmicas e a orientação (principal meio de alcance dos resultados), mas também a própria formação discente e a vocação para o ensino. No caso desta última, as ações que incentivam o bom ensino, tais como premiações e reconhecimento, são e foram realizadas com o intuito de evitar pressões de alunos e da comunidade em geral e manter um nível mínimo de ensino (SEROW, 2000).

Um outro ponto é a diferença de salários. Os comportamentos acadêmicos que fortalecem a pesquisa auxiliam o professor na sua progressão financeira e no desenvolvimento acadêmico muito mais do que o ensino. Dedicar-se mais ao ensino influencia pouco a carreira acadêmica em termos, principalmente, salariais (BALKIN; MELLO, 2012). Torna-se simples concluir que, ao pagar mais pela produção acadêmico-científica, as IES e agências de fomento estão propagando valores e missão mais relacionados às atividades que contribuem neste campo (FAIRWEATHER, 2005). No contexto brasileiro, e em especial nas instituições públicas, essa relação se dá pela redução de carga horária no ensino da graduação e pelo aproveitamento de oportunidades de pesquisa que apenas a pós-graduação fornece (BISPO, 2016).

Para fortalecer esta questão, as atividades do pesquisador, bem como seu desenvolvimento, são mais complexas do que as de professor. Ou seja, é mais concreto e claro definir experiências de desenvolvimento acadêmico vinculadas ao papel de docente do que de pesquisador, isto é, é muito mais simples definir um professor. Uma razão para esta predominância é que as atividades de desenvolvimento acadêmico de pesquisa envolvem as

de ensino e não o contrário, aponta Akerlind (2011), que desenvolveu um estudo fenomenográfico sobre as concepções de desenvolvimento de pesquisador e professor e as relações entre elas. Os resultados da pesquisa ratificam que a formação em nível doutoral é mais voltada à pesquisa do que ao ensino (AKERLIND, 2011).

Não obstante, a crescente dominação da pesquisa no ambiente acadêmico é reforçada pelas práticas de publicação adotadas. A “sedução” de revistas classificadas como de alto prestígio, poder e impacto; a utilização de referenciais de artigos também de alto impacto apenas pelo nome e não pelo conteúdo; e a própria falta de resistência ao sistema de “gerencialismo acadêmico”, que controla o comportamento dos que estão inseridos nele e dos aprendizes e aspirantes, acabam diminuindo a liberdade acadêmica por meio da auditoria e do controle. Isto é, em alguns casos, especialmente nos jornais de alto impacto, nem o autor da publicação tem direito de acesso gratuito ao artigo que escreveu (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015).

Ainda, a própria estima e a identidade que são construídas no campo acadêmico colaboram para esta competição desproporcional numa arena de interesses e de prestígio que são alcançados na maioria das vezes pelos altos índices de publicação. Assim, como recompensa, o participante pleno deste “jogo de interesses” recebe aumento financeiro, posses, cargos, bolsas, auxílios, títulos, prêmios etc. Desse modo, o sistema de classificação acadêmica, que cresceu depois da década de 1960, impera e direciona o comportamento dos que fazem parte e impõe barreiras para os que querem entrar, diferenciando-os uns dos outros e entre si (NKOMO, 2009).

O próprio resultado final esperado de um processo de formação em nível de pós-graduação, em formato de dissertações e teses, acompanha este ritmo de diferenciação, ao direcionar os esforços de alunos e professores em torno de atividades que envolvem mais a pesquisa do que o ensino — quase inexistente no campo (BASTOS et al., 2011). São, portanto, atividades de formação que envolvem dimensões diferentes em termos de tempo, sujeitos, conhecimento, resultados e métodos, mas apenas as atividades de pesquisa são avaliadas em forma de indicadores pelas agências de fomento, refletindo-se no processo de formação (disciplinas voltadas aos interesses de pesquisa com foco nos trabalhos finais), que, apenas em casos isolados, apresenta iniciativas voltadas à formação docente (“co-orientação de alunos de iniciação científica e mestrado, participação em bancas de projetos de outros alunos, avaliação de artigos”) em nível doutoral no Brasil (BASTOS et al., 2011, p. 1158).

Seria necessário ampliar os conhecimentos desenvolvidos no processo de formação doutoral para além do saber teórico-metodológico, incluindo saberes ligados à educação, que

envolvem temáticas de exercício político e educacional a fim de auxiliar na reflexão de um saber prático (LE BOTERF, 2003) balizado pelo conhecimento e pela experiência cotidiana no contato em sala de aula. Contudo, a responsabilidade de desenvolver este saber ainda é de iniciativa do estudante, que, quando tem consciência e disponibilidade, envolve a sua formação com outras experiências fora de suas obrigações da formação doutoral, ainda que neste contexto (JOAQUIM; BOAS, 2011). Isto ocorre porque, nessa formação no contexto da pós-graduação, há uma predominância de disciplinas mais teóricas e metodológicas e não existem muitas atividades que estimulem a vivência de experiências mais práticas do contexto da ação profissional voltadas também para a educação em administração, como propõem Silva e Costa (2014) em relação aos saberes da prática de ensino.

A prática docente na pós-graduação demanda mais do que o contato com alunos, trabalhos e projetos em sala de aula, ao requerer o exercício da dimensão política, do enfrentamento das dificuldades e barreiras no processo de ensino e aprendizagem e da dinâmica que afeta a complexidade das relações entre pares e estudantes no ambiente acadêmico. Demanda o desenvolvimento da capacidade crítica da prática do ensino, que poderia ocorrer em nível de formação por meio da aproximação de programas da educação que auxiliem os pós-graduandos de administração a refletir sobre a prática docente (PATRUS; LIMA, 2014). Tudo isso culmina na consolidação das ações para desenvolver não apenas competências ligadas à pesquisa, à escrita, à metodologia e à teoria, mas também a práticas voltadas ao ensino; isto é, não só a oferta de disciplinas de metodologia do ensino superior e de estágio docência, mas também a organização de cursos extracurriculares em que o pós-graduando aprenderia na ação elementos requeridos pela atividade de ensino (COSTA; SILVA, 2014).

Todavia, a estrutura atual do processo de formação em nível de mestrado e doutorado não fornece subsídios para este desenvolvimento, ou porque negligencia estes resultados em detrimento da formação para pesquisa ou porque simplesmente as pessoas que dele fazem parte não sabem como desenvolver atividades e experiências educacionais com estes fins (FISCHER, 2006). Como resultado, o recém-doutor aprende conteúdos ligados à sua pesquisa em temáticas específicas do seu curso, mas pouco sabe relacioná-los à estrutura curricular na graduação em que atua (BASTOS et al., 2011). Estas são respostas para as reflexões apontadas.

No Capítulo 4, as decisões metodológicas e a trajetória percorrida pela tese são apresentadas.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Operacionalizar uma pesquisa requer “um exame cuidadoso, metódico, sistemático e em profundidade, visando descobrir dados ou ampliar e verificar informações existentes com o objetivo de acrescentar algo novo à realidade investigada” (ALVES, 2007, p. 43). Assim, a pesquisa deve ser planejada e executada por meio de escolhas num processo sistemático (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDDSZNAJER, 1999), que não tem o intuito de limitar, mas de permitir o aprofundamento do fenômeno de forma que os objetivos sejam alcançados (OLIVEIRA NETTO, 2005).

Para tal, há a necessidade de expor as decisões metodológicas, as quais influenciam umas às outras (FLICK, 2009), por meio da descrição, comprovação e verificação das fases já vivenciadas da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2007; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 1991). O presente capítulo tem como objetivo expor estas decisões e delimitar a trilha metodológica percorrida para responder à questão central desta pesquisa. Estas decisões estão nas seções apresentadas a seguir.

4.1 POSICIONAMENTO ONTOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO

A pesquisa assume um posicionamento ontológico e epistemológico já apontado nos Capítulos 2 e 3, na construção dos debates teóricos. Mediante a argumentação consolidada, esta pesquisa está apoiada na ontologia não dualista, na qual o sujeito e o fenômeno estão integrados (PHERALLI, 2011), e na epistemologia relacional, ao compreender o processo da aprendizagem da prática docente da pós-graduação em administração sob o ponto de vista dos envolvidos no campo, que constroem a realidade, por meio de seus interesses, nas relações cotidianas, balizadas por estruturas sociais, que resultam na relação de poder e na utilização dos recursos. A relacionalidade adotada na construção argumentativa se refere ao sentido de ser construída por meio das interações sociais. Trata-se, portanto, de compreender a construção dos significados a partir das descrições das experiências e o sentido que as pessoas atribuem para explorar a natureza do conhecimento (MERRIAM; BIEREMA, 2014).

Este posicionamento epistemológico é reforçado pela principal abordagem teórica utilizada, **a aprendizagem experiencial situada**, ao vincular o contexto ao processo de aprendizagem, por meio da experiência, que sustenta a participação e a cooperação na pós-graduação em administração, caracterizando a prática docente. Logo, **a prática docente** envolve um processo organizativo no qual as pessoas se relacionam com o conhecimento na

construção de uma identidade vinculada a um contexto em função da legitimação e da acumulação de poder e *status*, dentre outras necessidades.

No processo de aprendizagem, o conhecimento tácito, dentre outros, é elaborado e mobilizado na ação, diante das especificidades de cada saber. O **saber docente** é, neste sentido, social, com vistas à epistemologia prática que centra a natureza do conhecimento no contexto de modo situado (RENNSTAM; ASHCRAFT, 2013), na compreensão de como os saberes estão integrados e de como os docentes os “incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (TARDIF, 2002, p.256).

Portanto, a natureza da prática docente e de seus saberes é social, já que envolve práticas sociais, sujeitos (professores, alunos, coordenadores, sociedade) e estruturas (sistema que norteia e legitima suas ações), os quais estão submetidos e orientados (NUNES, 2001; TARDIF, 2014). Essas relações resultam em **experiências** na pós-graduação em administração, que são viabilizadas pelo engajamento ativo, pelas áreas de interesse, pelo repertório compartilhado e pelo processo de participação periférica legitimada vivenciado pelo membro recente na comunidade acadêmica ou numa nova posição.

Assim, diante do posicionamento adotado, a pesquisa se inscreve numa filosofia aplicada que guia a trajetória metodológica com a adoção de técnicas de coleta e análise da abordagem qualitativa e quantitativa, com fins bem definidos, com vistas à compreensão da natureza complexa e dinâmica do estudo (SOARES; CASTRO, 2012). Assumimos um posicionamento epistemológico como um *continuum* entre uma visão mais interpretativa da realidade (subjativa) e uma visão mais objetiva na busca da integração destes olhares, que não são necessariamente dicotômicos, uma vez que podem ser trabalhados de forma integrada de acordo com a problemática (TRÉZ, 2012; CRESWELL; CLARK, 2013). Adotamos, portanto, o método misto.

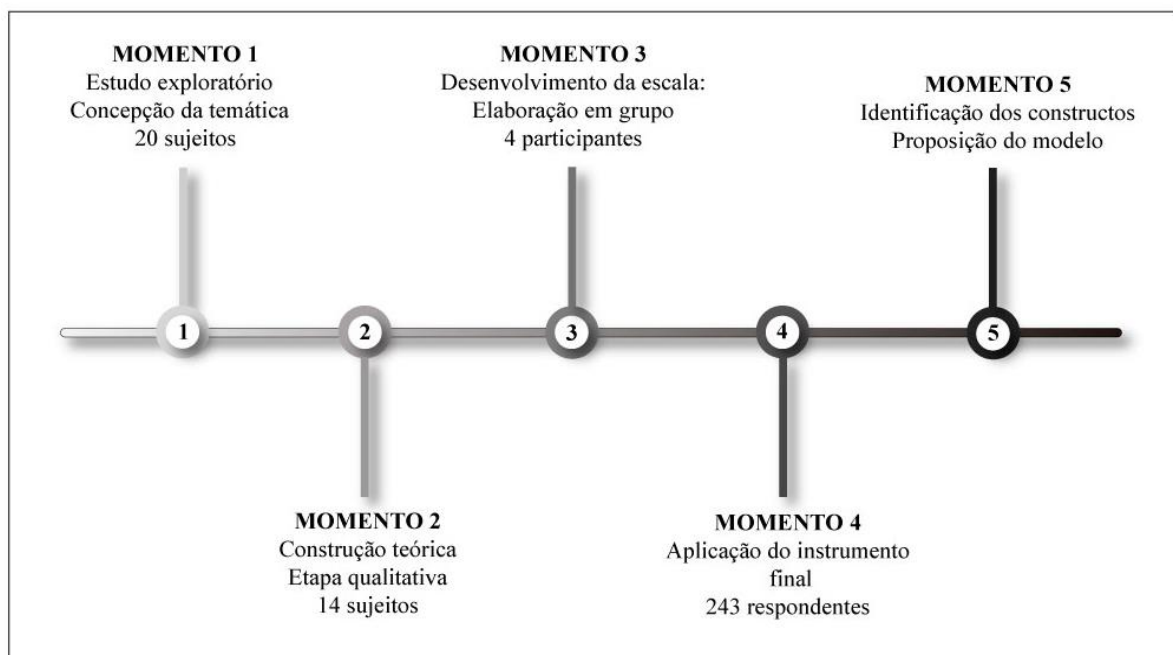
Neste sentido, a análise e interpretação dos dados ocorreu de modo integrado, ao envolver dados da fase qualitativa e quantitativa, apesar das críticas a esse procedimento (CHEROBIM; MARTINS; SILVEIRA, 2003; BORGES; MOURA, 2010), para viabilizar a triangulação de técnicas de coleta e análise ao integrar abordagens diferentes, mas interdependentes (ANTONELLO; GODOY, 2010). Desse modo, a pesquisa foi dividida por etapas: a primeira é de natureza exploratória-qualitativa, uma vez que teve por objetivo explorar o fenômeno de modo a facilitar a construção de uma escala de mensuração (COOPER; SCHINDLER, 2003) da aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração; e a segunda, de cunho analítico-quantitativo, teve como objetivo mensurar as

relações causais do fenômeno (COLLIS; HUSSEY, 2005). Assim, a primeira etapa contempla as investigações vinculadas aos saberes e práticas docentes, e a segunda as relações entre os constructos que emergiram dos dados, bem como a proposição de um modelo capaz de auxiliar na análise de como ocorre o processo de aprendizagem docente na pós-graduação. O *design* e o método da pesquisa são explicados a seguir.

4.2 DESIGN E MÉTODO DA PESQUISA

Definir um *design* da pesquisa pode ser relevante para o processo de planejamento a fim de responder e detalhar todo o percurso metodológico (COOPER; SCHINDLER, 2003). A tese foi vivenciada ao longo de cinco momentos principais. O primeiro momento foi um estudo exploratório que auxiliou na delimitação da problemática da tese. O segundo envolveu a construção teórica, na qual foi possível sugerir relações entre as teorias utilizadas a fim de aprofundar o conhecimento no campo e indicar um percurso para o processo de aprendizagem da prática docente na pós-graduação (Capítulos 2 e 3); e a operacionalização da primeira etapa, a qualitativa, teve a finalidade de compreender o fenômeno de forma exploratória (Capítulo 5 e 6), o que possibilitou a identificação de descritores e itens que balizaram o desenvolvimento da escala, objetivo do momento 3. A Figura 5 auxilia na ilustração dos momentos da pesquisa.

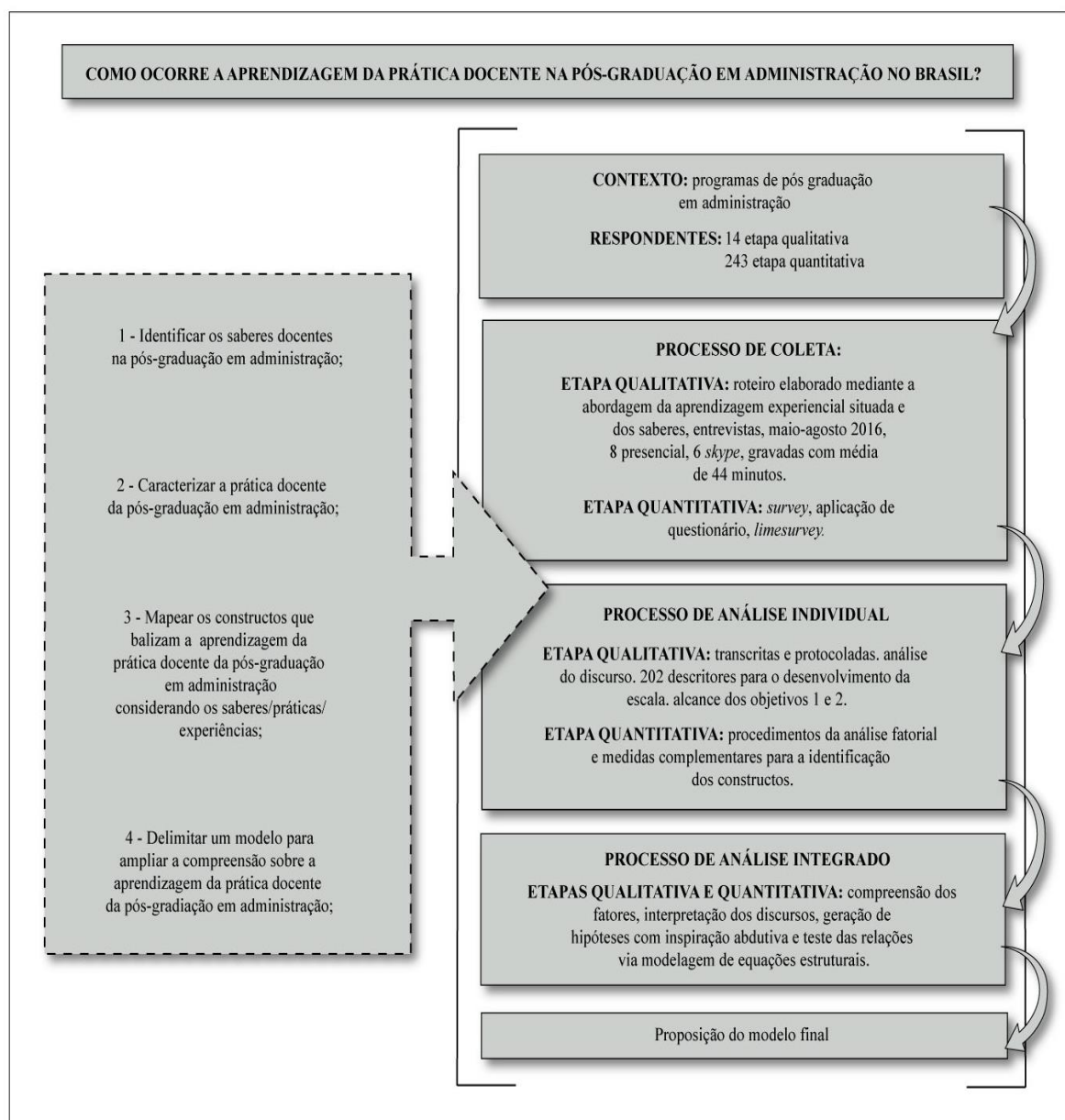
Figura 5 - Momentos da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2017).

A partir dos resultados do momento 3, foi elaborada a escala por meio de um trabalho realizado em grupo, em quatro reuniões, com quatro participantes. Em seguida, ocorreu a aplicação do instrumento final, no momento 4, por meio de um pré-teste de um *survey*, que resultou em 243 questionários válidos. Por fim, o momento 5 resultou na proposição de um modelo mediante os constructos identificados, as interpretações dos discursos e os testes das relações (Capítulo 7). O *design* da pesquisa é apresentado a seguir e envolve as principais decisões metodológicas inseridas no processo da pesquisa.

Figura 6 - *Design* da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2017).

A Figura 6 caracteriza todas as etapas da pesquisa, balizadas pela questão-problema e pelos objetivos específicos, as quais envolvem desde a concepção da problemática, com a definição do contexto, do fenômeno e das escolhas teóricas, até a consolidação da proposição do modelo da aprendizagem da prática docente. O processo de coleta envolveu dados qualitativos e quantitativos e o processo de análise foi dividido em duas etapas — individual e integrada — pois foram orientadas pelos objetivos da tese, explicadas detalhadamente nas seções a seguir.

Diante dos objetivos específicos, dos argumentos apresentados no posicionamento ontológico e epistemológico e da dinâmica do campo em que esta pesquisa se inscreve, o método escolhido para operacionalizar a construção da coleta e análise dos dados de modo integrado foi o misto (STAKE, 2011). Este método foi inicialmente desenvolvido no ano de 1989, nas ciências sociais, para oportunizar a libertação das filosofias dos paradigmas na combinação de técnicas advindas das abordagens qualitativa e quantitativa (CRESWELL; CLARK, 2013).

Nesta tese, vislumbramos a possibilidade de aprofundar os objetivos específicos na combinação de estratégias de coleta e análise de diferentes abordagens, “cujas peculiaridades determinarão as características metodológicas eleitas para o desenvolvimento do processo investigativo” (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 70), e de adotar a abordagem baseada na tipologia que se adapta à questão da pesquisa. Assim, o método misto foi útil para esta pesquisa ao se “concentrar em coletar, analisar e misturar dados quantitativos e qualitativos em um único estudo” (CRESWELL; CLARK, 2013, p. 22) para melhor compreensão do fenômeno.

No tocante à fase de coleta de dados, o método misto foi escolhido por auxiliar no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que permite “usar os resultados de um método para desenvolver o outro método” e, na fase de análise, possibilita a triangulação na busca de convergências e divergências entre os resultados, a complementaridade no esclarecimento dos resultados de um método com os resultados de outro e a sua expansão, ao ampliar o escopo da investigação no uso de métodos diferentes (CRESWELL; CLARK, 2013, p. 67).

O nível de interação na fase da coleta de dados foi o interdependente, pois, apesar de a fase qualitativa ter ocorrido separada da fase quantitativa, os dados qualitativos foram usados para o desenvolvimento da escala, base da fase quantitativa. Já o nível de interação entre os elementos advindos da análise dos dados integrada entre as fases qualitativa e quantitativa foi interativo, já que os dados foram analisados também de modo integrado e simultâneo,

utilizando os discursos e significados em conjunto com os resultados da análise estatística (CRESWELL; CLARK, 2013).

Logo, na fase da coleta de dados, a ênfase foi na estratégia exploratória-sequencial, ao iniciar com a coleta qualitativa com fins à exploração dos dados para compor uma estratégia de coleta quantitativa, por isso ambas são consideradas interdependentes. Já na fase da análise dos dados integrada, a estratégia foi a simultânea, para envolver a triangulação dos dados dos diferentes métodos de modo interativo e simultâneo (CRESWELL; CLARK, 2013). O Quadro 9 ilustra essas decisões.

Quadro 9 - Desenho metodológico com base no método misto

Fases da Pesquisa	Ênfase	Abordagem
Coleta	Exploratório-sequencial, interdependente	Qualitativa e depois quantitativa
Análise integrada	Simultâneo, triangulação, interativo	Quantitativa e qualitativa

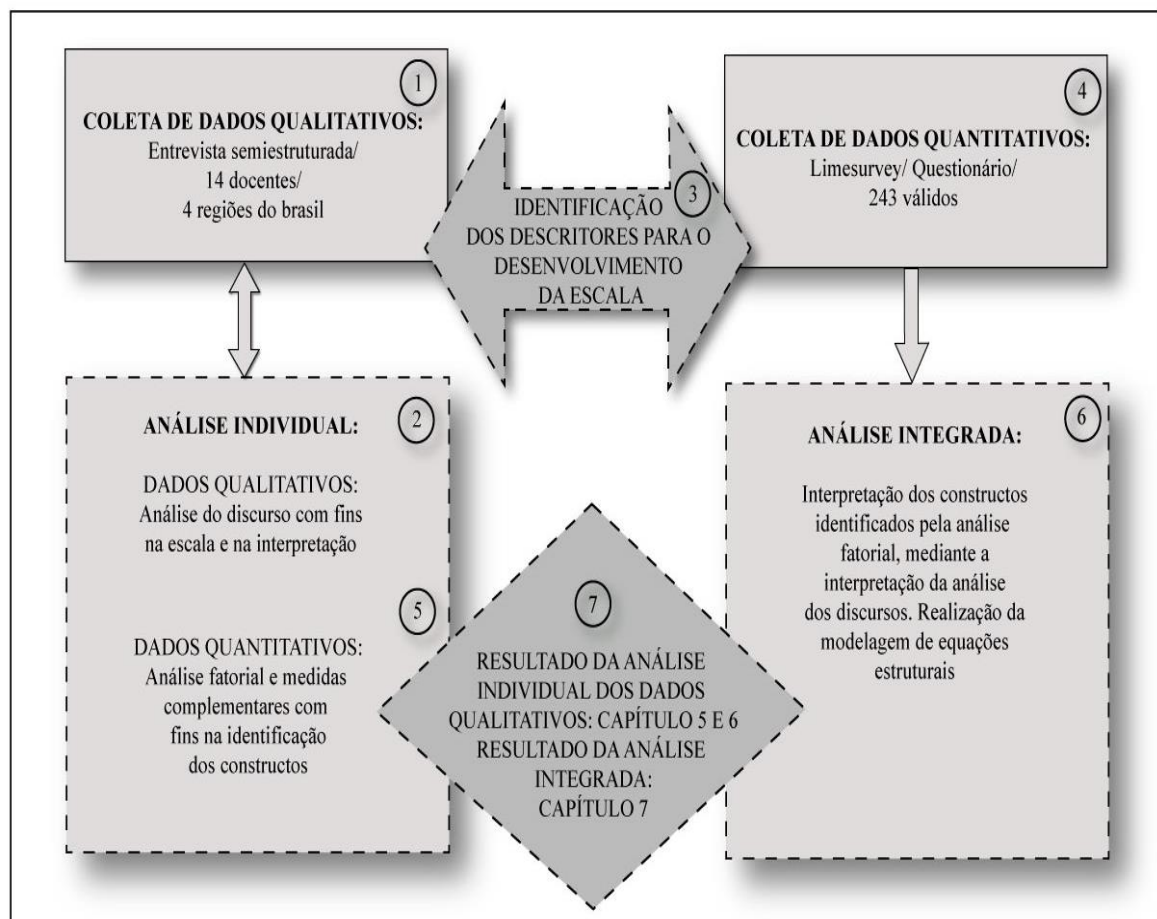
Fonte: Elaboração própria (2017).

Ao considerar as classificações de métodos mistos de Creswell e Clark (2013), o presente estudo está inspirado na classificação “paralelo convergente no qual a coleta e análise dos dados qualitativos e quantitativos são comparados e relacionados na interpretação dos dados” (CRESWELL; CLARK, 2013, p.81), que apresentou o seguinte processo:

1. Primeiro, coletamos os dados qualitativos. A análise do discurso (AD) foi utilizada com duas finalidades: a primeira para viabilizar o desenvolvimento da escala na identificação dos itens para o instrumento da etapa quantitativa, e a segunda para a interpretação dos dados nas fases individual (Capítulos 5 e 6) e integrada (Capítulo 7).
2. Mediante o instrumento consolidado, coletamos e analisamos os dados quantitativos por meio da análise fatorial exploratória (AFE), em que, integradas as medidas complementares, foi possível indicar constructos.
3. Analisamos os constructos (7) e seus itens (22) por meio da integração dos indicadores quantitativos (AFE) e das interpretações qualitativas (AD). A partir deste momento, caracterizamos o ponto de interface em que se trabalha na união dos dados dos dois conjuntos de interpretação. Foi a fase de análise integrada.
4. Ao final, mediante os constructos mapeados e analisados com base nos dois conjuntos de dados, foi possível estabelecer hipóteses, por meio de uma lógica abdutiva, e, ao fazer uso da análise de modelagem de equações estruturais (MEE), testamos as relações e propomos um modelo ajustado (Capítulo 7).

É possível perceber que houve dois momentos da análise: o primeiro, individual, em que os dados qualitativos foram analisados por meio da interpretação dos discursos e os dados quantitativos por meio da análise fatorial e medidas complementares; e o segundo momento, integrado, o qual consistiu na interpretação dos constructos identificados pela análise fatorial, dos discursos e dos resultados das relações indicadas a partir da modelagem de equações estruturais. Assim, foi possível testar as relações com fins à proposição do modelo ajustado. Os detalhes de cada etapa são explicados nas próximas seções. A seguir, o processo de análise individual e integrada são ilustrados na Figura 7. As indicações numéricas auxiliam no entendimento do percurso de coleta e análise dos dados.

Figura 7 - Percurso de coleta e análise dos dados



Fonte: Elaboração própria (2017).

Portanto, a análise dos dados seguiu uma lógica do método misto, com características específicas na fase individual, em que uma etapa colaborou com a outra, e na fase integrada, em que foram analisadas em conjunto. É válido reforçar que a análise qualitativa tanto teve como finalidade contribuir para o desenvolvimento da escala como também alcançar os

objetivos específicos: 1 e 2 na fase de análise individual, e 3 e 4 na fase da análise integrada. Como resultado, foi possível analisar a aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração. O Quadro 10 ilustra e resume essas decisões.

Quadro 10 - Relações dos objetivos com demais procedimentos

Objetivo geral: Analisar a aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração		
FASES	OBJETIVOS	Instrumentos de Coleta e análise
Fase Qualitativo-Exploratória	Objetivo Específico 1- Identificar os saberes docentes na pós-graduação em administração.	Entrevista semiestruturada/ Análise do discurso
	Objetivo Específico 2- Caracterizar a prática docente da pós-graduação em administração.	
Fase Quantitativa-Analítica	Objetivo Específico 3- Mapear os constructos que balizam a aprendizagem da prática docente da pós-graduação em administração considerando os saberes/práticas/experiências.	Questionário/ Análise estatística dos dados e Entrevista/Análise do discurso
	Objetivo Específico 4- Delimitar um modelo para ampliar a compreensão sobre a aprendizagem da prática docente da pós-graduação em administração.	

Fonte: Elaboração própria (2016).

O Quadro 10 resume as fases qualitativa e quantitativa do presente estudo, relacionando-as aos objetivos específicos, instrumentos de coleta e análise. Adotamos estratégias para garantir o rigor na aplicação dos instrumentos, os quais, por apresentarem relações com o método, impõem que os dados sejam coletados sistematicamente, que os processos sejam detalhadamente descritos (fase qualitativa) e analisados com técnicas estatísticas multivariadas e com o desenvolvimento de escalas, por exemplo (fase quantitativa) (PALMER; DICK; FREIBURGER, 2009). Os procedimentos da etapa qualitativa, a elaboração da escala a partir dos dados qualitativos, a fase do pré-teste, o instrumento na versão final, assim como o tratamento e a análise dos dados quantitativos são detalhados a seguir.

4.2 PROCEDIMENTOS DA ETAPA QUALITATIVA

A primeira etapa, de natureza qualitativo-exploratória, envolveu identificar os saberes docentes e caracterizar a prática docente da pós-graduação em administração (objetivos específicos 1 e 2) e colaborou com a finalidade de descrever itens para o desenvolvimento da escala, conforme explicado. Em seguida, também auxiliou na consolidação da interpretação dos constructos identificados, bem como na proposição do modelo ajustado da tese (objetivos específicos 3 e 4).

A coleta dos dados foi vivenciada ao longo dos meses de maio, junho, julho e agosto de 2016. Os participantes foram docentes da pós-graduação em administração, que, por meio da saturação amostral, totalizaram 14. Os entrevistados atuam há mais de 10 anos na pós-graduação pública (13) e privada (1) e estão espalhados pelos Estados do Nordeste (8), Sudeste (3), Centro-Oeste (1) e Sul (2). Três são do gênero feminino e os demais do masculino.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta utilizado, a qual conta com o uso de questões e a flexibilidade na relação com o entrevistado (ROSA; ARNOLDI, 2008; GODOI; MATTOS, 2006). Na oportunidade, solicitamos que os respondentes falassem das suas experiências, ressaltando suas histórias de vida, tal como uma biografia, com a finalidade de resgatar suas memórias (JARVIS, 2006). Por meio da autobiografia, o respondente desenvolve um senso de si mesmo, revelando seus valores, projetos de vida, histórias vividas na família, na escola e na vida social, no processo de reconstrução da experiência por meio da reflexão (FENWICK, 2003). O roteiro utilizado foi resultado do levantamento teórico com vistas à abordagem da problemática da tese e de ajustes realizados após a entrevista piloto realizada no dia 04/05/2016. O Quadro 11 expõe a primeira versão do roteiro, antes da aplicação desta entrevista piloto.

Quadro 11 - Relação dos objetivos da fase qualitativa, categorias, subcategorias e roteiro (antes da entrevista piloto)

Categorias	Subcategorias	Roteiro
Experiências de formação na pós-graduação	A formação acadêmica na pós-graduação Experiências vinculadas à docência Conteúdos e métodos aprendidos O papel da formação acadêmica na atuação docente	Como foi sua formação acadêmica na pós-graduação? Quais experiências você vivenciou? Você teve momentos em que aprendeu/vivenciou experiências vinculadas à docência? Qual o objetivo de formação do programa em que você estudou? Você vivenciou experiências vinculadas à docência que foram incentivadas pelo seu programa? Quais? Quais conteúdos e métodos você aprendeu a desenvolver? A sua formação acadêmica te auxiliou na sua atuação docente? De que forma?
Dimensão pessoal, profissional, institucional na prática docente	Inserção na pós-graduação Ser professor na pós-graduação Vínculos do programa no planejamento/execução das atividades Influência das relações entre os professores/colegas na prática docente	Como foi a sua inserção na pós-graduação? Quais aspectos foram importantes? O que é ser professor na pós-graduação? Como você caracteriza o seu ambiente da sua prática docente? Quais atividades você exerce na pós-graduação? Como você planeja/executa essas atividades? O programa a que você está vinculado auxilia no planejamento/execução das suas atividades? Como? Como as relações entre os professores/colegas influenciam na sua prática docente?
Saberes na	O papel dos valores, crenças e	Indique os seus valores, crenças e preferências,

prática docente	preferências na prática docente	refletem na sua prática docente. Descreva alguma situação.
	O papel das experiências profissionais na prática docente	Quais experiências profissionais se refletem na sua prática docente? Pode citar um exemplo?
	O papel das normas, regras, apoios do programa na prática docente	Quais normas, regras, apoios do programa a que você está vinculado se refletem na sua prática docente? O que você destacaria?

Fonte: Elaboração própria (2016).

Após a análise do protocolo da entrevista piloto, que durou duas horas e vinte minutos, com mais de 21 páginas de transcrição, observamos que a categoria dos saberes na prática docente estava fora de ordem e deveria ser incluída na categoria da dimensão pessoal, profissional, institucional na prática docente, com a finalidade de “deixar fluir” as reflexões dos sujeitos. O Quadro 12 organiza e expõe o roteiro pós-aplicação da entrevista pré-teste.

Quadro 12 - Relação dos objetivos da fase qualitativa, categorias, subcategorias e roteiro (depois da entrevista piloto)

Categorias	Subcategorias	Roteiro
Experiências de formação na pós-graduação	A formação acadêmica na pós-graduação	Como foi sua formação docente na pós-graduação?
	Experiências vinculadas à docência	Quais experiências você vivenciou?
	Conteúdos e métodos aprendidos	Você teve momentos que aprendeu/vivenciou experiências vinculadas à docência?
	O papel da formação acadêmica na atuação docente	Você vivenciou experiências vinculadas à docência que foram incentivadas pelo seu programa? Quais?
		Quais conteúdos e métodos você aprendeu a desenvolver?
		O que você aprendeu na sua formação docente te auxiliou na sua atuação docente na pós-graduação? De que forma?
Dimensão pessoal, profissional, institucional na prática docente	Inserção na pós-graduação	Como foi a sua inserção na pós-graduação? Quais aspectos foram importantes?
	Ser professor na pós-graduação	O que é ser professor na pós-graduação?
	Vínculos do programa no planejamento/execução das atividades	Como você caracteriza o ambiente da sua prática docente?
	Influência das relações entre os professores/colegas na prática docente	Indique os seus valores, crenças e preferências se refletem na sua prática docente. Descreva alguma situação
		Quais atividades você exerce na pós-graduação? Como você planeja/executa essas atividades? Quais experiências profissionais se refletem na sua prática docente? Pode citar um exemplo?
		O programa a que você está vinculado auxilia no planejamento/execução das suas atividades? Como?
		Como as relações entre os professores/colegas influenciam na sua prática docente?
		Quais normas, regras e apoios do programa a que você está vinculado se refletem na sua prática docente? O que você destacaria?

Fonte: Elaboração própria (2016).

O acesso aos entrevistados foi realizado por meio da técnica bola de neve, obedecendo ao critério de saturação amostral (GODOI; MATTOS, 2006). As entrevistas ocorreram conforme planejado, em horário e local marcados: das 14 entrevistas, oito ocorreram presencialmente e seis via *Skype*. Os professores foram solícitos com a pesquisa e contaram

sobre suas experiências. Todas as entrevistas duraram 616 minutos, com média de 44 minutos por pessoa, e foram gravadas em três mídias diferentes: gravador, celular e computador. O processo de transcrição resultou em 81 páginas.

Após a transcrição, elaboramos o protocolo individual, que teve como finalidade, além de selecionar apenas os trechos mais importantes, codificar cada trecho dos relatos com a letra D, que significa docente, seguido do número da entrevista e do número da questão. Isto é, “D5.2”, por exemplo, indica o docente da quinta entrevista na pergunta 2. Também elaboramos o protocolo unificado, ou seja, reunimos todos os trechos das quatorze entrevistas, e, em seguida, buscamos os descritores das categorias, bem como seus significados (FLICK, 2009; COLLIS, HUSSEY, 2005; SILVA, 2005).

Para tanto, utilizamos como método a análise do discurso (AD), que teve a finalidade de auxiliar na interpretação dos relatos, considerando o contexto em que foram emitidos os sentidos e as categorias de análise. A AD é uma abordagem transdisciplinar, que, ao ser usada como estratégia de análise, não tem regras pré-definidas, pois se trata de uma atividade estritamente interpretativa. Contudo, esta questão não invalida a necessidade de relatar como o processo foi vivenciado (IÑIGUEZ, 2004).

Analisar o discurso indica “uma consideração da análise do idioma em seu uso, seja falado ou escrito” (IÑIGUEZ, 2004, p.107), que requer uma interpretação sustentada em argumentação diante do material estudado (GILL, 2002). O sujeito, na AD, é uma pessoa que repercute a ideologia dominante em seu discurso (MUSSALIM, 2004), em que tudo apresenta sentidos: as vestimentas, a postura, a forma de olhar e até de silenciar (ALMAIR, 2011). Assim, é um processo em que a interpretação e a descrição se confundem, se alternam, mas são identificáveis (PÊCHEUX, 1998) em proveito da finalidade de compreender os sentidos produzidos no determinado contexto (ORLANDI, 2007; POSSENTI, 2008; FIORIN, 2008).

Como etapa inicial do desenvolvimento da AD, foi necessário seguir com a análise do conteúdo, que objetivou não somente a descrição dos achados para o desenvolvimento da escala, mas também a consolidação da etapa inicial da interpretação dos dados na compreensão dos saberes e da prática docente. Assim, os descritores surgiram a partir desta etapa inicial da AD e, posteriormente, os significados foram revelados a partir do discurso manifesto (que auxiliou na construção dos descritores) e do latente (análise dos significados), tal como sugere Gill (2002).

Neste sentido, a interpretação dos dados seguiu o processo de, por meio das categorias de análise, identificar trechos significativos na construção de sentidos da unidade de análise, neste caso, o discurso. Depois desta identificação, destacamos pontos de convergência e

divergência entre os relatos a fim de consolidar a compreensão com base no contexto em que foram emitidos (GILL, 2002). Por exemplo, um dos docentes entrevistados se referiu ao seu processo de formação que ocorrera fora do Brasil, e, a partir daí, foi necessário envolver a compreensão deste itinerário em todos os outros discursos emitidos, pois sustentava os sentidos das argumentações seguintes. Foi, assim, um esforço adicional, em que a mesma palavra usada por este sujeito e por outro (que não teve a mesma formação) apresentou sentidos totalmente contrários.

Conforme mencionado na seção anterior e ilustrado na Figura 7, a análise dos dados qualitativos teve como finalidade tanto identificar descritores para o desenvolvimento da escala como concretizar a identificação dos saberes no Capítulo 5 e caracterizar a prática docente no Capítulo 6, que envolvem a análise individual. A análise integrada, por sua vez, ocorreu na consolidação da compreensão dos constructos e suas relações no Capítulo 7. O Quadro 13 resume os procedimentos usados para a interpretação dos dados a partir da AD.

Quadro 13 - Procedimentos da análise do discurso

Procedimentos da Análise do Discurso			
Etapas	Procedimentos	Finalidade	Resultados
Etapas 1 e 2: Trabalhos iniciais	-Transcrição literal das entrevistas; -Organização do material: protocolo individual e o protocolo unificado.	-Preparar material para a etapa 2; -Retirar trechos que não se relacionam com a pesquisa.	-O processo de transcrição resultou em 81 páginas.
Etapas 2 e 3: Análise do conteúdo	Decomposição do material: -identificação de padrões; -identificação de categorias; -identificação dos descritores;	-Identificar descritores para subsidiar o desenvolvimento da elaboração da escala; -Retirar descritores que apresentem sentidos iguais.	-Material inicial com 279 descritores em torno de 14 dimensões; -Material final 202 descritores.
Etapas 3 e 4: Análise do discurso	-Interpretação do material; -Levantamento das primeiras impressões para construção dos sentidos; -Compreensão das posições de convergências e divergências; -Análise dos sentidos apresentados associando o discurso ao contexto;	-Responder aos questionamentos: quem fala? De que posição se produz o discurso? O que está em jogo? Do que se fala? Como se organiza a fala? Quais sentidos são emitidos? -Utilizar as análises para a interpretação dos objetivos nos Capítulos 5, 6 e 7.	O processo de análise produziu um material com 51 páginas, codificadas com realce diferentes e explicações para a interpretação.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Desse modo, a partir da análise qualitativa individual com a finalidade de descrição para o desenvolvimento da escala, foi necessário realizar uma análise mais exploratória (análise do conteúdo), em que os descritores foram associados às categorias que emergiram, resultando em 202 itens (etapa 2 do Quadro 13), cujo processo é descrito a seguir. Já com foco nos objetivos específicos 1 e 2, foi necessário resgatar trechos, categorias e significados

conforme o processo já detalhado (etapa 3 do Quadro 13); e na análise da etapa qualitativa, no momento integrado aos dados revelados pela etapa quantitativa, também seguimos o processo detalhado, com o uso da AD para atender aos objetivos específicos 3 e 4 (etapa 3 - Quadro 13).

4.3 PROCEDIMENTOS DE ELABORAÇÃO DA ESCALA

Conforme apresentado, a etapa qualitativa dos dados foi orientada também para possibilitar a identificação dos descritores com fins ao desenvolvimento da escala da etapa quantitativa. Como resultado, a partir da classificação dos 202 descritores, foi possível identificar as variáveis, descrever os itens e suas dimensões e definir os procedimentos detalhados a seguir.

A proposta de desenvolvimento da escala do presente estudo teve como base uma construção coletiva com a finalidade de potencializar o resultado, trocar experiências e contribuir para o processo de aprendizagem dos envolvidos. Para tal, foram convidados dois doutores e dois doutorandos da administração, integrantes do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Conhecimento – NAC e do Núcleo de Marketing e Métodos Quantitativos - MEQAD, com diferentes formações e especialidades, para contribuírem com questões técnicas e de conteúdo. Cada reunião é detalhada a seguir, a fim de tornar clara a trajetória seguida e possibilitar o conhecimento da elaboração do instrumento final. É válido ressaltar que, antes de iniciar os encontros coletivos, numa reunião anterior, decidimos o que seria apresentado e os objetivos da fase.

4.4.1 Primeiro encontro

O primeiro encontro ocorreu no dia 09/08/2016 no Observatório de Prática e Pesquisa em Administração (OPPA), localizado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com duração de 67 minutos. A reunião contou com a participação de um doutor e uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), os quais, mediante suas experiências, contribuíram para o desenvolvimento da escala. Esta reunião foi gravada em meios digitais a fim de facilitar a transcrição posterior.

Inicialmente, apresentamos em formato de *Power point* (28 slides - Apêndice A) uma síntese que detalhou os objetivos da tese e o caminho metodológico já vivenciado. O debate se deu por meio dos constructos que foram definidos para compor a escala, ou seja, após a

identificação dos saberes, experiências e práticas (papéis), definimos que as escalas seriam construídas em torno da sua importância. Decidimos pela escala intervalar, com construto latente refletivo multidimensional, e, com uso dos procedimentos de validação (conteúdo/face) e de construto (análise fatorial).

Após o debate, as primeiras sugestões foram: adaptação da escala tipo *Likert* na mobilização da prática docente; diminuição dos descritores com base na repetição de sentidos e na experiência; e, por fim, a melhor definição dos nomes dos constructos, uma vez que estavam amplos e faltava objetividade. Como resultado do primeiro encontro, foi elaborado um quadro-síntese com a finalidade de ilustrar a relação entre os constructos, dimensões e itens coletados na pesquisa de campo, conforme expõem os Quadros: 14 (saberes), 15(experiências docentes), 16 (papéis da prática docente) e 17 (elementos que caracterizam o ambiente da pós-graduação em administração) a seguir.

Quadro 14 - Relação entre construto, dimensão e itens (Saberes)

CONSTRUTO	DIMENSÃO	ITENS
Saber docente	Profissionais	Produção de conteúdo da disciplina que ministrou; Utilização do quadro na aula; Utilização de estudos de caso; Utilização do dialogismo com os alunos; Utilização de fontes de pesquisa importantes; Combinação de diferentes estratégias de ensino; Compreensão dos objetivos da aprendizagem da disciplina; Elaboração do plano de aula/curso da disciplina; Compreensão das especificidades do ensino aos adultos; Compreensão de como estimular a participação dos alunos; Observação do modo de ensinar dos meus professores; Utilização de posicionamento na sala com questionamentos críticos; Conclusão de Mestrado/Doutorado; Adoção da generosidade no relacionamento com o aluno.
	Curriculares	Condução de seminários; Utilização de aulas expositivas; Utilização de leituras e debates de textos; Elaboração de resumos críticos por parte dos alunos.
	Experienciais	Adoção de um projeto acadêmico; Adoção de comportamentos procrastinadores; Adoção de comportamentos associados a um <i>workaholic</i> ; Adoção de comportamentos paternalistas com os orientandos; Adaptação do meu trabalho frente às exigências na pesquisa; Adequação do ensino à pesquisa; Compreensão das atividades de avaliação/parecer de trabalhos; Compreensão de que a tese dos orientandos é deles (a tese não é minha); Predisposição em assumir cargos de gestão; Predisposição em assumir representação de área do CNPq; Predisposição a preferir atividades de pesquisa do que de ensino; Predisposição a assumir relações de afeto com os orientandos; Predisposição a ser audacioso nas atividades de pesquisa; Predisposição a estimular experiências internacionais para os

		estudantes; Predisposição a ensinar sem uma pauta/agenda; Predisposição em interagir com outros pesquisadores para buscar novas parcerias; Predisposição a desenvolver uma carreira orientada à pesquisa; Predisposição a acumular muitos orientandos; Captação de estudantes com vocação para a pesquisa; Utilização de coerência entre o que falo e faço; Avaliação por diversas instituições; Aprovação de projetos de pesquisa; Participação em discussões mais profundas e interessantes; Vocação e idealismo; Reconhecimento dos pares; Premiações de pesquisa; Adoção de um projeto de vida semelhante ao da pós-graduação (pouco tempo, muito trabalho e desafios).
	Disciplinares	As normas tornam as atividades mais burocráticas, mas evitam uma série de problemas; As normas contribuem para o impessoalismo; As normas diminuem a flexibilidade; As normas organizam as atividades profissionais; As normas prejudicam a autonomia; As normas impulsionam as atividades de pesquisa; As normas destroem a qualidade das produções acadêmicas; As normas impõem a necessidade de adaptação.

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Ao elaborar o Quadro 14, foi possível observar itens que não estavam bem definidos e/ou repetidos e, por isso, foram excluídos. Assim, depois dessa nova orientação, 19 itens foram retirados da construção da escala do construto saberes. São estes:

a) Dos saberes profissionais: Avaliação da aprendizagem; Produção de pesquisa; Compreensão de comportamentos profissionais; Compreensão das responsabilidades de aluno; Observação de comportamentos inadequados ao trabalho; Conclusão de que o processo formal de aprendizagem não auxiliou na formação; Adoção de uma visão mais abrangente das dificuldades da sala de aula; Adoção do compromisso nas atividades profissionais.

b) Dos Saberes Experienciais: Imposição de ministração de disciplinas; Imposição de atividades de orientação; Faz acreditar que contribui para a sociedade; Faz perceber que era feliz enquanto professor apenas da graduação; Faz ser artífice de si mesmo; Fortalece a formação do estudante em pesquisa; Fortalece a aptidão por orientação; Fortalece a aptidão por pesquisa; Diferencia dos professores da graduação em termos de comprometimento.

c) Dos saberes disciplinares: Ajudam a não tomar decisões a favor de si próprio; Orientam as ações mesmo que não concordem.

A seguir, o Quadro 15 ilustra as experiências coletadas na fase qualitativa.

Quadro 15 - Relação entre construto, dimensão, itens e fonte (experiências)

CONSTRUCTO	DIMENSÃO	ITENS
Experiências	Formação	Inclusão num grupo de pesquisa; Lecionar na graduação; Co-orientação de mestrandos; Conclusão de uma disciplina de metodologia de ensino superior.
	Pessoais	Compreensão necessária para garantir a reputação académica; Compreensão das diferenças, sendo mais flexível; Valorização das experiências práticas; Valorização de um projeto de vida associado ao académico; Concepção de não valorizar a docência; Compreensão da vocação para a pesquisa; Utilização da simpatia para estabelecer boas relações; Utilização de estratégias de captação de novos alunos; Adoção de uma postura mais política; Adoção de comportamentos de parceria; Observação das práticas docentes dos outros professores.
	Profissionais	Organização dos prazos; Utilização de exemplos; Utilização da história de vida; Sugestões de práticas de mercado; Concepção da disciplina (teórica); Concepção de relatórios; Adoção de senso de profissionalismo; Compreensão das limitações dos estudantes; Compreensão das relações interpessoais; Predisposição a ter um ambiente de confiança e cooperação.

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

O único item retirado do Quadro 15 foi o “incentivo de professores”, que estava na dimensão de formação das experiências, pelo motivo de gerar diversas interpretações.

O Quadro 16 expõe os descritores da prática docente.

Quadro 16 - Relação entre construto, dimensão, itens e fonte (prática)

CONSTRUTO	DIMENSÃO	ITENS
	Professor	Repetição das experiências vividas na formação; Satisfação em trabalhar na pós-graduação; Produção dos conteúdos das disciplinas; Discordância em ser coautor de artigos de disciplinas; Discordância em seguir pautas/agendas nas aulas; Identificação de pessoas com perfil para a pós-graduação;

Prática docente	Orientador	Repetição das práticas do orientador de mestrado/doutorado; Priorização de pessoas que tenham os mesmos valores; Operacionalização de um projeto acadêmico que envolva as pesquisas dos orientandos; Priorização de trabalhar com pessoas de confiança; Dedicação de tempo maior na orientação; Disposição em ser parceiro com os orientandos; Interação sentimental com os orientandos; Conscientização de que os trabalhos são dos orientandos.
	Gestor	Prestação de contas; Elaboração de projetos; Terceirização na prestação de contas; Edição de revistas; Participação/organização de fóruns de editores; Organização de fóruns de pesquisadores; Organização do grupo de pesquisa.
	Avaliador	Premiação de melhor avaliador; Atuação como avaliador de área; Participação de bancas; Avaliação de trabalhos/artigos/cursos.
	Pesquisador	Inserção como bolsista produtividade CNPq; Priorização dos interesses de pesquisa; Captação de recursos para pesquisar; Atuação no campo de pesquisa; Adoção de parcerias nacionais e estrangeiras.

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

No Quadro 16, dois itens excluídos da dimensão de orientador pela duplicidade em relação aos outros: “atenção oferecida aos orientandos” e “organização das pesquisas dos doutorandos com foco no projeto acadêmico”. Por fim, o Quadro 17 ilustra os itens que caracterizam o ambiente da pós-graduação em administração. Após sua construção, apenas um item foi retirado, que estava na dimensão das imposições institucionais: “nas atividades como um todo”, já que tem um sentido amplo e vago.

Quadro 17 - Relação entre construto, dimensão, itens e fonte (ambiente da pós-graduação em administração)

CONSTRU TO	DIMENSÃO	ITENS
Ambiente da prática docente em nível de pós-graduação	Ingresso	Vinculação de ordem sentimental com o programa; Composição de poucos professores; Negociação de atuação na pós-graduação para conseguir remoção; Manutenção de publicações; Atuação na pós-graduação com o mestrado; Orientação de alunos antes de terminar o doutorado; Atuação no grupo de pesquisa antes de terminar o doutorado; Organização de projeto para abertura do curso de Mestrado.

	Facilitaram inserção	Identificação com a pós-graduação; Aptidão na identificação alunos que gostam de estudar; Situação de fragilidade do programa que demandava mudanças; Prontidão dos colegas que apoiavam a inserção diante das minhas competências; Conclusão do doutorado; Adesão diante da ocupação de cargos de chefia de departamento; Satisfação com os debates e as divergências; Vocação à pesquisa; Observação das práticas de pesquisa de outros professores.
	Crenças, valores	Abnegação, Envolvimento, Construção da confiança; Idealismo; Utilitarismo; Positivismo; Autonomia; Liberdade acadêmica; Criatividade; Engajamento; Comprometimento; Verdade; Ética; Independência; Emancipação social; Respeito por todas as pessoas, de todas as classes; Justiça; Generosidade; Críticidade; Rigor.
	Relações interpessoais	Marcadas pela vaidade e ambição; A competitividade é importante para o crescimento do grupo; Desgastes entre colegas devem ser controlados; É preciso uma composição de liderança integradora; Mecanismos de controle para não desgastar o grupo; Os vícios provocam um processo de desgaste; As bancas são momentos que expressam as vaidades; O contraditório e o paradoxal devem ser compreendidos e respeitados; A vaidade gera dificuldade de trabalhar com o contraditório e paradoxal; É um ambiente promíscuo para aflorar vícios; A pessoalidade é comum nos relacionamentos; O sentido da vaidade envolve a superioridade; O ambiente docente (área) é marcado por boas relações;
	Estratégias usadas no conflito	Adoção da negação de conflito; Adoção do afastamento do conflito; Utilização de diálogo para amenizar; Utilização de postura mais política; Adoção de um posicionamento claro (partidário); Separação dos papéis de professor/gestor; Produção de soluções coletivas; Adoção do respeito, profissionalismo e cordialidade; Estimulação da contrariedade para benefícios; Aproximação para convencer o outro;
	Imposições institucionais	Identificação de pares que são líderes; Composição de linhas; Homogeneidade do grupo; Evolução histórica de avaliação do programa; Relações entre as áreas; Aprendizado;

		Adaptação do novo membro; Aprovação de projetos; Captação de recursos; Inscrição em editais que obrigam vínculo em pós-graduação; Frequência de alunos em sala, banca de orientação;

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Os Quadros 14, 15, 16 e 17 auxiliam na visualização dos constructos, dimensões e itens, e na reflexão de quais itens foram excluídos a fim de tornar mais parcimoniosa a apresentação da escala. Antes do primeiro encontro, os itens totalizavam **202** e, após a apresentação destes quadros, passaram a totalizar **179**. É válido ressaltar que as classificações dos constructos e dimensões foram balizadas pela literatura debatida nos Capítulos 2 e 3 da tese e que esta seção, foi elaborada a partir dos resultados apresentados pelos dados qualitativos. Diante destas sugestões, um novo encontro foi planejado, cuja descrição é apresentada a seguir.

4.4.2 Segundo encontro

O segundo encontro ocorreu no dia 15/08/2016, no mesmo lugar (OPPA-UEPB), com duração de 180 minutos. A reunião contou com a participação dos quatro integrantes do encontro anterior e também foi gravada em meios digitais a fim de facilitar a transcrição posterior.

Ao longo da discussão, a principal sugestão foi incluir os itens numa única escala, já que os descritores/constructos apresentam transversalidade. Desta maneira, foi elaborado o Quadro 18, a partir da análise semântica, da experiência da etapa qualitativa, da redução de descritores e da união dos itens que apresentam sentidos semelhantes. Desse modo, os itens relacionados aos constructos (dimensão empírica) e às dimensões (dimensão teórica) são apresentados a seguir.

Quadro 18 - Síntese dos itens relacionados aos constructos e dimensões

CONSTRUCTO	ITENS	DIMENSÃO
Comportamental	Adequação do ensino à pesquisa;	Saberes experienciais
Comportamental	Adaptação do trabalho frente às exigências na pesquisa;	Saberes experienciais
Comportamental	Comportamentos paternalistas com os orientandos;	Saberes experienciais
Comportamental	Comportamentos associados a um <i>workaholic</i> ;	Saberes experienciais
Comportamental	Adoção de comportamentos procrastinadores;	Saberes experienciais
Comportamental	Adoção de senso de profissionalismo;	Exp. profissionais
Comportamental	Adoção de um projeto acadêmico que envolve todas as pesquisas;	Saberes experienciais/prática orientador
Comportamental	Observação do modo de ensinar dos meus professores;	Saberes profissionais/Exp. pessoais

Comportamental	Compreensão de como estimular a participação dos alunos;	Saberes profissionais
Comportamental	Compreensão das especificidades do ensino de adultos;	Saberes profissionais
Comportamental	Predisposição em assumir cargos de gestão;	Saberes experienciais
Comportamental	Predisposição em assumir representação de área do CNPq;	Saberes experienciais
Comportamental	Predisposição a ser audacioso nas atividades de pesquisa;	Saberes experienciais
Comportamental	Predisposição a desenvolver uma carreira orientada à pesquisa;	Saberes experienciais
Comportamental	Predisposição a acumular muitos orientandos;	Saberes experienciais
Comportamental	Captação de estudantes com vocação para a pesquisa;	Saberes experienciais/Exp. pessoais/Prática professor
Comportamental	Organização das atividades profissionais considerando as normas;	Saberes disciplinares
Comportamental	Diminuição da autonomia frente às normas;	Saberes disciplinares
Técnica	Utilização de exemplos;	Exp. profissionais
Técnica	Utilização da história de vida;	Exp. profissionais
Técnica	Sugestões de práticas de mercado;	Exp. profissionais
Técnica	Elaboração de relatórios de pesquisa;	Exp. profissionais
Técnica	Organização dos prazos;	Exp. profissionais
Técnica	Produção de conteúdo da disciplina que ministrou;	Saberes profissionais/Exp. profissionais/Prática professor
Técnica	Utilização do quadro na aula;	Saberes profissionais
Técnica	Utilização de estudos de caso;	Saberes profissionais
Técnica	Utilização do dialogismo com os alunos;	Saberes profissionais
Técnica	Utilização de fontes de pesquisa importantes;	Saberes profissionais
Técnica	Combinação de diferentes estratégias de ensino;	Saberes profissionais
Técnica	Compreensão dos objetivos da aprendizagem da disciplina;	Saberes profissionais
Técnica	Elaboração do plano de aula/curso da disciplina;	Saberes profissionais
Técnica	Condução de seminários;	Saberes curriculares
Técnica	Utilização de aulas expositivas;	Saberes curriculares
Técnica	Utilização de leituras e debates de textos;	Saberes curriculares
Técnica	Elaboração de resumos críticos por parte dos alunos;	Saberes curriculares
Técnica	Elaboração de parecer de trabalhos/bancas/artigos;	Saberes experienciais
Técnica	Utilização de posicionamento na sala com questionamentos críticos;	Saberes profissionais
Técnica	Predisposição a ensinar sem uma pauta/agenda;	Saberes experienciais/Prática professor
Formação	Repetição das práticas do orientador de mestrado/doutorado;	Prática orientador
Formação	Repetição das experiências vividas na formação;	Exp. de formação/Prática professor
Formação	Lecionar na graduação;	Exp. de formação
Formação	Inclusão num grupo de pesquisa;	Exp. de formação
Formação	Co-orientação de mestrandos;	Exp. de formação
Formação	Conclusão de uma disciplina de metodologia de ensino superior;	Exp. de formação
Experiências	Avaliação por diversas instituições;	Saberes experienciais
Experiências	Aprovação de projetos de pesquisas;	Saberes experienciais
Experiências	Atuação como avaliador de área;	Prática avaliador
Experiências	Participação de bancas;	Prática avaliador/Imposições institucionais
Experiências	Avaliação de trabalhos/artigos/cursos;	Prática avaliador
Experiências	Premiações de pesquisa/avaliação;	Saberes experienciais/prática avaliador
Experiências	Inserção como bolsista produtividade CNPq;	Prática pesquisador
Valores/Crenças	Compreensão de que a tese dos orientandos é deles;	Saberes experienciais/Prática orientador

Valores/Crenças	Adoção/valorização de um projeto de vida semelhante ao da pós-graduação (pouco tempo, muito trabalho e desafios);	Saberes experienciais/Exp. Pessoais
Valores/Crenças	Predisposição a atividades de pesquisa do que de ensino;	Saberes experienciais/Exp. pessoais/Prática professor/Prática pesquisador
Valores/Crenças	Adoção da generosidade no relacionamento com o aluno;	Saberes profissionais
Valores/Crenças	Predisposição a assumir relações de afeto com os orientandos;	Saberes experienciais/Prática orientador /
Valores/Crenças	Predisposição a estimular experiências internacionais para os estudantes;	Saberes experienciais
Valores/Crenças	Utilização de coerência entre o que falo e faço;	Saberes experienciais
Valores/Crenças	Crença na vocação e idealismo para o ensino e a pesquisa;	Saberes experienciais
Valores/Crenças	Valorização das experiências práticas;	Experiências pessoais
Valores/Crenças	Predisposição a ter um ambiente de confiança e cooperação;	Exp. profissionais/Prática orientador
Valores/Crenças	Compreensão das limitações dos estudantes;	Exp. profissionais
Valores/Crenças	Satisfação em trabalhar na pós-graduação;	Prática professor
Valores/Crenças	Discordância em ser coautor de artigos de disciplinas;	Prática professor
Socioemocional	Predisposição em interagir com outros pesquisadores para buscar novas parcerias;	Saberes experienciais
Socioemocional	Predisposição por pessoas com os mesmos valores;	Prática orientador/Prática professor/Prática orientador
Socioemocional	Participação em discussões mais profundas e interessantes;	Saberes experienciais
Socioemocional	Compreensão das diferenças, sendo mais flexível;	Experiências pessoais
Socioemocional	Adoção de comportamentos de parceria;	Experiências Pessoais/Prática orientador/Prática pesquisador
Socioemocional	Compreensão das relações interpessoais;	Exp. profissionais
Política	Reconhecimento dos pares;	Saberes experienciais
Política	Compreensão necessária para garantir a reputação acadêmica;	Experiências pessoais
Política	Utilização da simpatia para estabelecer boas relações;	Experiências pessoais
Política	Adoção da negação/afastamento do conflito;	Estratégias-conflito
Política	Utilização de diálogo para amenizar o conflito;	Estratégias-conflito
Política	Adoção de um posicionamento claro (partidário);	Estratégias-conflito
Política	Separação dos papéis de professor/gestor;	Estratégias-conflito
Política	Adoção de uma postura mais política;	Experiências pessoais/Estratégias-conflitos
Política	Produção de soluções coletivas;	Estratégias-conflitos
Política	Estimulação da contrariedade para benefício próprio;	Estratégias-conflitos
Política	Predisposição a identificar os líderes no grupo;	Imposições institucionais
Política	Organização das linhas (docentes) para beneficiar um grupo;	Imposições institucionais
Gestão	Prestação de contas;	Prática gestor
Gestão	Elaboração de projetos;	Prática gestor/imposições institucionais
Gestão	Terceirização na prestação de contas;	Prática gestor
Gestão	Edição de revistas;	Prática gestor
Gestão	Participação/organização de fóruns de editores;	Prática gestor
Gestão	Organização de fóruns de pesquisadores;	Prática gestor
Gestão	Organização do grupo de pesquisa;	Prática gestor

Gestão	Captação de recursos para pesquisa;	Prática pesquisador/ imposições institucionais

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Os itens foram reunidos e nomeados em constructos, por meio da análise semântica e da repetição de sentidos, os quais caracterizaram melhor suas relações, conforme já explicado. Os constructos são: comportamental, com 17 itens; experiências, com 7 itens; formação, com 6 itens; gestão, com 8 itens; política, com 12 itens; socioemocional, com 6 itens; técnica, com 20 itens; e valores e crenças, com 13 itens. Do Quadro 17, apresentado anteriormente, apenas as dimensões estratégias usadas no conflito e imposições institucionais foram consideradas. Ao final dos **179** itens, resultado do primeiro encontro, permaneceram **90**. Reforçamos que cada item está ligado a uma dimensão que faz parte das classificações teóricas provenientes dos Capítulos 2 e 3 e que alguns itens estão ligados a duas ou três dimensões devido à sua transversalidade.

4.4.3 Terceiro encontro

O terceiro encontro ocorreu no dia 22/08/2016, com a presença dos mesmos integrantes, com duração de 120 minutos, gravados em meios digitais. Inicialmente, os integrantes analisaram os constructos, as dimensões e os itens agrupados a fim de identificar lacunas, inconsistências ou repetições. A principal sugestão foi reagrupar os itens em torno do conteúdo, dos significados que imprimem, ou seja, reunir os itens de modo que pudessem refletir os constructos.

Diante desta sugestão, os Quadros 19, 20, 21, 22 e 23 apresentados a seguir reúnem os itens em constructos, que são: (a) Relacionamentos, explicado a partir de itens que medem a confiança no grupo, o comportamento ético e a cooperação; (b) Desenvolvimento da carreira, que reúne descritores associados à pesquisa, ensino, gestão e mercado; (c) Postura *workaholic*, que envolve itens de comportamento, crença e importância; (d) Estratégias de ensino, com itens organizados entre as tradicionais, ativas e recursos; (e) Formação acadêmica, com descritores que incluem experiências da formação e da atuação na pós-graduação.

Quadro 19 - Descritores do construto Relacionamentos

Relacionamentos			
Variáveis	Itens	Dimensão teórica	Dimensão empírica

Confiança no grupo	Compreensão necessária para garantir a reputação acadêmica (comportamentos valorizados pela academia).	Experiências pessoais	Política
	Adoção de um posicionamento político claro (defender interesses acadêmicos).	Estratégias-conflito	Política
	Predisposição para trabalhar com pessoas que compartilham os mesmos valores.	Prática orientador/Prática professor/Prática orientador	Socioemocional
Comportamento ético	Compreensão de que a tese pertence aos orientandos.	Saberes experienciais/Prática orientador	Valores/Crenças
	Comportamento coerente entre o que se fala e o que se faz.	Saberes experienciais	Valores/Crenças
	Adoção de senso de profissionalismo nos comportamentos adequados ao trabalho.	Exp. profissionais	Comportamental
	Discordância em ser coautor de artigos de disciplinas sem ter contribuído na sua produção.	Prática professor	Valores/Crenças
	Compreensão de ser autor do conteúdo da disciplina para assumir uma postura de autor do conhecimento.	Saberes profissionais/Exp. profissionais/Prática professor	Técnica
Cooperação	Adoção de comportamentos paternalistas com os orientandos.	Saberes experienciais	Comportamental
	Utilização de diálogo para amenizar o conflito entre os professores.	Estratégias-conflito	Política
	Aproximação dos pares para conquistar o apoio/voto nas reuniões departamentais/linhas.	Estratégias-conflito	Política
	Produção de soluções coletivas como estratégia para mediar conflitos.	Estratégias-conflitos	Política
	Identificação de líderes no grupo para harmonizar as relações entre os pares.	Imposições institucionais	Política
	Organização das linhas (docentes) para beneficiar um grupo/ programa.	Imposições institucionais	Política
	Adoção de comportamentos de parceria no nível individual para refletir no institucional (projetos, fóruns, pesquisas que envolvem outros professores).	Experiências Pessoais/Prática orientador/Prática pesquisador	Socioemocional
	Predisposição em interagir com outros pesquisadores para buscar novas parcerias.	Saberes experienciais	Socioemocional
	Predisposição a assumir relações de afeto com os orientandos.	Saberes experienciais/Prática orientador	Valores/Crenças
	Adoção da generosidade no relacionamento com os alunos (ouvir, aconselhar, sugerir).	Saberes profissionais	Valores/Crenças
	Adoção da negação/afastamento do conflito entre pares para não prejudicar as parcerias;	Estratégias-conflito	Política
	Compreensão das limitações dos estudantes.	Exp. Profissionais	Valores/Crenças
	Compreensão das especificidades do ensino de adultos.	Saberes profissionais	Comportamental
	Compreensão das diferenças de pensamento para melhorar a interação entre os pares.	Experiências pessoais	Socioemocional

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

É possível notar no Quadro 19 os itens do constructo relacionamentos, que, na percepção dos sujeitos entrevistados, são balizados pela confiança no grupo (3 itens), comportamento ético (5 itens) e cooperação (14 itens), totalizando 22 itens. Ainda, neste quadro e nos demais que seguem, estão identificadas as dimensões em que os itens foram

vinculados nos encontros 1 e 2, ou seja, as dimensões teórica e empírica. Assim, é possível observar a trajetória da elaboração dos constructos e dos itens. O Quadro 20 a seguir expõe os itens do construto desenvolvimento da carreira.

Quadro 20 - Descritores do construto desenvolvimento da carreira

Desenvolvimento da Carreira			
Variáveis	Itens	Dimensão teórica	Dimensão empírica
Pesquisa	Desenvolvimento de ações de práticas de pesquisa no ensino.	Saberes experienciais	Comportamental
	Adaptação do trabalho para atender às exigências da CAPES.	Saberes experienciais	Comportamental
	Adoção de um projeto acadêmico que integra os projetos de orientação dos alunos.	Saberes experienciais/ Prática orientador	Comportamental
	Predisposição a desenvolver mais atividades de pesquisa do que de ensino.	Saberes experienciais/Exp. pessoais/Prática professor/ Prática pesquisador	Valores/Crenças
	Captação de estudantes com vocação para a pesquisa.	Saberes experienciais/Exp. pessoais/Prática professor	Comportamental
	Utilização de fontes importantes para as pesquisas.	Saberes profissionais	Técnica
	Predisposição a estimular experiências internacionais para os estudantes.	Saberes experienciais	Valores/Crenças
Ensino	Utilização do diálogo para estimular a reflexão com os alunos.	Saberes profissionais	Técnica
	Predisposição a ensinar sem uma pauta/agenda.	Saberes experienciais/ prática professor	Técnica
	Participação em discussões mais profundas e interessantes com alunos.	Saberes experienciais	Socioemocional
Gestão	Organização das atividades profissionais considerando as normas.	Saberes disciplinares	Comportamental
	Diminuição da autonomia para cumprir as normas.	Saberes disciplinares	Comportamental
	Elaboração de relatórios de pesquisa.	Exp. profissionais	Técnica
	Elaboração de parecer de trabalhos/bancas/artigos.	Saberes experienciais	Técnica
	Separação dos papéis de professor em relação ao de gestor.	Estratégias-conflito	Política
	Organização dos prazos de pesquisa, bancas, projetos.	Exp. profissionais	Técnica
Mercado	Utilização das práticas do mercado como exemplo/aplicação das teorias em sala.	Exp. profissionais	Técnica
	Utilização das experiências vividas nas empresas.	Exp. profissionais	Técnica
	Valorização das experiências práticas de mercado vivenciadas pelo professor.	Experiências pessoais	Valores/Crenças

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

As variáveis do construto desenvolvimento da carreira foram organizadas em: pesquisa (7 itens), ensino (3 itens), gestão (6 itens) e mercado (3 itens), totalizando 19 itens. A

seguir, o Quadro 21 expõe as variáveis do construto postura *workaholic*, que também emergiu dos dados, e as suas respectivas dimensões teórica e empírica.

Quadro 21 - Descritores do construto postura *workaholic*

Postura Workaholic			
Variáveis	Itens	Dimensão teórica	Dimensão empírica
Comportamento	Adoção de comportamentos procrastinadores.	Saberes experienciais	Comportamental
	Elevado número de orientações.	Saberes experienciais	Comportamental
	Predisposição a ser curioso nas atividades de pesquisa.	Saberes experienciais	Comportamental
Carreira	Crença na vocação para o ensino e idealismo para a pesquisa.	Saberes experienciais	Valores/Crenças
	Adoção/valorização de um projeto de vida semelhante ao da pós-graduação (pouco tempo, muito trabalho e desafios).	Saberes experienciais/Exp. pessoais	Valores/Crenças
Reconhecimento social acadêmico	Satisfação com o reconhecimento pelos pares.	Saberes experienciais	Política
	Satisfação em trabalhar na pós-graduação.	Prática professor	Valores/Crenças
	Satisfação com as premiações de pesquisa/avaliação.	Saberes experienciais/Prática avaliador	Experiências
	Satisfação em ser contemplado com uma bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq.	Prática pesquisador	Experiências

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Os itens agrupados em comportamento (3 itens), carreira (2 itens) e reconhecimento social acadêmico (4 itens) totalizam 9 itens da postura *workaholic*. O Quadro 22 a seguir expõe os descritores do construto estratégias de ensino reunidos em torno das tradicionais (5 itens), ativas (2 itens) e recursos (2 itens), totalizando 9 descritores.

Quadro 22 - Descritores do construto Estratégias de aprendizagem

Estratégias de aprendizagem			
Variáveis	Itens	Dimensão teórica	Dimensão empírica
Estratégias de ensino tradicionais	Condução de seminários.	Saberes curriculares	Técnica
	Utilização de aulas expositivas.	Saberes curriculares	Técnica
	Utilização de leituras e debates de textos.	Saberes curriculares	Técnica
	Elaboração de resumos críticos por parte dos alunos.	Saberes curriculares	Técnica
	Utilização de estudos de caso.	Saberes profissionais	Técnica
Estratégias de ensino ativas	Compreensão das estratégias de ensino que estimulam a participação dos alunos.	Saberes profissionais	Comportamental
	Combinação de diferentes estratégias de ensino ativas para provocar a reflexão dos alunos.	Saberes profissionais	Técnica
Recursos	Elaboração do plano de aula/curso da disciplina.	Saberes profissionais	Técnica
	Compreensão dos objetivos de aprendizagem da disciplina.	Saberes profissionais	Técnica

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

O último quadro, resultado do terceiro encontro, retrata o construto formação acadêmica com as variáveis ligadas às experiências de formação (7 itens) e às experiências de atuação como docente na pós-graduação (14 itens), totalizando 21 itens.

Quadro 23 - Descritores do constructo Formação Acadêmica

Formação acadêmica			
Variáveis	Itens	Dimensão teórica	Dimensão empírica
Experiências de formação	Observação do modo de ensinar dos professores;	Saberes profissionais/ Exp. pessoais	Comportamental
	Repetição das práticas do orientador de mestrado/doutorado;	Prática orientador	Formação
	Repetição das experiências vividas na formação;	Exp. de formação/Prática professor	Formação
	Ensino na graduação;	Exp. de formação	Formação
	Inclusão num grupo de pesquisa;	Exp. de formação	Formação
	Co-orientação de mestrandos;	Exp. de formação	Formação
	Participação, como discente, em uma disciplina de metodologia de ensino superior;	Exp. de formação	Formação
Experiências de atuação	Participação como avaliador institucional de agências de fomento;	Saberes experienciais	Experiências
	Aprovação de projetos de pesquisa por agências de fomento;	Saberes experienciais	Experiências
	Atuação como avaliador de área na CAPES;	Prática avaliador	Experiências
	Participação em bancas de mestrado, doutorado e concursos.	Prática avaliador/ Imposições institucionais	Experiências
	Avaliação de trabalhos/artigos/cursos;	Prática avaliador	Experiências
	Prestação de contas de projetos de pesquisa;	Prática gestor	Gestão
	Elaboração de projetos de pesquisa;	Prática gestor/imposições institucionais	Gestão
	Editoração de revistas acadêmicas;	Prática gestor	Gestão
	Participação de fóruns de editores;	Prática gestor	Gestão
	Organização de eventos de pesquisa;	Prática gestor	Gestão
	Coordenação de um grupo de pesquisa;	Prática gestor	Gestão
	Captação de apoio financeiro para pesquisa;	Prática pesquisador/ imposições institucionais	Gestão
	Atuação em cargos de gestão;	Saberes experienciais	Comportamental
	Representação de área do CNPq/CAPES;	Saberes experienciais	Comportamental

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Decidimos que as variáveis expostas nos Quadros 19, 20, 21 e 22 seriam avaliadas pela importância na aprendizagem da prática docente, e as apresentadas no Quadro 23, pelas contribuições. Assim, os itens que eram **90** na segunda reunião resultaram em **80** na terceira, reunidos em 5 construtos e 15 variáveis. Os itens “Estimulação da contrariedade para benefício próprio”, “Utilização de posicionamento na sala com questionamentos críticos”,

“Compreensão das relações interpessoais”, “Predisposição a ter um ambiente de confiança e cooperação”, “Adoção de uma postura mais política”, “Terceirização na prestação de contas”, “Utilização do quadro na aula”, “Sugestões de práticas de mercado” e “Utilização da simpatia para estabelecer boas relações” foram excluídos, uma vez que apresentam sentidos amplos e confusos. É importante reforçar que a utilização das dimensões teórica e empírica nos quadros apresentados auxiliou no processo de identificação dos construtos e itens como também foi fundamental para não se distanciar do arcabouço teórico definido, já que a classificação surgiu destes debates.

4.4.4 Quarto encontro

O quarto encontro ocorreu no dia 31/08/2016, também no OPPA-UFPB, com os mesmos integrantes e com duração de 210 minutos, gravados em meios digitais. Decidimos neste encontro as principais alterações: no constructo relacionamentos, ajustes na dimensão cooperação, pois se configuram relações diferentes entre estudantes e pares. Os itens “Organização das linhas (docentes) para beneficiar um grupo” e “Compreensão de ser autor do conteúdo da disciplina para assumir uma postura de autor do conhecimento” foram retirados devido aos sentidos não apresentarem aderência aos constructos. Estas alterações são ilustradas no Quadro 24 a seguir.

Quadro 24 - Construto Relacionamentos

Relacionamentos			
Dimensões	Itens	Dimensão teórica	Dimensão empírica
Confiança no grupo	Compreensão necessária para garantir a reputação acadêmica (comportamentos valorizados pela academia).	Experiências pessoais	Política
	Adoção de um posicionamento político claro (defender interesses acadêmicos).	Estratégias-conflito	Política
	Predisposição para trabalhar com pessoas que compartilham os mesmos valores.	Prática orientador/prática professor/prática orientador	Socioemocional
Comportamento ético	Compreensão de que a tese pertence aos orientandos.	Saberes experienciais/prática orientador	Valores/Crenças
	Comportamento coerente entre o que se fala e o que se faz.	Saberes experienciais	Valores/Crenças
	Adoção de senso de profissionalismo nos comportamentos adequados ao trabalho.	Exp. profissionais	Comportamental
	Discordância em ser coautor de artigos de disciplinas sem ter contribuído na sua produção.	Prática professor	Valores/Crenças
Cooperação entre os pares	Utilização de diálogo para amenizar o conflito entre os pares.	Estratégias-conflito	Política

	Aproximação dos pares para conquistar o apoio/voto nas reuniões departamentais/linhas.	Estratégias-conflito	Política
	Produção de soluções coletivas como estratégia para mediar conflitos entre os pares.	Estratégias-conflitos	Política
	Identificação de líderes no grupo para harmonizar as relações entre os pares.	Imposições institucionais	Política
	Adoção de comportamentos de parceria no nível individual para se refletir no institucional (projetos, fóruns, pesquisas que envolvem outros professores).	Experiências Pessoais/ prática orientador/ prática pesquisador	Socioemocional
	Predisposição em interagir com outros pesquisadores para buscar novas parcerias.	Saberes experienciais	Socioemocional
	Negação/afastamento do conflito entre pares para não prejudicar as parcerias;	Estratégias-conflito	Política
	Compreensão das diferenças de pensamento para melhorar a interação entre os pares.	Experiências Pessoais	Socioemocional
	Separação dos papéis de professor e gestor para manter boas relações entre os pares.	Estratégias-conflito	Política
Relação com os estudantes/orientandos	Adoção de comportamentos cooperativos no relacionamento com os orientandos (ouvir, aconselhar, sugerir).	Saberes profissionais	Valores/Crenças
	Adoção de comportamentos paternalistas com os orientandos.	Saberes experienciais	Comportamental
	Compreensão das limitações dos estudantes no campo acadêmico (amadurecimento, orientação de longo prazo).	Exp. profissionais	Valores/Crenças
	Compreensão das especificidades do ensino de adultos. (autodirecionamento, troca de experiências, autonomia, estilos de aprendizagem).	Saberes profissionais	Comportamental
	Predisposição a assumir relações de afeto com os orientandos.	Saberes experienciais/ prática orientador /	Valores/Crenças
	Predisposição a estimular experiências internacionais para os estudantes.	Saberes experienciais	Valores/Crenças
	Utilização do diálogo para estimular a reflexão com os alunos.	Saberes profissionais	Técnica

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Diante das alterações, o constructo relacionamentos apresenta as dimensões confiança no grupo (3 itens), comportamento ético (4 itens), cooperação entre os pares (9 itens) e relação com os estudantes (7 itens), totalizando 23 itens. Os itens dos constructos desenvolvimento da carreira acadêmica e postura *workaholic* foram reorganizados para refletirem melhor as dimensões. Assim, resultaram em: socioemocional, com os itens de identificação pessoal (4 itens), da predileção profissional (3 itens) e de satisfação social (4 itens); profissional, com os itens da ação profissional (5) e da prática profissional (2); e, por fim, institucional, por meio dos itens imposição institucional (3 itens); totalizando 21 itens.

Desenvolvimento Acadêmico/Carreira				
Dimensões		Itens	Dimensão teórica	Dimensão empírica
Socioemocional	Identificação pessoal	Crença na vocação para o ensino.	Saberes experienciais	Valores/Crenças
		Crença no idealismo para a pesquisa.	Saberes experienciais	Valores/Crenças
		Adoção/valorização de um projeto de vida semelhante ao da pós-graduação (pouco tempo, muito trabalho e desafios).	Saberes experienciais/exp. Pessoais	Valores/Crenças
		Consciência em ser autor do conteúdo da disciplina para assumir uma postura de autor do conhecimento.	Saberes profissionais/exp. profissionais/prática professor	Técnica
	Predileção profissional	Desenvolvimento de atividades voltadas mais à pesquisa do que ao ensino.	Saberes experienciais/exp. pessoais / prática professor/ prática pesquisador	Valores/Crenças
		Adoção de comportamentos procrastinadores.	Saberes experienciais	Comportamental
		Adoção da curiosidade nas atividades de pesquisa.	Saberes experienciais	Comportamental
	Satisfação social	Satisfação com o reconhecimento pelos pares.	Saberes experienciais	Política
		Satisfação em trabalhar no programa de pós-graduação.	Prática professor	Valores/Crenças
		Satisfação com as premiações de pesquisa/avaliação.	Saberes experienciais/prática avaliador	Experiências
		Satisfação em ser contemplado com uma bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq.	Prática pesquisador	Experiências
Profissional	Ação profissional	Captação de estudantes com vocação para a pesquisa.	Saberes experienciais/exp. pessoais/ prática professor	Comportamental
		Desenvolvimento de ações de práticas de pesquisa no ensino.	Saberes experienciais	Comportamental
		Acumulação de elevado número de orientações.	Saberes experienciais	Comportamental
		Participação em discussões mais profundas e interessantes com os alunos.	Saberes experienciais	Socioemocional
		Adoção de um projeto acadêmico que integra os projetos de orientação dos alunos.	Saberes experienciais/prática orientador	Comportamental
	Prática profissional	Valorização das experiências práticas de mercado vivenciadas pelo professor.	Experiências pessoais	Valores/Crenças
		Utilização das experiências vividas nas empresas como exemplo/aplicação das teorias em sala.	Exp. profissionais	Técnica
Institucional	Imposição Institucional	Organização das atividades profissionais considerando as normas.	Saberes disciplinares	Comportamental
		Adaptação do trabalho para atender às exigências da CAPES.	Saberes experienciais	Comportamental
		Inclusão das exigências institucionais do trabalho mesmo que provoque a diminuição da autonomia.	Saberes disciplinares	Comportamental

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Além destas modificações, excluímos os descritores “Predisposição a ensinar sem uma pauta/agenda”, “Utilização das práticas do mercado como exemplo/aplicação das teorias em sala”, “Utilização de fontes de pesquisa importantes para as pesquisas”, “Elaboração de parecer de trabalhos/bancas/artigos” e “Elaboração de relatórios de pesquisa”, por apresentarem sentidos repetidos e amplos, e inserimos o descritor “Compreensão de ser autor do conteúdo da disciplina para assumir uma postura de autor do conhecimento” por caracterizar a dimensão socioemocional. O Quadro 26 a seguir expõe as estratégias de ensino já ilustradas na reunião anterior. A principal sugestão, neste, foi na escala para avaliar a frequência de utilização das estratégias tradicionais (5 itens), ativas (2 itens) e recursos (2 itens).

Quadro 26 - Estratégias de ensino

Estratégias de ensino			
Dimensões	Itens	Dimensão teórica	Dimensão empírica
Estratégias de ensino tradicionais	Condução de seminários.	Saberes curriculares	Técnica
	Utilização de aulas expositivas.	Saberes curriculares	Técnica
	Utilização de leituras e debates de textos.	Saberes curriculares	Técnica
	Elaboração de resumos críticos por parte dos alunos.	Saberes curriculares	Técnica
	Utilização de estudos de caso.	Saberes profissionais	Técnica
Estratégias de ensino ativas	Compreensão das estratégias de ensino que estimulam a participação dos alunos.	Saberes profissionais	Comportamental
	Combinação de diferentes estratégias de ensino ativas para provocar a reflexão dos alunos.	Saberes profissionais	Técnica
Recursos	Elaboração do plano de aula/curso da disciplina.	Saberes profissionais	Técnica
	Compreensão dos objetivos de aprendizagem da disciplina.	Saberes profissionais	Técnica

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

O Quadro 27 a seguir apresenta as dimensões e descritores da formação acadêmica, medidos por meio da importância na prática docente na pós-graduação em administração. Além disso, a inserção do descritor “Organização dos prazos de pesquisa, bancas, projetos” e a exclusão de “Organização de fóruns de editores” foram sugestões advindas do quarto encontro.

Quadro 27 - Formação acadêmica

Formação acadêmica			
Dimensões	Itens	Dimensão teórica	Dimensão empírica
Experiências de formação	Observação do modo de ensinar dos professores.	Saberes profissionais/exp. Pessoais	Comportamental

	Repetição das práticas do orientador de mestrado/doutorado.	Prática orientador	Formação
	Repetição das experiências vividas na formação.	Exp. de formação/prática professor	Formação
	Atuação profissional de ensino na graduação.	Exp. de formação	Formação
	Inclusão num grupo de pesquisa.	Exp. de formação	Formação
	Co-orientação de mestrandos.	Exp. de formação	Formação
	Participação, como discente, em uma disciplina de metodologia de ensino superior.	Exp. de formação	Formação
Experiências de atuação	Participação como avaliador institucional de agências de fomento.	Saberes experienciais	Experiências
	Repetição das experiências vividas na formação.	Exp. de formação/prática professor	Formação
	Aprovação de projetos de pesquisas por agências de fomento.	Saberes experienciais	Experiências
	Atuação como avaliador de área na CAPES.	Prática avaliador	Experiências
	Participação em bancas de mestrado, doutorado e concursos.	Prática avaliador/imposições institucionais	Experiências
	Avaliação de trabalhos/artigos/cursos.	Prática avaliador	Experiências
	Prestação de contas de projetos de pesquisa.	Prática gestor	Gestão
	Elaboração de projetos de pesquisa.	Prática gestor/imposições institucionais	Gestão
	Editoração de revistas acadêmicas.	Prática gestor	Gestão
	Organização de eventos de pesquisa.	Prática gestor	Gestão
	Gestão de prazos de pesquisa, bancas, projetos.	Exp. profissionais	Técnica
	Coordenação de um grupo de pesquisa.	Prática gestor	Gestão
	Captação de apoio financeiro para pesquisa.	Prática pesquisador/imposições institucionais	Gestão
	Atuação em cargos de gestão.	Saberes experienciais	Comportamental
	Representação de área do(a) CNPq/CAPES.	Saberes experienciais	Comportamental

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Ao final dos ajustes indicados nos Quadros 24,25,26 e 27, foi possível reduzir os itens de **80** para **74**, organizando-os em 4 constructos: Relacionamentos (23), Desenvolvimento da carreira acadêmica (21), Formação acadêmica (21) e Estratégias de ensino (9). Apresentamos no Quadro 28 um resumo das principais decisões que resultaram das reuniões em grupo.

Quadro 28 - Quadro-resumo da pesquisa

O que será medido?	A aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração.
Qualidade do foco: propriedade do objeto	A importância da prática docente, das experiências de atuação e formação, do desenvolvimento da carreira acadêmica, da utilização das estratégias de ensino.
Quem? Sujeitos?	Docentes que atuam na pós-graduação em administração.
Onde? Ambiente?	Instituições de ensino superior do Brasil que ofertam cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado em administração.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Como resultado destas decisões, o instrumento da etapa quantitativa foi consolidado e apresentado na plataforma *Limesurvey* para a operacionalização da fase pré-teste. Os itens foram organizados em quatro partes nas quais cada uma apresentou sua descrição. A escala do tipo *Likert* avaliou a importância dos itens: quanto mais próximo de 1 menor a importância do fator analisado na aprendizagem docente, e quanto mais próximo de 10 maior a importância do fator analisado. O Quadro 29 ilustra cada parte apresentada no questionário mediante as dimensões.

Quadro 29 - Itens do questionário da tese antes do pré-teste

PARTE 1	
1	A compreensão necessária para garantir a reputação acadêmica (comportamentos valorizados pela academia).
2	A aproximação dos pares para conquistar apoio/voto nas reuniões departamentais/linhas.
3	A adoção de senso de profissionalismo nos comportamentos adequados ao trabalho.
4	A identificação de líderes no grupo para harmonizar as relações entre os pares.
5	A predisposição em interagir com outros pesquisadores para buscar novas parcerias.
6	A negação/afastamento do conflito entre pares para não prejudicar as parcerias.
7	A adoção de um posicionamento político claro (defender interesses acadêmicos).
8	A compreensão das diferenças de pensamento para melhorar a interação entre os pares.
9	A utilização de diálogo para amenizar o conflito entre os pares.
10	A separação dos papéis de professor e de gestor para manter boas relações entre os pares.
11	A compreensão de que a tese pertence aos orientandos.
12	A adoção de comportamentos cooperativos no relacionamento com os orientandos
13	A adoção de comportamentos paternalistas com os orientandos.
14	A compreensão das especificidades do ensino de adultos
15	A predisposição para trabalhar com pessoas que compartilham os mesmos valores.
16	A utilização do diálogo para estimular a reflexão com os alunos.
17	A predisposição a assumir relações de afeto com os orientandos.
18	A compreensão das limitações dos estudantes no campo acadêmico.
19	A discordância em ser coautor de artigos de disciplinas sem ter contribuído na sua produção.
20	A adoção de comportamentos de parceria no nível individual para se refletir no institucional.
21	O comportamento coerente entre o que se fala e o que se faz.
22	A produção de soluções coletivas como estratégia para mediar conflitos entre os pares.
23	A predisposição a estimular experiências internacionais para os estudantes.
PARTE 2	
24	A crença no idealismo para a pesquisa.
25	A satisfação em trabalhar no programa de pós-graduação.
26	A captação de estudantes com vocação para a pesquisa.
27	A adoção de comportamentos procrastinadores.
28	A participação em discussões mais profundas e interessantes com os alunos.
29	A organização das atividades profissionais considerando as normas.
30	A adoção de um projeto acadêmico que integra os projetos de orientação dos alunos.
31	A crença na vocação para o ensino.
32	A inclusão das exigências institucionais do meu trabalho mesmo que provoque a diminuição da autonomia.
33	A adoção da curiosidade nas atividades de pesquisa.
34	A satisfação em ser contemplado com uma bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq.
35	O desenvolvimento de ações de práticas de pesquisa no ensino.
36	A consciência em ser autor do conteúdo da disciplina que ministro para assumir uma postura de autor do conhecimento.
37	A adaptação do meu trabalho para atender às exigências da CAPES.
38	A acumulação de elevado número de orientações.

39	A satisfação com o reconhecimento pelos pares.
40	A utilização das experiências vividas nas empresas como exemplo/aplicação das teorias em sala.
41	A adoção/valorização de um projeto de vida semelhante ao da pós-graduação
42	A valorização das experiências práticas de mercado vivenciadas pelo professor.
43	A satisfação com as premiações de pesquisa/avaliação.
44	O desenvolvimento de atividades voltadas mais à pesquisa do que ao ensino.
PARTE 3	
45	A utilização de aulas expositivas na sala de aula.
46	A condução de seminários pelos alunos.
47	A compreensão das estratégias de ensino que estimulam a participação dos alunos.
48	A combinação de diferentes estratégias de ensino ativas para provocar a reflexão dos alunos.
49	A elaboração de resumos críticos por parte dos alunos.
50	A compreensão dos objetivos de aprendizagem da disciplina.
51	A utilização de leituras e debates de textos.
52	A elaboração do plano de aulacurso da disciplina.
53	A utilização de estudos de caso com os alunos.
PARTE 4	
54	A observação do modo de ensinar dos meus professores (enquanto aluno).
55	A participação como avaliador institucional de agências de fomento.
56	A repetição das práticas do orientador de mestrado/doutorado.
57	A atuação como avaliador de área na CAPES.
58	A participação em bancas de mestrado, doutorado e concursos.
59	A avaliação de trabalhos/artigos/cursos.
60	A co-orientação de mestrandos enquanto doutorando.
61	A prestação de contas de projetos de pesquisa.
62	A elaboração de projetos de pesquisa.
63	A editoração de revistas acadêmicas.
64	A repetição das experiências vividas na formação.
65	A organização de eventos de pesquisa.
66	A captação de apoio financeiro para pesquisa.
67	A inclusão em um grupo de pesquisa quando era aluno.
68	A gestão de prazos de pesquisa, bancas, projetos.
69	A representação de área do(a) CNPq/CAPES.
70	A atuação profissional de ensino na graduação.
71	A atuação em cargos de gestão.
72	A participação, como discente, em uma disciplina de metodologia de ensino superior.
73	A coordenação de um grupo de pesquisa.
74	A aprovação de projetos de pesquisa por agências de fomento.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Mediante estas decisões, seguimos para os procedimentos de validação da escala, descritos na próxima seção.

4.5 PROCEDIMENTOS DE VALIDAÇÃO DA ESCALA

Antes da aplicação do instrumento em sua versão final, foi necessário realizar os procedimentos de validação de translação, que envolvem a validade de face e de conteúdo, baseados na proposição de Costa (2011), por meio da etapa de pré-teste e, em seguida, da validação por uma especialista em análise semântica.

A fase pré-teste com aplicação do instrumento junto a especialistas — os doutorandos dos Programas de pós-graduação-UFPB-UFPE e UFRN — com vistas à análise do questionário e à realização de procedimentos de limpeza da escala por meio da análise fatorial confirmatória (COSTA, 2012) ocorreu ao longo do período entre 24/10/2016 e 07/11/2016, durante o qual enviamos 47 *e-mails* para os doutorandos da UFPE, 42 para os da UFRN e 45 para os da UFPB. Obtivemos 41 respostas válidas. Os doutorandos enviaram suas respostas sobre os itens e opinaram também sobre o *layout* da página da *Limesurvey*, em relação a aspectos tais como as cores e a apresentação dos questionamentos. A partir das respostas, a parte 4 foi subdividida em experiências de atuação (segunda parte) e de formação (quinta parte), como também 20 itens foram eliminados na escala considerando:

- ✚ Os resultados a partir da curtose e desvio padrão;
- ✚ As alterações nas frases para facilitar a compreensão;
- ✚ As avaliações qualitativas;
- ✚ A representação da afirmativa considerando a dimensão a que pertence;

A seguir são apresentados os itens excluídos a partir de critérios de validade de conteúdo, conforme indicado. Após a retirada destes, a versão final do questionário passou a apresentar 54 itens em cinco partes, e é apresentada no Apêndice B. A primeira parte reuniu 14 itens, a segunda parte 12 itens, a terceira parte 17 itens, a quarta parte 5 itens e a quinta parte 6 itens.

Quadro 30 - Itens excluídos do questionário após a análise do pré-teste

02	A adoção de senso de profissionalismo nos comportamentos adequados ao trabalho.
04	A identificação de líderes no grupo para harmonizar as relações entre os pares.
05	A predisposição em interagir com outros pesquisadores para buscar novas parcerias.
06	A negação/afastamento do conflito entre pares para não prejudicar as parcerias.
08	A compreensão das diferenças de pensamento para melhorar a interação entre os pares.
09	A utilização de diálogo para amenizar o conflito entre os pares.
12	A adoção de comportamentos cooperativos no relacionamento com os orientandos
16	A utilização do diálogo para estimular a reflexão com os alunos.
17	A predisposição a assumir relações de afeto com os orientandos.
18	A compreensão das limitações dos estudantes no campo.
22	A produção de soluções coletivas como estratégia para mediar conflitos entre os pares.
25	A satisfação em trabalhar no programa de pós-graduação.
28	A participação em discussões mais profundas e interessantes com os alunos.
29	A organização das atividades profissionais considerando as normas.
42	A valorização das experiências práticas de mercado vivenciadas pelo professor.
47	A compreensão das estratégias de ensino que estimulam a participação dos alunos.
48	A combinação de diferentes estratégias de ensino ativas para provocar a reflexão dos alunos.
50	A compreensão dos objetivos de aprendizagem da disciplina.
52	A elaboração do plano de aula/course da disciplina.
57	A participação como avaliador institucional de agências de fomento.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Também no processo de análise da validade de face, os estudantes de doutorado sugeriram que os itens apresentassem uma estrutura mais direta e simples, para evitar dificuldades de interpretação. Uma questão interessante neste ponto ocorreu, por exemplo, com o item “A discordância em ser coautor de artigos de disciplinas sem ter contribuído na sua produção”, pois foi observado por um respondente que sua estrutura causava confusão na interpretação. Assim, este item foi ajustado e passou a apresentar a seguinte descrição: “Ser coautor de artigos de disciplinas mediante contribuição na sua produção”. Para concluir os procedimentos de validação, enviamos o questionário para uma especialista em análise semântica no dia 17/11/2016, que sugeriu mudanças na estrutura de 9 itens para melhorar o entendimento destes. Os itens que sofreram alterações estão expostos no Quadro 31.

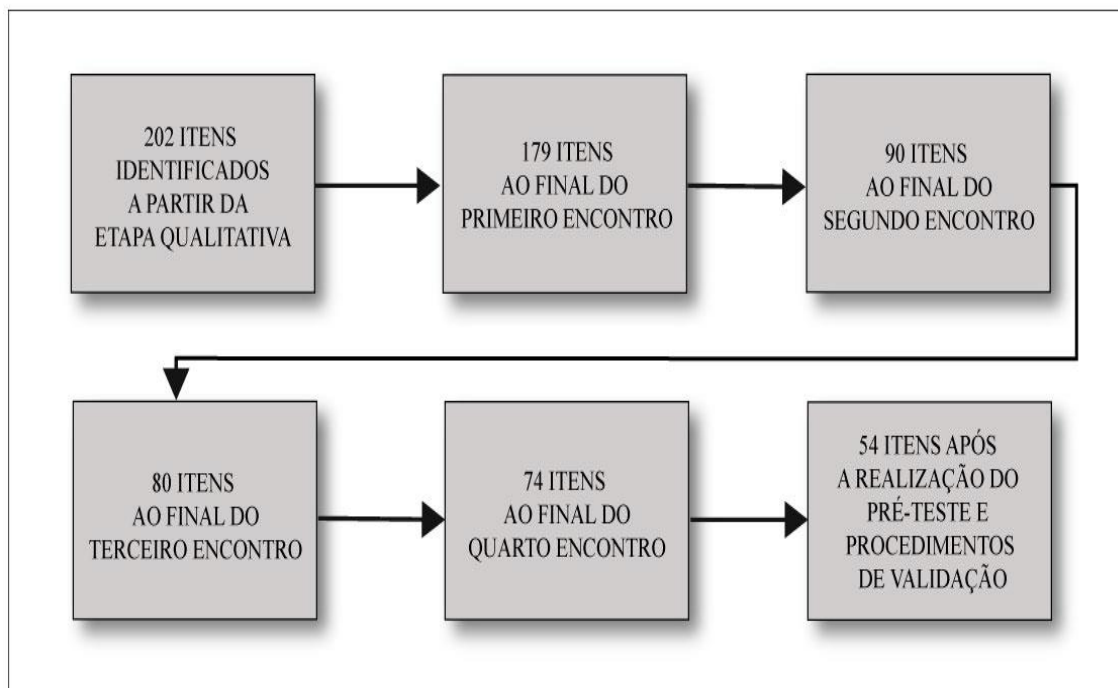
Quadro 31 - Comparação de mudanças dos itens do questionário da tese

Antes de enviar para a especialista	Depois do envio
Adotar um posicionamento político claro (defender interesses acadêmicos).	Adotar um posicionamento político claro na defesa de interesses acadêmicos no âmbito institucional.
Adotar comportamentos paternalistas com os orientandos.	Adotar comportamentos de cuidado em relação aos orientandos.
Adotar parcerias com professores no nível individual para refletir no institucional.	Adotar parcerias individuais com professores as quais se reflitam em parcerias institucionais.
Aprovar projetos de pesquisas por agências de fomento.	Conseguir a aprovação de projetos de pesquisa por agências de fomento.
Captar estudantes com vocação para a pesquisa.	Atrair estudantes com interesse para a pesquisa.
Exemplificar aplicação das teorias em sala a partir das experiências.	Exemplificar aplicação das teorias em sala de aula a partir das experiências.
Adotar um projeto de vida semelhante ao da pós-graduação (pouco tempo, muito trabalho e desafios).	Adotar a pós-graduação como um projeto de vida (pouco tempo livre, muito trabalho e desafios).
Observar o ensino dos professores (quando era aluno).	Observar o ensino dos professores do mestrado/doutorado.
Co-orientar mestrandos enquanto doutorando.	Co-orientar mestrandos durante o doutorado.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Finalizados os procedimentos de validação, os 54 itens apresentados foram reunidos no instrumento final para seguir com os procedimentos de coleta da etapa quantitativa. A Figura 8 a seguir resume a trajetória apresentada nesta seção, que resultou no desenvolvimento da escala com fins à aplicação do questionário.

Figura 8 - Trajetória de desenvolvimento da escala



Fonte: Elaboração própria (2017).

A seguir o instrumento final da tese, resultado do processo descrito, é apresentado.

4.6 INSTRUMENTO FINAL

Na apresentação final do questionário via *Limesurvey*, seguimos as recomendações de Costa (2012):

- ✓ Iniciamos com uma saudação, agradecimento ao leitor e informações do grupo de pesquisa, da instituição de ensino e dos pesquisadores.
- ✓ Apresentamos o questionário (ilustrado no Quadro 32) por partes, para não cansar os respondentes.
- ✓ Indicamos a escala do tipo *Likert*, de importância de 1 a 10 para as partes 1, 2, 3 e 5; e, na parte 4, de 1 a 10 para a utilização do item na prática docente.
- ✓ Procuramos mesclar as informações sociodemográficas com as partes para não ficar cansativo para o leitor.
- ✓ Informamos conceitos-chave para facilitar o entendimento do respondente (prática docente, desenvolvimento da carreira e formação acadêmica).

- ✓ Ao final, pedimos para o respondente indicar o desejo de receber os resultados da pesquisa.

Nas perguntas do perfil sociodemográfico, questionamos sobre gênero, idade, local e ano de conclusão do doutorado, ano de início na pós-graduação, região do Brasil em que se localiza o PPG em que atua, número de orientações concluídas de mestrado e doutorado e se atua no mestrado acadêmico, profissional e/ou no doutorado. O Quadro 32 ilustra a apresentação do questionário.

Quadro 32 -Apresentação do questionário da tese

Parte 1 - Importância na prática docente	
1	Garantir a reputação acadêmica (comportamentos valorizados pela academia).
2	Conquistar apoio/voto nas reuniões departamentais/de linhas de pesquisa.
3	Harmonizar as relações entre os pares por meio das lideranças do programa.
4	Minimizar os conflitos entre pares para não prejudicar as parcerias.
5	Adotar um posicionamento político claro na defesa de interesses acadêmicos no âmbito institucional.
6	Separar os papéis de professor e de gestor para manter boas relações com os pares.
7	Compreender que a tese pertence aos orientandos.
8	Adotar comportamentos de cuidado em relação aos orientandos.
9	Compreender as especificidades do ensino de adultos (autodirecionamento, troca de experiências, autonomia, estilos de aprendizagem).
10	Trabalhar com pessoas que compartilham os mesmos valores.
11	Ser coautor de artigos de disciplinas mediante contribuição na sua produção.
12	Adotar parcerias individuais com professores as quais se reflitam em parcerias institucionais (projetos, fóruns, pesquisas etc.).
13	Ter coerência entre o que se fala e o que se faz.
14	Estimular a vivência de experiências internacionais pelos estudantes.
Parte 2 - Importância das experiências na prática docente	
1	Atuar na editoria de revistas acadêmicas.
2	Organizar eventos de pesquisa.
3	Repetir as experiências vividas na formação doutoral.
4	Elaborar projetos de pesquisa.
5	Gerir prazos de pesquisa, bancas e projetos.
6	Representar a área no(a) CNPq/CAPES.
7	Prestar contas de projetos de pesquisa.
8	Atuar em cargos de gestão.
9	Avaliar trabalhos/artigos/cursos.
10	Coordenar um grupo de pesquisa.
11	Conseguir a aprovação de projetos de pesquisa por agências de fomento.
12	Captar apoio financeiro para pesquisa.
Parte 3 - Importância do desenvolvimento na carreira	
1	Ter idealismo na pesquisa.
2	Atrair estudantes com interesse para a pesquisa.
3	Adotar comportamentos procrastinadores.
4	Adotar um projeto acadêmico que valoriza as orientações.
5	Ter vocação para o ensino.
6	Adaptar as exigências institucionais no trabalho mesmo que provoque a diminuição da autonomia.
7	Exemplificar aplicação das teorias em sala de aula a partir das experiências.
8	Ser curioso nas atividades de pesquisa (atuar com proatividade em busca de novos resultados).
9	Ser contemplado com a bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq.
10	Desenvolver práticas de pesquisa no ensino.

11	Ser autor do conteúdo da disciplina para assumir autoria do conhecimento.
12	Atender às exigências da CAPES.
13	Acumular elevado número de orientações.
14	Sentir satisfação com o reconhecimento pelos pares.
15	Adotar a pós-graduação como um projeto de vida (pouco tempo livre, muito trabalho e desafios).
16	Ser reconhecido/premiado pelos resultados de avaliações/pesquisas/publicações.
17	Desenvolver atividades voltadas mais à pesquisa do que ao ensino.
Parte 4 - Adoção na prática docente	
1	Aulas expositivas
2	Seminários
3	Elaboração de resumos críticos
4	Fóruns de debates
5	Estudos de caso
Parte 5 - Importância na formação acadêmica	
1	Observar o ensino dos professores do mestrado/doutorado.
2	Repetir as práticas do orientador de mestrado/doutorado.
3	Cursar uma disciplina de metodologia de ensino superior ou de prática de ensino.
4	Ser incluído em um grupo de pesquisa.
5	Co-orientar mestrandos durante o doutorado.
6	Ensinar na graduação.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Conforme já indicado, são 54 itens distribuídos em 5 partes (cf. Apêndice B). A seguir, apresentamos os procedimentos de coleta da etapa quantitativa.

4.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DA ETAPA QUANTITATIVA

Enviamos os questionários validados para os docentes da pós-graduação em administração de programas localizados nas várias regiões do Brasil, por meio da plataforma *Limesurvey*. Diante de um levantamento feito em junho de 2016 na plataforma Sucupira, foi possível chegar ao número de 1.308 docentes atuando nos cursos de Mestrado (acadêmico e profissional) e Doutorado, entre 90 instituições públicas e privadas (CAPES, 2016). Os envios ocorreram entre os dias 27/11/2016 até 16/12/2016. Foram enviados 558 *e-mails* para professores que atuam em PPGs localizados na região Sudeste, 567 na região Sul, 23 na região Norte, 175 na região Nordeste e 61 na região Centro Oeste, totalizando 1.184 *e-mails*, um número menor em 124 do que o levantamento feito em junho de 2016 (1.308) porque muitos *sites* de PPGs ou estavam desatualizados ou não forneciam o *e-mail* do docente.

Uma questão intrigante nesta fase é que, ao enviar muitos *e-mails* em um curto espaço de tempo, a plataforma que os envia foi bloqueada por 36 horas. A estratégia adotada foi usar outro *e-mail*, que também sofreu com o bloqueio. Assim, foi necessário alternar entre o bloqueio de uma plataforma e a liberação da outra.

Ao longo deste período, realizamos acompanhamentos diários com a finalidade de observar a proporção de resposta de cada região. Dessa forma, foi necessário reenviar os *e-*

mails com os questionários para as regiões Centro-Oeste e Norte a fim de garantir maior aderência (esta análise por região é apresentada no Capítulo 7). Finalizado o período de coleta, foi necessário seguir com os procedimentos de limpeza dos dados. Assim, dos 289 questionários coletados, 243 foram considerados válidos, pois estavam completos e sem indicação de “*outliers*”, tal como indica Costa (2012). Talvez, uma limitação da plataforma usada é computar o questionário mesmo sem a sua conclusão, o que provoca frustração em ter conseguido mais respostas do que as que realmente foram finalizadas. Outra questão desta etapa é que, dos 243 questionários respondidos, 159 professores indicaram que desejam receber os resultados da presente pesquisa, revelando que mais de 65% se interessa pela temática. Diante da base de dados composta por 243 questionários válidos, seguimos para as estratégias de análise da etapa quantitativa.

4.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA ETAPA QUANTITATIVA

Iniciamos com a análise fatorial exploratória dos itens a fim de agrupá-los em torno de dimensões – apesar de já termos dimensões pré-definidas — para identificar a melhor combinação de variáveis (COOPER, 2003; HAIR et al., 2005). Dos 54 itens mensurados pelos respondentes, 5 itens da dimensão estratégias de ensino e 6 itens da dimensão experiências da formação acadêmica não foram inseridos na análise fatorial exploratória, uma vez que, pela sua quantidade, não houve necessidade de redução de itens. Estes itens foram usados na interpretação dos dados no Capítulo 7. O Quadro 33 informa estes 11 itens não inseridos.

Quadro 33 - Itens do questionário da tese que não foram inseridos na análise fatorial

DIMENSÕES	NÃO FORAM INSERIDOS NA ANÁLISE FATORIAL
Experiências de formação	Observar o ensino dos professores do mestrado/doutorado.
	Repetir as práticas do orientador de mestrado/doutorado.
	Ensinar na graduação.
	Ser incluído em um grupo de pesquisa.
	Co-orientar mestrandos durante o doutorado.
	Cursar uma disciplina de metodologia de ensino superior ou prática de ensino.
Estratégias de ensino	Seminários
	Aulas expositivas
	Fóruns de debates
	Elaboração de resumos críticos
	Estudos de caso

Fonte: Elaboração própria (2017).

A análise fatorial exploratória foi realizada considerando as partes 1, 2 e 3 do questionário (43 itens), com o objetivo de gerar fatores que subsidiariam a delimitação dos constructos da aprendizagem da prática docente na pós-graduação. Esse procedimento foi realizado com auxílio do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 23.0. Como resultado, mediante os parâmetros adotados de índices de confiabilidade e de carga fatorial, por exemplo, foram excluídos 21 itens por meio dos agrupamentos realizados. Os itens excluídos estão expostos no Quadro 34.

Quadro 34 - Itens excluídos pela análise fatorial

DIMENSÕES	ITENS EXCLUÍDOS NA ANÁLISE FATORIAL
Prática docente	Garantir a reputação acadêmica (comportamentos valorizados pela academia).
	Adotar um posicionamento político claro na defesa de interesses acadêmicos no âmbito institucional.
	Trabalhar com pessoas que compartilham os mesmos valores.
	Ser coautor de artigos de disciplinas mediante contribuição na sua produção.
	Adotar parcerias individuais com professores as quais se reflitam em parcerias institucionais (projetos, fóruns, pesquisas etc.).
	Ter coerência entre o que se fala e o que se faz.
Desenvolvimento da carreira acadêmica	Estimular a vivência de experiências internacionais pelos estudantes.
	Ter idealismo na pesquisa.
	Adotar comportamentos procrastinadores.
	Adaptar as exigências institucionais no trabalho mesmo que provoque a diminuição da autonomia.
	Ser contemplado com a bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq.
	Desenvolver práticas de pesquisa no ensino.
	Ser autor do conteúdo da disciplina para assumir autoria do conhecimento.
Experiências de atuação	Atender às exigências da CAPES.
	Repetir as experiências vividas na formação doutoral.
	Gerir prazos de pesquisa, bancas e projetos.
	Representar a área no(a) CNPq/CAPES.
	Prestar contas de projetos de pesquisa.
	Atuar em cargos de gestão.
	Avaliar trabalhos/artigos/cursos.
	Coordenar um grupo de pesquisa.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Os parâmetros adotados na análise fatorial exploratória — que indicam tanto a permanência como a exclusão de itens — estão indicados na Tabela 5 no Capítulo 7 e foram baseados nas classificações de Hair et al. (2005) e Costa (2012). Como resultado, 22 itens vinculados a 7 fatores serviram de base para a compreensão do fenômeno. Mediante a identificação destes 7 fatores que auxiliam na compreensão do processo de aprendizagem docente da pós-graduação em administração, desenvolvemos os procedimentos descritos no Capítulo 7, que caracteriza a amostra desta etapa na primeira seção, identifica — e nomeia —

a análise destes fatores considerando as interpretações tanto da AFE como da AD, e testa as relações entre eles, junto aos achados da fase qualitativa.

No processo de análise dos fatores, foi necessário recorrer a uma lógica abdutiva porque tínhamos o objetivo de identificar hipóteses e resolvemos que esse processo apresentaria maior confiabilidade a partir da integração entre os dados quantitativos, qualitativos e uma reflexão teórica a partir da literatura. Haig (2005) e Kóvacs e Spens (2014) caracterizam a abordagem abdutiva a partir do desenvolvimento dos fenômenos empíricos em que o principal objetivo é revelar estruturas de um determinado fenômeno a partir das explorações do campo em que acontece. Consideramos a adoção desta lógica uma inovação conceitual desta tese.

Alguns estudos explicam o pensamento abdutivo como pressuposto da criatividade potencialmente relacionada à lógica de descobertas de novas teorias (HAIG, 2005; GONZALEZ; HASELAGER, 2002). Assim, tem como ponto de partida (a) observações empíricas para a explicação dos fenômenos em que são feitas explorações iniciais; em seguida, (b) são revelados dos dados estruturas de referência, que com o auxílio de técnicas quantitativas (análise fatorial exploratória) contribuem para o (c) surgimento de padrões para o estabelecimento de hipóteses a partir destas estruturas — dos dados — para serem testadas (HAIG, 2005). O pensamento abdutivo pode ser usado para estratégias de pesquisas que buscam gerar causas para a detecção dos fenômenos ou para a construção de teorias explicativas (KOVÁCS; SPENS, 2014).

Na presente pesquisa, a fase qualitativa já detalhada se configura na fase das observações empíricas por meio da abordagem exploratória. Em seguida, diante da análise fatorial, foi possível identificar padrões (constructos) em que hipóteses (relações) foram observadas e um modelo empírico foi sugerido. Estas relações, por sua vez, foram testadas a partir da modelagem de equações estruturais (MEE), com auxílio do *SmartPLS, versão 3.2.6*, que teve como principal objetivo confirmar estatisticamente o conjunto de relações testadas. Os parâmetros adotados no nível dos itens e dos constructos para análise das relações identificadas são explicados no Capítulo 7, nas Tabelas 16, 17 e 18. Como também as observações das relações com a finalidade na melhor compreensão delas são demonstradas nas Tabelas 19, 20 e 21, no Capítulo 7.

A modelagem de equações estruturais é resultado de avanços da modelagem “multiequação desenvolvida nas ciências econométricas e na mensuração da psicologia e sociologia, que pode ser usada para estimar modelos multivariados ao incluir a regressão, correlação e a MANOVA” (HAIR, 2005, p. 470). A MEE auxilia na “estimação de múltiplas

e inter-relacionadas relações de dependência e na habilidade para representar conceitos não observados nessas reações” (HAIR, 2005, p. 470).

Desta maneira, identificamos elementos que caracterizam a importância da prática docente em administração, testamos as relações a fim de compreender o comportamento do fenômeno em conjunto e propomos um modelo ajustado. Para facilitar a apresentação destas relações, ilustramos por meio de diagramas de caminhos (HAIR et al., 2005) no Capítulo 7 — gerados a partir do *SmartPLS versão 3.2.6*, nas Figuras 10, 11 e 12. Neste Capítulo 7, também, estas decisões são apresentadas e detalhadas, incluindo a geração dos fatores (análise fatorial exploratória), a compreensão dos constructos mediante a análise do discurso (AD), as hipóteses (lógica abductiva), os testes das relações entre os construtos (MEE) e a apresentação do modelo ajustado (diagrama de caminhos).

4.9 REFLEXÕES FINAIS DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O detalhamento do processo vivenciado na pesquisa é necessário para garantir a consolidação dos critérios de confiabilidade e validade. Na pesquisa quantitativa, estes critérios estão associados aos parâmetros adotados que auxiliam nas decisões sobre a exclusão dos itens, o agrupamento dos fatores e a rejeição das hipóteses, por exemplo, em que técnicas estatísticas são adotadas precedidas da análise dos itens, da fase do pré-teste e da eliminação dos *outliers* (PALMER; DICK; FREIBURGER, 2009). Na fase qualitativa, estes critérios estão associados à riqueza de detalhes com que cada etapa é minuciosamente apresentada a fim de oportunizar a compreensão de como se deu a trajetória metodológica. Neste sentido, justifica-se a descrição rica e detalhada no presente capítulo.

Os próximos capítulos integram os resultados da pesquisa e foram estruturados por meio da articulação entre os objetivos específicos, os pressupostos vinculados aos saberes e à prática docente na pós-graduação para que oferecessem subsídios teóricos na reflexão dos dados. O Capítulo 5 apresenta os saberes docentes da pós-graduação em administração, relacionando-os aos aspectos teóricos apresentados no Capítulo 2 da tese. O Capítulo 6 caracteriza a prática docente da pós-graduação em administração na compreensão dos elementos específicos deste contexto por meio dos desdobramentos do Capítulo 3 deste estudo.

O Capítulo 7 mapeia os constructos que balizam a aprendizagem da prática docente da pós-graduação em administração considerando os saberes, as práticas e as experiências ao analisar de forma integrada os achados das fases qualitativa e quantitativa da tese. Neste

capítulo, um perfil da amostra coletada é demonstrado e as relações dos construtos identificados são testadas com a finalidade de delimitar um modelo para ampliar a compreensão sobre a aprendizagem da prática docente da pós-graduação em administração.

5 SABERES DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

O presente capítulo apresenta e discute os resultados da pesquisa realizada com docentes que atuam na pós-graduação em administração no Brasil, de acordo com o objetivo de identificar os saberes docentes da pós-graduação em administração a fim de caracterizá-los relacionando-os aos aspectos teóricos apresentados no Capítulo 2 da tese.

Ao utilizar do campo da sociologia do trabalho por meio dos comportamentos, da interação social e das experiências dos docentes, foi possível estabelecer reflexões teóricas sobre os saberes docentes a partir de pressupostos que orientam o estudo no contexto da pós-graduação em administração. Assim, os resultados apresentam vínculos entre a articulação teórica, as reflexões da pesquisa e o contexto em que esta se insere.

Reconhecer estes pressupostos auxilia a desenvolver a compreensão dos elementos que limitam a pesquisa (uma vez que os saberes foram classificados para fins didáticos, mas, na prática, a diferença entre uma classificação e outra é tênue) e, ao mesmo tempo, norteiam a sua trajetória. São eles:

- a. O saber docente está relacionado ao contexto de trabalho e suas condições, à personalidade e à trajetória profissional;
- b. É resultado da inter-relação entre o que a pessoa é – resultado de sua história de vida que está em constante transformação – e o que a pessoa faz na ação profissional;
- c. Além desta inter-relação, o trabalho é situado num espaço que se submete a outras relações, o que o torna único, multifacetado, dinâmico e complexo. É, portanto, resultado da relação entre o sujeito, o conhecimento mobilizado e o contexto, e envolve as dimensões pessoal, profissional e institucional.

Como resultado, foi possível caracterizar os saberes docentes — profissionais, curriculares, experienciais e disciplinares — na pós-graduação em administração por meio dos dados coletados na pesquisa qualitativa, considerando as categorias teóricas propostas no Capítulo 2. Assim, são revelados os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa quanto às situações vivenciadas na pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado e ao longo da prática docente, que são descritos e analisados nas próximas seções.

5.1 SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES

Os saberes profissionais docentes adquiridos ao longo da formação acadêmica foram e são aplicados nas atividades ligadas ao contexto de trabalho. Tal como indica Alves (2007), são representações oriundas de itinerários formativos pré-profissionais, como a universidade, que, por meio das experiências vivenciadas, são considerados conhecimentos práticos e se relacionam mais com a observação e as interações estabelecidas no contexto da aprendizagem. Assim, são oriundos de um processo formativo vivenciado nos níveis de mestrado e doutorado que orientam as ações de pesquisa e ensino bem como os comportamentos e as crenças. Uma análise dos discursos dos respondentes possibilitou caracterizar os saberes profissionais dos docentes da pós-graduação em administração, cujos significados são apresentados no Quadro 35.

Quadro 35 - Caracterização dos saberes profissionais dos docentes na pós-graduação em administração

SABERES PROFISSIONAIS	
CARACTERIZAÇÃO	PROCESSO DE APRENDIZAGEM
a) compreensão de comportamentos profissionais necessários ao ambiente da pós-graduação, tais como o ensino aos mestrandos e doutorandos, de como estimulá-los em sala de aula bem como quanto a suas responsabilidades; b) adoção de compromisso e generosidade no fazer acadêmico; c) observação de como ensinar e os meios mais adequados no ambiente de trabalho; d) utilização de fontes de pesquisas validadas no ambiente da pós-graduação.	Ocorre por meio de experiências vivenciadas ao longo da formação acadêmica em nível de mestrado e doutorado e que foram aplicadas na ação profissional. Esse processo representa percursos formativos advindos da pós-graduação (mais vinculada à dimensão formal), das experiências vivenciadas (dimensão informal) e principalmente da observação (dimensão individual). Assim, esses saberes formam e configuram caminhos que direcionam e limitam a atuação docente balizados pelas crenças, comportamentos e características do docente.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Os percursos formativos em nível de pós-graduação vivenciados pelos sujeitos da pesquisa suscitaram experiências docentes que formaram saberes aplicados no cotidiano profissional. Assim, os saberes profissionais são: de natureza técnica, tais como a avaliação da aprendizagem dos alunos, a utilização do quadro, a combinação de diferentes estratégias de ensino e a elaboração do plano de aula ou curso; de ordem comportamental, como a compreensão de comportamentos profissionais, de como estimular a participação dos alunos em sala e comportamentos inadequados ao trabalho (o que não se deve fazer); e de ordem subjetiva, com os valores e crenças exemplificados pela adoção de uma visão mais compreensiva das dificuldades da sala de aula e da generosidade no relacionamento com o aluno.

Ao estarem inseridos na pós-graduação, a maioria dos respondentes afirma que a formação acadêmica foi voltada à pesquisa e assume que pouco vivenciou experiências de

formação à docência – separando, assim, os sentidos de pesquisa e do ensino, uma vez que desvincula as atividades ligadas à pesquisa da docência. Neste aspecto, atuar na pós-graduação é ainda mais desafiador porque aprender a desenvolver apenas o papel do pesquisador resulta numa visão mais reducionista de formação, mas que é a predominante no contexto específico deste estudo e no contexto geral de outros trabalhos publicados, sobretudo internacionalmente (ALCADIPANI; CALDAS, 2012; PARK; BRAXTON, 2013).

Os relatos “não tive nenhuma experiência de docência” (D10.1) ou “no doutorado não teve nada de docência, era apenas para pesquisar” (D12.1) reforçam este argumento ao tornar explícito que as atividades de pesquisa não são consideradas na formação docente, uma vez que estas se relacionariam apenas às atividades de ensino e, por isso, estes saberes profissionais foram assim caracterizados no Quadro 35. Ainda, esta caracterização empírica é reforçada por estudos e ensaios teóricos que, mediante as reflexões e experiências vividas por professores e líderes de temáticas da pós-graduação em administração, apontam para esta realidade em que os PPGs delimitam a formação mais orientada à pesquisa (FISCHER, 2006; SILVA; COSTA, 2014), na qual a dimensão pedagógica parece ter sido “esquecida” (PATRUS; LIMA, 2014) em detrimento da capacidade de planejar e operacionalizar as pesquisas por meio dos saberes epistemológicos e metodológicos (SILVA; COSTA, 2014).

É o próprio resultado da interação dialética entre as dimensões social e individual, em que a dimensão social se reflete no desenvolvimento das representações individuais, como apontam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003). A dimensão social envolve as transformações do campo profissional, que se reflete no desenvolvimento de novas competências a partir de imposições institucionais (organizações e pares) e, em nível individual, além das expectativas de trabalho do docente, inclui seu processo de aprendizagem e história de vida. Desse modo, os achados desta tese revelam que estas dimensões (social e individual) foram desenvolvidas muito mais por um caminho voltado às atividades da pesquisa do que as do ensino, o que resulta, portanto, na lacuna quanto ao desenvolvimento de saberes profissionais vinculados à docência.

Isso ocorre porque a lógica da pesquisa ao longo dos anos foi compreendida não apenas como sendo capaz de transformar a imagem profissional do docente para si e para os pares, mas também para melhorar as condições de trabalho, com implicações locais e globais, ao contrário do ensino (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Por isso, os saberes profissionais são assim apresentados pelos respondentes, o que representa uma lógica muitas vezes imposta pelas agências de fomento e regulação dos PPGs e reproduzida por estes por meio de seus processos formativos em detrimento das atividades ligadas ao ensino.

Alguns trechos que ilustram essas reflexões são apresentados a seguir:

Eu me formei no mestrado e doutorado **apenas com iniciativas de pesquisa**, nada de docência. Não fiz disciplinas de estágio, não tinha essa preocupação. Comecei a conhecer a questão da docência por iniciativa minha (D9.1).

Fiz mestrado e doutorado e não fiz disciplinas relacionadas à prática docente. Não vivenciei disciplinas de docente, **todas estavam mais voltadas à pesquisa** (D14.1).

O programa não tinha iniciativas de docência, **era só pesquisa**, no máximo que a gente tinha era uma disciplina de metodologia do ensino superior, lembro demais dela, ela (a professora) tem um livro e eu gostei muito. Foi onde tive o primeiro contato com a docência, mas não existia essa necessidade como hoje tem (D3.1).

Não influenciou **em nada** (o processo de formação doutoral), eu já era docente (D13.1).

Não mudou **nada** [o processo de formação doutoral], eu já era professor, e não fez diferença na minha atuação docente (D2.2).

Quando eu entrei tinha uma disciplina de andragogia, foi muito útil, eu lembro até hoje, era sobre o adulto, como ele compreende a necessidade, como aprende, eu nunca tinha estudado nada de educação e **eu fui guiando uma maneira própria** de lecionar, observando os meus professores aqueles que achava melhor e tal (D12.1).

As experiências vivenciadas pelos respondentes revelam que o processo de aprendizagem da prática do ensino foi estimulado muito mais por suas ações, comportamentos, crenças e escolhas ao longo da formação do que pelo protagonismo do programa aos quais foram vinculados. Muitos mencionam professores inspiradores os quais direcionaram suas ações e concepções da prática docente, tornando o processo transformador. Tal atitude é resultado da aprendizagem “observacional”, em que as pessoas prestam atenção em alguém de tal modo que acionam relações cognitivas na interação entre o que está sendo observado e a motivação para aprender, que resulta em alterações comportamentais e de sentidos. Assim, é comum que, nas relações sociais, os aprendizes observem pessoas que consideram bem-sucedidas na ação profissional e tentem imitá-las (BANDURA, 2011). Isto revela que os saberes profissionais da prática docente aprendidos em nível de mestrado e doutorado são mais dependentes da iniciativa do aprendiz em desenvolvê-los, ou seja, da dimensão individual, do que da iniciativa institucional.

Os relatos dos respondentes D5, D7 e D11 reforçam essas observações:

Talvez o que tem ajudado foi a figura de um professor, o professor [nome do professor] que eu gostava muito dele, do jeito que ele dava aula, e sempre quis ser professora parecida com ele, ele estimulava o debate, não era bitolado, viajava muito na sala, instigava muito o debate e isso foi um grande elemento, é muito que querer ser parecida com alguém, **ele foi o grande inspirador**. A característica pessoal de gostar do debate me ajudou a ser professor, mas não por estímulo do programa (D5.1).

Minha formação docente foi muito boa, extraordinária, a minha professora da disciplina de didática superior passava a leitura, ela tinha um jeito diferente, uma costura temática bem-feita e isso me fascinou, e achei que ela poderia me ajudar na tese. Ela foi decisiva na tese porque ela me orientou em termos de conteúdo e de didática, com isso eu aprendi uma visão mais compreensiva, me deu suporte para lidar com o dialogismo, para acessar alguns textos ligados aos pensamentos de Freire, depois daquela experiência eu nunca **mais fui o professor que era antes** (D7.1).

Eu não tinha nenhuma experiência docente no mestrado nem no doutorado. Eu tive que viver essa experiência dando aula à noite, e eu fui aprendendo fazendo, observando, com o tempo isso foi se desenvolvendo porque não houve uma disciplina específica para essa prática docente, isso foi acontecendo como resultado **da convivência afetiva**. Eu acredito que a prática transformadora que fui aprendendo não foi por resultado de uma postura formal do mestrado ou doutorado, com o tempo fui desenvolvendo essa convivência afetiva entre os que ensinam e aprendem, foi resultado de se colocar para além do saber imediato, rompendo as concepções (D11.1).

Uma análise dos trechos indicados revela que a “convivência afetiva” (D11.1) foi predominante no desenvolvimento dos saberes profissionais vinculados à docência, uma vez que proporcionou experiências tão significativas que foram capazes de ressignificar a visão de mundo e de transformar a prática docente. Assim, este achado ratifica as reflexões teóricas de Masetto (2003) e Lowman (2004), apresentadas no Capítulo 2 da tese, em que a afetividade foi apontada como uma dimensão que deve ser reconhecida no processo de aprendizagem, em especial na pós-graduação, já que perpassa o desenvolvimento dos saberes.

Os trechos apresentados revelam que reconhecer as limitações, superar as dificuldades diante do novo contexto, desenvolver habilidades de se relacionar com professores e colegas de turma a fim de minimizar a insegurança e refletir sobre as implicações das atividades inerentes ao ambiente da pós-graduação na vida auxiliam o bem-estar emocional e a condução das atividades com equilíbrio. O estudo de Tardif (2014) nos mostra (apesar de não ser no contexto da pós-graduação) que esses aspectos estão relacionados à capacidade afetiva do aprendiz em se conhecer e se colocar como integrante de um ambiente que, pela natureza do trabalho, pode contribuir para o despreparo à docência, como indicam os achados a seguir:

Tudo que aconteceu comigo no mestrado e doutorado **me despreparou para a docência**: altas cargas de estudos, nível de exigência muito alto, estresse e concentração muito alta, porque o doutorado é um **mergulho no vazio**, numa **caverna**, a gente fica muito só, por muito tempo (D8.3).

É possível notar que a própria experiência de formação no mestrado e doutorado pode contribuir para o distanciamento do estudante das atividades de ensino, uma vez que isola, exige elevadas horas de pesquisa e concentração com a finalidade de produzir os trabalhos exigidos ao longo dos semestres. A palavra “caverna” (D8.3) foi utilizada pelo professor sujeito da pesquisa para representar os momentos de solidão que perpassaram o processo de aprendizagem e que foram significativos porque causaram sofrimento e distanciamento das atividades de ensino.

Essa construção contraria a concepção de professor-pesquisador, a qual deveria oferecer subsídios para, por meio da pesquisa científica, promover a reflexão da prática docente, sendo esta, assim, o próprio objeto de estudo e não provocar o seu distanciamento. Neste sentido, a pesquisa teria o papel de auxiliar a reflexão crítica e influenciar o processo de construção de novos saberes a partir da autonomia do profissional e da necessidade local e coletiva do ambiente de atuação (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003; CUNHA, 2006). Tal como explicam os autores, o papel do professor-pesquisador se concretiza a partir de ações que envolvem a “participação na produção de saberes com métodos e estratégias sistematizadas, utilizando a pesquisa como mecanismo de aprendizagem” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 28), o que vai além da prática da pesquisa acadêmica observada nos ambientes de pós-graduação, de acordo com o que demonstram os achados desta pesquisa.

O ideal, conforme apontado nas reflexões teóricas do Capítulo 2 da tese, é que a pós-graduação ofereça caminhos formativos que preparem o estudante para a ação profissional na combinação de saberes do ensino e da pesquisa, como indica o trabalho de Costa e Silva (2014). Entretanto, no cenário atual, a maioria dos PPGs não consegue ou não reconhece a necessidade de desenvolvimento dos saberes didático-pedagógicos que auxiliam, também, o desenvolvimento pessoal (PATRUS; LIMA, 2014). Desse modo, os resultados apresentados ratificam as reflexões teóricas de Patrus e Lima (2014), ao evidenciar lacunas no processo de aprendizagem em nível de mestrado e doutorado, em que toda a formação de programas no Brasil é direcionada para o desenvolvimento de atividades ligadas à pesquisa, o que não garante o desempenho da dimensão pedagógica.

A próxima seção descreve os saberes curriculares que apresentam relação próxima com os profissionais, já que fazem parte das estratégias de ensino adotadas na prática docente e que são resultado também das experiências vividas no processo formativo em nível de mestrado e doutorado.

5.2 SABERES CURRICULARES DOS DOCENTES

Observamos com as reflexões apresentadas que poucas iniciativas — quase nenhuma — foram adotadas pelos PPGs para a formação de práticas ligadas à atividade docente. Assim, é possível pontuar o resultado dessa lacuna na caracterização dos saberes curriculares uma vez que estão mais intimamente ligados às ações de ensino no próprio contexto de trabalho dos docentes, por meio da elaboração de métodos de ensino necessários ao desenvolvimento dos currículos dos cursos em que atuam, são pouco variados. Neste sentido, os saberes curriculares ilustrados no Quadro 36, que se inscrevem na lógica apresentada de predominância da pesquisa, fazem menção às estratégias de ensino que os sujeitos-respondentes usam na prática docente da pós-graduação em administração, tais como aulas expositivas e condução de seminários.

Quadro 36 - Caracterização dos saberes curriculares docentes na pós-graduação em administração

SABERES CURRICULARES	
CARACTERIZAÇÃO	PROCESSO DE APRENDIZAGEM
a) utilização de leituras e debates de textos; b) elaboração de resumos críticos e aulas expositivas; c) condução de seminários pelos alunos para aquisição de conteúdos ligados às disciplinas e como parte do processo avaliativo.	Inseridos no contexto da pós-graduação, os saberes curriculares são aprendidos a partir das estratégias de ensino disseminadas ainda na condição de alunos ao longo do processo de formação, e que utilizaram na prática profissional necessária ao desenvolvimento dos currículos dos cursos em que atuam. Aprenderam principalmente pela observação e pelo julgamento do que acham correto mediante as experiências vivenciadas no contexto acadêmico.

Fonte: Elaboração própria (2017).

É pela via do julgamento mediante as observações e experiências vivenciadas no processo de aprendizagem que os docentes participantes da pesquisa aprenderam a utilizar as estratégias de ensino necessárias ao desenvolvimento do currículo do curso e programas que atuam. Julgar “certo” ou “errado”, “bom” ou “ruim” é o critério de escolha das estratégias caracterizadas no Quadro 36, que resulta na sua adoção. Podemos notar que são estratégias recorrentes no ambiente da pós-graduação em administração no contexto brasileiro, tais como: a condução de seminários, a leitura e debate de textos e as aulas expositivas com

resumos críticos. Assim, a principal fonte de aprendizagem dos saberes curriculares são as experiências de formação em nível de mestrado e doutorado em que os respondentes indicam as poucas estratégias de ensino que foram vivenciadas ao longo do processo de aprendizagem.

Alguns estudos que investigam as estratégias de ensino (LOWMAN, 2012; BORBA; LUZ, 2002) esclarecem que a escolha destas faz parte do papel intencional e direcionador no processo de aprendizagem, a partir da construção subjetiva (balizada pelas atitudes, valores, ética), o que influencia o professor, o aluno e o ambiente. Como resultado, essa escolha se reflete no trabalho e na prática profissional, alterando o cotidiano de ambos (RAMALHO; NUÑEZ, 2014). Desse modo, podemos concluir que os sujeitos da pesquisa adotam poucas estratégias de ensino porque aprenderam durante a sua formação com seus professores. Contudo, Lowman (2012) sugere que as estratégias de ensino ativas são mais adequadas ao ensino de adultos como, por exemplo, o estudo de texto, mapa conceitual, estudo de caso, solução de problemas, júri simulado, painel, simpósio, técnica de fórum, seminário, dentre outras (BORBA; LUZ, 2002).

Os trechos a seguir reforçam os sentidos e caracterização apresentados:

No ensino do mestrado, eu aprendi a figura do seminário, dos resumos críticos, e isso eu aprendi com minha orientadora que fez em ciências sociais e ela adotou no Brasil e **eu considere que deu certo**. Eu fiz no estágio docência e ainda hoje faço com meus alunos no mestrado. Adoto as estratégias de ensino que aprendi no mestrado e doutorado na minha prática docente (D1.3).

Tem que saber o objetivo de aprendizagem, combinar estratégias, estimular a participação de alunos, então isso é o ferramental, **aprender mesmo só na prática**. Então, eu pedia para minha orientadora que eu a substituísse na graduação para ter oportunidade de **aprender na prática**, não era obrigado, eu pedia para dar aula no lugar dela. Eu me **dediquei** e todas as oportunidades que tinha para aprender eu **aproveitava** (D6.1).

Podemos destacar dois pontos importantes nos relatos apresentados. O primeiro é que o discurso do sujeito D6 no trecho 1 reforça que “aprender mesmo só na prática, não era obrigado” ao explicar como aprendeu as estratégias de ensino que usa na ação profissional. Esse discurso ilustra que a busca pela aprendizagem e o desejo de vivenciar a prática, por meio das oportunidades de ensino, foi fundamental para o processo de aprendizagem, já que não fazia parte das imposições institucionais.

Trata-se da “inconclusão assumida” (FREIRE, 1996, p. 65) que potencializa o desejo de desenvolver saberes na prática educativa, o que pode ou não ocorrer pois depende das

experiências, da história de vida, das características e da própria expectativa com a prática docente que cada professor carrega, como os achados revelam. Desse modo, o processo de aprendizagem envolve a iniciativa das pessoas na busca por aproveitar as oportunidades. Como resultado, esse processo se torna mais prático e mais significativo e pode ser transferido para o contexto profissional.

Podemos notar, também, na passagem “fiz estágio docência [...] adoto as estratégias de ensino que aprendi no mestrado e doutorado na minha prática docente” (D1.3), que o processo formal de aprendizagem auxilia o desenvolvimento dos saberes curriculares — apesar de, em sua maioria, ocorrer sem o mínimo de preparo e monitoramento do orientador no processo, como indicam as reflexões de Patrus e Lima (2014) e confirma o discurso do sujeito D2 no trecho “assumi uma disciplina, passei dois semestres dentro da sala de aula, até tinha alguém me acompanhando mas depois o professor me deixou sozinho (D2.2)” — vinculados à docência na pós-graduação em administração, mas é pela via da prática que são legitimados, como revelam os achados, o que resulta na desvalorização dos processos formativos docentes, tal como explicam Perrenoud (2002) e Lüdke e Boing (2004), mesmo que em outro contexto de ensino.

O segundo ponto importante é o papel do orientador no desenvolvimento dos saberes curriculares, evidenciado pelos relatos de D1 e D6. Ao ressaltarem a figura do orientador e as relações vivenciadas no período de formação, reforçam a responsabilidade vivida pelo orientador no direcionamento de atividades que resultam em experiências tão significativas que são incorporadas na ação de outros, sejam positivas ou não. Além disso, corroboram com os apontamentos teóricos de Costa, Sousa e Silva (2014), que alertam para o papel do orientador, que deve oportunizar experiências que auxiliam no desenvolvimento do profissional, do professor e do pesquisador de administração, sendo muito mais amplo que as etapas de elaboração do trabalho de dissertação ou de tese.

Esse ponto nos ajuda a refletir sobre os significados que estamos propagando na ação profissional, uma vez que estes não são apenas reproduzidos — o que já se configura numa grande responsabilidade — mas desenvolvem concepções de ser docente pelos aprendentes, muitas vezes, utilizadas por toda a vida. Ações como auxílio no desenvolvimento de programas de disciplinas, de provas, de projetos de pesquisa de iniciação científica são exemplos de como o orientador pode contribuir para a formação do pesquisador na percepção de Costa, Sousa e Silva (2014), que se refletem no desenvolvimento destes saberes, como indicam os achados. Assim, os saberes curriculares apresentam dependência do papel do orientador, já que institucionalmente não foram apontados.

De todos os saberes identificados nesta tese, os curriculares foram os menos apontados pelos sujeitos. Talvez isso ocorra porque não são institucionalizados no contexto da formação e, assim, só são percebidos quando vivenciados na relação orientando e orientador, por iniciativa de algum desses sujeitos, e, por isso, acabaram não se manifestando no contexto desta pesquisa. Essa consideração reforça os argumentos teóricos que apontam a predominância da lógica da pesquisa presente desde que programas de pós-graduação receberam financiamentos para qualificar pessoas mais voltadas à pesquisa a fim de torná-las mais acadêmicas (FRIGA; BETTIS; SULLIVAN, 2003; COOKE; ALCADIPANI, 2015). Talvez (com esperança), no contexto da formação atual, essas questões sejam percebidas de forma diferente.

Ademais, vários estudos apontam que a utilização de estratégias de ensino ativas é significativa no processo de aprendizagem (BORBA; LUZ, 2002; MASETTO, 2012; LOWMAN, 2012), em especial nas ciências sociais aplicadas. Por isso, merece uma reflexão quanto ao ambiente (SILVA; SANTOS, 2015) e às estratégias de ensino (SANTOS; BASTOS; COELHO, 2016; SILVA; SANTOS; BISPO, 2017; LIMA; SILVA, 2017), em especial o ensino que lida com adultos (TARDIF; LESSARD, 2007; MASETTO, 2012). Contudo, diante de lacunas no processo formativo, os respondentes relatam pouca utilização e conhecimento de estratégias de ensino, especialmente das ativas.

Os saberes experienciais são analisados na próxima seção e, diferentemente dos curriculares, não são resultantes apenas de iniciativas e experiências vividas no processo formal de aprendizagem.

5.3 SABERES EXPERIENCIAIS DOS DOCENTES

Os saberes experienciais apresentam relação mais próxima com a ação profissional, uma vez que são provenientes da prática e legitimados por ela. Assim, nem sempre são ensinados por iniciativas formais, tais como disciplinas ofertadas pelos PPGs, e fazem parte de hábitos que são aprendidos no cotidiano das relações vividas no ambiente de trabalho e das características e histórias de vida do docente. São os que Tardif (2014, p. 39) denomina de “saber-fazer” e “saber-ser” e, por isso, balizam os outros saberes da prática docente na pós-graduação em administração ao envolver as questões de comportamento (o que se faz) e de personalidade (o que é).

No Quadro 37, observamos os saberes experienciais desenvolvidos na prática ao longo da vida dos docentes sujeitos da tese. Desse modo, como se trata de uma pesquisa que se

inscreve no ambiente da pós-graduação, a prática da pesquisa se torna predominante e direciona o comportamento dos docentes em administração em seu processo de aprendizagem.

Quadro 37 - Caracterização dos saberes experienciais dos docentes na pós-graduação em administração

SABERES EXPERIENCIAIS	
CARACTERIZAÇÃO	PROCESSO DE APRENDIZAGEM
a) Adoção de um projeto acadêmico que integra as ações, necessidades e objetivos da prática docente na pós-graduação. b) Comportamentos tais como procrastinação, <i>workaholism</i> , afeto com os orientandos e/ou isolamento e distanciamento dos conflitos para enfrentar a dinâmica do ambiente e sua dependência com as relações estabelecidas. c) Esforços necessários para o desenvolvimento da carreira docente tais como agir sob pressão, atuar com idealismo, ser audacioso, buscar parcerias, bem como suas consequências por meio da satisfação, reconhecimento, cansaço e solidão. Fazem da pós-graduação um ambiente diferente dos demais no campo acadêmico.	Adquiridos na prática ao envolver o saber-fazer e saber-ser, são aprendidos por meio dos processos de legitimação e socialização que são iniciados ainda como estudante de pós-graduação. Estão relacionados mais às atividades de pesquisa do que de ensino e são resultado de um processo de aprendizagem que envolve o reconhecimento das preferências, necessidades e objetivos desenvolvidos ao longo da prática docente a partir das relações estabelecidas e experiências vividas. Assim, são saberes vinculados à ação profissional que aprenderam a desenvolver no contexto da pós-graduação tanto no papel de aluno quanto de professor.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Observe-se que os saberes experienciais traduzem comportamentos, valores, ações e estratégias que balizam a prática docente na pós-graduação, que se dá por meio da adoção de um projeto acadêmico que guia e direciona as pesquisas dos docentes, pelo envolvimento nas relações de afeto e cuidado com os orientandos, pela captação de alunos com vocação à pesquisa, pela imposição de necessidades de assumir cargos de gestão, tais como editor de revistas, coordenador do programa ou de área do CNPq e por se diferenciar de um docente que atua apenas na graduação, o que demanda assumir uma elevada dedicação em termos de horas de trabalho, comportamentos nomeados de *workaholism* e/ou procrastinação.

Estas são práticas reveladas pelos achados que, cultural, histórica e socialmente, sustentam a base da ação profissional docente na pós-graduação em administração e formam, portanto, o saber da docência no contexto estudado, uma vez que articulam as dimensões profissional, socioemocional e institucional, pois como indicam Santos e Silva (2016, p. 4) “a dimensão socioemocional envolve as características, necessidades e expectativas pessoais. A dimensão profissional as experiências vivenciadas ao longo da vida, e a dimensão institucional revela a importância dos itinerários de formação docente”.

Este estudo revela, a partir de seus achados, que os saberes experienciais resultam na articulação destas dimensões, ratificando as reflexões teóricas do Capítulo 2, uma vez que

fortalecem o argumento de que os docentes atuam pelo que sabem – conhecimento — e pelo que são — valores, concepções de vida, experiências, expectativas (MONTEIRO, 2001; ZABALZA, 2004; LÜDKE; BOING, 2007), por exemplo, ao agirem com afeto com os orientandos ou porque vivenciaram isso na própria formação ou ainda porque entendem que isso pode ser mais significativo no processo, e ao preferirem as atividades de pesquisa, pois estas colaboram para avançarem na carreira acadêmica, tornando-os audaciosos, mas também procrastinadores e *workaholics*.

Articulam, na prática, de forma dinâmica e complexa, as dimensões pessoal, profissional e institucional, como afirma Isaia (2006), ao adotarem nas relações cotidianas comportamentos que são impostos pelas agências reguladoras de fomento e de avaliação, legitimados pelo grupo de trabalho do programa e que resultam na acumulação de poder e de *status* pessoal como, por exemplo, a adoção de um projeto acadêmico que integra as pesquisas e orientações com base nas preferências e aptidões próprias. Aprendem pelos processos de legitimação e socialização que formam e alteram os saberes docentes, tal como explicam Goldschmidt et al. (2009), uma vez que almejam pertencer ao grupo em que foram inseridos e, para tanto, adotam valores, comportamentos, regras e discursos oriundos do contexto, como a necessidade de contribuir com a sociedade, por meio da formação voltada à pesquisa, e com o grupo, por meio de cargos de gestão e liderança.

As palavras “as coisas já faziam sentido” ilustram que essa adoção já estava consolidada na percepção do sujeito D14:

As regras da pós-graduação já fizeram parte da minha formação. E isso fez que, quando eu fui coordenadora, professora, as **coisas já faziam sentido**, a quantidade de orientandos, disciplinas, pertinência do projeto pedagógico, e apoios sempre fez parte da minha formação. Não vejo isso com grandes problemas. As pessoas estão muito preocupadas em publicar e eu não fui assim, vejo isso com pena, e acho que é falta de amadurecimento e sei que pode ser um problema na formação presente. Produzir e publicar é consequência de bons trabalhos de pesquisa, e se eu não estiver correspondendo a este sentido, acho correto ser excluída da pós-graduação (D14.9).

Perceba-se que os docentes concebem a prática a partir das atividades de pesquisa em detrimento das atividades de ensino, lógica explicada por vários autores (SEROW, 2000; FRIGA; BETTIS; SULLIVAN, 2003; AKERLIND, 2011; COOKE; ALCADIPANI, 2015), pois a pesquisa reflete mais e melhor no desenvolvimento acadêmico e na construção da carreira. Assim, utilizam o espaço voltado ao ensino para a pesquisa e reconhecem que as premiações com a pesquisa auxiliam na sua própria satisfação com as atividades. Por isso,

avaliam o que foi aprendido, o que é necessário, legítimo e o que o grupo pratica, o que resulta nas competências importantes para permanecer e evoluir de posição no grupo (TARDIF, 2014), isto é, na acumulação de muitos orientandos, cargos, projetos, e até na permanência em mais de um programa de pós-graduação, em que se os resultados não forem alcançados os docentes são excluídos do programa, corroborado pelo trecho “acho correto ser excluída da pós-graduação” (D14.9).

Isso explica porque os docentes valorizam os saberes experienciais, pois estes têm mais utilidade na ação profissional, hierarquizando-os em função de sua utilização (MANOUCHEHRI, 2001; BORGES, 2003; CUNHA, 2006; ALMEIDA; BIAJONE, 2007; GONZÁLEZ; ARAYA, 2010; AMORIM FILHO; RAMOS, 2010; FOSSATTI; SARMENTO; GUTHS, 2012; ARAMAN; BATISTA, 2013; ARANTES; GEBRAN, 2013; TARDIF, 2014; LOPES; TAVARES; 2014; SILVA JÚNIOR; GARIGLIO, 2014; CRUZ JÚNIOR; FONTE; LOUREIRO, 2014), uma vez que preferem adotar os saberes que culminam nas atividades de pesquisa do que nas de ensino, porque aprenderam que esse é o caminho.

Diante dos argumentos apresentados, reforçamos que, na percepção dos sujeitos participantes da pesquisa, é fundamental gostar dessas atividades e adotá-las como um projeto de vida na ação profissional. Assim, os familiares já estão acostumados com a presença do trabalho no lar, mesmo que este demande muitas horas de trabalho, isolamento e dedicação, conforme se observa nos relatos a seguir:

Ser docente de pós-graduação num país como o nosso é muito mais do que a docência, porque existe uma coisa chamada **vocação e idealismo**; ser pesquisador numa IES e atuar na pós-graduação envolve as duas ao mesmo tempo, mas o idealismo é mais importante. Porque **você trabalha mais e muito mais**, na pós-graduação você tem que ministrar disciplinas, orientar, ter projetos de pesquisas, estar sendo avaliado por várias instâncias, ou seja, você vai trabalhar mais e muito mais e a contrapartida de um modo geral você não tem (D1.1).

No dia a dia você não tem paz, quer fazer suas leituras, suas anotações e não tem tempo, a parte **boa é que tem um pouco da vocação**, porque você vê a evolução da pessoa numa trajetória até se tornar doutor, e vai para o mercado ou vai ser seu colega aqui na academia, eles **reconhecem a contribuição**. Pessoas que eram seu PIBIC e depois vão para banca com você, imagina isso? (D7.5).

O termo “vocação” foi usado pelos respondentes D1 e D7 em diferentes trechos como uma aptidão necessária para justificar a inserção e permanência no contexto da pós-

graduação. É, para os respondentes, um ambiente para poucos, uma vez que exige a compatibilização de muitas atividades de variadas competências em que o principal resultado consiste em acreditar que está contribuindo da melhor forma, do modo ideal, para o processo de aprendizagem de outras pessoas e para a instituição e programa em que atua, ou seja, para a sociedade de forma geral.

Os saberes que foram aprendidos pela via da prática mediante os processos de socialização e legitimação são os que sustentam a prática docente na pós-graduação em administração. Esta afirmação nos leva a crer na questão histórico-cultural que auxiliou no processo de conquista da “supremacia” das atividades de pesquisa em relação à prática docente (BRAXTON, 1996; EISNER, 2002; VROOM, 2007; BALKIN; MELLO, 2012; PARK; BRAXTON, 2013; JOULLIÉ, 2016) e que resultou num modelo profissional de professor de pós-graduação que não só é reproduzido pelos PPGs, mas também pela sua própria organização curricular.

O processo de aprendizagem que ocorre no nível de mestrado e doutorado reproduz essa lógica, e o aprendiz recém-docente aprende, antes de ser inserido no ambiente da pós-graduação, que a incorporação destas atividades e destes significados fazem parte do processo e que só conseguem aqueles que têm “vocação”. A principal fonte de aprendizagem é, portanto, o orientador, que estabelece uma relação mais duradoura e presente por meio das atividades de pesquisa, repassando no cotidiano das interações de poder o que é “certo” e o que “deve” ser feito, conforme ilustra o sujeito D1 ao usar as expressões “ ocorreu em função” e “agradável e proveitosa” e “considereei que deu certo”:

Quando fiz minha pós-graduação ocorreu **em função** de um projeto de pesquisa que minha orientadora tinha. Convidavam os doutorandos com experiência acadêmica para fazer a co-orientação de mestrandos, e participava de banca essa coisa toda. Foi muito **agradável e proveitosa** porque isso me deu experiência nesta questão da orientação. Isso eu aprendi com minha orientadora que fez em ciências sociais e ela adotou no Brasil e eu **considereei que deu certo** (D1.3).

Desse modo, os achados desta pesquisa sugerem que os saberes experienciais são os considerados mais importantes para os docentes, pois traduzem o sentido de pertencer a um grupo, por meio das atividades de pesquisa, que se diferencia dos demais pelos comportamentos adotados, mediante as pressões e relações estabelecidas. Essa realidade reforça ainda mais a lacuna entre as atividades de ensino e de pesquisa, configurando-se numa “situação lamentável” (PATRUS; LIMA, 2014, p.8).

Não se trata de negar este modelo, mas de alertar os envolvidos no processo de construção do itinerário de formação da pós-graduação de que devem reconhecer os que fazem parte como sujeitos ativos que transformam os saberes da profissão a partir de novos entornos, questionamentos, mudanças, resultado de interesses individuais e coletivos que emergem de situações-problema (RAMALHO; NUÑEZ, 2014) e de reflexões do campo prático e teórico (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Um dos saberes que reforçam a necessidade e urgência destas reflexões no campo são os disciplinares.

5.4 SABERES DISCIPLINARES DOS DOCENTES

Os saberes disciplinares são resultado das imposições dos PPGs e/ou das agências de fomento e avaliação que regulam a formação e atuação docente no Brasil. Como se trata do contexto da pós-graduação (uma vez que, se fosse no ensino básico, estes saberes se configurariam de outra forma), em resumo, os sujeitos explicam que se impõe a necessidade de adaptação, e que essas imposições dificultam o fazer acadêmico, já que limitam a autonomia, impedem a flexibilidade e prejudicam a qualidade da produção acadêmica. Contudo, elas também tornam as atividades impessoais e impulsionam as publicações, assim como contribuem para as ações, mesmo que os próprios docentes não estejam de acordo.

Estes saberes apresentam relação mais próxima com os curriculares pois os envolvem na ação profissional. Em outras palavras, os saberes disciplinares agrupam os curriculares e até determinam o desenvolvimento destes, já que as estratégias de ensino e os conteúdos que os docentes precisam para viabilizar o cumprimento dos programas fazem parte do conjunto de imposições institucionais nas quais estão inseridos (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). O Quadro 38 apresenta a caracterização destes saberes e indica o processo de aprendizagem revelado pelos sujeitos participantes da tese.

Quadro 38 - Caracterização dos saberes disciplinares dos docentes na pós-graduação em administração

SABERES DISCIPLINARES	
CARACTERIZAÇÃO	PROCESSO DE APRENDIZAGEM
a) Atualização dos saberes metodológicos e epistemológicos para cumprir as demandas de avaliação de artigos, teses, dissertações, cursos, dentre outros.	Ao longo da carreira, o docente aprende por meio das interações sociais com as relações de poder e discursos legitimados que precisa desenvolver este saber para fazer parte do grupo. Assim, o processo de aprendizagem demanda reflexão no
b) Interação entre pares e alunos de programas diferentes na construção da confiança e na orientação com as pesquisas em nível sofisticado, como as do doutorado.	
c) Liderança de projetos, grupos de pesquisa, programas, linhas	

de pesquisa no programa e entre áreas na composição de uma equipe com poucos desgastes.	tocante às suas concepções de comportamentos, valores e ações, e resulta em mudanças ao longo dos anos, tornando os docentes menos enfáticos, mais tolerantes com as diferenças, mais compreensivos nas relações entre os pares, nas demandas da pesquisa, dentre outras necessidades para a permanência no contexto. Dessa forma, os saberes disciplinares representam também redução da autonomia e demandam a capacidade de adaptação das atividades docentes a fim de cumprir as exigências do contexto da pós-graduação, assim como os indicadores de avaliação. Esses saberes contribuem para a impessoalidade, orientam as ações, mesmo que os sujeitos não concordem, e diminuem a flexibilidade.
d) Adaptação frente às diversas demandas ligadas às operações de conceitos de programas, revistas, indicadores e regras da CAPES, dentre outros, que sofrem alterações ao longo do tempo e do nível em que o professor e/ou programa se enquadra.	
e) Identificação de alunos com perfil para a pesquisa, lacunas na teoria para serem estudadas, pares com os mesmos valores e pessoas que auxiliam na união do grupo para evitar os desgastes na consolidação de diferentes interesses.	
f) Organização do próprio trabalho com atividades de ensino, datas de pesquisas, relatórios das atividades de pesquisa, de prestação de contas, dentre outros, o trabalho do grupo de pesquisa por meio de projetos acadêmicos que proporcione a integração e o trabalho de programas, linhas e áreas para os que assumem cargo de gestão, direção ou liderança de áreas.	
g) Atuação com ética na concepção de trabalhos, de leituras na sala de aula e de orientação de artigos (banir o plágio) no compromisso de alcançar resultados que efetivamente são resultado do próprio esforço e não apenas de alunos.	

Fonte: Elaboração própria (2017).

É pela imposição do próprio contexto da pós-graduação, por intermédio dos PPGs ou das agências reguladoras e de fomento, compostos por docentes que influenciam através das relações de poder — “eu como coordenador tenho que olhar os indicadores” (D4.4) — e do reforço de discursos que legitimam suas ações — “temos muitas pressões porque o nosso programa é nota 7” (D12.3) — que se desenvolvem os saberes disciplinares. Em outras palavras, é diante das especificidades do ambiente da pós-graduação que o docente precisa desenvolver saberes que balizam as exigências do meio.

Estas exigências estão ligadas às capacidades de atualizar conhecimentos epistemológicos e metodológicos para cumprir as demandas de avaliação, de se relacionar com os orientandos e pares no estabelecimento de confiança, de liderar projetos, grupos e debates para ganhar apoio, de adaptar o trabalho frente às diversas demandas de avaliação e controle, de identificar alunos e professores com os mesmos valores, de organizar o próprio trabalho e o de diversos grupos e de atuar com ética na construção e avaliação de trabalhos e pesquisas. São capacidades requeridas pelas situações que contribuem para o desenvolvimento de concepções ligadas às competências necessárias ao contexto, chamadas por Manouchehri (2002) de competência cultural ao serem legitimadas pelo ambiente, pelas relações e pelos pares.

Por isso, são saberes caracterizados de modo mais amplo e extenso que os demais. Desse modo, analisemos o Quadro 38 e percebamos que a pesquisa novamente se torna referência na construção dos saberes impondo na prática docente, muitas vezes, o

cientificismo e não a cientificidade que abre espaço para o desenvolvimento dos saberes por meio do conhecimento científico, dentre outras formas de conhecer a realidade com vistas às competências necessárias ao contexto e à racionalidade (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

Para desenvolver tais saberes ao longo da carreira, o docente aprende por meio das interações sociais e das relações de poder, dos processos de reflexão resultado dos seus comportamentos, valores e escolhas e, ainda, por meio das oportunidades de desenvolvimento acadêmico que almeja seguir. Como resultado, mudanças são necessárias no trato com as próprias dificuldades, com as pessoas ou com os indicadores da CAPES com fins na adaptação ao contexto. Assim, o desenvolvimento destes saberes pode representar ao mesmo tempo a redução da autonomia e da flexibilidade e a contribuição para a impessoalidade.

Se o presente estudo se concentrasse na dimensão da graduação, por exemplo, as capacidades apresentadas no Quadro 38 se configurariam de outra forma. As diferenças são reforçadas pelos trechos dos docentes entrevistados, tais como: “na pós-graduação você vai perceber que é diferente o nível de comprometimento e acessibilidade” (D10.4), “é a diferença entre produzir e reproduzir” (D8.1) e “você faz porque quer ter uma carreira diferenciada” (D13.4) .

Esse constante reforço da diferença de estar inserido na pós-graduação causa insegurança e medo nos recém-inseridos, que se deparam com um ambiente em que o desenvolvimento de novos saberes é imperativo e novas experiências serão vivenciadas. O aprendiz precisa, então, assumir a falta de repertório destes saberes para o auxílio dos pares com caminhos alternativos de desenvolvimento ou para a compreensão de erros que são cometidos no processo, ou porque não se tentou pois não se estava preparado ou porque não se sabia como funcionava. Veja esse argumento no relato do respondente D4:

Eu só quis inserir na pós-graduação depois do doutorado, **porque podia na época** entrar sem doutorado, mas eu não achava que estava preparado, eu só comecei a orientar depois de 10 anos, eu acho que a gente tem que ter experiência de sala, de carga de leitura, de tudo, para orientar um doutor, e eu disse na reunião que não orientaria doutorado nem tão cedo, é tanto que tenho 30 dissertações e 3 teses, tem que ter aprendizado em sala, tem que saber lidar com os alunos, doutorado **é uma coisa mais sofisticada** (D4.2).

Então, como lidar com essa insegurança que influencia o recém-inserido? Os PPGs auxiliam, por meio de seus itinerários, o desenvolvimento destes saberes? Estas reflexões provenientes dos achados reforçam a argumentação apresentada no Capítulo 2 que propõe,

diante das articulações teóricas, caminhos alternativos para o desenvolvimento destes saberes (Quadro 5) e são, portanto, apontamentos teóricos que foram corroborados pelos achados da pesquisa. São proposições construídas a partir de estudos teóricos do ambiente da pós-graduação, tais como os Costa, Sousa e Silva (2014), dos saberes propostos por Silva e Costa (2014), das iniciativas de orientação e relacionamento entre estudantes e docentes encontradas em Kamler e Thomson (2006), Storey e Richard (2013), Gardner e Barnes (2014) e Johnston, Keller e Linnhoff (2014).

Este itinerário envolve o desenvolvimento de saberes teóricos, metodológicos, epistemológicos, experienciais, curriculares e disciplinares que compatibilizam as dimensões intelectual, contextual, social, moral e política na combinação de ações vivenciadas por estudantes e professores de disciplinas e orientadores, que culminam em resultados que envolvem o aprendizado necessário ao contexto da pós-graduação, tais como o fortalecimento de conhecimentos teórico-metodológicos, o posicionamento crítico, a apropriação da linguagem, cerimônias e condutas éticas que auxiliam no engajamento e no bem-estar emocional do docente na condução de atividades. Este pode ser um caminho.

Uma outra questão interessante que pode ser observada nos relatos e está vinculada aos saberes disciplinares é que os sujeitos relatam a transição entre as novas e antigas regras da CAPES, as quais permitiam 4 anos de mestrado, 8 anos de doutorado, que professores doutorandos atuassem no ensino da pós-graduação e não “obrigava” a pesquisar. Assim, houve o delineamento de um novo perfil de atuação docente na pós-graduação no Brasil. Estes trechos revelam esses significados:

Quando passei no concurso aqui [IES] já era doutoranda e já tinha publicação, e a CAPES **aceitava que no nível de mestrado** o doutorando pudesse fazer parte, e eu entrei aqui em 1993 e comecei a lecionar a minha disciplina da pós-graduação que era a mesma da graduação, então a minha primeira experiência eu tinha 3 alunos (D3.2).

Foi num momento de transição da CAPES, de aperto de regras e ficou logo evidenciado que deveria mudar o perfil do professor da pós-graduação, que deveria publicar, deveria estar inserido de outras formas, e o nosso programa estava no mesmo conceito há muito tempo, então essa nova **missão de afinar com as regras da CAPES** foi importante para desenhar um perfil, nunca gostei muito de produção em eventos, sempre preferi periódicos, até porque sempre entendi que a regra deveria ser essa (D5.3).

É possível observar a dimensão temporal reconfigurando os saberes disciplinares na pós-graduação em administração a partir dos relatos apresentados ao direcionar os comportamentos e imposições ao longo da carreira e prática docente. Essa relação com o

tempo se faz necessária porque, além do saber depender das questões culturais e sociais, apresenta relação íntima com o tempo que inscreve sucessivas novas experiências no cotidiano do ser e do fazer na prática. Contribui, portanto, para a reconfiguração da identidade do professor inserido neste contexto (TARDIF; RAYMOND, 2000).

O ideal, apontam os autores, é que, independentemente das regras a que estão submetidos e do tempo em que se inscrevem, os docentes desenvolvam a prática reflexiva e crítica no processo de construção dos saberes, os quais, por sua vez, têm limitações, diante das redes institucionais que se consolidam ao longo da carreira; porém, o professor tem um papel como sujeito ativo que pode romper ou transformar práticas, isto é, como um agente de transformação (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

5.5 REFLEXÕES SOBRE OS PRESSUPOSTOS DOS SABERES DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Ao retomar os pressupostos apresentados mediante as reflexões teóricas na consolidação da construção argumentativa balizada pelos achados revelados, sugerimos questões relevantes à operacionalização da pesquisa. Identificar, descrever e analisar os saberes docentes na pós-graduação foi um processo desafiador, pelos seguintes motivos:

- a. As reflexões teóricas que balizam os saberes docentes são, em sua maioria, resultado de estudos realizados no contexto da educação básica e superior. Assim, poucos estudos inserem esta discussão no contexto da pós-graduação. Isto torna o processo desafiador por se tratar de um contexto com características específicas, resultado de variadas dinâmicas, o que leva à próxima consideração.
- b. As classificações teóricas dos saberes apresentam relações de interseção e sobreposição em que um saber está muito próximo do outro, como, por exemplo, os disciplinares com os curriculares, e na prática o seu desenvolvimento ocorre pela inter-relação de inúmeros aspectos, o que dificulta os apontamentos de cada um na utilização do seu “espaço” correto.
- c. Os sujeitos da pesquisa falaram sobre suas experiências de tal modo que, em alguns casos, foi possível perceber que a entrevista foi capaz de fazê-los reviver os momentos, refletindo sobre eles. Assim, em algumas passagens, foi desafiador perceber quais eram suas experiências reais e quais eram as experiências que eles gostariam de ter vivenciado. Este ponto foi potencializado pelo item a seguir.

d. Diante da minha falta de experiência no contexto da pós-graduação, precisei recorrer constantemente a um processo de “idas e vindas” entre os dados e a teoria, a fim de apresentar e interpretar da melhor forma os achados da tese, o que ratifica a natureza cíclica da pesquisa qualitativa. Realizar conversas informais com docentes inseridos no ambiente foco da pesquisa que convivo também foi importante na consolidação do processo.

Vamos refletir sobre os pressupostos. **Pressuposto 1:** *o saber docente está relacionado ao contexto de trabalho e suas condições, à personalidade e à trajetória profissional.* Essa afirmativa foi reforçada pelos achados, ao demonstrar que **os saberes profissionais** se formaram em torno da desvalorização da docência devido às experiências vivenciadas na formação, que qualifica as atividades de pesquisa; estão intimamente relacionados às iniciativas individuais no aproveitamento de oportunidades de aprendizagem, tornando o processo mais significativo e foram fortalecidos por orientadores e professores inspiradores que, por meio da convivência afetiva, ressignificaram a prática docente dos sujeitos.

Pressuposto 2: *o saber docente é resultado da inter-relação entre o que a pessoa é – resultado de sua história de vida que está em constante transformação – e o que a pessoa faz na ação profissional.* Este pressuposto é balizado pelas reflexões de todos os saberes, mas em especial pelos **experenciais** que, pela sua própria natureza mais subjetiva, são provenientes da prática e legitimados por ela. Assim, os dados revelam que ser professor da pós-graduação é desenvolver atividades, relações e demandas diferentes da graduação, estando, portanto, relacionadas à capacidade de enfrentamento em variadas frentes. Este sentido é reproduzido pelas relações sociais, que implicam a preferência de atividades voltadas à pesquisa, o desejo de desenvolver-se na carreira acadêmica e contribuir para a transformação da sociedade e a adoção de um projeto acadêmico que integra as preferências, necessidades e expectativas com as orientações e projetos de pesquisa, que se refletem no alcance das posições de prestígio e *status*.

Pressuposto 3: *além desta inter-relação, o trabalho é situado num espaço que se submete a outras relações o que o torna único, multifacetado, dinâmico e complexo. É, portanto, resultado da relação entre o sujeito, o conhecimento mobilizado e o contexto e envolve as dimensões pessoal, profissional e institucional.* Este último pressuposto é balizado pelos **saberes curriculares e disciplinares**, que impõem ao docente o desenvolvimento de capacidades ligadas às atividades de ensino e, ainda mais, às atividades de pesquisa, na inter-

relação entre o direcionamento do orientador ainda como estudante, o julgamento do que considera significativo no processo de aprendizagem e a aplicação destes na sua ação profissional; entre o que precisa melhorar e aprender para permanecer no contexto da pós-graduação, que se torna complexo por ser um ambiente dinâmico formado por infinitas redes.

Dois pontos foram transversais nos debates sobre os saberes docentes provenientes dos achados da tese. O primeiro foi a predominância das atividades de pesquisa na concepção e desenvolvimento de todos os saberes: nos profissionais, pelos processos de formação voltados ao desenvolvimento de competências relacionadas à pesquisa; nos curriculares, com a ausência de estratégias de ensino, uma vez que os sujeitos foram formados para serem pesquisadores; nos experienciais, pelos valores e crenças que são perpassados entre pares nos processos de legitimação e socialização em que fazer a pesquisa se torna mais importante; e, nos disciplinares, em que o próprio contexto dinâmico repleto de diferentes atividades impõe ao docente a necessidade de desenvolver capacidades que atendem aos requisitos da pesquisa. Esta lógica foi explicada no referencial teórico e corroborada empiricamente.

O outro ponto transversal foi o papel do orientador no desenvolvimento destes saberes. Ao interagir com o estudante por meio de um processo de formação longo, interativo, significativo e desafiador, o orientador transmite crenças e valores no trato com as atividades e relações da pós-graduação, que podem ser reproduzidos (certamente serão) pelo aprendiz (saberes experienciais), que, no enfrentamento do cotidiano profissional, escolhe itinerários que contribuem para a sua segurança, ou seja, aqueles experienciados na formação (saberes profissionais) e aprendidos pela prática (saberes curriculares) e que podem resultar no desenvolvimento de capacidades requeridas pelo contexto (saberes disciplinares). Isso implica que há uma forte dependência do orientador para o desenvolvimento dos saberes e que este é o responsável pela formação técnica, profissional e humana dos seus orientandos, mesmo diante de um conjunto de ações formativas como disciplinas, seminários, entre outros. Essa questão também foi elucidada por discussões teóricas e corroborada pelos achados.

Ademais, é certo reconhecer que definir os saberes docentes na pós-graduação em administração é uma questão complexa, diante das redes que se formam em seu entorno. Conforme apontado, não há uma definição no contexto estudado. Então, diante das reflexões apresentadas balizadas pelos dados da tese e da falta de conceitos reforçados pela teoria, neste contexto, proponho o seguinte **conceito de saber docente** na pós-graduação em Administração: o saber docente na pós-graduação envolve um processo de formação vivenciado em nível de mestrado e doutorado, desenvolvido a partir da relação com o orientador, que assume um papel determinante e atua como um agente transformador.

Também envolve a capacidade de iniciativa no aproveitamento de oportunidades, pela socialização com os participantes (estudantes, professores e pares), pela adaptação frente às novas demandas e pela internalização e mobilização de conhecimentos, comportamentos, valores e crenças que priorizam as atividades de pesquisa no desenvolvimento da carreira acadêmica.

Observe-se que este conceito contempla os elementos dos achados ao destacar os saberes profissionais, curriculares, experienciais e disciplinares, mas considera-se que pode ser limitado porque o desenvolvimento do saber docente na pós-graduação também deveria contemplar aspectos vinculados ao ensino por meio da consolidação de suas atividades, especialmente às voltadas aos processos de aprendizagem de adultos. Assim, trata-se de um conceito que apresenta essa lacuna, que é reforçada pelas palavras “internalização e mobilização”, as quais são preponderantes na efetiva inserção e manutenção neste ambiente acadêmico, mas caracterizam a percepção dos investigados sobre as dimensões da prática docente na pós-graduação em consonância com os achados das pesquisas realizadas por Serow (2000), Fairweather (2005), Nkomo (2009), Balkin e Mello (2012), Alcadipani e Caldas (2012), dentre outros.

No próximo capítulo, caracterizaremos a prática docente na pós-graduação em administração.

6 CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Este capítulo tem como finalidade caracterizar a prática docente da pós-graduação em administração para compreender os elementos específicos deste contexto por meio dos desdobramentos do Capítulo 3 deste estudo. Assim, mediante os elementos da teoria situada, é possível estabelecer os seguintes pressupostos que posicionam os argumentos desenvolvidos na tese e orientam as análises dos resultados da pesquisa.

- a) ao se envolver no contexto de trabalho, o docente aprende o que é legitimado pelo grupo, ou seja, o que deve ou não fazer;
- b) o seu processo de aprendizagem está relacionado ao contexto porque se desenvolve na ação ao envolver o docente na sociedade, sendo “aprender pela experiência” seu principal descritor;
- c) a prática docente é sustentada pelas relações de participação e cooperação, as quais demandam a capacidade de se relacionar com as pessoas, as atividades e as normas. Como resultado, o docente precisa aprender com a experiência a gerir as emoções, crenças, interesses e comportamentos a fim de desenvolver as competências necessárias à atividade profissional.

Ao investigar a prática docente na pós-graduação em administração, emergiram dos resultados dimensões (papéis) denominadas também de “chapéus” ou “pilares” pelos respondentes, que foram caracterizados por meio de suas experiências, atividades e crenças que auxiliam o significado. Neste sentido, os papéis caracterizados de professor, orientador, gestor, avaliador e pesquisador reúnem experiências e/ou saberes que se apresentam como formas de sustentação da prática docente na pós-graduação em administração a partir dos processos de participação e cooperação vivenciados no ambiente acadêmico.

Diante da caracterização destes papéis revelados pelos achados, é possível afirmar que a prática docente no ambiente da pós-graduação assume uma lógica complexa, muito mais ampla que assumir uma disciplina ou coordenar uma pesquisa, uma vez que envolve um processo organizativo, balizado pelas interações sociais com o conhecimento no desenvolvimento de características que imprimem o sentido de ser e pertencer no coletivo, ou seja, como explica Wenger (1998), trata-se da identidade compartilhada por todos. Estes argumentos são consolidados em cada dimensão explicada.

6.1 DIMENSÕES DA PRÁTICA DOCENTE

A primeira dimensão da prática docente da pós-graduação em administração se refere ao **papel de professor**, que foi caracterizado, principalmente, pela repetição das práticas e experiências vivenciadas ao longo da formação do mestrado e doutorado. O trecho utilizado pelo sujeito D1 deixa explícito essa relação ao afirmar que “a minha prática repete um pouco daquilo que eu identifiquei de boas práticas nas minhas experiências de convívio principalmente no doutorado” (D1.6).

Assim, a observação, resultado das experiências de formação, foi usada na reflexão do que é mais adequado no ensino da pós-graduação, especialmente nos primeiros anos, em que o ambiente é cercado de novidades e o recém-membro do programa precisa entender as expectativas e imposições do ambiente em que está inserido por meio da interação com pares, alunos e coordenadores, com vistas à sua legitimação. É simples perceber que utilizar as práticas de ensino do orientador ou de professores que foram significativos se configura numa alternativa segura de inserção no meio.

Desse modo, o processo de aprendizagem individual apresenta-se como significativo, tal como explica Bandura (2011) nomeado de “observacional”, também apontado nos achados dos saberes docentes (Capítulo 5), ao ressignificar conceitos e mudar comportamentos mediante a motivação de parecer com o outro. Já do ponto de vista do processo que ressalta o contexto, para Fenwick (2003), isso ocorre porque, a partir das relações que são estabelecidas, o aprendiz pode facilitar o processo de aprendizagem ao adotar caminhos consolidados pelo meio com o intuito de ser reconhecido como membro do ambiente.

De qualquer maneira, a responsabilidade do desenvolvimento do papel de professor se concentra na capacidade de iniciativa da pessoa, seja como estudante ou recém-inserido, que, mediante a falta de uma formação consistente pedagógica dos programas de pós-graduação em administração, precisa encontrar meios para fortalecer a capacidade de reflexão e crítica com fins no processo de aprendizagem. Um desses caminhos é a aprendizagem observacional a partir das relações estabelecidas pelo contexto, conforme apresentado pelo relato. Este é um achado empírico que reforça as reflexões do ensaio teórico dos autores Patrus e Lima (2014), que aponta para esta problemática no mesmo contexto em que este estudo se inscreve.

Ao vivenciar situações que não estão no repertório das experiências que causam surpresa ou desconforto, o docente desenvolve o processo de reflexão balizado pelas suas necessidades, história de vida, crenças, valores e experiências (as vivenciadas e/ou as

observadas), que o direciona na prática das atividades relacionadas à pós-graduação. Nesta relação complexa e dinâmica entre sujeito, conhecimento e contexto, o aprendizado ocorre, já que, como apontam Lave e Wenger (1991) e Fenwick (2003), ajustes e adaptações são necessários no cotidiano para que as competências requeridas pelo ambiente sejam desenvolvidas.

Vejamos essas adaptações explicadas no relato a seguir do sujeito D1, para quem o processo de aprendizagem foi significativo principalmente no começo da carreira. Algumas palavras usadas, como “confiar”, “transparência”, “disciplina” e “competência” justificam e direcionam a sua prática docente, ou seja, as suas necessidades, valores crenças.

A gente comete muitos erros, aprende-se muito, sofre muito, mas se aprende, sobretudo no começo. Que é tentar identificar algumas pessoas que tenham perfil de ordem pessoal, pessoas que cultuem bons valores, com as quais você possa **confiar** como princípio mais importante, pessoas que tenham **competência**, e essa competência pode ser trabalhada de forma melhor quando obtida por meio da **disciplina** e do trabalho. Fazendo isso, quando ocorre em nível de mestrado, se joga dentro de um projeto que está em andamento e, dentro desse projeto maior, nós trabalhamos algum projeto de dissertação, em nível de tese se dá mais autonomia e liberdade, e às vezes uma boa ideia pode ser transformada num projeto maior. A prática é isso: tem as questões de ordem pessoal, e isso envolve trabalhar com alguém que você possa confiar, e a **transparência** é importante nesta questão porque você abre o jogo e coloca a situação, e isso faz parte do aprendizado. O tempo, a experiência e a maturidade vai ajudando muito neste sentido (D1.6).

Os professores indicam também que assumir disciplinas na pós-graduação proporciona aos seus estudantes um processo de aprendizagem em construção constantemente negociado por meio das relações vivenciadas em sala, em que são debatidos os conteúdos, as estratégias de ensino e os processos avaliativos (em alguns casos) de modo diferente com cada turma e disciplina. Talvez o ambiente dinâmico e flexível da pós-graduação (entenda-se essa flexibilidade na própria concepção dos conteúdos e processos avaliativos das disciplinas e atividades de ensino) auxilia nesta construção, uma vez que, na interação entre docentes e discentes e as suas experiências, os professores direcionam as atividades da disciplina para corresponder aos sentidos a ela atribuídos, impulsionando o processo de aprendizagem de forma engajada a partir das expectativas do grupo e fortalecendo as relações com e entre eles.

É a partir deste engajamento situado que concepções são ressignificadas, sendo a aprendizagem resultado do processo. Esse achado corrobora as ideias de Lave e Wenger (1991), apontadas no Capítulo 3 desta tese, no tocante ao conceito de aprendizagem situada,

que ocorre por meio da interrelação entre pessoas, atividades e ambiente. Veja-se que “não ter pauta”, “permitir que o debate se estabeleça”, “fazer o aluno ator de seu contexto” caracterizam o papel de professor que ocorre com maior aderência na pós-graduação, ou seja, mesmo que o docente tente adotar estes descritores em outros níveis (na graduação, por exemplo), terá mais dificuldade de fazê-lo, pois se requer maturidade das pessoas que circundam o ambiente.

Despertar no aluno o desejo de conhecer, de não estar satisfeito, de querer descobrir, de pesquisar, sistematizar e ler sempre, isso tá presente na forma como dou aula, eu sou uma professora do discurso, eu quase nunca sigo pauta, na pós-graduação nunca dou aula seguindo roteiro nenhum, eu acho que é **desafiante não ter pauta**, e permitir que o debate se estabeleça, gosto de ser desafiada, perguntas difíceis, uma questão de postura política de fazer o aluno ator de seu contexto, com engajamento, e o aluno sabe que eu tenho lado, não fico em cima do muro, e isso é importante também, e tento passar para o aluno a questão da ética, da lisura, do comportamento, que são coisas do professor. O trabalho do aluno é do aluno, o professor corrige, e **fazer trabalho de correção que não é ser autor** (D5.5).

Uma análise do discurso do sujeito D5, na passagem “fazer trabalho de correção não é ser autor”, revela que o docente não concorda com a prática de inserir seu nome em artigos finais de disciplinas sem a efetiva construção destes e que indica ser essa uma questão ligada à sua concepção de ética e lisura. Assim, esse discurso, que se reflete no comportamento precedido por questões éticas, faz parte do repertório compartilhado no ambiente da pós-graduação, em que se legitima o que é certo ou errado, mas que principalmente é resultado do processo de formação e socialização dos sujeitos da tese.

Em outras palavras, o docente foi ensinado que reproduzir esse repertório pode ser bom para sua imagem, sentido este que pode ter aprendido na sua formação, ainda como estudante na sala de aula ou em congressos da área em que esta discussão normalmente ocorre, ou como já membro do programa, em reuniões ou bate-papos informais. Essa reflexão revela a aderência dos elementos da teoria situada a partir de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), reforçados pelos argumentos apresentados no Quadro 7, em que o repertório compartilhado envolve a forma como os docentes desenvolvem e, principalmente, legitimam as suas ações por meio do compartilhamento de ideias, valores, crenças, comportamentos e rotinas de trabalho. Isso foi evidenciado pelos achados com base no debate teórico.

Faz-se necessário reforçar que este significado é resultado das relações estabelecidas ao longo do cotidiano pré (formação) e profissional e das características e percepções dos professores sujeitos da tese. Neste sentido, balizada pelos estudos de Merriam e Bierema

(2014), podemos indicar que usar este discurso na prática pode ser um meio de se integrar nas práticas socioculturais do ambiente da pós-graduação, em que o docente é reconhecido pelos pares, estudantes e grupos de pesquisa como alguém que realmente pertence ao ambiente. É um caminho para se tornar participante pleno, que confere os sentidos de legitimação explicados por Lave e Wenger (1991). Esse apontamento é evidenciado também pelos discursos de D3 e D10, em que caracterizam o ensino ressaltando a “parceria”, “a proximidade” e o “lado afetivo”.

Ética, eu vejo que o importante não é nem ensinar, é dar o exemplo, de como você faz. Se for ético, você vai dar aula ética, vai fazer avaliações éticas, vai ter relações éticas, vai ter comportamento ético com teus colegas e isso é a parte mais importante. Ética é o principal, todo mundo sabe que estamos produzindo conhecimento e que não é fácil, então o que deixo claro é que não vamos copiar nada dos outros. Respeito, eu tenho uma relação de proximidade, sou amigo, saio para tomar chope e tal. Parceria, eu não obrigo meus alunos a colocar meu nome nos artigos, e **se eu for participar tenho que ser autor do artigo também** (D10.6).

Na disciplina, faço oficinas e os grupos fazem minipesquisa, **mas eu não quero ser coautora**, eu sou professora da disciplina e não coautora. O ensino eu gosto muito, me dá muita alegria quando sou reconhecida como professora homenageada ou paraninfo, eu valorizo as experiências dos alunos, tenho uma metodologia de estabelecer *feedbacks* individuais, de conversar como pessoas, tentando trazer o lado afetivo que é importante do ensino, sou muito exigente, passo leituras, trabalhos, e a gente faz o esforço de eles fazerem a reflexão (D3.5).

No tocante ao ato de ensinar na pós-graduação em administração, os sujeitos relataram que a ação docente nesse ambiente gera mais satisfação do que no ambiente da graduação, já que no primeiro se relacionam com estudantes mais interessados e participativos. Dessa forma, na pós-graduação, a construção das disciplinas é mais autônoma, conforme demonstrado, e balizada por textos autorais (e seus interesses); os docentes usufruem, também, da oportunidade de conquistar alunos para seus projetos de pesquisa e do prestígio de ser professor da pós-graduação. Ademais, conforme apontam Alves, Espindola e Bianchetti (2012), são as capacidades de escrita e técnicas, e não as características pessoais ou afetivas, os principais motivos de escolha de estudantes a serem orientados pelos docentes, o que possibilita, portanto, a concretização das suas expectativas, necessidades e interesses em termos de carreira no ambiente acadêmico.

É diletantismo [ensinar na pós-graduação], é você trabalhar com o que gosta porque eu não ganho nada mais para ser professor da pós-graduação, e

eu sou obrigado a dar disciplinas na graduação. Se eu quero atuar na pós-graduação, eu tenho que dar aula a mais. Eu tenho que orientar, participar em bancas, avaliar artigos, então é um peso a mais que diferencia os profissionais, aquele professor que só dá aula na graduação e o que dá aula na pós-graduação, você vê que é diferente o nível de comprometimento, acessibilidade. O professor da pós-graduação tá sempre aqui e na pós-graduação você deixa de ser um professor transmissor de conhecimento em que adota livros, **você vira um produtor** de livros seus, de conhecimentos que você criou e transmite aos alunos. Na pós-graduação, a aula é minha, o conhecimento é meu, eu uso o dos outros (o conhecimento), mas no final a disciplina é o que **eu construí** durante minha carreira (D10.4).

A palavra “diletantismo” usada pelo respondente D10 demonstra seu prazer em atuar na pós-graduação, afirmando não ter ganho financeiro por isso, sendo, portanto, uma atividade que exerce porque gosta, sente-se bem. Este bem-estar é devido ao ambiente da pós-graduação permitir o empoderamento do professor, à medida que ministrar aula nesse contexto se configura numa atividade que combina o conhecimento já consolidado do docente em sua maioria resultado das suas próprias pesquisas, suas experiências e estudantes que valorizam mais o sobrenome de cada publicação estudada do que os estudantes que estão na graduação. É, portanto, o ambiente ideal para repercutir as ideias, aumentar o bem-estar e conferir o *status* de reconhecimento que atuar neste contexto confere.

Embora no Brasil a questão da publicação apresente reflexos diferentes do contexto internacional, em que há impacto direto na posição que o pesquisador ocupa e nos ganhos financeiros que dela resultam, há o entendimento de que este reconhecimento é balizado pela quantidade de publicações em revistas de alto impacto (BISPO, 2016). Assim, o docente que se dedica ao ambiente da pós-graduação o faz porque realmente se identifica com o contexto e com as atividades de pesquisa, conforme revela o trecho do docente D10. No Brasil, como retrata Bispo (2016), o docente universitário não é obrigado a atuar na pós-graduação para progredir na carreira pois as atividades de ensino auxiliam em boa parte nesta progressão (realidade presente principalmente nas instituições públicas).

Isso leva a crer que o sentido de pertencer a um espaço acadêmico se torna mais forte na pós-graduação, o que aumenta a relação de dependência com o contexto social e resulta em experiências e sentimentos que são prazerosos, por meio do reconhecimento pelos pares, ou penosos, já que impõem altas horas de trabalho com prejuízos na vida pessoal ou saúde física e/ou mental dos docentes. Assim, é possível afirmar por meio dos achados da pesquisa que se torna necessário para esses sujeitos adotar os sentidos (de identificação com o ambiente), não necessariamente explícitos, que o ambiente social reforça e compartilha neste contexto, para não apenas estarem na pós-graduação, mas também serem reconhecidos como membros do

programa, como explicam Brown e Duguid (1991), ao afirmar que isso faz parte do processo de legitimação social.

Também com o objetivo de “tornar-se” um professor inserido no ambiente da pós-graduação, é preciso desenvolver o **papel de orientador**. Nesta dimensão, observam-se, inicialmente, as contribuições das práticas vividas ao longo da formação do mestrado e doutorado, tanto na sua reprodução — para aqueles que falaram experiências positivas — quanto na sua negação — para os que indicaram se afastar das experiências vividas pois causaram sofrimento.

Assim, o desempenho do papel de orientador ocorre pela sistematização e operacionalização do projeto acadêmico que envolve e direciona as pesquisas do docente: “funciona como uma escadinha” (D1.8); pela conscientização de que o trabalho é do aluno e, portanto, ele deve se esforçar: “tá vendo isso aqui (mostra o diploma), eu já tenho o meu diploma” (D8.9); e pela interação paternalista com os orientandos, ao se preocupar com diferentes aspectos de suas vidas, configurando-se numa prática sentimental que ocupa maior parte do tempo das atividades na pós-graduação: “as orientações são brutais [em termos de gasto de tempo], você tem muitos orientandos” (D2.4).

Na orientação eu tenho uma proposta construtivista, eu seleciono os textos, passo para eles, daí cada encontro, eles colocam as ideias e essas ideias viram os projetos de pesquisa deles. Eles participam com liberdade, eu sou **um professor meio pai**, eu trato com muito carinho, dou, ajudo, estou sempre presente, ajudo a fazer projeto para ter dinheiro para viajar, eu faço isso, isso é meu, só consigo trabalhar dessa forma, e isso é bom porque nesses onze anos de pós-graduação eu não perdi um aluno. E fora isso, eu dou atendimento individual, eu deixo sempre claro que a tese é deles, é um esforço individual de cada um deles, eles serão doutores por meios próprios, eu estou aqui para ajudar com minhas experiências. Então é uma relação de colegas, de respeito, parceria. E fora isso, ainda tenho o grupo de pesquisa, lá faço algo mais aberto, mais amplo, nós temos uma pauta e as pessoas colocam as suas contribuições. Trabalho o dia todo, levo para casa, sábado, domingo, isso é normal, meus filhos já sabem disso (D10.5).

Ao analisar o relato do D10, é possível apontar três principais reflexões. A primeira se consolida com os trechos “sou meio pai, trato com carinho” e “só consigo trabalhar dessa forma, e isso é bom porque nesses onze anos de pós-graduação eu não perdi um aluno” ao tornar claro que “uma relação mais próxima” na orientação reflete-se na consolidação dos seus resultados com o orientando, ou seja, é importante para manter o estudante na pós-graduação.

Este achado corrobora com o estudo de Alves, Espindola e Bianchetti (2012), em que o trato com o orientando se torna uma estratégia de sucesso para a apresentação de resultados, por meio dos trabalhos finais de dissertação e tese. Tal como Fenwick (2003) explica que, no ambiente novo de aprendizagem, é necessário manter elementos como o diálogo e a cooperação para facilitar as tensões que ocorrem entre os significados individuais e os do ambiente social. Isso é comum acontecer pois o estudante se depara com novos saberes — metodológicos e epistemológicos, por exemplo — requeridos pelo orientador, que muitas vezes vão de encontro aos mesmos saberes já consolidados no trato com a pesquisa.

O orientador, portanto, apresenta um papel mediador entre os saberes já consolidados e os requeridos pela pesquisa, projetos e trabalhos; entre as necessidades do estudante e a sua efetivação na formação; entre as normas e regras que são impostas e as atividades que direcionam o estudante na pós-graduação (estágios, bancas); entre o que concebe como um itinerário ideal de aprendizagem e o que o estudante pode corresponder diante das suas dificuldades, limitações e necessidades e a própria expectativa com a formação. Desse modo, é uma atividade de constantes ajustes, adaptações e aprendizagem no trato individual com cada orientando e consigo mesmo, tal como afirma um sujeito ao explicar sua forma de orientar: “é [nome da entrevistada] artífice dela mesmo” (D5.4). Assim, conforme apontado no Capítulo 5, o orientador apresenta um papel fundamental no desenvolvimento dos saberes que se reflete na sua própria prática docente e dos seus orientandos. Então, inserir a afetividade neste processo contribui para a aprendizagem do orientando, uma vez que, ao tratá-lo individualmente na compreensão de suas limitações e no reforço das capacidades que devem ser desenvolvidas, o processo flui de modo a facilitar o alcance do resultado esperado.

Este achado envolve a noção de experiência singular apontada nas reflexões teóricas do Capítulo 3, em que Dewey (2000) destaca que o processo de reflexão resulta em experiências afetivas, que estabelecem uma ligação entre o aprendiz e a situação, reconfigurando o itinerário seguinte e alcançando resultados mais satisfatórios. Do mesmo modo, as experiências afetivas negativas ocupam uma função de paralisação no processo de aprendizagem. Beard e Wilson (2006) alertam que a dimensão afetiva, por sua intrínseca relação com a experiência, é a base para o desenvolvimento da aprendizagem experiencial.

Este papel pode ser potencializado ao oferecer ao orientando uma estrutura em que este consiga vivenciar e compartilhar novas experiências, como reforça o docente, que disponibiliza um ambiente social por meio do “grupo de pesquisa” (D10.5), um espaço para discussão e contribuições sobre os trabalhos em desenvolvimento. Esta é a segunda reflexão que emerge do relato do docente D10. Essa estrutura oferecida ao discente, representada pelas

passagens “proposta construtivista”, “eles participam com liberdade”, “seleciono os textos”, “estou sempre presente”, “ajudo a fazer projeto para ter dinheiro para viajar”, fornece subsídios para o desenvolvimento de competências ligadas à atividade profissional que auxiliam na redução de medos, inseguranças, ansiedades e preocupações para ambos, em que o professor se dedica a apresentar itinerários que levam o estudante a refletir sobre seus papéis e responsabilidades no processo por meio de mudanças. Configura-se, portanto, numa espécie de “via de mão-dupla” em que ambos aprendem, o que leva à terceira reflexão.

Ao afirmar que “eu deixo sempre claro que a tese é deles [os estudantes], é um esforço individual de cada um deles, eles serão doutores por meio próprios, eu tô aqui para ajudar com minhas experiências” (D10.5), o entrevistado entende que fortalece no estudante as mudanças que precisam apresentar no processo de formação que pode ocorrer tanto por meio de artigos, ensaios teóricos e trabalhos finais como também pela própria evolução no processo, indicando pontos de crescimento e aprendizado, ao ressignificar as concepções de pesquisa, de ensino, profissão, carreira, comportamento e as relações no ambiente de trabalho, por exemplo.

Ao situar o processo de orientação por meio das relações de poder estabelecidas entre os envolvidos, é possível afirmar que um — o orientador — tem o papel de orientar e mediar e o outro — o orientando — tem o papel de desenvolver e apresentar mudanças, logo, se relaciona com a descrição (resultado da imersão no contexto da construção civil mas que pode ser incorporado neste estudo) de currículo situado no nível organizacional abordado por Gherardi, Nicolini e Odella (1998), no qual se reúnem as atividades vividas no processo de aprendizagem e que são esperadas por quem o direciona, nesse caso, o orientador. O próprio campo da educação experiencial reconhece a questão do poder como elemento que faz parte do processo de aprendizagem em que, dependendo das experiências vividas pelo orientando diante das exigências do orientador, questões disciplinares podem ser alcançadas, tal como afirma Roberts (2012) ao explicar as correntes do campo.

É interessante ressaltar também que poucos docentes assumiram ao longo da fase de coleta que não concordam com a relação paternalista com os orientandos, uma vez que, para estes, a concepção de paternalismo tem relação com o sentido de “deixar fazer o que quiser, ou qualquer coisa” e não com a afetividade, como foi apontado. Assim, indicam que são amigos, que provocam um ambiente de trabalho agradável por meio do respeito e da cooperação, mas não representam seus pais, uma vez que as regras devem ser respeitadas.

Eu não me preocupo com os prazos, eu digo logo tá vendo isso aqui [mostra o diploma], eu já tenho o meu diploma, já tirei os meus títulos, o problema é teu, o aluno é que leia os regimentos, e veja os seus direitos, esse paternalismo que existe no Brasil eu joguei fora, **eu viro amigo mas nunca pai**, não tenho essa relação paterna, não tomo conta da sua vida. Do mesmo jeito que tenho grandes casos de sucessos, tenho alunos que morreram em dois dedos d'água, eu não posso fazer nada, adulto eu trato como adulto, aqui não tenho filhos, tenho alunos e amigos, alguns amigos e muitos alunos, e a nossa relação é profissional, com os amigos pessoal (D8.9).

Além do que já foi debatido, é possível perceber que o docente em questão se apresenta como alguém que nega a construção da concepção de orientador-pai, que se concretiza na passagem “esse paternalismo que existe no Brasil eu joguei fora” (D8.9). Isso é resultado do processo de formação que vivenciou em nível doutoral fora do Brasil, no qual o próprio sujeito reconhece que as experiências foram difíceis pois teve que se adaptar à realidade e ao idioma local e, ainda, não compartilhou conhecimentos e experiências com pessoas que atuavam na sua área, nem tampouco com o orientador. Vejam-se os sentidos que atribui ao usar a palavra “finalmente” e a expressão “o que não nos mata nos torna mais fortes” ao descrever sua experiência de formação.

Nível de exigência muito alto, estresse e concentração muito alto, eu escrevia dez páginas por dia (na língua de lá que é muito difícil), e no dia da defesa fui arguido e saí tão feliz porque eu **finalmente** encontrei pessoas que me entendiam e sabiam do que estava fazendo (D8.3).

Assim, conclui “lá fora a gente precisa aprender a superar as dificuldades de forma contundente, **o que não nos mata nos torna mais fortes**, isso fortaleceu meu caráter como pesquisador (D8.4).

Torna-se interessante perceber que essas atividades relatadas foram incorporadas na ação do docente a partir das experiências vividas ao longo da sua formação ainda como aprendiz de mestrado e doutorado. Além disso, não há explicitamente esse conjunto de atividades na sua prática docente, resultado de regras, normas e comportamentos que estão ligados implicitamente com o ambiente da pós-graduação. É este conhecimento implícito (TSOUKAS, 2003) que direciona as atividades da orientação para os respondentes. A questão da relação afetiva com os orientandos é um exemplo dessa lógica.

O processo de aprendizagem do entrevistado remete à própria definição de um currículo implícito, que se relaciona mais com a prática docente por meio de questões que são mais essenciais no processo de pertencer a um programa de pós-graduação, que fazem o docente incorporar mais do que simplesmente atividades formais, ou seja, abarcam também as

competências sociais, relacionais, e os “meios” legitimados pelo grupo. Esta questão da afetividade é um exemplo no papel de orientador. A incorporação do currículo mais implícito, de acordo com Gherardi, Nicolini e Odella (1998, p. 276), dá-se por meio dos “elementos situacionais” que colaboram para a legitimação a partir da mudança de papéis ou de funções sociais, na qual o conhecimento tácito é mantido como forma de hábito sustentado pelo meio (revelam os autores a partir de dados coletados no contexto da construção civil). Logo, principalmente na realidade brasileira, ao estabelecer relações entre os relatos dos docentes que estudaram dentro e fora do Brasil, podemos afirmar que a afetividade no relacionamento entre orientando e orientador é mantida, por ambos e pelos pares, como um hábito.

Contudo, há uma dimensão da prática docente na pós-graduação que conta com aspectos e atividades mais explícitas em seu cotidiano: é a de **gestor**, que foi caracterizada a partir da vivência de cargos ligados à gestão acadêmica tais como reitoria, coordenação de avaliação da área, chefia de departamento, direção de centro, entre outros, ou por meio de questões que envolvem a gestão da própria carreira acadêmica. São atividades chamadas de “tarefas operacionais que demandam pouco esforço, mas são estressantes” (COSTA; SOUSA, s.d., p. 4). Assim, apresenta elementos de prestação de contas, elaboração de relatórios, organização de eventos, fóruns de pesquisadores, ou de participação como editores de revistas. O relato da docente D2 auxilia na compreensão deste papel:

A parte boa é quando você é aprovado [um projeto de pesquisa], ganha dinheiro, a parte ruim é ter que gerir os gastos, e isso dá trabalho por causa da burocracia, e você tem que fazer isso, você tem que prestar conta e esperar para ser aprovado. Isso dá muito trabalho, fazer relatório, gerenciar as notas, pegar os canhotos das passagens, isso é **mais um aspecto docente que não envolve a docência, mas que faz parte do dia a dia do pesquisador** (D2.5).

É possível identificar no relato do D2 o sentido de distanciamento das atividades de ensino e de pesquisa, ao afirmar que as questões ligadas à gestão da carreira acadêmica são “mais um aspecto docente que não envolve a docência, mas que faz parte do dia a dia do pesquisador” (D2.5). Assim, a entrevistada torna explícito que a pesquisa não envolve a docência e que a atividade de pesquisa é superior à docência e à gestão.

Esta passagem do relato reforça as reflexões teóricas apontadas na tese com base nos estudos de vários autores (VROOM, 2007; BRAXTON, 1996; BALKIN; MELLO, 2012; PARK; BRAXTON, 2013), que apresentam os motivos de o ambiente acadêmico da pós-graduação ser mais orientado à pesquisa, contribuindo para a concepção desconectada do

ensino e da pesquisa na ação profissional. Esta “tensão”, fazendo uso do mesmo termo que Bispo (2016), começa ainda na formação doutoral e se perpetua na prática docente por meio da concepção de que a dedicação às atividades do ensino prejudica as de pesquisa, pois ocupam o espaço que deveria estar voltado à produção, já que o prestígio está mais presente nesta última. Desse modo, os docentes assumem esta concepção nos seus discursos ao relatarem sobre suas atividades, preferências, comportamentos e situações que lhes causam satisfação.

O constante reforço a este sentido leva a crer que funciona como uma estrutura de referência que fornece valor às histórias e relatos compartilhados, na concepção do que é certo ou errado fazer, em como se deve pensar ou agir, como explica Fenwick (2003), ao destacar que são estes sentidos compartilhados que sustentam os processos de participação e cooperação no ambiente social. Ao interagir com estes sentidos, as pessoas, detalham Lave e Wenger (1991), modificam as suas percepções de mundo, vida e trabalho porque isso faz parte dos processos de aprendizagem e legitimação. Em outras palavras, o recém-doutor (re)define a concepção de sucesso de carreira em torno da valorização de suas pesquisas em revistas de alto impacto, por exemplo (BISPO, 2016), porque, além de compatibilizar um processo de intensa dedicação na escrita da tese como um dos resultados, sofre pressões para publicar em anais e eventos (PATRUS; LIMA, 2014).

Assim, os discursos ligados à dimensão de gestor que apresentam os sentidos de “a parte ruim é ter que gerir os gastos e isso dá trabalho por causa da burocracia” (D2.5) e de que “esse lado gestor eu odeio” (D3.5) reforçam as concepções negativas que os docentes atribuem a estas atividades, o que se dá por serem atividades operacionais que pouco contribuem para as questões ligadas à imagem e ao reconhecimento. Nenhum deles mencionou, por exemplo, terem sido reconhecidos como melhores gestores de atividades burocráticas da prática docente, pois essa premiação nem existe. Desse modo, este achado revela empiricamente o que Costa e Silva (s.d.) abordaram, ao sugerir que atividades tais como prestação de contas e elaboração de relatórios da CAPES transmitem apenas a sensação de cumprimento. A seguir, o sujeito D3 afirma odiar as atividades ligadas à gestão.

Odeio relatórios, e esse lado gestor, para projeto de pesquisa, relatório, comprovar os gastos **eu odeio**. A parte gestora, eu já fui vice aqui, eu queria ter a experiência de chefe de departamento, eu queria no meu memorial dizer assim, fiz tudo que é possível de atividade docente nessa IES, já fui representante docente no Consepe, são coisas que acho importantes, enfim esse lado gestor são vários chapéus, o papel do gestor, de ativista (D3.5).

Embora atuem como professores da administração, em que as atividades operacionais ou de decisão são importantes e apresentam seu papel no processo administrativo, todos os docentes sujeitos da pesquisa confirmam essa concepção de desvalorização destas atividades ligadas ao papel do gestor da carreira e do distanciamento das oportunidades que se relacionam com assumir cargos de gestão no ambiente acadêmico. A desvalorização é reforçada por serem atividades que demandam controle, exercem influência mais local do que global no ambiente acadêmico e, por consequência, trazem em pouco prestígio e ocupam muito tempo no cotidiano profissional.

No tocante ao sentido atribuído de distanciamento das oportunidades, todo professor deve, em algum momento, assumir o cargo de gestão, seja do departamento, do programa ou do centro, para contribuir com o grupo em que trabalha e com a sociedade de maneira geral, por isso essas atividades de gestão não apresentam também um sentido que promove satisfação e prazer, ao contrário, relacionam-se com “ossos do ofício” que se aprende na ação. Para confirmar esta questão, a passagem “já fiz minha contribuição” (D8.8) reforça o argumento apresentado. Veja-se um trecho em que esse argumento é ilustrado pela expressão “má fama” no relato do docente D8.

Cada um se preocupa com seu mundo, hoje a gente pergunta: quem vai ser a próxima vítima? Quem vai coordenar? Alguns colegas se aposentam **com a má fama por não terem sido** coordenador, ter tido esse sacrifício, realmente há um esvaziamento do político, eu tô sendo muito sincero não tô enfeitando maracá não (D8.8).

Esse “sacrifício” conforme o relato, na opinião de Nascimento (2010), dá-se porque são atividades que demandam tempo e desgaste e não acumulam pontos na avaliação docente. Então, os professores preferem não se candidatarem aos cargos administrativos ou comissões porque isso se configura em mais um papel que precisam compatibilizar e que não tem resultados concretos. Este apontamento se consolida, na opinião do autor, com base em suas experiências de professor-coordenador, nas instituições públicas, em que já ocorreu eleições para unidades e ninguém se candidatou para assumir. Esta questão se apresenta como mais um desafio proposto na reflexão teórica do autor e que foi revelado pelos achados quanto ao papel de gestor.

No que concerne à experiência de terem sido docentes e gestores, assim como nomeiam, os sujeitos reforçam os desafios que implicam na atuação acadêmica, tais como perceber os momentos em que estes papéis devem ser separados a fim de atender melhor aos requisitos de cada situação, produzir decisões que sejam solucionadoras para o grupo de

forma geral e saber reconhecer os resultados positivos que o grupo o qual lidera alcança. Estes desafios são descritos pelo respondente a seguir, que precisou compatibilizar os papéis de diretor e professor por duas vezes em períodos diferentes.

Eu tenho um cuidado danado e tenho conseguido isso, **dado a estrutura da universidade, ora é professora, ora chefe, ora diretora**, eu sou professora do programa e minha participação é igual a qualquer um, assim como no departamento o professor é meu chefe e aqui sou chefe dele, e o que eu faço em relação ao meu espaço é tentar separar os papéis, eu me comporto como professora e não reporto como diretora a não ser que seja chamada. Eu sempre regulamento as minhas ações antes dos meus interesses. Talvez pelo aprendizado, falo muito, sou aberta, de ouvir, e que também foi um exercício que nem me via assim, você tenta produzir soluções do coletivo e de forma aberta dizer as razões e ter sempre esse olhar do coletivo. Muita paciência para achar a solução. E premiar o mérito é importante também. Você tem de trabalhar a autoestima das pessoas (D5.8).

Talvez o desafio para os que assumem cargos de gestão no contexto acadêmico seja potencializado, além do que foi apresentado por Nascimento (2010), pela ausência de mecanismos de aprendizagem institucionais que proporcionem experiências ou reflexões em que o professor reforce esta necessidade como algo que pode ser positivo para a ação profissional. Patrus e Lima (2014, p. 20) reconhecem essa dimensão no processo de formação do mestre e doutor e alertam que se trata de uma “faceta negligenciada”, em que esses cargos “pressupõem atividades de gestão que poderiam ser objeto de avaliação dos programas, embora o seja nos processos de submissão de projetos para obtenção de bolsas de produtividade do CNPq”. Apresentamos, no Quadro 5 do Capítulo 2 - Saberes Docentes desta tese, caminhos alternativos de desenvolvimento da dimensão política, que apresentam relação próxima com esta dimensão, em que o diálogo e o posicionamento crítico sobre o contexto da docência podem auxiliar o aprendiz a desenvolver confiança em relação aos conflitos e disputas simbólicas comuns ao ambiente em que está inserido.

É também mediante a estrutura de funcionamento da pós-graduação que os docentes relatam **a dimensão de avaliador**, que foi referenciada principalmente pela existência de premiações de melhor avaliador da área, consideradas como momentos de reconhecimento dos esforços empreendidos, mas também pelas consequências implicadas, como as altas exigências, o grande volume de trabalho e a necessidade de tempo e concentração prolongados.

As duas “faces da mesma moeda”, a da satisfação implícita pela passagem “alto impacto” e da dedicação inferida pelo trecho “eu leio, faço considerações”, são reforçadas

pelo relato do docente D11 em “eu recebi um tempo atrás um prêmio de uma revista de alto impacto como melhor avaliador do ano, que quando eu pego um trabalho eu leio, faço considerações” e dos respondentes, ao caracterizarem as suas atividades ligadas à avaliação de revistas, periódicos e eventos. Já as situações de avaliação de trabalhos em bancas de dissertação ou de tese foram caracterizadas mais pelos momentos de interação e aprendizado, e principalmente, de contribuições, do que pelas consequências implicadas, como o grande volume de trabalho.

Eu recebi um tempo atrás **um prêmio** de uma revista de alto impacto como melhor avaliador do ano, e isso não quer dizer nada, mas quer dizer que quando eu pego um trabalho eu leio, faço considerações (D11.5).

Nas bancas, o rigor tem a ver com a questão epistêmica, metodológica. A minha crítica é no sentido de melhorar o trabalho, o aluno aceita as críticas que achar pertinente, aquela oportunidade é muito rara, é de reflexão, **esse processo é de partilha**, troca afetiva e compromisso (D3.5).

Este reforço ao sentido de contribuir com o trabalho do outro presente nesta dimensão é o que a torna prazerosa e, ao compartilhar dos conhecimentos, experiências e posicionamentos, o docente é reconhecido como alguém que cumpriu com sua missão de transformador da sua realidade. Esse achado corrobora também com a reflexão teórica de Costa e Silva (s.d.), que identificam as atividades acadêmicas de ensino tais como avaliação e correção de trabalhos como as que beneficiam os docentes em termos de reconhecimento de alunos e pares no contexto de trabalho.

É, assim, o papel de avaliar — além do papel de pesquisador — que auxilia na pulverização do nome e da imagem do docente, uma vez que proporciona o alcance de *status* que qualifica o seu trabalho. Assim, ele consolida os elementos da teoria situada com base em Fenwick (2003), isto é, a área de interesse em que pares do mesmo campo de estudo interagem é reforçada pelo papel de avaliar, por este definir a configuração destas relações e conferir o sentido de coesão e cooperação entre os que estão nele inseridos. Dessa forma, conforme revelado pelos dados, é comum que os docentes se relacionem com base no papel de avaliação com pares da mesma área, o que fortalece os discursos, comportamentos e valores compartilhados.

Os processos de participação e engajamento mediante os conceitos apresentados (FENWICK, 2003) são facilitados pelos papéis distribuídos na dimensão de avaliador, tais como o de coordenador da divisão ou da edição, em que cada professor-avaliador apresenta uma função: uns de enviar os trabalhos, outros de qualificar estes trabalhos, alguns de

coordenar a qualificação destes trabalhos e, por último, de representar o trabalho feito pelo grupo. Esse modo de organização, para os que dele fazem parte, já está consolidado e se relaciona ao repertório compartilhado que o grupo legitima como correto. Assim, os dados revelados reforçam os elementos da aprendizagem situada, principal corrente teórica da tese.

A **dimensão de pesquisador** é caracterizada principalmente: pela aprovação e contemplação da bolsa “P.Q.”, que significa ser bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e indica um pesquisador de alto prestígio e produtividade (como o próprio nome explica e os sujeitos reforçam ao falar com orgulho “eu sou um P.Q.”); pela captação de recursos para operacionalização das pesquisas, seja por meio de viagens, contratação de *softwares*, compra de livros, dentre outros; e pela adoção de parcerias nacionais e estrangeiras (professores), que se refletem na priorização dos interesses de pesquisa e contribuem para atuação no campo de pesquisa, apresenta relação com todas as outras dimensões ao sustentar as diversas atividades inerentes ao ambiente da pós-graduação.

A questão de ser contemplado como bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq foi relatada por um dos docentes como algo que foi alcançado com muito esforço e dedicação e a sua manutenção resultou em experiências de extrema cobrança quanto às atividades de avaliação de projetos que comprometeram a produtividade e causaram sofrimento. Por isso, o entrevistado não quer mais repetir esta experiência, comparando a contemplação com um “Oscar” (D3.5).

Eu já tive muitos projetos, já fui bolsista de produtividade CNPq, não quis mais, porque foi uma experiência muito ruim, a cobrança é muito grande, muita coisa para avaliar e eu tive experiências que me deixaram muito mal. Uma vez estava palestrando e quando fui olhar o *e-mail*, era até às oito da noite e isso era umas seis, quando terminou o evento. Daí eu vi que tinha uma pendência de avaliação de projeto de CNPq e no meu hotel não tinha internet, então eu, já cansada, tive que ir atrás de casa de internet, de salto, andei mais de oito quadras, aí falei assim, isso não tá certo não, a bolsa é muito boa em termos de prestígio, *status*, PQ PQ PQ, mas, eu já tenho isso, não preciso permanecer com isso, quando for no meu memorial já vou relatar isso, **é igual um Oscar, eu não preciso ganhar mais** (D3.5).

É possível notar que essa contemplação oferece implicações na carreira, tais como prestígio e *status*, mas, para o docente D3, as diversas demandas e atividades que são somadas às que já executa, tal como palestrar em outras cidades, implicou mais sofrimento do que prazer e reconhecimento. Diferentemente desta caracterização, a captação de recursos, presente no papel de pesquisador, demanda também dedicação e esforço, mas não resulta em experiências ruins. Pelo contrário, contribui e dá suporte às atividades de operacionalização

da pesquisa, segundo os sentidos que os relatos atribuem, tais como viagens para pesquisar, palestrar e participar de bancas, o que se reflete no prestígio do pesquisador no campo em que estuda. Como explicam Costa e Sousa (s. d.), convites importantes fazem dos participantes verdadeiras celebridades no campo, o que se reflete na autoestima e no bem-estar.

Os recursos auxiliam também na compra de livros e *softwares* de pesquisa, dentre outros, que proporcionam a adaptação dos conhecimentos, principalmente os metodológicos e epistemológicos, os quais se configuram numa imposição do próprio ambiente ao docente, ou seja, é esperada essa “atualização”, conforme apontado na seção 5.4 dos saberes disciplinares no Capítulo 5. Neste sentido, estas atividades, caracterizadas como pertencentes ao papel de pesquisador, sustentam a prática docente de forma geral, uma vez que contribuem: para o papel do professor, ao auxiliar na utilização de seus trabalhos no contexto de ensino; do orientador, ao reforçar sua competência no campo no tocante às suas descobertas; do avaliador, ao auxiliar na composição de poder na área de interesse; e depende do papel do gestor da carreira, pois oferece subsídios no desenvolvimento da carreira acadêmica no processo de se tornar pleno no ambiente de aprendizagem. Este é um importante achado que serve de reflexão para os envolvidos no processo.

Veja-se que um dos principais motivos para a predominância do papel de pesquisador, apontado por Nascimento (2010) — que debate o modelo de avaliação da CAPES que predomina sobre a organização das atividades do programa de pós-graduação e interfere na prática do professor, uma vez que adota um padrão internacional -, reflete-se no verdadeiro “surto” de produtividade quanto às publicações em revistas de alto impacto, exige critérios quantitativos de avaliação, deixando de lado a formação integral no pós-graduando, vincula a avaliação em termos de recompensas financeiras, está mais orientado para a pesquisa do que para a qualidade do ensino e provoca o distanciamento do impacto social que a formação deveria priorizar (NASCIMENTO, 2010).

Como resultado, as atividades reveladas pelos achados que sustentam o papel de pesquisador são as que apresentam um alto nível de estresse e demandam maior tempo, mas proporcionam benefícios como prestígio na área de pesquisa e momentos importantes, como reforçam os autores Costa e Sousa (s.d.). Os respondentes, ao explicarem o sentido de pesquisador caracterizando as atividades que planejam e implementam, transmitem a concepção de que essa dimensão faz parte da própria existência da pós-graduação, em que, sem as atividades inerentes a ela, o contexto não faria sentido.

Ademais, as dimensões de avaliador e pesquisador são as que estão mais relacionadas com a imagem e as interações do docente com outros grupos, pares, programas e países. São,

nesta lógica, caracterizadas por premiações e reconhecimento da dedicação empreendida e de fortalecimento da imagem como profissional inserido e reconhecido no ambiente da pós-graduação. Para tal, o docente precisa fazer uso de atividades mais voltadas à pesquisa, que impulsionam essas dimensões em nível local e global (SEROW, 2000; FAIRWEATHER, 2005; NKOMO, 2009; BALKIN; MELLO, 2012). Esta constatação revelada pelos achados é reforçada por estudos teóricos elaborados a partir da experiência de professores que já assumiram variados papéis da prática docente na pós-graduação em administração (NASCIMENTO, 2010; PATRUS; LIMA, 2014; SILVA; COSTA, 2014; BISPO, 2016).

É, assim, a dinâmica que sustenta os papéis de pesquisador e avaliador na prática docente e se constitui no que realmente importa para o ambiente acadêmico, no qual aprender sobre não é o suficiente, mas “praticar a prática é o mais importante”, ou seja, a teoria em uso, como explica Antonacopoulou (2004, p.384) ao relatar as contribuições do pesquisador no campo acadêmico. É isto que esta tese revela. Diante dos argumentos apresentados balizados pela teoria e que emergiram dos dados, é possível apresentar o Quadro 39, que reúne os papéis do docente na pós-graduação em administração.

Quadro 39 - Dimensões da prática docente na pós-graduação em administração

DIMENSÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO	
PAPÉIS	CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO
PROFESSOR	Descrito pela repetição das experiências vividas na formação em nível doutoral principalmente, ser professor na pós-graduação demanda a necessidade de produzir os conteúdos das disciplinas, por isso requer a identificação de pessoas que tenham perfil (que gostem de produzir e comunguem de orientações semelhantes) e flexibilidade nas aulas para não seguir pautas ou agendas. Questões éticas foram apontadas nesta dimensão, tal como a discordância em ser coautor de artigos de disciplinas sem ter contribuído efetivamente em sua produção.
ORIENTADOR	Envolve principalmente a repetição e a negação das práticas do orientador de mestrado e doutorado; a priorização de pessoas que tenham os mesmos valores; e a operacionalização de um projeto acadêmico que envolve as pesquisas. Para tal, demanda dedicação de tempo maior na orientação; disposição em ser parceiro (interação sentimental) com os orientandos; organização das pesquisas dos doutorandos com foco no projeto acadêmico; e conscientização de que os trabalhos são dos orientandos.
GESTOR ACADÊMICO	Envolve atividades ligadas à prestação de contas; elaboração de projetos; terceirização na prestação de contas; edição de revistas; participação, organização de fóruns de editores; organização de fóruns de pesquisadores e do grupo de pesquisa. São caracterizadas como atividades que fazem parte do papel do pesquisador e não do professor e que, apesar de auxiliarem na operacionalização das pesquisas, são “chatas e cansativas”.
AVALIADOR	Caracterizado por experiências vividas na academia de forma mais ampla tais como: a premiação de melhor avaliador; atuação como avaliador de área e no PPG em que o docente atua, por meio da participação em bancas e avaliação de trabalhos. Sentidos de prazer e satisfação pelo reconhecimento do “bom avaliador” são atribuídos a este papel.
PESQUISADOR	Caracterizado por situações que se relacionam com todos os outros papéis apresentados. Assim, são atividades que contribuem para a execução dos outros ou são

	resultados destes, tais como a inserção como bolsista de produtividade CNPq, captação de recursos, adoção de parcerias nacionais e estrangeiras (professores) que se refletem na priorização dos interesses de pesquisa e contribuem para atuação no campo de pesquisa. O sentido do pesquisador é comparado ao da existência da pós-graduação.

Fonte: Elaboração própria (2017).

É fundamental reforçar, ao observar o Quadro 39, que o papel de pesquisador se relaciona a todos os outros apresentados, uma vez que é descrito por atividades que permeiam e influenciam todos os outros papéis (professor, orientador, gestor e avaliador). Assim, não apenas contribuem para a execução dos outros papéis, mas são resultados destes, configurando-se na predominância das atividades de pesquisa no ambiente da pós-graduação.

Essa lógica foi já apontada na discussão teórica da tese e se concretiza nos achados em que surge por questões históricas, com implicações econômicas e sociais. Dentre elas, a noção de que, por desvendar a “verdade”, a pesquisa é superior, e a própria organização da formação curricular dos programas de mestrado e doutorado que concretiza (que depende da avaliação das agências de fomento e de regulação). Em função dessa predominância, os saberes são desenvolvidos, as práticas são organizadas e as concepções de ser docente são constituídas na consolidação da pesquisa no ambiente acadêmico.

O referido ambiente também é organizado nesta lógica, ao permitir desde a inserção de docentes e programas até o seu descredenciamento mediante indicadores de publicação. Esta questão foi apontada pelo estudo teórico de Nascimento (2010), que há sete anos já apontava a falta de coerência da avaliação individual da CAPES, a qual pune o docente que não alcançou a pontuação exigida, ao passo que deveria apoiar a identificação das dificuldades para a retomada das suas publicações.

O Quadro 40, a seguir, indica os elementos que caracterizam a atuação da prática docente na pós-graduação em administração que emergiram dos dados. Tais significados são resultados das experiências de inserção na pós-graduação, dos valores e crenças que balizam as ações docentes, das relações interpessoais que se configuram no cotidiano e das normas e regras a que são submetidos no fazer das atividades.

Quadro 40 - Elementos do ambiente de atuação da prática docente na pós-graduação em administração

ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM O AMBIENTE DE ATUAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO	
INGRESSO	Balizadas pelas relações com período em que o docente foi vinculado ao programa (uma vez que eram outras regras), com as necessidades pessoais de desenvolvimento de carreira e com a identidade construída ao longo da prática docente, são as experiências que caracterizam o ingresso na pós-graduação. Nesta ordem, envolvem a atuação antes de concluir o doutorado, negociação

	para conseguir remoção e distribuição e/ou manutenção das publicações; e também a vinculação de ordem sentimental a partir da organização do projeto de abertura ou avaliação ou a identificação e satisfação com o ambiente da pós-graduação.
CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS	Presentes nas ações no contexto de trabalho e usadas para justificar as suas escolhas e julgamentos, apresentam forte relação com as histórias de vida e necessidades de satisfação e realização. São exemplificadas por meio da abnegação, idealismo; justiça; generosidade e ética.
RELAÇÕES INTERPESSOAIS	Marcadas pela vaidade e ambição, o sucesso do ambiente acadêmico na pós-graduação é dependente das relações interpessoais construídas nele. Apontam que a competitividade é importante para o crescimento do grupo mas desgastes entre colegas devem ser controlados. Ressaltam -os docentes- a importância de uma composição de liderança integradora. Indicam que a vaidade gera dificuldade de trabalhar com o contraditório e paradoxal próprio do contexto em que estão inseridos. Assim, os vícios provocam um processo de desgaste e as bancas são exemplos de momentos em que os docentes expressam suas vaidades.
ESTRATÉGIAS USADAS NO CONFLITO	Justificadas por estarem num ambiente que demanda a integração e a cooperação entre os pares, boa parte dos respondentes admite que prefere o afastamento do conflito e a utilização de diálogo para amenizar as diferenças. Assim, adotam uma postura mais política na produção de soluções coletivas, procuram os demais pares por meio do profissionalismo e cordialidade, mas assumem que se aproximam para convencer o outro de determinados posicionamentos da busca de benefícios próprios.
IMPOSIÇÕES INSTITUCIONAIS	Caracterizadas por meio de situações que auxiliam no aprendizado e adaptação do novo membro ao influenciarem as atividades que permeiam a pós-graduação. Resultam em identificação de pares que são líderes; composição de linhas; homogeneidade do grupo; aprovação de projetos; captação de recursos; e até na frequência de alunos em sala e na composição das bancas e orientações.

Fonte: Elaboração própria (2016).

Os significados que caracterizam a inserção como docentes na pós-graduação estão associados ao tempo (anos) em que os respondentes da pesquisa estão inseridos, todos com mais de dez anos. Na época, contam os respondentes, a pós-graduação não era composta por muitos programas e, por sua vez, havia poucos professores. Assim, o contexto histórico revela que a facilidade de abertura de novos programas bem como a necessidade de atuação docente, foram fundamentais para permitir e incentivar a vinculação de novos professores.

Também foi relatado que a vinculação ao programa de pós-graduação foi de ordem sentimental, referindo-se a uma trajetória de abertura e fechamento do programa na IES em que atuam, para negociação de remoção ou distribuição ou até para auxiliar na proposta de abertura do programa incentivada por outros profissionais tais como reitores, pró-reitores e diretores de centro. De maneira geral, a identificação com a pós-graduação, a situação de

fragilidade do programa que demandava mudanças, a conclusão do doutorado e a adesão diante da ocupação de cargos de chefia de departamento foram aspectos que facilitaram a inserção na pós-graduação.

Em 2008, tínhamos um programa aqui que estava numa situação problemática na CAPES. E foi formada uma comissão e eu fui presidente dessa comissão e eu fiquei responsável. Eu fiquei só no doutorado de uma área diferente de administração e mais recentemente eu voltei para [nome da IES] para [nome do programa]. Eu tenho uma **vinculação de ordem sentimental**, eu vivenciei toda a história do programa, que é pioneiro na região, naquela época a nossa avaliação era equivalente a 6 ou 7, pessoas do país inteiro vinham fazer o mestrado aqui. E depois ele fechou e se deu uma nova chance. Veio uma nova geração, e gente nova. E está aí o programa apresenta relação com todas as outras dimensões ao sustentar as diversas atividades inerentes ao ambiente da pós-graduação (D1.4.).

Foi assim, eu já vinha publicando artigos, no dia que estava defendendo minha tese, e entrou na seção um professor chamado [nome do professor, pessoa muito conhecida na área] ele assistiu e depois saiu. Na semana seguinte, ele mandou me chamar, e ele me contratou pra ser professor de mestrado em administração de uma IES particular, eu mal me formei e já lecionei no mestrado, e depois já me **envolvi com coordenação**, em 2008 entrei na [nome da IES pública] e fui pra pós-graduação (D12.2).

O programa não tinha doutorado, eu era professora do departamento, e comecei a lecionar no programa ainda no doutorado [enquanto estudante de doutorado], no meu caso o programa pediu meu credenciamento, apresentaram meu currículo, e viram minha experiência (D14.2).

Eu vim trabalhar com pós-graduação quando voltei pra [nome da IES em que atua], ajudei a **criar o programa** de mestrado e assumi a coordenação, a pró-reitoria, a reitoria, continuei dando aula na pós-graduação, com disciplinas e orientandos, mas era estranho porque não tinha tempo (D11.2).

Interessante notar, por meio dos relatos apresentados, a forma como as atividades da pós-graduação foram evoluindo por meio da predominância da pesquisa e de como este aspecto baliza a inserção do docente no ambiente, pois todas as experiências apresentadas que se refletiram na caracterização estão associadas a situações pessoais, com diferentes implicações profissionais, como a questão do doutorado e da ocupação de cargos. Mas não há dentre essas experiências caracterizações vinculadas às atividades de ensino como fatores geradores de inserção no ambiente estudado.

Esta questão ganha força a partir dos achados desta tese e também de estudos que apontam para a realidade brasileira na pós-graduação em administração, tais como Nascimento (2010), Patrus e Lima (2014), Silva e Costa (2014) e Bispo (2016), segundo os quais o docente se vincula neste contexto muito mais pelos benefícios de reconhecimento e

status do que pelos ganhos financeiros pois a contrapartida, em termos concretos, ocorre por meio de diminuição de carga horária na graduação e alguns incentivos e oportunidades de trabalho, diferentemente da realidade do exterior (BISPO, 2016).

A prática docente também é sustentada pelas emoções, que balizam os papéis e as atividades, já que envolvem os valores e as crenças dos docentes. O Quadro 40 resume os resultados encontrados nesta dimensão (características pessoais), que foram descritos por meio das experiências mais significativas que alteram o sentido de pertencer no contexto de trabalho (BRUBAKER, 2011). O trecho a seguir exemplifica uma dessas passagens em que, ao assumir uma ocupação de colega de trabalho e não mais de orientando, houve mudanças no comportamento precedido pelos valores e crenças adotados.

Por exemplo, quando você é orientador existe uma relação de poder, assimetria, e isso é importante. Tenho várias experiências de ex-orientados meus que hoje são meus colegas de trabalho. Eu tive uma experiência com uma colega que trabalhou comigo desde o terceiro período da graduação. Ela conhecia toda a minha prática, de abnegação, envolvimento, construção da confiança, desse idealismo, e aí quando ela entrou aqui na pós-graduação nós passamos a ser colegas, e **para minha surpresa houve uma mudança de atitude no comportamento dela, na transparência e confiança**. Aí entra essa questão dos valores, confiança, parceria, eu tive que conversar (D1.10).

Assim, as questões que compõem as características pessoais dos docentes envolvidos no ambiente da pós-graduação não apenas sustentam a prática docente, mas a ressignificam, diante das experiências que são resultado das constantes adaptações. É uma dinâmica explicada por Dewey (1938) a partir da concepção de experiências que transformam o sujeito e são transformadas numa relação tão próxima que não se tem como separar. Como resultado, funcionam como uma estrutura de valor e de crenças que reforçam os sentidos legitimados pelo ambiente social, servem de justificativas para as escolhas e alteram os comportamentos adotados no fazer da pesquisa ou do ensino.

No tocante às relações interpessoais, na percepção dos respondentes, estas são marcadas pela competitividade, ambição, vaidades, egos, falta de humildade e intolerância política. São muitos os exemplos relatados pelos respondentes, de diferentes ordens, que alteram o fazer na prática docente, provocando isolamento, distanciamento, falta de cooperação, problemas na negociação entre os pares e, em alguns casos, até desgastes como rompimento do programa e descredenciamento pela CAPES. As consequências positivas dos relacionamentos pessoais ocorrem com grupos menores, normalmente o grupo com que o

docente tem mais afinidade conceitual e comportamental. Os relatos abaixo destacam estes apontamentos.

Positiva e negativa, depende de quais pares! Sempre vai ter pessoas que você tem afinidade e outras não. Os que trabalham juntos com grupos de pesquisa, aí a gente combina disciplinas, seminários, aí ajuda dividindo algumas atividades, fazendo pesquisa e publicando em conjunto. Deleto a parte negativa, eu não levo em consideração, são coisas de intriga **que tem em qualquer programa de pós-graduação**, de grupo, de interesse de poder, eu lido trabalhando sem me envolver (D6.8).

Hoje as coisas caminham muito na “cada um por si e Deus por todos”. Isso tem sido muito afetado pelo momento que estamos vivendo com **a individualidade que se torna via de regra**. Eu fico na minha, detesto isso, não preciso de um tostão deles para nada. Isso gera rivalidade, inveja, o cara quer mandar em você de alguma forma, o que faz é complicar a vida na alocação de carga horária, e assim por diante. Eu não me importo com eles, só brigo se interferirem na minha prática” (D8.8).

A partir dos relatos, duas principais reflexões podem ser apontadas. A primeira se consolida no uso das expressões “cada um por si e Deus por todos” e “eu não me importo com eles, só brigo se interferirem na minha prática” (D8.8), as quais fazem menção à individualidade vivenciada no ambiente acadêmico, em que, na prática, cada professor estabelece seu *modus operandi* na busca de resultados que estão relacionados à sua carreira, ao atender suas necessidades e preferências, e se relaciona com o grupo quando as atividades de pesquisa demandam esta interação. Essa é uma reflexão importante pois, pela forma como se dá, é possível afirmar que não se estabelecem comunidades de prática no ambiente acadêmico da pós-graduação em administração, já que, além de serem constituídas por pessoas que ao interagir imprimem uma identidade própria às atividades que executam (FENWICK, 2003), este engajamento ocorre em função do coletivo na inter-relação entre as competências dos membros e as requeridas pelo ambiente (WENGER, 1998).

Isso nos leva a afirmar que, embora as relações interpessoais no ambiente da pós-graduação em administração sejam responsáveis por sustentar a cooperação e o engajamento entre o grupo, elas não se apresentam como numa comunidade de prática. Contudo, comungam com os elementos da teoria situada, conforme já revelado pelos achados, que estão também presentes nos estudos de comunidades de práticas. Assim, quando são caracterizadas por momentos que geram desgastes e individualismo, refletem-se negativamente nos resultados do programa de forma geral e entre alunos e professores. Ao serem relatadas como experiências de aprendizado na troca de utilização de metodologias, estratégias de ensino,

dentre outras, o resultado se dá na realização de palestras, aulas, formação de grupos de pesquisa, co-orientação com vistas a novas descobertas e experiências que auxiliam positivamente nos resultados do grupo e do programa e podem alterar comportamentos, valores, e refletir-se no processo de formação de mestres e doutores (ODELIUS et al., 2011).

A outra reflexão se dá a partir do trecho “eu lido trabalhando sem me envolver” (D6.8), ao mencionar a forma como o docente encara os problemas e desgastes gerados pela “dificuldade de trabalhar com o contraditório e paradoxal que é a essência da pesquisa” (D1.8) e “as bancas são exemplos de momentos em que os docentes expressam suas vaidades” (D1.9). É pela imposição do ambiente, que demanda a integração e cooperação entre os pares na ação profissional, que os docentes reforçam que escolhem o afastamento do conflito e, em alguns casos, a sua negação, a fim de não se envolver em problemas. Mencionaram também, principalmente os que atuaram em cargos de gestão, a utilização de diálogo para amenizar as diferenças, quando necessário. Neste sentido, preferem uma postura mais política na produção de soluções coletivas, procuram os demais pares por meio do profissionalismo e cordialidade, mas assumem que se aproximam (em alguns casos) para convencer o outro de determinados posicionamentos na busca de benefícios próprios.

Por fim, as normas e regras institucionais que influenciam a prática docente na pós-graduação expostas no Quadro 40 resumem as percepções dos docentes pesquisados: contribuem para o aprendizado do novato, a composição das linhas, a homogeneidade do grupo, a aprovação de projetos e a captação de recursos, dentre outros. No entanto, limita a atuação docente, uma vez que torna o fazer mais inflexível.

O processo de avaliação e consequentemente a normatização em que a pós-graduação está submetida em termos de produção acadêmica é que se tornou uma coisa problemática e monstruosa que parece que **direciona as ações de todo mundo**, então não se entende a pós-graduação como um espaço de geração de conhecimento, reflexão e discussão de ideias, e que produção e publicação é consequência. Acabou sendo uma coisa mais importante na medida que é critério de avaliação, é ponto. Acho isso uma pena e vejo isso nos mais jovens, as pessoas estão muito preocupadas em produzir e publicar. Eu aprendi que publicação é uma coisa séria e eu vejo que isso se perdeu. E isso vai ter sérias consequências na medida em que as pessoas estão sendo formadas de maneira equivocada (D14.9).

Ao referir que a “a pós-graduação está submetida em termos de produção acadêmica” (D14.9), o docente faz menção ao SNPG, que regula e direciona o ambiente acadêmico por meio dos PNPG (o primeiro formalizado em 1975), como a presente introdução da tese discute. Fica evidente neste relato que o docente atribui a este sistema a repercussão da lógica

da produção e publicação sem a qualidade e aprofundamento necessários para boas reflexões e respostas no campo acadêmico. Esta orientação é reforçada pelas agências de regulação e de fomento e concretizada pelos programas a partir das ações docentes, ou seja, “direciona as ações de todo mundo” (D14.9). Este apontamento corrobora o estudo de Nascimento (2010), que deixa claro como os programas de pós-graduação organizam suas atividades no sentido de atender os critérios de avaliação a que são submetidos pela CAPES, o que provoca distanciamento de publicações de qualidade e de ações que envolvem a formação do pós-graduando de maneira integrada, no equilíbrio entre professor e pesquisador.

Todavia, conforme revelam os dados, as normas e regras impostas pelas instituições auxiliam na organização das atividades de maneira geral, uma vez que regulamentam as ações, principalmente no começo da carreira, em que o docente não compreende a dinâmica da pós-graduação. Contudo, as questões que envolvem os indicadores de publicação a que estão submetidos, são apontadas como consequências equivocadas que podem gerar sérias implicações para o campo acadêmico tais como, a falta de qualidade das produções nas quais publicar se torna mais importante do que gerar conhecimento e debater ideias. Este é um ponto importante para as pessoas inseridas na área refletirem.

Assim, os elementos que constituem e caracterizam o ambiente da pós-graduação, bem como os papéis que envolvem a prática docente em administração, descritos neste capítulo são essenciais para a continuidade da tese, mas antes, principalmente, para a reflexão dos envolvidos neste contexto. Tal como afirmam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 27), o “professor é construtor de sua prática, de saberes, quando atua no contexto singular sob finalidades de pesquisas, na busca de criar soluções mediadas por valores e critérios educativos”. Esta lógica se inscreve no mesmo sentido das experiências.

Também foi possível compreender as implicações das experiências profissionais, sociais e da educação formal na prática docente da pós-graduação em administração, uma vez que, ao vivenciar experiências, a pessoa desenvolve os saberes necessários na ação e (re)configura a prática profissional por meio dos processos de aprendizagem. Estes saberes mais vinculados aos profissionais são práticos, orientados por situações-problema, já que foram desenvolvidos no contexto da ação e deveriam ser orientados pelo processo de profissionalização docente balizado pelas pesquisas (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003), o que não ocorre, conforme revelam os achados da tese. O Quadro 41 expõe as contribuições das experiências na prática docente na percepção dos respondentes da pesquisa no contexto da pós-graduação.

Quadro 41 - Contribuições das experiências na prática docente na pós-graduação

EXPERIÊNCIAS	CARACTERIZAÇÃO
FORMAÇÃO	São experiências vividas na fase de formação que contribuíram e direcionaram o aprendizado da prática docente e consequentemente guiam suas ações no contexto de trabalho, tais como inclusão em um grupo de pesquisa, ensino na graduação, co-orientação de mestrandos e curso em uma disciplina de metodologia de ensino superior.
PESSOAIS	São resultados de experiências vividas ao longo da vida que, na inter-relação com o cotidiano do trabalho, auxiliaram: na compreensão necessária para garantir a reputação acadêmica, na valorização e utilização das experiências práticas na sala de aula, na adoção de um projeto de vida associado ao acadêmico e de uma postura mais política com comportamentos de parceria, na utilização da simpatia para estabelecer boas relações entre pares e alunos e de estratégias de captação de novos alunos. Um ponto marcante na contribuição destas experiências foi a concepção de não valorizar a docência mediante as demandas do ambiente na pós-graduação.
PROFISSIONAIS	São contribuições que auxiliam na organização dos prazos; na utilização de exemplos e da história de vida; nas sugestões de práticas de mercado; na concepção da disciplina (teórica) e de relatórios. Além disso, refletem-se na postura profissional, tais como a adoção de senso de profissionalismo, na compreensão das limitações dos estudantes e das relações interpessoais e, principalmente, na predisposição em um ambiente de confiança e cooperação.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Em resumo, as experiências da formação que os respondentes mencionaram ocorreram a partir da influência de professores que os despertaram para as atividades de ensino e pesquisa por meio da inclusão em um grupo de pesquisa, da experiência de ensinar na graduação, da responsabilidade de co-orientar mestrandos auxiliando no trabalho final e do estímulo de cursar uma disciplina de metodologia de ensino superior a fim de discutir questões associadas ao ambiente de aprendizagem. Essas pessoas foram importantes na trajetória docente dos sujeitos, que, por sua vez, reproduziram as suas ações de ensino e pesquisa no cotidiano profissional.

Essa reflexão foi apontada também no debate sobre os saberes profissionais e experienciais fortalece a importância do orientador e das ações formais de qualificação à docência que os programas devem e podem oferecer. Neste sentido, ações formativas deveriam ser oferecidas nos PPGs a fim de qualificar e responsabilizar o professor-orientador no processo de aprendizagem a partir do seu papel no contexto. Como resultado, mais cientes das suas atribuições no processo formativo, as contribuições seriam para ambos, estudantes e professores, de todos os programas. Contudo, o que se percebe é que essa conscientização faz parte de uma ação isolada, resultado das experiências vividas de prazer e sofrimento, como estudante e depois como professor.

Quanto às experiências pessoais, os respondentes aprenderam a se relacionar melhor com seus colegas de trabalho, estabelecendo parcerias de pesquisa para alcançar o reconhecimento acadêmico. Para tal, aprenderam a valorizar mais as atividades de pesquisa, já

que foram mais incentivados e se sentem mais reconhecidos nesse âmbito, a conquistar alunos com vocação para a pesquisa e a adotar uma postura mais política na adoção da simpatia e confiança para manter boas relações com os pares. Esta inter-relação entre as experiências pessoais, o convívio com professores e pares e o processo formativo vivido em nível de mestrado e doutorado contribuiu para a desvalorização das atividades ligadas ao ensino, configurando-se, portanto, novamente, em ações isoladas e individuais baseadas nos valores e concepções da docência.

No tocante às contribuições das experiências profissionais, essas ficam marcantes nos discursos dos sujeitos, ao se referirem ao campo da administração, que naturalmente requer dos docentes a capacidade de compreender as organizações e transmitir suas experiências em sala de aula, seja no ensino ou na pesquisa. Por isso, apresentam um papel de destaque, como afirma o docente D2 em “isso ajuda bastante para dar aula em administração” e “me trouxe realmente muitos ganhos em termos de experiência profissional”.

Meu foco de pesquisa é empresa, e você ter trabalhado em empresa fica mais fácil de ensinar porque você visualiza o que leu, e você consegue dar uma aula com mais substância do que necessariamente pensar só no lado teórico. **Isso ajuda bastante para dar aula em administração.** O fato de ter trabalhado na área de gestão mais ainda, e na área ter me relacionado com todas as áreas da empresa, com livre acesso, me trouxe realmente muitos ganhos em termos de experiência profissional, por exemplo, de percepção do que estava acontecendo (D2.7).

Uma questão interessante no tocante às experiências profissionais demonstra que, apesar de a maioria dos respondentes não ter vivenciado experiências prévias fora do ambiente acadêmico, ou por escolha (desempenho de atividades docentes no início das suas trajetórias profissionais) ou porque no período em que foram inseridos no contexto do ensino as oportunidades eram diferentes da atualidade, eles as desenvolveram a partir de situações proporcionadas pela gestão acadêmica tais como: reitoria, coordenação de curso, de programa, de área de pesquisa, pró-reitoria de pós-graduação, chefia de departamento, edição de revistas e direção de centro, conforme caracterizado no papel de gestor. Assim, as contribuições elencadas, tais como a utilização da história de vida, a sugestão de práticas de mercado e a própria concepção da disciplina (teórica) consolidam o argumento de direcionador no processo de aprendizagem docente relatado pelo docente D2.

Estas experiências — as da formação, pessoais e profissionais — são resultado de enfrentamentos vivenciados ao longo da formação e da atuação profissional, os quais exigiram observar outros professores, compartilhar as situações-problema com os pares e

também reorganizar as emoções em prol dos contextos de trabalho (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Logo, apresentam vínculo com os saberes experienciais e formam a base do desenvolvimento de competências, direcionando o comportamento dos professores (RAMALHO; NUÑEZ, 2014) no ambiente (em que são, muitas vezes, recém-inseridos) da pós-graduação, e ainda resultam em novos hábitos, crenças e valores que foram legitimados pelo ambiente social (WENGER, 1998), sendo, por isso, importantes.

Tais experiências caracterizam, portanto, o ambiente da pós-graduação em administração, em que o docente precisa articular suas expectativas, necessidades e experiências nas relações vivenciadas no trabalho que atendem imposições legais e de poder legitimadas pela comunidade científica. Logo, são resultados dos saberes experienciais, que ressignificam os demais saberes ao direcionar a prática profissional (NUNES, 2001; TARDIF, 2014).

Por isso, torna-se oportuno reforçar que as características do saber experiencial impõem ao professor a doação completa na ação, ao envolver os valores, formação, sentimentos, práticas, histórias de vida e experiências como um todo. Portanto, há uma lógica de predominância da pesquisa no processo de formação em nível de mestrado e doutorado que se reflete na constituição dos saberes e na prática docente, em que o saber experiencial se configura no saber que baliza os demais e, por isso, apresenta os vínculos entre o que os docentes são e o que fazem. Este saber experiencial, na pós-graduação em administração, foi e é constituído com base nesta predominância das atividades de pesquisa. Isto é revelado pelos achados.

6.2 REFLEXÕES SOBRE OS PRESSUPOSTOS DA PRÁTICA DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Caracterizar a prática docente na pós-graduação em administração foi o objetivo deste capítulo. Com base nas discussões balizadas pela lente teórica e pelos dados da pesquisa, foram revelados papéis (professor, orientador, gestor, avaliador e pesquisador) que sustentam a prática docente, bem como elementos que caracterizam o ambiente da pós-graduação (aspectos relacionados ao ingresso, às características pessoais, relações interpessoais, estratégias usadas no conflito e imposições institucionais), os quais, na medida em que orientam, também limitam. Além disso, também foram reveladas contribuições das experiências (pessoais, profissionais e da educação formal), que tornam ainda mais complexas e dinâmicas a sua compreensão e caracterização. Contudo, mediante o processo interpretativo

dos dados, é possível apontar reflexões que reconhecem essa complexidade, mas que desafiam a avançar um pouco mais com vistas ao aprofundamento.

Para tal, faz-se necessário retomar os pressupostos que estabelecem os argumentos da tese e se consolidam a partir das reflexões teóricas e dos achados revelados:

Pressuposto 1: *ao se envolver no contexto de trabalho, o docente aprende o que é legitimado pelo grupo, ou seja, o que deve ou não fazer.* Essa afirmação foi consolidada por meio da **caracterização dos papéis** que circundam a prática docente na articulação com o ambiente acadêmico. Ao adotar questões associadas à discordância de autoria em artigos que não participaram efetivamente (papel de professor), integrar as orientações no projeto acadêmico que consolidam os interesses na temática em que trabalham (papel de orientador), perceber as atividades da gestão desconectadas da docência (papel de gestor), consolidar parcerias em bancas e eventos de revistas (papel de avaliador), adotar práticas que culminam na captação de recursos e na contemplação pela bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq (papel de pesquisador), os docentes não apenas reproduzem o que é legitimado pelo grupo, mas compartilham e fortalecem os vínculos que apresentam com as suas necessidades e expectativas com a carreira. Desse modo, fazem essa lógica ganhar adesão no processo de formação que orienta a inserção e a continuidade na pós-graduação.

Pressuposto 2: *o seu processo de aprendizagem está relacionado ao contexto porque se desenvolve na ação ao envolver o docente na comunidade acadêmica, sendo “aprender pela experiência” seu principal descritor.* Esta afirmação pode ser reforçada a partir da consolidação de uma estrutura de referência **aprendida pela experiência** por meio da observação e do relacionamento, em que os docentes atribuem sentidos aos seus valores, comportamentos adotados e discursos emitidos e servem como base para a reflexão, contribuindo para a resignificação dos sentidos. Desse modo, os valores atribuídos aos sentidos de confiança, transparência e dedicação, em que a afetividade, os relacionamentos e as interações vividas entre estudantes e professores apresentam papel preponderante no contexto da pós-graduação, são implícitos à atuação profissional, requeridos pelo ambiente e pela natureza das atividades, aprendidos ainda no ambiente da formação e incorporados na ação. São, assim, resultados das experiências vividas e fortalecem a predominância da pesquisa no ambiente da pós-graduação.

Pressuposto 3: *a prática docente é sustentada pelas relações de participação e cooperação, as quais demandam a capacidade de se relacionar com as pessoas, atividades e normas. Como resultado, o docente precisa aprender com a experiência a gerir as emoções, crenças, interesses e comportamentos a fim de desenvolver as competências necessárias à*

atividade profissional. Os achados revelam que **o contexto da pós-graduação** é um ambiente em que a vinculação ocorre de modo voluntário (sentimental) e tem forte relação com as características pessoais dos docentes, que os leva a agirem com idealismo, determinação e abnegação. Além disso, eles orientam as suas próprias carreiras de acordo com diversos objetivos, seja para facilitar a sua remoção, para consolidar as pesquisas e/ou para garantir a evolução de suas atividades em meio às oportunidades que apenas quem está vinculado a um PPG pode usufruir. Assim, é propício para conferir reconhecimento ao docente e propagar o seu sobrenome nas autorias, contribuindo para o bem-estar neste espaço. Isso revela a dependência das relações vividas (usam o diálogo para amenizar as diferenças e se afastam de conflitos), pois direciona as oportunidades de carreira por meio de parcerias, captação de recursos e grupos de pesquisas com pares e estudantes na busca de resultados. Neste sentido, o docente precisa compatibilizar papéis e se enquadrar em normas e exigências específicas do ambiente nos ajustes e adaptações de seus valores e expectativas que são impostas, o que aumenta a dependência com o bom desenvolvimento das dimensões social e política, requerido pelo contexto da pós-graduação em administração. Os achados reforçam estes argumentos.

De forma transversal, o ponto que mais se destacou na caracterização da prática docente a partir dos achados da tese foi também (porque, no Capítulo 5, esse ponto foi discutido) a predominância da pesquisa, que baliza o desenvolvimento dos papéis do docente na ação e configura não só as relações sociais como também as normas e as regras, direcionando o itinerário necessário a ser percorrido para se manter no ambiente da pós-graduação. É, portanto, uma lógica que forma a prática, define saberes e limita as concepções de docência, uma vez que estes são, em sua maioria, resultado dela. Esse é o ponto constantemente reforçado nesta tese, corroborado pelos achados e debatido pela teoria, e, por isso, merece atenção e reflexão.

Caracterizar a prática docente na pós-graduação em administração se deu a partir de esforços teóricos e reflexões empíricas e foi também desafiador porque foi necessário levar os sujeitos a refletirem sobre suas experiências, resgatando situações vividas décadas atrás. Apesar desta distância temporal, foi possível perceber que os momentos mais significativos foram caracterizados pela presença de professores inspiradores e de experiências dolorosas que provocaram rupturas e mudanças e resultaram em transformações na ação profissional. Uma questão lamentável é que os sujeitos demonstram pouca esperança com mudanças significativas no ambiente da pós-graduação, ao destacarem a inferior qualidade das publicações, as deficiências nos processos de formação, seleção e progressão no campo

acadêmico. Esses aspectos são possíveis motivos apontados por eles para uma futura desvinculação do PPG e para a falta de identificação dos novatos com o que realmente agrega valor no ambiente da pós-graduação — as profundas e consistentes discussões e publicações nas áreas da administração.

Ademais, apesar da complexidade, diante das reflexões e argumentos apresentados neste capítulo, é possível sugerir um conceito para **a prática docente na pós-graduação em administração**.

A prática docente na pós-graduação em administração é caracterizada pelos papéis de professor, orientador, gestor acadêmico, avaliador e pesquisador, que são sustentados pelas características individuais de abnegação, idealismo e dedicação; pela orientação de carreira, que culmina no aproveitamento de oportunidades; pelo envolvimento entre pares e estudantes, que requer o gerenciamento das emoções e a resignificação de comportamentos adotados nos processos de participação e cooperação; e, principalmente, por uma estrutura de referência imposta pelo ambiente institucional em que a publicação das pesquisas é a principal finalidade de estar e permanecer nele.

Faz-se necessário refletir e reforçar que o conceito sugerido é resultado do processo de interpretação dos dados inseridos em questões históricas, políticas e econômicas que resultam na predominância da pesquisa e na distância das atividades de ensino desde a formação para docentes até a atuação profissional. Sendo assim, poderíamos reconhecer essa realidade na tentativa de encontrar caminhos para minimizar este distanciamento na busca da inter-relação destas atividades — pesquisa e ensino —, mas antes, nas preferências dos docentes e na concepção de atuação no campo acadêmico.

Por fim, é certo assumir que este capítulo apresentou desafios no tocante às publicações que discutam realmente o que ocorre na prática docente na pós-graduação em administração. Esta lacuna foi apontada num recente ensaio teórico que reforça a necessidade de estudos que revelem a prática docente tal como se configura para, além de contribuir quanto às expectativas que os interessados alimentam sobre a carreira docente, promover melhorias no processo de aprendizagem, especialmente em nível de doutorado, no qual, enquanto as questões de orientação (com suas dificuldades) são debatidas, pouco se debate sobre o processo de aprendizagem tal como ele realmente ocorre (BISPO, 2016). Esta questão, na medida em que provoca limitações, apresenta-se como uma contribuição deste trabalho, que avança no debate sobre a prática docente na pós-graduação em administração.

No próximo capítulo, analisaremos os constructos da prática docente na pós-graduação em administração e concluiremos com a delimitação do modelo da prática docente a partir dos achados.

7 CONSTRUCTOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

O mapeamento dos constructos da aprendizagem da pós-graduação em administração foi realizado a partir de uma análise fatorial exploratória, que possibilitou a identificação de 7 constructos: desenvolvimento da carreira acadêmica, com 5 itens; relacionamentos com pares, com 4 itens; gestão da prática da pesquisa, com 3 itens; orientação acadêmica, com 3 itens; atividades acadêmicas, com 2 itens; preocupação com a aprendizagem discente, com 3 itens; e prática vocacionada para o ensino, com 2 itens.

Este capítulo está estruturado em três seções. A primeira apresenta os dados sociodemográficos dos professores da pós-graduação em administração que participaram do estudo. A segunda caracteriza os constructos, cuja análise é realizada de forma integrada com os resultados da pesquisa qualitativa e a literatura. Na última seção, realizamos um teste das hipóteses sobre o modelo empírico proposto ao final da análise.

7.1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

O levantamento *survey* foi realizado com professores que atuam na pós-graduação em administração em cursos de mestrado acadêmico e/ou profissional e doutorado em programas brasileiros da rede pública e privada. Esta seção envolve a descrição das variáveis: gênero, faixa etária, região, período de ingresso na pós-graduação, distribuição por *status* e atuação na pós-graduação dos 243 respondentes.

A Tabela 1 resume os números de gênero, idade e região.

Tabela 1 - Descrição das variáveis gênero, idade e região

Gênero			Idade			Região		
Gênero	Freq.	%	Idade	Freq.	%	Região	Freq.	%
Masculino	157	64,60	Entre 28-30	3	1,23	Centro Oeste	15	6,17
			Entre 30-39	39	16,05			
Feminino	86	35,39	Entre 40-49	92	37,86	Nordeste	37	15,66
			Entre 50-59	74	30,45	Norte	02	0,82
			Entre 60-69	32	13,17	Sudeste	112	46,09
			Acima de 69	3	1,23	Sul	77	31,68
Total	243	100	Total	243	100	Total	243	100

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Não estão disponíveis nos *sites* da CAPES ou do CNPq dados oficiais que permitam a comparação com os dados coletados nesta pesquisa. Contudo, realizamos uma pesquisa minuciosa na Plataforma Sucupira entre os meses de setembro e novembro de 2016 que pode auxiliar uma comparação. De acordo com estes dados coletados, há aproximadamente 1.308 docentes vinculados aos programas de pós-graduação em administração recomendados pela CAPES, espalhados pelas regiões Sudeste (543), Sul (519), Norte (23), Nordeste (164) e Centro-Oeste (59).

Comparando com o quantitativo de respondentes coletados válidos (243) em termos percentuais, a pesquisa alcançou 20,62% de representatividade na região Sudeste, 14,83% na região Sul, 22,56% na região Nordeste, 8,69% na região Norte e 25,42% na região Centro-Oeste, totalizando 18,58% dos respondentes de todo o Brasil. Observando os dados da Tabela 1, é possível apontar que 157 respondentes são do gênero masculino e 86 do feminino; a idade varia entre 28 e 72 anos, e a grande maioria tem entre 40-59 anos. É possível pontuar também que a maioria dos respondentes reside nas regiões Sudeste e Sul.

A Tabela 2 expõe os números que envolvem a inserção dos respondentes no campo da pós-graduação, a sua distribuição por *status* e a sua atuação.

Tabela 2 - Descrição das variáveis: período de início e atuação na pós-graduação

Período de início na pós-graduação			Distribuição por <i>status</i>			Atuação na pós-graduação		
Período	Freq.	%	IES	Freq.	%	Nível de atuação	Freq.	%
Entre 1970-1979	7	2,88	Pública	171	70,37	M.profissional	115	47,32
			Privada	64	26,33	M.acadêmico	188	77,36
			s/i	8	0,032	Doutorado	125	51,44
Entre 1980-1989	10	4,11						
Entre 1990-1999	32	13,16						
Entre 2000-2009	83	34,15						
A partir de 2010	111	45,67						
Total:	243	100	Total	243	100%	Total:	243	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Aproximadamente 80% dos respondentes iniciou a carreira na pós-graduação em administração a partir dos anos 2000, ou seja, apenas 20% tem mais de 15 anos de atuação no campo. Quanto à distribuição por *status*, pouco mais de 70% atua em um programa de pós-graduação vinculado a uma IES pública e pouco mais de 25% atua em uma IES privada. Em relação à atuação na pós-graduação, 115 respondentes atuam no mestrado profissional, 188 no mestrado acadêmico, e 125 no doutorado. Observando de outra forma, 128 dos respondentes

não atuam no mestrado profissional, 55 não atuam no mestrado acadêmico e 118 não atuam no doutorado.

A análise de acordo com as variáveis região e gênero consta na Tabela 3.

Tabela 3 - Relação das variáveis região e gênero com atuação na pós-graduação

Região				Gênero			
Região/ Nível	M. prof.	M. acad.	Doutorado	Gênero/ Nível	M. prof.	M. acad.	Doutorado
Sudeste	50	88	52	Masculino	73	127	85
Sul	38	53	36	Feminino	42	61	40
Nordeste	18	35	28				
Norte	01	02	01				
Centro-Oeste	08	10	08				
Total	115	188	125	Total	115	188	125

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os números apresentados na Tabela 3 indicam como os 243 respondentes estão classificados de acordo com a região e o gênero. A maior concentração de professores que atua na formação de doutores, mestres acadêmicos e profissionais se localiza na região Sudeste (52), e a menor na região Norte (1). Quanto ao gênero, o masculino é predominante em todos os níveis de atuação da pós-graduação em administração. É importante notar que o mesmo docente pode se enquadrar nos três níveis de atuação, por isso, o somatório não reflete o número de respondentes válidos (243). Por exemplo, o gênero masculino nos níveis de mestrado profissional, acadêmico e doutorado totaliza 285 docentes.

Tabela 4 - Resumo das categorias dos dados sociodemográficos

Categorias dados sociodemográficos/percentual		
Gênero Masculino (64,60%)	Idade entre 40-59 anos (68,71%)	Região Sudeste (46,09%)
Início na pós-graduação A partir de 2010 (45,67%)	Atua na IES pública (70,37%)	Atua no mestrado acadêmico (77,36%)

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Por fim, a Tabela 4 indica um resumo dos dados sociodemográficos de acordo com a coleta de dados na fase quantitativa, em que a maioria dos respondentes é do gênero masculino, tem entre 40-59 anos, reside na região Sudeste, atua no mestrado acadêmico em administração, desde 2010, numa IES pública. A próxima seção identifica e analisa os constructos da aprendizagem docente na pós-graduação.

7.2 CONSTRUCTOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Os constructos da aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração foram identificados com o auxílio da análise fatorial exploratória que, de forma livre, resultou no agrupamento de itens em torno de fatores (COSTA, 2011), medidas gerais e individuais de cada fator e respectivas análises complementares. Os itens foram agrupados e alguns eliminados devido às baixas cargas de comunalidades (21 itens-conforme detalhado no capítulo metodológico). O Quadro 42 retrata a configuração por meio dos sete fatores.

Quadro 42 - Fatores e variáveis

Fator	Variáveis Correlacionadas
1	Acumular elevado número de orientações
	Sentir satisfação com o reconhecimento pelos pares
	Ser reconhecido/premiado pelos resultados de avaliações/ pesquisas/publicações
	Adotar a pós-graduação como um projeto de vida (pouco tempo livre, muito trabalho e desafios)
	Desenvolver atividades mais voltadas para a pesquisa do que o ensino
2	Conquistar o apoio/voto nas reuniões departamentais/linhas
	Harmonizar as relações entre os pares para não prejudicar as parcerias
	Minimizar os conflitos entre pares para não prejudicar as parcerias
	Separar os papéis de professor e gestor para manter boas relações com os pares
3	Elaborar projetos de pesquisa
	Conseguir aprovação de projetos de pesquisa por agências de fomento
	Captar apoio financeiro para a pesquisa
4	Atrair estudantes com interesse para a pesquisa
	Adotar um projeto acadêmico que valoriza as orientações
	Ser curioso nas atividades de pesquisa (atuar com proatividade em busca de novos resultados)
5	Atuar na editoria de revistas acadêmicas
	Organizar eventos de pesquisa
6	Compreender que a tese pertence aos orientandos
	Adotar comportamentos de cuidados com os orientandos
	Compreender as especificidades do ensino de adultos (autodirecionamento, troca de experiências, autonomia, estilos de aprendizagem)
7	Ter vocação para o ensino
	Exemplificar a aplicação das teorias em sala de a partir de experiências

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

É possível observar que foram agrupados no primeiro fator 5 itens; no segundo fator, 4 itens; no terceiro, quarto e sexto, 3 itens; e no quinto e sétimo, 2 itens; totalizando 22 itens. Com a finalidade de verificar o nível de adequabilidade da análise, adotamos os valores apresentados por Hair et al. (2005) e Costa (2011) apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 - Indicadores e valores de referência da análise estatística dos dados

INDICADORES	VALORES DE REFERÊNCIAS
Alpha de <i>Cronbach</i>	Maior ou igual a 0,6
Teste de Esfericidade de Bartlett (<i>p-value</i>)	Menor que 0,05
KMO	Maior ou igual a 0,6
Variância Extraída	Maior ou igual a 0,5
Escore (carga fatorial)	Maior ou igual a 0,5
ANOVA (Nível de Significância)	Até 0,05
² Comunalidades	Maior de 0,2

Fonte: Hair et al. (2005) e Costa (2011).

Desse modo, fez parte da nossa avaliação o alpha de *Cronbach*, que indica a confiabilidade dos itens do fator. Tal como explica Costa (2011, p. 223), “valores abaixo de 0,6 para mesmo constructo requer a avaliação de exclusão do item”. Os fatores “preocupação com a aprendizagem discente” (0,559) e “prática vocacionada para o ensino” (0,556) foram mantidos por serem importantes para o fenômeno estudado e também porque sua exclusão não indicaria melhorias na variância de forma geral. Esta decisão é detalhada a seguir. A variância acumulada dos fatores reflete a representação destes no fenômeno estudado, ou seja, “quanto maior for a variância melhor será a representação” (COSTA, 2011, p. 220). Assim, no presente estudo, alcançamos 65,48% de representação do processo de aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração.

O *kaiser-Meyer-Okin* indica o grau de correlação parcial entre as variáveis. Como apontam Hair et al. (2005), 0,5 é o menor valor permitido para esta medida, pois seu resultado indica que, agrupadas, as variáveis da aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração explicam melhor o fenômeno. Assim, neste estudo, o *KMO* teve um escore de 0,761, indicando a sua coerência com a indicação teórica. Quanto aos escores fatoriais, Costa (2011, p.217) explica que indicam “valores estimados da correlação de cada variável com os fatores gerados”. Logo, na presente tese, nosso parâmetro foi de 0,5 (igual ou maior) para todos os itens, conforme apresentam Hair et al. (2005) e Costa (2011).

As comunalidades “correspondem à variância total que cada variável compartilha com as demais” (COSTA, 2011, p. 220), ou seja, seus resultados indicam “a proporção da variância comum presente numa variável” (FIELD, 2009). Já “valores baixos indicam problemas nos itens no procedimento de análise em execução” (COSTA, 2011, p. 220), sendo o parâmetro mínimo para o autor 0,2. Logo, os índices de referência foram alcançados na presente tese, com a exceção do Alpha de *Cronbach* dos fatores informados, que foram

² Esta medida foi baseada apenas em Costa (2011, p. 223).

mantidos por explicarem questões associadas ao ensino (vocação, comportamentos, valores e experiências) que se apresentam como fundamentais para o fenômeno estudado. No debate destes fatores, outra questão   apontada.

De forma objetiva, a análise das medidas geradas pela análise fatorial exploratória indica que: (a) a variância acumulada explica cerca de 65,48% do processo de aprendizagem da **prática docente na pós-gradua o em administra o**; (b) os escores fatoriais e as comunalidades estão coerentes com a literatura, ou seja, os escores fatoriais variaram entre 0,906 e 0,503, e as comunalidades entre 0,416 e 0,854; e (c) o alpha de *Cronbach* de cada fator foi adequado com o sugerido pela literatura (COSTA, 2011), exceto os fatores 6 e 7. A Tabela 6 apresenta as medidas descritivas e escores fatoriais de cada item variável que compõe os constructos.

Considerando os agrupamentos realizados pela análise quantitativa dos dados, foram atribuídos nomes aos constructos para subsidiar a compreensão da aprendizagem da prática docente no contexto da pós-gradua o em administra o. São eles: desenvolvimento da carreira acadêmica, relacionamento com pares, gestão da prática da pesquisa, orienta o acadêmica, atividades acadêmicas, preocupa o com a aprendizagem discente e prática vocacionada para o ensino.

Tabela 6 - Medidas descritivas e Cargas fatoriais dos itens/fatores

Fator 1: Desenvolvimento da carreira acadêmica		
VARIÁVEIS	Cargas Fatoriais	Comunalidades
Acumular elevado número de orienta�es	0,735	0,626
Sentir satisfa�o com o reconhecimento pelos pares	0,642	0,616
Adotar a p�s-gradua�o como um projeto de vida (pouco tempo livre, muito trabalho e desafios)	0,791	0,606
Ser reconhecido/premiado pelos resultados de avalia�es/pesquisas/publica�es	0,595	0,604
Desenvolver atividades mais voltadas para a pesquisa do que o ensino	0,619	0,610
Alpha de Cronbach	0,777	
Fator 2: Relacionamento com pares		
VARIÁVEIS	Cargas Fatoriais	Comunalidades
Conquistar o apoio/voto nas reuniões departamentais/linhas	0,752	0,618
Harmonizar as rela�es entre os pares para não prejudicar as parcerias	0,889	0,793
Minimizar os conflitos entre pares para não prejudicar as parcerias	0,905	0,811
Separar os papéis de professor e gestor para manter boas rela�es com os pares	0,503	0,416
Alpha de Cronbach	0,777	
Fator 3: Gestão da Prática de Pesquisa		

VARIÁVEIS		Cargas Fatoriais	Comunalidades
Elaborar projetos de pesquisa		0,519	0,542
Conseguir aprovação de projetos de pesquisa por agências de fomento		0,906	0,854
Captar apoio financeiro para a pesquisa		0,896	0,826
Alpha de Cronbach		0,798	
Fator 4: Atividades acadêmicas			
VARIÁVEIS		Cargas Fatoriais	Comunalidades
Atuar na editoria de revistas acadêmicas		0,892	0,819
Organizar eventos de pesquisa		0,870	0,809
Alpha de Cronbach		0,781	
Fator 5: Orientação acadêmica			
VARIÁVEIS		Cargas Fatoriais	Comunalidades
Atrair estudantes com interesse para a pesquisa		-0,817	0,709
Adotar um projeto acadêmico que valoriza as orientações		-0,691	0,608
Ser curioso nas atividades de pesquisa (atuar com proatividade em busca de novos resultados)		-0,540	0,604
Alpha de Cronbach		0,634	
Fator 6: Preocupação com a aprendizagem discente			
VARIÁVEIS		Cargas Fatoriais	Comunalidades
Compreender que a tese pertence aos orientandos		0,766	0,644
Adotar comportamentos de cuidados com os orientandos		0,677	0,555
Compreender as especificidades do ensino de adultos (autodirecionamento, troca de experiências, autonomia, estilos de aprendizagem)		0,703	0,607
Alpha de Cronbach		0,559	
Fator 7: Prática vocacionada para o ensino			
VARIÁVEIS		Cargas Fatoriais	Comunalidades
Ter vocação para o ensino		0,708	0,544
Exemplificar a aplicação das teorias em sala de aula partir de experiências		0,738	0,602
Alpha de Cronbach		0,556	
Medidas Complementares			
Teste de Esfericidade de Barlett (Qui-quadrado)	1952,461	Teste de Esfericidade de Barlett (p-value)	0,00
KMO	0,761		
Variância Explicada	65,48	Número de Observações	243

Método de Extração da Análise Fatorial: Análise de componentes principais a partir do Software SPSS 23,0

Método de Rotação da Análise Fatorial: Oblimin com Normalização de Kaiser

Fonte: Elaboração própria (2017).

Cada um dos constructos é analisado separadamente e, para dar mais consistência, procuramos articular os resultados desta etapa quantitativa (AFE) com os da etapa qualitativa (AD) e a literatura. Ao final da análise do constructo, sugerimos um conceito, além da proposição de hipóteses — lógica abdutiva — que são testadas com o modelo empírico por meio da técnica de análise de equações estruturais (MEE).

7.2.1 Desenvolvimento da carreira acadêmica

O primeiro constructo que auxilia na compreensão da aprendizagem da prática docente foi nomeado de desenvolvimento da carreira acadêmica porque envolve itens que caracterizam o contexto de inserção e legitimação na pós-graduação, não apenas por aspectos relacionados ao trabalho, mas porque evidenciam imposições do ambiente (acumular elevado número de orientações), preferências dos docentes (desenvolver atividades voltadas mais à pesquisa do que ao ensino), reconhecimento social com implicações financeiras (sentir satisfação com o reconhecimento pelos pares e ser reconhecido/premiado pelos resultados de avaliações, pesquisas e /ou publicações), e adoção da pós-graduação como um projeto de vida (pouco tempo, muito trabalho e desafios). A Tabela 7 apresenta as medidas de cada item, incluindo as médias e os desvios-padrão.

Tabela 7 - Medidas descritivas e Cargas fatoriais do fator 1

Fator 1: Desenvolvimento da carreira acadêmica				
VARIÁVEIS	Cargas Fatoriais	Comunalidades	Médias	Desvio-Padrão
Acumular elevado número de orientações	0,735	0,626	5,05	2,13
Sentir satisfação com o reconhecimento pelos pares	0,642	0,616	7,31	1,75
Adotar a pós-graduação como um projeto de vida (pouco tempo livre, muito trabalho e desafios)	0,791	0,606	5,53	2,40
Ser reconhecido/premiado pelos resultados de avaliações/pesquisas/publicações	0,595	0,604	7,25	1,80
Desenvolver atividades mais voltadas para a pesquisa do que o ensino	0,619	0,610	6,45	2,03
Alpha de Cronbach	0,777			

Fonte: Elaboração própria (2017).

Observamos que, diante do parâmetro apresentado pela literatura, conforme a Tabela 5, as medidas do alpha de *Cronbach*, dos escores fatoriais e das comunalidades estão coerentes. A partir da análise da média, reforçamos a importância do reconhecimento externo no desenvolvimento da carreira acadêmica, em que os itens “satisfação com o reconhecimento pelos pares” e “ser reconhecido, premiado pelos resultados de avaliações, pesquisas, publicações” recebem as maiores médias e os menores desvios-padrão, indicando a percepção dada pelos respondentes, bem como a pouca variabilidade de respostas, ou seja, poucos atribuíram índices baixos a estes itens.

Como explicam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 66), “o desenvolvimento profissional é um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida”, uma vez que é necessário considerar o docente com seus valores,

necessidades, objetivos, o contexto no qual está inserido e as questões que fazem parte da cultura que foi legitimada pelo grupo e aceita como verdade, em que o “próprio funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse” (BOURDIEU, 2003, p. 123). Neste sentido, o desenvolvimento da carreira acadêmica se dá ao adotar as consequências e imposições de atuar na pós-graduação, tais como pouco tempo livre e muitos orientandos, realização de atividades para a consolidação do reconhecimento, satisfação que culmina em ganhos financeiros e conquista de *status* por meio das atividades de pesquisa.

Na adoção das atividades voltadas à pesquisa por meio da acumulação de orientandos, por exemplo, seja porque prefere, por imposição ou porque aprendeu que este é o caminho certo e legitimado pelo grupo, o docente reforça a predominância da lógica já apontada na seção de reflexão teórica, em que o reconhecimento acadêmico é mais fácil de ser alcançado, já que as publicações, por exemplo, oportunizam o desenvolvimento da carreira, com reflexo mais global do que apenas local, tal como explicam Balkin e Mello (2012).

Costa e Sousa (s.d., p. 6-7) descrevem as atividades que são vivenciadas por um docente da pós-graduação com base nas suas experiências com inspirações na ‘etnografia em casa’. São tarefas chamadas de operacionais, tais como preenchimento de relatórios e envio de prestação de contas; tarefas acadêmicas de ensino, que envolvem as atividades de planejar e ministrar aulas; e tarefas acadêmicas de pesquisa, tais como orientações, produções de artigos e participação de eventos.

Interessante notar que as tarefas acadêmicas de pesquisa apresentam mais benefícios aos docentes em comparação às demais porque elevam seu *status*, propagam o seu nome e, como consequência, eles recebem convites para programas e eventos. Contudo, é também o grupo de tarefas mais estressante e que demanda maior tempo na sua operacionalização. Dessa forma, este fator oferece itens que auxiliam na concretização desta construção teórica, uma vez que são atividades aprendidas pelos que estão inseridos no ambiente da pós-graduação, por meio da observação, principalmente ainda no nível de formação, diante das relações que são estabelecidas com os professores e estudantes, reproduzidas no contexto da ação profissional. São atividades que refletem as imposições do ambiente acadêmico na preferência dos professores. Este constructo é, portanto, uma consolidação dos resultados das reflexões teóricas de Costa e Sousa (s.d.).

Os trechos a seguir indicam como os sujeitos aprenderam e reproduziram o que era certo ou errado na ação profissional.

A observação foi o elemento que facilitou, pois ao longo da minha formação observei como os professores faziam. Aprendi assim ao **observar** o que eu gostava e era importante para mim e adotei enquanto professor (D9.2).

A experiência da pós-graduação tem que ser de transformação, ali é o lugar a transformação, e não há transformação se aquilo **que a gente ensina se distancia daquilo que a gente faz**, a educação como projeto transformador demanda coerência entre o que você é e aquilo que você faz, entre o que você fala e aquilo que você age, então educação é uma reflexão crítica sobre a prática, é uma necessária conciliação entre o pensar e o fazer. Transformar pressupõe acreditar que mudar não é possível, mudar é necessário e toda mudança contém uma dor inevitável do rompimento do que a gente sabia, acreditava, sem isso o que vai prevalecer é a repetição, conservação (D11.4).

É possível, mediante os relatos, fortalecer duas reflexões ligadas ao desenvolvimento da carreira acadêmica. O respondente D9 justifica que a observação vivenciada em seu itinerário formativo em nível de pós-graduação foi fundamental para o julgamento e a adoção posterior de comportamentos em sua prática profissional. Isso reforça o argumento já debatido no Capítulo 5 sobre a aprendizagem observacional na formação dos saberes profissionais, em que a observação e a vontade de aprender são significativas ao alterar comportamentos (BANDURA, 2011). Assim, ao dizer que “o que era importante para mim adotei enquanto professor” (D9.2), o respondente indica que as questões vinculadas às suas necessidades, expectativas e experiências foram a base para sua ação profissional. Logo, trata-se de uma inter-relação do seu “eu” ao “fazer” no cotidiano docente. O respondente D11 reforça o mesmo argumento ao mencionar a coerência entre o que “você é e aquilo que você faz” e ao explicar que “educação é uma reflexão crítica sobre a prática, é uma necessária conciliação entre o pensar e o fazer”.

Os discursos indicam que se trata do próprio “fazer” profissional na inter-relação com o “ser” individual de forma tão imbricada que não há separação (TARDIF, 2014). Assim, diante das características desenvolvidas numa dimensão mais socioemocional (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014), ou seja, se o professor se identifica e sente prazer em participar deste ambiente porque considera importante a interação entre os pares na pós-graduação, as atividades de orientação e de publicação, bem como o reconhecimento que disto provém, os benefícios das tarefas acadêmicas de pesquisa (COSTA; SILVA, s.d.) compensam o esforço empreendido. Por isso, os docentes reforçam a necessidade, nas ações cotidianas, nas preferências adotadas e nos discursos emitidos, de “transformação” e “coerência”, bem como de “adotar a pós-graduação como um projeto de vida: pouco tempo livre, muito trabalho”. Os relatos a seguir reforçam o ‘estar na pós-graduação’: argumento em que as expressões “você

se força” (D2.4) e “tem demandas que são resolvidas fora daqui” (D4.4) são usadas para justificar esta adoção.

Você estando na pós-graduação você se força a estudar, tem que colocar novos artigos, acompanhar os alunos, tem a possibilidade de ter discussões mais profundas e interessantes, agora, **tudo isso faz com que eu continue na pós-graduação** ainda que o trabalho seja maior, particularmente no diz respeito às orientações, nas aulas não mudam muito, mas as orientações são brutais, você tem muitos orientandos, não tem muitos professores e muitas vezes você tem cada orientando fazendo uma coisa completamente diferente e nem sempre você sabe aquela temática. Hoje estou com dificuldades de escrever artigos, a carga é tão grande que você fica sem tempo de realizar suas pesquisas, tenho projetos, é uma forma de interagir com outros pesquisadores para buscar novas parcerias (D2.4).

Eu acho que é uma coisa de **tá muito a fim de estar na pós-graduação**, gostar de orientar, pesquisar, e ensinar e ter uma carga a mais, e tem demandas que são resolvidas fora daqui, e há um gostar de fazer isso porque senão você não aguenta, e deixar um legado de pessoas que você formou, que vão propagar coisas importantes, e tem que gostar, é porque hoje há um controle muito grande por parte da CAPES dos indicadores e eu tenho que olhar esses indicadores (D4.4).

Tal como explica Zabalza (2004), a constituição da ação docente se dá na inter-relação dinâmica e complexa de: uma dimensão mais pessoal, com as características do sujeito, suas satisfações e insatisfações, como reforça o relato: “há um gostar de fazer isso porque senão você não aguenta” (D4.4); uma mais profissional, com as exigências de atuação profissional, com seus frequentes dilemas, com o uso da expressão: “tudo isso (se refere às atividades) faz com que eu continue na pós-graduação ainda que o trabalho seja maior” (D2.4); e uma mais administrativa, que envolve aspectos relacionados às condições do exercício da profissão como os horários e as cargas de trabalho, como explica o docente-sujeito: “hoje há um controle muito grande por parte da CAPES dos indicadores” (D4.4). Portanto, é no enfrentamento destas dimensões que o docente inserido na pós-graduação articula suas expectativas de carreira com as imposições do ambiente, que se refletem no reconhecimento acadêmico, ou seja, ajustes são necessários no fazer das atividades docentes. Este é o motivo de este fator ser importante para a aprendizagem docente na pós-graduação.

As atividades deste fator envolvem: habilidades intelectuais do docente, ao adotar a pós-graduação como um projeto de vida; habilidades relacionais, como a capacidade de envolver estudantes que o auxiliem de forma proativa; e habilidades técnicas na resolução e concretização de projetos que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas na pós-graduação (por exemplo, alunos com pouca maturidade teórica, excesso de trabalhos para corrigir,

dificuldades com financiamentos de pesquisa, infraestrutura inadequada e, em alguns casos, o trabalho em calendário diferente da graduação, uma vez que quando há greves se interrompe o ensino neste nível, mas não na pós-graduação), auxiliam para a acumulação do capital simbólico, tal como conceitua Bourdieu (2003), comparando-se o docente às celebridades (COSTA; SILVA, s.d.).

Professor é um facilitador, vai ajudar a criar um espírito crítico, tem que ter segurança, não ser só uma pessoa que vai seguir o que está feito, é estimular o aluno, **a curiosidade científica**, e que ele acredite no potencial dele e que tenha algo inovador nisso. Eu poderia estar só na graduação, mas **é uma questão pessoal**, de ajudar na multiplicação na área da ciência, é um compromisso que o pesquisador tem, até do investimento público, você é um multiplicador, de formar outras pessoas para darem continuidade (D6.4).

Estar disposto a se dedicar, é muito esforço, é muito complicado, não entendo como no Brasil a gente consegue publicar porque a gente faz tudo ao mesmo tempo (se refere aos diversos papéis que o pesquisador assume na pós-graduação), você faz **porque quer ter uma carreira diferenciada** mas você não tem o reconhecimento necessário, é como se fosse um castigo porque tem que abrir mão da família no final de semana (D13.4).

Formar pessoas para darem continuidade, ajudar na multiplicação da ciência, ajudar a criar um espírito crítico, auxiliar na formação a pesquisa, ser multiplicador, querer ter uma carreira diferenciada, dentre outros motivos apontados nos relatos dos docentes D6 e D13, são, para Bourdieu (2003, p. 124), “estratégias que tendem a assegurar a satisfação” do interesse em adquirir ou se manter como autoridade científica, já que o docente usufrui de prestígio e reconhecimento (mesmo com a necessidade de ‘abrir mão da família no final de semana D13.4), tal como uma celebridade, na “produção” de um nome que o distingue entre os demais.

Desse modo, o desenvolvimento da carreira acadêmica faz parte do “jogo onde compromissos científicos estão engajados” (BOURDIEU, 2003, p. 124), no qual a própria concepção de autoridade científica está relacionada, principalmente ao longo da carreira, com a posição que o docente ocupa (BOURDIEU, 2003). Assim, a tendência dos “pesquisadores a se concentrar nos problemas considerados como os mais importantes se explica pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões traz um lucro simbólico mais importante” (BOURDIEU, 2003, p. 125), o que faz aumentar a relação de dependência da reputação e os benefícios adquiridos.

Os itens que explicam este fator são, portanto, em outras palavras, caminhos para a participação neste jogo de disputas políticas e científicas, na definição do que é importante ter

e fazer para pertencer ao grupo da pós-graduação. Assim, podem ser explicados a partir do olhar dos processos de legitimação inerentes ao aprendizado de um recém-chegado (LAVE; WENGER, 1991), ao considerar a aprendizagem situada (FENWICK, 2003), e da autoridade científica (BOURDIEU, 2003), na concepção de se tornar uma celebridade no campo (COSTA; SILVA, s.d.).

Desse modo, a análise desses achados suscita a seguinte reflexão: a pós-graduação é o lugar propício da transformação para si, para pares e estudantes, e reflete-se no desenvolvimento da carreira acadêmica do docente. Essa transformação é explicada como algo importante, já que “mudar é necessário e toda mudança contém uma dor inevitável do rompimento do que a gente sabia, acreditava” (D11.4). Assim, as atividades de pesquisa fornecem esse rompimento entre o passado e o presente, em que é possível modificar crenças, comportamentos e valores a partir dos novos resultados descobertos.

Logo, os itens deste fator, refletem no sentido de o docente ser reconhecido como alguém que foi fundamental para a transformação do ambiente, a partir de novas relações estabelecidas, normas reestruturadas ou regras implantadas, da ação profissional de si mesmo, pares ou estudantes na inter-relação das atividades de pesquisa, orientação e de ensino ou até mesmo das oportunidades de carreira por meio do alcance de financiamentos e do desempenho de novas funções. Trata-se, portanto, de um fator que é mediador dos demais fatores. Este é o pressuposto.

É na relação dialética entre a dimensão social e individual que o docente precisa desenvolver as atividades de pesquisa, ao manter-se motivado na construção e manutenção de uma identidade profissional (em que ajustes são necessários), por meio da operacionalização do projeto acadêmico inserido num contexto de relações de poder, cooperação e engajamento. Assim, estar inserido neste contexto confere maior autonomia, *status* social, político e econômico ao docente (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003), o que explica a satisfação e o reconhecimento acadêmico. Mediante as reflexões apresentadas sobre os itens deste constructo e dos relatos indicados, resultado da inserção no campo e das abordagens teóricas, é possível apresentar um conceito integrador.

O desenvolvimento da carreira acadêmica faz parte do processo de inserção e evolução no ambiente da pós-graduação e integra a dimensão socioemocional no (re)estabelecimento da identidade pessoal, da predileção profissional e da satisfação social, ao envolver uma lógica mais subjetiva por meio das necessidades, características pessoais e expectativas. Integra também uma dimensão mais profissional, que tem relação com um processo de aprendizagem mediado pelas experiências vividas e preferências adotadas na

realização das atividades. Uma última dimensão, considerada institucional, interfere neste constructo e envolve imposições institucionais que direcionam e balizam as atividades dos docentes.

As relações entre estas dimensões auxiliam no desenvolvimento da carreira acadêmica, embora de forma complexa e dinâmica, porque, na prática, o docente, ao enfrentá-las, vivencia experiências que devem ter um potencial transformador, ao ressignificar os saberes docentes na composição do ser docente (FREIRE, 1979; TARDIF; RAYMOND, 2000). Percebemos o desenvolvimento da carreira acadêmica como um processo de legitimação e reconhecimento social que envolve o estabelecimento de relações interpessoais na realização de um conjunto de atividades acadêmicas que estão intimamente vinculadas à prática da pesquisa e de orientação. O relacionamento com pares evidencia essa relação.

7.2.2 Relacionamento com pares

Os relacionamentos com pares são descritos de forma intensa na pós-graduação. Para os sujeitos da pesquisa, há uma relação de dependência entre bons relacionamentos e resultados do programa de forma geral para a sua própria permanência neste, o desenvolvimento do projeto acadêmico e o bem-estar do programa e do professor, que se refletem no reconhecimento acadêmico e no aproveitamento de oportunidades ligadas às atividades acadêmicas. Neste sentido, este fator foi assim nomeado por envolver itens de interações no ambiente acadêmico que são fundamentais para a composição de parcerias entre os envolvidos, tais como “conquistar o apoio/voto nas reuniões departamentais/linhas”, “harmonizar as relações entre os pares para não prejudicar as parcerias”, “minimizar os conflitos entre pares para não prejudicar as parcerias” e “separar os papéis de professor e gestor para manter boas relações com os pares”.

A própria dinâmica de atividades envolvendo um conjunto de saberes (SILVA; COSTA, 2014), como demonstrado no Capítulo 6, por meio dos pilares da prática docente, demanda a necessidade de o professor da pós-graduação desenvolver relacionamentos ao longo de sua vida acadêmica. A Tabela 8 apresenta as medidas de cada item, incluindo as médias e desvio-padrão do fator relacionamentos.

Tabela 8 - Medidas descritivas e Cargas fatoriais do fator 2

Fator 2: Relacionamento entre pares				
VARIÁVEIS	Cargas Fatoriais	Comunalidades	Médias	Desvio-Padrão
Conquistar o apoio/voto nas reuniões departamentais/linhas	0,752	0,618	5,23	2,22
Harmonizar as relações entre os pares para não prejudicar as parcerias	0,889	0,793	7,06	1,72
Minimizar os conflitos entre pares para não prejudicar as parcerias	0,905	0,811	6,94	1,77
Separar os papéis de professor e gestor para manter boas relações com os pares	0,503	0,416	7,07	1,92
Alpha de Cronbach	0,777			

Fonte: Elaboração própria (2017).

Uma análise da Tabela 5 indica que, apesar do item “separar os papéis de professor e gestor para manter boas relações com os pares” apresentar a comunalidade um pouco mais baixa (0,416) que os demais (0,618; 0,793; 0,811), decidimos mantê-lo porque é importante para o fenômeno, já que sua média é a mais alta neste fator (7,07) e o desvio-padrão (1,92) moderadamente baixo. Isso indica que houve pouca discordância de respostas, sendo fundamental a separação destes papéis (professor e gestor) para a saúde dos relacionamentos estabelecidos no ambiente de trabalho.

Ao se desenvolver nesta dinâmica, ainda como estudante de doutorado, o aprendiz, por meio dos grupos de pesquisas, grupos de estudos ou disciplinas, começa a aprender as especificidades ligadas ao contexto da pós-graduação em administração e a estabelecer relações entre colegas e professores. Estas relações proporcionam experiências que podem auxiliar no desenvolvimento de interações duradouras e na mudança de comportamentos. O relato a seguir exemplifica como as interações geraram oportunidades que o sujeito da tese aproveitou ao longo da sua formação docente em nível de mestrado e doutorado.

Eu tive a oportunidade de interagir com um grupo de pesquisa aqui na minha cidade, e fizemos um programa de cooperação com outro Estado e eu ia também, e trocava experiências com o grupo e por isso fiz uma imersão internacional. Quando volto já tinha o grupo de pesquisa, e já tinha encubado uma orientação, e comecei a orientar pessoas. **Acabei me envolvendo** com essa dinâmica de orientação, aula (D7.1).

Contudo, é possível notar, diante do relato em que o docente explica ter interagido com outros grupo de pesquisa da sua e de outras regiões, que o desenvolvimento dos relacionamentos, apesar de tão importante para a prática docente no contexto estudado, ainda faz parte de iniciativas próprias, isoladas, em que o docente-aprendiz precisa viabilizar

oportunidades e aproveitar as experiências, o que aumenta a dependência das características pessoais na percepção de que se devem compatibilizar as atividades na pós-graduação com a interação entre pares e alunos.

Eu sempre entendi a docência como a soma de tudo que ela exige, a pesquisa, o ensino, a publicação, da orientação, **da relação** com todos e depois o fato da ambiência propriamente dito da sala de aula, que penso que é fundamental o professor gostar do debate, da divergência, e isso me atrai muito (D5.3).

O relato de D5 reforça que a própria dinâmica da pós-graduação (com a pesquisa, o ensino, a orientação) facilita e até impõe aos inseridos no contexto o desenvolvimento de relacionamentos, visto que são atividades que demandam uma interação constante, de natureza social e de variadas experiências, resultado dos diversos papéis que o docente precisa compatibilizar e, por isso, o sujeito entende a “docência como a soma de tudo que ela exige” (D5.3). Assim, no cotidiano das atividades do trabalho, que começa ainda no processo de formação em nível de mestrado e doutorado, o aprendiz à docência desenvolve, por meio das experiências positivas, ou não, as relações com os pares.

Essa constatação indica que o processo de aprendizagem dos relacionamentos na pós-graduação está relacionado ao contexto em que ocorre, a partir das relações que são estabelecidas por meio da cooperação, da confiança, das características do docente e da sua própria história de vida. Por isso, esse processo pode ser explicado pela aprendizagem situada, que concebe o aprendizado a partir do engajamento num contexto, ao compartilhar práticas que legitimam a participação do aprendiz (FENWICK, 2003).

Em outras palavras, ao estar inserido na pós-graduação, seja como estudante ou como docente, o sujeito interage com os padrões de comportamentos e regras do contexto e deles faz uso para ser legitimado pelo grupo, tais como “harmonizar as relações entre os pares para não prejudicar as parcerias” e “minimizar os conflitos entre os pares para não prejudicar as parcerias”. Assim, seu aprendizado ocorre na ação, na compreensão de estabelecer relações no ambiente de trabalho, porque isso baliza a cooperação, a confiança, a negociação (conquistar apoio/voto nas reuniões de departamentais/linha) e se reflete: no próprio reconhecimento acadêmico, isto é, no aproveitamento de oportunidades ligadas às atividades acadêmicas; na vida, por meio dos comportamentos adotados, dos posicionamentos políticos, das questões éticas; e na prática docente de forma geral.

Assim, novos saberes são aprendidos a partir das experiências vividas e observadas, que provocam mudanças de comportamentos, valores e crenças. São os próprios saberes

experienciais, na relação entre o ser e o fazer, que balizam os outros saberes (TARDIF, 2014), ou seja, funcionam como uma espécie de “pano de fundo” nas capacidades de estabelecer relações, decidir, mobilizar e interpretar. Tais saberes não precisam de iniciativas para serem acionados pelo docente, simplesmente funcionam no “automático” e são difíceis de serem classificados e verbalizados (LE BOTERF, 2003).

Assim, os relacionamentos com os pares caracterizam situações que envolvem a necessidade de aproximação com os demais docentes a fim de possibilitar o melhor andamento das atividades. São itens que descrevem as situações de engajamento e cooperação vivenciadas pelos respondentes no contexto da pós-graduação em administração que aumentam a dependência de desenvolver bons relacionamentos com os pares e realizar diversos papéis no ambiente de trabalho. Vejamos esta questão a partir do uso da palavra “convencimento” no relato do docente D14.

Na verdade, é um trabalho **de convencimento**, ampliar uma rede de pessoas convencidas do que julgamos importante, convencer pares, e mesmo o que discordava estava numa posição minoritária. Eu fui coordenador numa época em que era necessário disseminar informações e eu colocava as demandas não como questão pessoais, mas como institucional, tentei conseguir uma equipe de trabalho para assumir papéis, garantir objetividade em relação às regras, expectativas, decisões, e isso facilitou muito (D14.8).

O uso da expressão “trabalho de convencimento” se trata da competência de, tal como explica Wood Jr. (2016), “*know-whom*”, que implica a habilidade de desenvolver relacionamentos e parcerias com fins determinados nas situações do contexto de trabalho: novas vagas, atividades e tarefas são resultados desta capacidade na compatibilização de papéis que envolvem a pesquisa, o ensino e a gestão (BISPO, 2016). Como resultado, auxiliam no aproveitamento de novas oportunidades ligadas às atividades acadêmicas (carreira) que precisam da indicação ou de voto dos pares para se concretizarem. A expressão “facilitou muito”, por exemplo, reflete o entendimento do docente D14 ao concluir a situação de engajamento e cooperação entre os pares. Observem-se os sentidos de “proselitismo” e de “evitar para gente ter um programa unido” nos relatos de D3 e D4.

Eu sempre estou conversando com meus colegas sobre minhas experiências, tentando fazer esse **proselitismo** para ver se consigo ter mais colegas propagando novas tecnologias, práticas, e também com as antenas ligadas. Às vezes converso sobre a turma, sobre as experiências, para trocar as figurinhas, como eu já disse, no meu relacionamento foi sempre de paz, de ser uma pessoa diplomata, eu sei que tem pessoas mais belicosas, quando bate de frente, e às vezes você perde espaço porque não conseguiu compor

politicamente, eu sou mais indiferente, porque na docência tem esse lado político, como um valor, de buscar um bom convívio, isso faz a diferença (D3.6).

O que tem de mais complicado numa pós-graduação **são as relações entre os pares** e eu tentei sempre evitar conflitos, ter uma postura muito clara, sei das dificuldades dos professores porque sou coordenador, tento evitar para gente ter um programa unido, e isso é importantíssimo para o programa porque se você não cuidar disso o programa se esfacela, se fragmenta, não tem energia para onde tem que ir, é fundamental cuidar disso. A gente tem que considerar que existem [relacionamentos difíceis] mas não deixar de fazer as coisas por causa disso (D4.8).

A palavra “proselitismo” usado pelo sujeito D3 requer a capacidade de convencer o outro em torno de um comportamento, uma causa ou uma oportunidade. O meio para desenvolver esse papel de convencimento são os relacionamentos, em que concepções são mantidas, alteradas, negociadas e transformadas de acordo com a situação. Isso demanda do docente as capacidades de harmonizar as relações, minimizar os conflitos ou separar os papéis entre gestor e professor, já que podem auxiliar na manutenção das relações ou nas parcerias adotadas.

Esta separação de papéis foi reforçada nas passagens dos docentes D14 e D4. D14 afirma: “fui coordenador numa época em que era necessário disseminar informações e eu colocava as demandas não como questão pessoal, mas como institucional (D14.8)”. As questões pessoais são as vinculadas à docência deste professor e, por isso, este necessita de um afastamento delas ao assumir a coordenação: “uma postura muito clara, sei das dificuldades dos professores porque sou coordenador, tento evitar para gente ter um programa unido, e isso é importantíssimo para o programa porque se você não cuidar disso o programa se esfacela” (D4.8). A “postura clara” se refere aos papéis de coordenador e professor, que precisam de definições no trato com os colegas e pares para evitar conflitos e manter a união.

Entendamos a lógica que se apresenta: diante da alta dependência que os docentes mantêm em suas atividades e entre si (como os itens deste fator descrevem), especialmente no contexto da pós-graduação brasileira em instituições públicas, os relacionamentos recebem papel de destaque, uma vez que seus resultados (além das experiências vividas) contribuem para o desenvolvimento do docente, ao atender os requisitos de controle e premiação que foram imputados em meados dos anos 1990 (MACHADO; BIANCHETTI, 2011) e para a consolidação da competência científica, “compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente” (BOURDIEU, 1983, p. 122-123). Isso se reflete no desenvolvimento da

carreira acadêmica do docente e nas próprias oportunidades de atividades acadêmicas que são apresentadas pelos pares.

Neste campo de interesses, a autoridade científica, representada pelo prestígio, *status* e reconhecimento (BOURDIEU, 2003), reforça o fator relacionamento entre professores como o meio necessário para tal, uma vez que a produção científica e o campo acadêmico existem para si mesmos. Um exemplo disso é que apenas 10% das publicações são lidas por pessoas que não são os autores, revisores ou editores do campo em que o trabalho foi inserido (WOOD JR., 2017). Em outras palavras, os docentes na pós-graduação publicam entre si e para si na busca pela autoridade científica. Neste sentido, esta lógica de interesses que baliza o desenvolvimento dos relacionamentos entre professores impulsiona o processo de aprendizagem e apresenta mudanças ao longo do tempo de atuação docente, o que depende, portanto, da capacidade de reflexão de cada um, a qual está mais associada à dimensão socioemocional no processo de aprendizagem. Os relatos de D11 e D1 evidenciam os argumentos.

Primeiro que com o tempo aprendi a ser menos enfático, mais calmo, tinha um tempo que era muito nervoso e **ninguém me convidava para banca**. UF é o lugar onde moram os grandes egos, cada um tem o ego maior que o outro. É difícil lidar com pessoas sem humildade e com muitos egos. Eu já tive vários conflitos e **hoje sou mais moderado**, falo sem elevar a voz, estabelecendo o diálogo. Eu aprendi que eu não tenho condição de intervir no pensamento do outro, no que a pessoa fala, ou de assumir o controle (D11.8).

O aprendizado é facilitado por uma série de mecanismos que um deles é a liderança. Volto para a figura da liderança, tem que identificar o potencial de quem está vindo e como isso pode ser contributivo para aquilo que chamamos de valores, vícios e virtudes e comportamentos. É fundamental a figura do coordenador de programa, do projeto de pesquisa, para saber explorar as melhores competências, habilidades da pessoa e como a pessoa pode ser contributivo para o grupo e vice-versa. Pessoas vaidosas não conseguem assumir esse papel (D1.11).

O relato do docente D11 reforça os argumentos apresentados ao deixar claro que, ao adotar comportamentos “mais moderados”, buscou evitar conflitos e estabelecer diálogos, o que contribuiu para o fortalecimento de relacionamentos, que resultou em mais convites para bancas. Num espaço onde “moram os grandes egos” (D11.8), é necessário desenvolver estes relacionamentos da melhor forma, pois, do contrário, as oportunidades de atividades acadêmicas mediante o reconhecimento acadêmico que o professor usufrui são reduzidas. O segundo relato, do docente D1, também evidencia esta afirmativa, isto é, que no papel de

coordenador do programa, a partir da dinâmica dos relacionamentos que se apresenta no contexto, precisa-se devolver a percepção de aproveitamento das competências individuais em prol dos resultados do programa e do próprio membro. Este argumento é reforçado pelos achados.

Assim, a própria aproximação em torno do líder ou coordenador auxilia a participação no campo docente, bem como confere poder (BISPO, 2013). Lidar com as situações descritas pelos respondentes, que são impulsionadas pelos “valores, vícios, virtudes e comportamentos” (D1.11) num lugar com “muitos egos” (D11.8), reforça a necessidade de aprender a desenvolver relacionamentos no ambiente de trabalho, pois estes facilitam ou impedem o sucesso das atividades exercidas no cotidiano (NICOLINI; SCARBROUGH; GRACHEVA, 2015).

Ao adotar os comportamentos que são valorizados pelo contexto de trabalho, o docente se insere socialmente por meio das relações de poder e engajamento no estabelecimento da confiança e da cooperação (FENWICK, 2003), o que se reflete no seu reconhecimento pelos pares e alunos e na reputação de forma geral. Estes comportamentos apresentam estreita relação com as atividades de pesquisa — são as que mais apresentam benefícios em termos de *status*, reconhecimento no campo científico (NASCIMENTO, 2010; BISPO, 2016) — e as oportunidades ao longo da carreira. Os docentes se apresentam como “celebridades acadêmicas”, que recebem convites para atuar na editoria de revistas acadêmicas e organizar eventos de pesquisa (COSTA; SOUSA, s.d.).

Desse modo, ao posicionar o constructo relacionamentos, que emergiu da pesquisa de campo, no ambiente da pós-graduação em administração, de acordo com os sentidos atribuídos pelos sujeitos da etapa qualitativa e com os resultados apresentados da etapa quantitativa por meio da análise fatorial e das medidas descritivas e complementares, é possível adotar a seguinte definição.

Os **relacionamentos com os pares** vivenciados na pós-graduação em administração são caracterizados pelo estabelecimento de confiança por meio da adoção de comportamentos valorizados pelo grupo, que levam a compartilhar valores com as pessoas que os reforçam. Envolvem a adoção do comportamento ético na separação entre os papéis de gestor e de professor, a cooperação entre os pares para não afetar as parcerias, e o reconhecimento de que as relações entre os pares são balizadas pela harmonia e distanciamento dos conflitos, uma vez que impactam no desenvolvimento da carreira acadêmica (que envolve o reconhecimento) e nas atividades acadêmicas. Estes relacionamentos auxiliam no desenvolvimento dos demais

elementos na construção dos saberes (TARDIF, 2014) e balizam o processo de negociação e cooperação que sustenta as pessoas no contexto de trabalho (WENGER, 1998).

A partir das reflexões teórico-empíricas sobre o relacionamento com os pares e seu vínculo com o desenvolvimento da carreira acadêmica e as práticas acadêmicas vivenciadas no contexto da pós-graduação em administração, elaboramos as seguintes hipóteses:

H1: a importância dada aos relacionamentos entre os pares influencia positivamente a importância dada ao desenvolvimento da carreira acadêmica.

H2: a importância dada aos relacionamentos entre os pares influencia positivamente a importância dada às atividades acadêmicas.

7.2.3 Gestão da prática da pesquisa

A carreira acadêmica se desenvolve por meio da atuação na pós-graduação e foi indicada pelos participantes da pesquisa como um dos seus principais objetivos, por diversos motivos. Alguns relatam que se identificaram com as atividades da pós-graduação, bem como com o ritmo frenético e estressante que é imposto. Outros indicam a vocação e o prazer na execução das atividades ligadas à pesquisa, que possibilitaram alcançar níveis superiores em relação aos demais colegas no campo em que estudam. Porém, todos concluem que é a identificação com as atividades ligadas à pesquisa e seus benefícios que os levam a estarem e permanecerem no ambiente da pós-graduação e foi por isso que este constructo foi denominado de gestão da prática da pesquisa. A Tabela 9 apresenta as medidas de cada item, incluindo as médias e desvio-padrão do fator gestão da prática da pesquisa.

Tabela 9 - Medidas descritivas e Cargas fatoriais do fator 3

Fator 3: Gestão da Prática de Pesquisa				
VARIÁVEIS	Cargas Fatoriais	Comunalidades	Médias	Desvio-Padrão
Elaborar projetos de pesquisa	0,519	0,542	9,04	0,91
Conseguir aprovação de projetos de pesquisa por agências de fomento	0,906	0,854	8,93	1,10
Captar apoio financeiro para a pesquisa	0,896	0,826	8,85	1,19
Alpha de Cronbach	0,798			

Fonte: Elaboração própria (2017).

As medidas descritivas e os escores fatoriais atendem aos parâmetros estabelecidos pela literatura. O alpha de *Cronbach* é o mais alto de todos os fatores do fenômeno estudado, o que reflete sua adequação e confiabilidade. Uma questão interessante é que os sujeitos falam

das atividades ligadas a este fator com muita clareza e riqueza de detalhes, o que minimizou os desafios voltados à construção da escala, já que foi mais fácil a compreensão destes itens.

Interessante também notar que as médias apresentam escores elevados para a importância e os desvios-padrão são relativamente baixos, o que indica a alta importância atribuída aos itens que compõem este fator e a pouca variabilidade de respostas, uma vez que praticamente todos os respondentes concordam que “elaborar projetos de pesquisa” (9,04), “conseguir aprovação de projetos de pesquisa por agências de fomento” (8,93) e “captar apoio financeiro para a pesquisa” (8,85) são experiências fundamentais para a prática docente na pós-graduação em administração. Tal como os relatos dos docentes D11, D8 e D3 apontam:

A formação científica, é a partir da pesquisa que você ensina, você pesquisa para ensinar e ensina pensando em pesquisar. Não tem como educar sem pesquisa nem pesquisar sem educação. Logo, a **pesquisa é a primeira coisa na pós-graduação** (D11.3).

Eu sou pesquisador, a maioria das pessoas não é pesquisador, é professor e tem dificuldade muito grande de atender aos critérios da CAPES. E isso é tão baixo [os critérios], que eu digo que não **são vocacionados** para pesquisa (D8.3).

Identificação com as atividades de pesquisa que são intrinsicamente ligadas à docência, a forma de conseguir identificar talentos, exatamente pela minha forma de ensino eu já consigo filtrar quem gosta de estudar, e isso é muito bom (D3.3).

Os relatos revelam que as atividades ligadas à pesquisa são responsáveis pela identificação com o ambiente (D3.3), pelos direcionamentos adotados no contexto do ensino (D11.3) e também pela concepção de valores e do sentido de vocação (D8.3). O sujeito D8, ao separar a concepção de professor e a de pesquisador, reforça que é necessário publicar e atender aos critérios da CAPES, caso contrário, são as pessoas que não seriam vocacionadas à pesquisa.

Estes achados reforçam a construção teórica de Nascimento (2010), ao apontar, com base nas suas experiências de professor, coordenador e pesquisador, que os professores se interessam pelas atividades de pesquisa na pós-graduação em administração porque estas acumulam pontos para a progressão na carreira (avaliação individual) e contribuem para a repercussão do próprio sobrenome na avaliação institucional. Assim, estar no ambiente da pós-graduação é conceber a pesquisa em primeiro lugar e fazer do ensino e do espaço de aprendizagem meios para alcançar o desenvolvimento deste fim. Os relatos dos docentes D11,

D8 e D3 revelam este sentido e reforçam os indicadores das medidas estatísticas da Tabela 9, uma vez que são atividades muito importantes para a prática docente.

Esse sentido é balizado por publicações em revistas de alto impacto, que, por sua vez, demandam longas jornadas de trabalho, parcerias em projetos de pesquisa e premiações das agências reguladoras e de fomento. Esta lógica voltada às atividades de pesquisa, bem como as suas implicações, além de ter sido debatida nas reflexões finais do referencial teórico, resulta no desenvolvimento da carreira acadêmica, na percepção dos respondentes, que é aprendida desde a formação em nível de mestrado e doutorado e replicada na ação profissional. Essa concretização é indicada em estudos realizados no contexto internacional (BISPO, 2016) e nacional da pós-graduação em administração (NASCIMENTO, 2010; PATRUS; LIMA, 2014; SILVA; COSTA, 2015; PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015).

Assim, é uma lógica que foi apontada no debate teórico e reforçada pelos achados dos dados quantitativos e qualitativos. O relato de D1 explica como este sujeito foi inserido no projeto de pesquisa e no grupo de que o orientador faz parte e como isso se refletiu na sua ação profissional. Neste caso, observem-se os sentidos atribuídos às palavras “ideal” e “óbvio” usadas no trecho.

Quando fiz minha pós-graduação, ocorreu em função de um projeto de pesquisa que minha orientadora tinha. Quando isso ocorreu, eu fui inserido num grupo de pesquisa, e neste grupo existiam alguns projetos e eu fiquei envolvido neste que era o principal, era dentro de um projeto de pesquisa maior financiado pela instituição de fomento, no caso o CNPq. A **experiência ideal** deveria ser que o seu projeto de tese deveria ser vinculado a um projeto maior, e deve estar vinculado a uma linha de pesquisa. **Isso pode parecer óbvio** mas muitas vezes não acontece (D1.1).

Ao descrever como aprendeu a dinâmica da pesquisa enquanto estudante, o docente reforça que a experiência de participar de um projeto de pesquisa elaborado pela orientadora, em cujo grupo de pesquisa financiado pelo CNPq estava inserido, é uma situação ideal e que, por isso, parece “óbvio”, criticando os profissionais que não adotam a gestão da prática de pesquisa desta forma. Este relato reforça os itens deste fator, ou seja, nesta gestão, a elaboração de projetos de pesquisa bem como a sua aprovação por meio de apoio financeiro recebem importância. Os itens envolvem, portanto, a relação entre sujeitos e grupos no campo científico, que também fazem “parte do sistema complexo e dinâmico de desenvolvimento da carreira acadêmica” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 68).

As fontes de aprendizado, além da formação, são os colegas de trabalho mais experientes e, em poucos casos, as próprias normas e regras publicadas pelas instituições. O

que indica, novamente, que o processo de aprendizagem não é resultado de iniciativas formais dos PPGs, mas das necessidades vivenciadas mediante a inserção, permanência e progressão no ambiente da pós-graduação. Este é um ponto de reflexão, já que vivenciar experiências, mesmo na condição de estudante, poderia facilitar o processo de aprendizagem, por meio de disciplinas que o aproximassem da prática com atividades de criar grupos de pesquisa, avaliar trabalhos, gerir e operacionalizar cursos, por exemplo. Ainda, alguns docentes relatam que se submetem às regras por não terem escolha, mas repensam a permanência do programa diante das experiências dolorosas que vivenciam.

Nota-se que a dinâmica da pós-graduação, que ocorre por meio das tarefas operacionais e acadêmicas de pesquisa e ensino (COSTA; SOUSA, s.d), por ser complexa e se apresentar de forma variada, dependendo do contexto, deve repercutir no processo de formação em nível de mestrado e doutorado, por meio de experiências de disciplinas que levem o estudante a refletir sobre questões ligadas a estas atividades. O que se percebe, neste caso, é que o itinerário de aprendizagem concentra-se na conclusão de atividades ligadas ao trabalho final em detrimento das demais, contribuindo para o distanciamento da realidade da prática docente na pós-graduação e para a vivência de experiências dolorosas.

Considerando o contexto da pós-graduação como determinante no desenvolvimento profissional do docente, apesar das diversas abordagens (ZABALZA, 2004) que existem, como apontado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 65), entendemos, este conceito, como um “conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional”. Assim, a gestão da prática da pesquisa traduz este sentido e integra as atividades do docente na pós-graduação que facilitam a sua progressão. O itinerário que esta gestão segue, por sua vez, está relacionado à linha de pesquisa em que o docente atua. É, assim, a própria tradução que explica o desenvolvimento da carreira acadêmica, ensinado ainda no nível de formação e reproduzido ao longo da atuação acadêmica, como foi possível observar no relato do sujeito D1.

Desse modo, o campo acadêmico apresenta transformações no que diz respeito às carreiras profissionais (MASETTO, 2012). Na década de 1970, por exemplo, o perfil do professor de pós-graduação era o de formador de pessoas competentes para atender às necessidades do país. Já na década de 1980, o perfil passou para pesquisador, alguém que gerava algo, explicava fenômenos. Na década de 1990, seu papel foi ampliado pela institucionalização de indicadores de pesquisa que impõem a participação e publicação em eventos e periódicos, por exemplo, modificando o sentido de desenvolvimento da carreira acadêmica. Hoje, o perfil representa “não só a aspiração a um maior *status* social, como

também a busca de um reconhecimento da especificidade da ocupação, a responsabilidade de seu exercício e a legitimidade de espaços de autonomia necessários para o sucesso na ação” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 40). O relato do sujeito D12 reforça as transformações (algumas) vividas no campo acadêmico.

A conjuntura de 2000 que faltava doutor, as exigências eram diferentes, eu tive que aprender muito, já tô aqui há oito anos, tinha oportunidades para todos, **hoje tá diferente**, hoje temos muitas cobranças, temos muita pressão porque o nosso programa é nota 7 (D12.3).

O relato indica que, além destas transformações, o docente D12 vivencia um ambiente ainda mais pressionador, uma vez que atuar no programa de pós-graduação de nota sete (Avaliação da CAPES) é desafiador, pois se precisa corresponder de forma excelente aos critérios de avaliação. Inseridos nesta construção argumentativa, é possível afirmar que o processo de aprendizagem da gestão da prática da pesquisa inicia-se ainda durante a inserção no ambiente como estudante em nível de mestrado e doutorado, já que, ao fazer parte da lógica apresentada, o aprendiz incorpora concepções do que é legitimado pelo grupo, tal como explica Fenwick (2003), e as usa no momento da sua inserção e manutenção no campo acadêmico. Neste caso, o contexto, que tem mais relação com a dimensão institucional, e os elementos de legitimação, com a prática profissional, são necessários para balizar este processo.

Assim, é um fator que envolve não apenas a imposição do ambiente em que o docente está inserido, mas principalmente o seu interesse em ser reconhecido como um pesquisador legitimado (desenvolver-se na carreira), resultado da concepção de pesquisa aprendida desde a formação e fortalecida ao longo da atuação profissional, especialmente por meio das relações vividas entre os pares e a natureza do campo em que se inscreve.

Neste caso, há de se destacar a dimensão socioemocional neste constructo. Todos os constructos identificados na tese apresentam relação com esta dimensão, uma vez que as características e as necessidades do docente, com suas concepções, constituem “o ser” na atuação profissional. Entretanto, este constructo tem uma relação ainda mais próxima com essa dimensão, pois demanda a identificação profissional na construção da vocação para a pesquisa no desenvolvimento da carreira acadêmica. Isso é o que move os docentes no processo de se desenvolver no contexto de trabalho e, para tal, adotam o idealismo, a procrastinação e o protagonismo como valores e comportamentos necessários à atuação profissional.

O idealismo é sustentado pelos valores e crenças como algo necessário à gestão da prática da pesquisa, já que está relacionado à busca de um ideal, provocando transformações em pessoas, estruturas e ambiente e, por isso, exige muitas horas de trabalho, muitas vezes em ambientes de extrema competição (quando o docente que vai analisar ou julgar o artigo é o próprio colega de campo) (BOURDIEU, 2003) e solidão (ZABALZA, 2004). No relato do sujeito D1, ele explica o idealismo por meio das atividades de pesquisa que envolvem a orientação na graduação e resultam na implementação de projetos de pesquisa e na publicação de trabalhos “de maior qualidade” (D1. 8).

Tudo começa com o aluno na graduação, a minha prioridade e as minhas experiências mais exitosas nesta questão de orientação e na contribuição para sociedade se deu na seguinte forma: identifica na graduação o aluno tem perfil, tem confiança, tem competência, começa a trabalhar num projeto e a relação vai sendo construída. Você gera trabalhos de maior qualidade. Funciona como uma escadinha. Eu não consigo ter tempo para ter uma relação mais próxima com aluno de iniciação científica. O meu aluno de mestrado dá um suporte para o de iniciação científica e assim vai, aí **tem a relação com o idealismo**. Eu te confesso, sou um *workaholic* nato, assumido. E eu tenho prazer nisso, porque além de identificação, tenho a vocação e sou um idealista. Eu diria que para o exercício da docência a vocação é mais importante. Mas para a pesquisa é mais o idealismo (D1.8).

Essa é uma condição necessária para o desenvolvimento da própria carreira profissional que está relacionada aos aspectos de identidade profissional e à autoestima, e, como reforça o docente-sujeito no trecho anterior, ao relatar que sente prazer em trabalhar, tem identificação, vocação e é idealista, “somente quem possui expectativas elevadas de crescimento e melhora profissional está em condições de se esforçar para alcançá-las” (ZABALZA, 2004, p. 135). Desse modo, ao enfrentar as diversas demandas impostas pelo ambiente da pós-graduação e pela atuação das agências reguladoras de fomento, o docente precisa adotar comportamentos procrastinadores (D3.5) e assumir o protagonismo (D9.5) para conseguir obter êxito na sua prática. Os relatos a seguir reforçam o comportamento adotado na gestão da prática da pesquisa.

Uma das principais *expertises* que é o desenvolvimento do olho clínico, o que pode ser melhorado, o que tem de positivo, é a coisa do rigor e relevância, eu gosto de avaliar quando tenho algo a contribuir, eu não faço assim que recebo rapidamente, **eu sou meio procrastinadora**, eu também avalio projetos de fundação, eu gosto mas é bem intensiva e quando faço tenho orgulho, e bancas, de todos os níveis (D3.5).

Eu mesmo faço minha pesquisa. Não acho correto os outros fazerem por mim. Eu vou lá faço a coleta, analiso os dados, e eu mesmo publico. Não

passo artigos para os meus alunos para aumentar minhas publicações. **Eu mesmo sou responsável por isso** (D9.5).

Portanto, a procrastinação e o protagonismo no fazer das atividades ligadas à gestão da prática da pesquisa são usados para permitir o andamento das atividades e para imprimir a identidade do docente nos resultados da ação. Na percepção dos respondentes, para o aprendizado da prática docente no contexto da pós-graduação em administração, as experiências de elaborar projetos, aprovar projetos de pesquisa por agências de fomento e captar apoio financeiro para pesquisa indicam no quão importante se configuram as atividades acadêmicas de pesquisa e como as regras das instituições de fomento e de pesquisa estão sendo assimiladas.

Se as atividades de pesquisa se configuram como o meio pelo qual os docentes sustentam o desenvolvimento de suas carreiras na pós-graduação, há um vínculo delas com o próprio funcionamento da IES e com a forma como o trabalho é visto em suas dimensões e papéis. Todavia, é necessário refletir sobre esta concepção porque ela promove a marginalização do desenvolvimento de outras áreas potenciais na prática docente e que se refletem na formação, especialmente no contexto da administração. As experiências mais vinculadas ao mercado de trabalho seriam uma delas (ZABALZA, 2004).

Desse modo, o constructo gestão da prática da pesquisa, que reúne as experiências de atuação mais ligadas às atividades de pesquisa, como a elaboração de projetos, aprovação e apoio financeiro, influencia a importância do desenvolvimento da carreira e das atividades acadêmicas. Isto ocorre porque o docente percebe que a gestão da prática da pesquisa é um meio seguro para o desenvolvimento da sua carreira acadêmica, implicando a propagação do seu nome (ou sobrenome), e então proporciona, além do reconhecimento pelos pares e pela área em que participa, convites e indicações que resultam no aproveitamento de oportunidades ligadas às atividades acadêmicas, tais como atuar na editoria de revistas acadêmicas e organizar eventos de pesquisa. O trecho do docente D3 destaca essa participação e usa a palavra “coroamento” para expressar o reconhecimento acadêmico de que usufrui.

Desde que comecei que avalio na minha área no Enanpad e como líder de tema, e isso é extremamente positivo, estou sempre em contato com a área, já fui avaliadora de revistas e o que estou atualmente como editora associada **e isso foi um coroamento**, porque é a principal revista de administração (D3.5).

Note-se que, de acordo com o entrevistado, organizar eventos se reflete positivamente na sua atuação docente e que assumir a editoria de uma importante revista de administração representa uma consolidação do reconhecimento acadêmico. Assim, **a gestão da prática da pesquisa** envolve as atividades de elaboração, aprovação e captação de apoio financeiro em projetos de pesquisa e proporciona o desenvolvimento da carreira acadêmica por meio da adoção de comportamentos e de valores de protagonismo, procrastinação e idealismo, que são legitimados pelo grupo e que apresentam relação com a dimensão socioemocional do docente na consolidação de sua atuação profissional. Este é o conceito proposto para este fator. Com base nestas reflexões, são propostas as hipóteses 3 e 4.

H3: a importância dada à gestão da prática da pesquisa influencia positivamente a importância dada às atividades acadêmicas.

H4: a importância dada à gestão da prática da pesquisa influencia positivamente a importância dada ao desenvolvimento da carreira acadêmica

7.2.4 Atividades acadêmicas

Este fator foi assim denominado por envolver atividades de atuação na editoria de revistas acadêmicas e na organização de eventos, importantes ao aprendizado da prática docente na pós-graduação em administração, segundo a percepção dos respondentes. São atividades que ocorrem por meio de convites e indicações e são resultado do alinhamento das pesquisas na área, das atividades de avaliação e, principalmente, do reconhecimento e do *status* conferido ao professor convidado. A Tabela 10 apresenta as medidas de cada item, incluindo as médias e desvio-padrão do fator atividades acadêmicas.

Tabela 10 - Medidas descritivas e Cargas fatoriais do fator 4

Fator 4: Atividades acadêmicas				
VARIÁVEIS	Cargas Fatoriais	Comunalidades	Médias	Desvio-Padrão
Atuar na editoria de revistas acadêmicas	0,892	0,819	6,81	1,68
Organizar eventos de pesquisa	0,870	0,809	7,14	1,56
Alpha de Cronbach	0,781			

Fonte: Elaboração própria (2017).

Uma análise da Tabela 10 indica que as médias (6,81 e 7,14) e os desvios-padrão (1,68 e 1,56) estão bem próximos, o que revela a percepção similar feita pelos respondentes no que se refere à importância atribuída aos itens como experiências fundamentais para a prática

docente na pós-graduação em administração. Ressalta-se que este fator apresentou as menores médias em termos de importância, o que pode sugerir que as atividades acadêmicas que compõem este fator não são realizadas com muita frequência por grande parte dos docentes da pós-graduação.

O relato do docente D12 envolve os papéis de avaliador, editor e coordenador de editores na tarefa de privilegiar as atividades ligadas à pesquisa, retratando esta experiência de atuação como uma contribuição ao campo acadêmico.

Como avaliador e eu sou editor também, eu procuro desenvolver essa questão de como avaliar bem, e isso eu procuro não só participar dos fóruns de editores científicos, se envolver com a revista e oriento os editores adjuntos nessa tarefa, nós privilegiamos a contribuição teórica. São atividades de gestão que dou a minha contribuição (D12.5).

Nascimento (2010) explica que essa contribuição ao campo acadêmico é reflexo das atividades requeridas pela CAPES e CNPq ao longo de um triênio (período em que o professor é avaliado) — que a partir de 2013 passou a ser quadriênio —, em que atuar junto a periódicos (como editor ou membro de comitês editoriais de revistas nacionais e internacionais) e avaliar artigos de congressos e de revistas são imposições institucionais e refletem-se na organização das atividades no nível individual.

As atividades acadêmicas resultam em experiências de atuação que envolvem a avaliação, a gestão, a coordenação e a organização de artigos, trabalhos, docentes, avaliadores, editores e estudantes, que são balizadas por regras, regimentos, resoluções e documentos que normatizam o contexto da pós-graduação brasileira e que, ao serem vivenciadas localmente, devido às diversas relações que se estabelecem, prejudicam a padronização das ações no cotidiano docente. Em outras palavras, as experiências de aprendizagem destes itens estão associadas às questões mais específicas, tais como — no caso da editoria de revistas acadêmicas — o impacto da revista; se esta é de âmbito internacional ou nacional; o processo de avaliação e gestão dos avaliadores; e a relação e *expertise* entre estes, para o caso da editoria de revistas acadêmicas.

No caso dos eventos, o processo de aprendizagem está associado à sua expansão na comunidade científica; se representa prestígio para muitas áreas da administração ou se está voltado apenas para uma; se tem papéis bem definidos de líder de tema, comitê e coordenador do evento; se apresenta benefícios aos envolvidos e quais são; e o processo como gerencia os avaliadores. Assim, são experiências de atividades acadêmicas que direcionam, interferem e refletem-se no aprendizado da prática docente em administração, que ocorre de modo situado,

tal como explica Fenwick (2003), ao usar a aprendizagem na combinação do contexto e das regras que balizam a atividade, no caso, seja de editoria ou de organização de eventos. O relato de D1 reforça as diferenças constituídas a partir das normas, do ambiente social e da história de evolução do programa de pós-graduação.

Existe uma norma geral que define as normas na pós-graduação. Neste geral existe uma específica sobre os docentes atuantes na pós-graduação. Existem especificidades. Coisas do tipo: você precisa ter linhas de pesquisa e dentro disso ter que ter grupos de professores, e esses grupos de docentes na convivência precisam ter uma certa homogeneidade. Essa questão interfere na organização das atividades de editoria de revistas, de eventos, de cargos de gestão como um todo. **Cada realidade é diferente.** Regulamento, documento de área, portaria é a mesma, mas o que acontece enquanto fenômenos nestas IES e programas são extremamente diferentes, tem o processo de evolução história da atividade, tem as relações construídas entre os docentes (D1.11).

A partir da evolução histórica da IES e do próprio PPG, estas atividades acadêmicas são percebidas de modo diferente, o que se reflete na sua importância e consolidação. Em PPGs mais estruturados, antigos, e com pessoas experientes em todas as áreas, assumir a gestão de artigos ou de eventos se configura numa atividade que foi indicada em virtude da imagem profissional, da preferência pela atividade de pesquisa e da confiança de que o processo de gestão do artigo e dos relacionamentos entre pares é feito com rigor técnico e comprometimento. Já nos PPGs mais recentes, em que a revista ou evento não tem repercussão e ainda não construiu uma imagem de prestígio por meio dos indicadores de impacto, os convites para editor científico e avaliadores se configuram em esforços compartilhados de um determinado grupo para alcançar patamares superiores e são compreendidos como “rodízios” em que todos, em algum momento, devem contribuir.

Esta noção de contribuição está relacionada ao conceito de solidariedade acadêmica definido por Patrus, Dantas e Shigaki (2015), em que membros reconhecem o papel e a participação de cada um no contexto e se relacionam mutuamente para alcançar objetivos mútuos no estabelecimento de atividades que sustentam a ação acadêmica. Assim, tal consideração sobre este fator corrobora este estudo teórico, realizado no contexto em que a tese se inscreve a partir das experiências de professores da área.

Independentemente de em qual situação a gestão das atividades acadêmicas se enquadra, o que é possível notar nos relatos dos sujeitos é que o seu desenvolvimento ocorre, muitas vezes, pela imposição do contexto da pós-graduação (CAPES, CNPq), em que estas ações se refletem na repercussão dos resultados dos PPGs e dos professores, que

potencializam suas pontuações (ambos auxiliam na manutenção da bolsa em pesquisa de produtividade, por exemplo). Esta constatação revelada pelos dados é reforçada pelo estudo teórico de Nascimento (2010), que recebe “coro” em outros estudos teóricos mais recentes de Patrus, Lima (2014) e Patrus, Dantas e Shigaki (2015).

Assim, é possível afirmar que, ao serem aplicadas no contexto de trabalho, as normas e regras são vivenciadas de formas diversas: alguns sujeitos da pesquisa relatam os seus aspectos positivos ao orientarem as ações, impedirem a impessoalidade, auxiliarem na tomada de decisão, na captação de recursos e na aprovação de eventos e organização das atividades de forma geral. Outros docentes reforçam as suas consequências negativas, ao lembrarem que limitam a autonomia, prejudicam a qualidade das publicações, impõem ritmos de trabalho indesejáveis e desprezam os aspectos locais de cada programa ao submeterem todos às mesmas regras, comparando um no estado de São Paulo a um no interior de Pernambuco, por exemplo, o que impõe a adaptação do fazer docente. Os relatos a seguir reforçam alguns destes fatores que facilitam e prejudicam as atividades.

Aqui é mais estruturado em termos de gestão, na pós-graduação temos um conjunto de procedimentos muito grandes, **torna mais burocrática mas evita uma série de problemas** de, por exemplo, tomar decisões em causa própria e não em como deveria tomar. Temos procedimentos para que a nossa pós-graduação tenha uma base sólida na tomada de decisão. As decisões têm documentos que orientam. Eu lido bem com isso, eu gosto de algo organizado, então ainda que tenha menos flexibilidade, prefiro o benefício de algo mais estruturado, padronizado do que a não existência desses procedimentos (D2.9).

Toda gestão da UF tem que se caracterizar com um compromisso pedagógico, não é resolver problemas, administrar regras da CAPES, eu não acho certo isso, tem que ter o vínculo com a formação do pesquisador, do professor, hoje me parece que a gestão se tornou burocrática, que se submete à regra que orienta o fazer acadêmico, **essa regra vem destruindo a universidade**, a gente não trabalha com a qualidade acadêmica, professor que no final da disciplina faz dez artigos e se torna grande produtor de coisa nenhuma, sem um projeto de avaliação, de pensar, de criticar, de aprofundar (D11.9).

A partir dos relatos de D2 e D11, é possível constatar que, mesmo sendo reféns das imposições das instituições no que se refere ao fazer acadêmico, as quais priorizam as atividades que geram pontos para os docentes e programas (D11.9), os docentes precisam se submeter à pouca flexibilidade existente nas normas e regras, em que é imperativa a necessidade de assumir cargos como editor-chefe, avaliador ou gestor de eventos para a consolidação de imposições descritas em documentos e avaliações (D2.9).

Deste modo, os docentes sujeitos da pesquisa aprenderam na ação, por meio da relação entre os pares, a importância dessas atividades, uma vez que estas propiciam o alcance das imposições provenientes das normas e regras do ambiente em que estão inseridos. Gerir a edição de revistas acadêmicas, por exemplo, está presente neste contexto, o que não apenas faz parte da imposição do ambiente, mas propaga o nome do programa de pós-graduação e dos docentes que dele fazem parte (principalmente o do editor científico; para os avaliadores, a comprovação de mais uma produção técnica é conferida). Desse modo, os pares que já vivenciaram essas experiências apresentam também o papel de fonte de aprendizado para o docente que não as vivenciou ao longo da formação que o prepara para a atuação profissional.

Por fazer parte das imposições das agências reguladoras e de fomento, alguém tem que assumir o papel de editor de revistas e de organizador de eventos, papéis que, apesar de terem relação com a dimensão de professor-pesquisador e avaliador, não são debatidos na formação em nível de mestrado nem doutorado. Isso ocorre ou porque são experiências pontuais que ao longo da carreira acadêmica o professor pode não vivenciar ou porque os que fazem parte do processo de formação acreditam que é na ação que se desenvolvem tais capacidades.

No argumento de que poucos vivenciam esta experiência, os sujeitos relatam se sentirem prestigiados com estes convites, que se refletem no reconhecimento do seu trabalho frente ao grupo ou área em que atuam. Nascimento (2010) aponta que, para assumir comissões da CAPES com fins específicos (já que não são fixas), o primeiro fator que conta no convite é a qualificação e competência técnico-científica, como as bolsas de produtividade em pesquisa do CNPq. Isto ocorre por conta da imagem pessoal e profissional do docente desenvolvida ao longo da sua carreira. É para estes, portanto, uma consolidação da importância do seu trabalho para o grupo. Este ponto foi fortalecido na seção anterior ao explicarmos o sentido da palavra “coroamento” usada pelo docente D3.

A imagem pessoal do docente no contexto do trabalho pode ser fortalecida pela coerência na adoção de comportamentos que reforcem os discursos emitidos (especialmente no tocante à pesquisa) e de posicionamentos claros na defesa de interesses acadêmicos, os quais se refletem na preferência de trabalhar com pessoas, sejam alunos e professores, que compartilham estes valores e crenças. Assim, a imagem pessoal evidencia escolhas e características do docente tais como os comportamentos adotados, os valores e crenças propagados, a história de vida, os posicionamentos políticos defendidos e a própria coerência destes na ação das suas atividades cotidianas. O discurso da pesquisa pelo docente D7 fortalece os valores e comportamentos adotados.

Você traz uma questão axiológica, tem essa componente de fazer da pesquisa um instrumento de luta para algo que julgamos como **valores importantes** para as pessoas, como o engajamento e emancipação social. Ensino a ter respeito por todas as pessoas, de todas as classes e que as pesquisas podem ser para pessoas mais pobres que pagam nossos serviços, e as leituras me movem neste sentido (D7.6).

Como também, os valores e comportamentos adotados refletem na imagem profissional por meio dos comportamentos valorizados pela academia (publicação em periódicos de alto impacto na área de conhecimento em que atuam, por exemplo), que garantem a reputação acadêmica local e global por meio das experiências internacionais, dentre outras. O meio mais valorizado de garantir esta reputação acadêmica na percepção dos sujeitos é vivenciando as atividades assim como são impostas: em grande proporção, de variadas fontes, com caráter de urgência, requerendo muitas horas de dedicação.

Um programa é um esforço diário da publicação, da pressão, eu penso que eu também faço um outro discurso principalmente quando tento vencer algumas disputas internas, só é professor de pós-graduação quem tem projeto de vida semelhante à pós-graduação, quem gosta da pressão, **quem tem uma preocupação com reconhecimento dos pares** e quem quer fazer uma carreira que seja bem demarcada, quem não tem esse perfil pode estar em outro lugar, se estiver aqui **tem que fazer a regra do jogo** (D5.9).

Eu imagino que minha missão é essa, eu me vejo como um animador, e você tem de trabalhar outros valores nessa relação, da reputação acadêmica, dos pares, da inserção, de ser alguém **que se destaca na área**, que não estão dadas, e você cria oportunidades para que isso ocorra. E fazer outro papel que é mais político mesmo, de natureza social para ajudar alguém aqui, e isso é um valor (D6.5).

Por meio da dedicação, do comprometimento, do engajamento e do exercício da dimensão política, o docente estabelece sua reputação acadêmica e constrói a sua imagem profissional e pessoal mesmo que isso demande esforços adicionais e concessões na vida pessoal, ao se submeter as “regras do jogo” (D5.9), conforme os relatos apresentam. Assim, para fazer uma carreira “bem demarcada” (D5.9), é necessário vivenciar diversas experiências que envolvem as atividades acadêmicas e contribuem para “o reconhecimento entre os pares” (D5.9). Essa é uma das preocupações que fazem o docente assumir a liderança na coordenação de edição de revistas ou de eventos, por exemplo, independentemente da repercussão destas atividades para o campo acadêmico.

É também diante da complexidade do campo acadêmico, em que há atividades de diversas naturezas, que no processo de formação em nível de mestrado e doutorado se deveria

refletir sobre tal aspecto. Alguns caminhos foram apresentados no debate dos capítulos teóricos da tese, em que é possível estabelecer alternativas que auxiliem os docentes nos seus processos de aprendizagem para o enfrentamento desta diversidade. Neste sentido, o contexto institucional pode facilitar o processo de aprendizagem da prática docente ou pode torná-lo doloroso e limitado mediante as experiências de atuação que provoca, conforme destacam os sujeitos. O ideal para o aprendiz é que este resulte num ambiente de integração e socialização, tal como apontam Fenwick (2003) e Roberts (2012). Este é um ponto de reflexão que está sendo constantemente reforçado nos itens desta seção, já que as experiências de atuação são importantes para o processo de aprendizagem da prática docente na pós-graduação.

Para finalizar esta seção, o constructo **atividades acadêmicas** mantém uma estreita relação com a gestão de relacionamentos com os pares, por meio da avaliação de artigos e trabalhos que é realizada através de convites, indicações e pressões institucionais. Estes são reflexos da imagem pessoal e profissional do docente convidado em virtude da coerência e ética de seus comportamentos, da preferência com a temática da revista, da *expertise* da área e dos processos de gestão do artigo, uma vez que é uma forma de reconhecê-lo pelo trabalho resultado da dedicação e do comprometimento.

São experiências que auxiliam no fortalecimento da imagem do docente e que podem contribuir para a avaliação e atribuição de pontos para a concessão de bolsa em pesquisa de produtividade (PQ), para o seu reconhecimento como melhor editor científico ou indicação de uma comunidade científica para a coordenação de determinado evento e para a consolidação das exigências do campo acadêmico por meio das normas e regras que são impostas. As realizações dessas atividades acadêmicas também impactam no desenvolvimento da carreira acadêmica no contexto da pós-graduação.

Uma questão importante a ser reforçada neste constructo é que, em virtude da sua peculiaridade, tivemos dificuldade quanto à aderência teórica, pois a literatura específica sobre o tema não discute aspectos da pós-graduação tal como os revelados pelos achados. Essa questão fortalece a contribuição desta pesquisa no tocante à temática que discute.

A análise deste constructo possibilitou a identificação da seguinte hipótese:

H5: a importância dada às atividades acadêmicas influencia positivamente na importância dada ao desenvolvimento da carreira acadêmica.

7.2.5 Orientação acadêmica

O fator orientação acadêmica foi definido a partir do agrupamento de variáveis ligadas à capacidade de ‘atrair estudantes com interesse para a pesquisa’, ‘adotar um projeto acadêmico que valoriza as orientações’ e ‘ser curioso nas atividades de pesquisa (atuar com proatividade em busca de novos resultados)’, que ocorre a partir da relação entre sujeitos e grupos no campo científico, inseridos como integrantes deste contexto complexo que é o da pós-graduação, no andamento das atividades que sustentam o desenvolvimento da carreira acadêmica (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). A Tabela 11 apresenta as medidas de cada item, incluindo as médias e desvio-padrão deste fator.

Tabela 11 - Medidas descritivas e Cargas fatoriais do fator 5

Fator 5: Orientação Acadêmica				
VARIÁVEIS	Cargas Fatoriais	Comunalidades	Médias	Desvio-Padrão
Atrair estudantes com interesse para a pesquisa	-0,817	0,709	8,85	0,87
Adotar um projeto acadêmico que valoriza as orientações	-0,691	0,608	8,05	1,27
Ser curioso nas atividades de pesquisa (atuar com proatividade em busca de novos resultados)	-0,540	0,604	9,11	0,84
Alpha de Cronbach	0,638			

Fonte: Elaboração própria (2017).

As medidas descritivas apresentadas dos itens da orientação acadêmica também confirmam que as medidas de adequação estão coerentes com o disposto na literatura por Hair et al. (2005) e Costa (2011) em relação ao alpha de *Cronbach*, os escores fatoriais e as comunalidades. Interessante notar que, apesar de o Alpha de *Cronbach* não ser tão representativo como a gestão da prática da pesquisa (0,798), este fator envolve variáveis que apresentaram médias altas (8,85, 8,05 e 9,11) e baixos desvios-padrão (0,87, 1,27 e 0,84), bem próximos do que foi apresentado no fator da gestão da prática da pesquisa.

Isto indica que, na percepção dos respondentes, a orientação acadêmica é importante na prática docente na pós-graduação em administração e, conseqüentemente, para o aprendizado. Apresenta-se, portanto, como uma experiência fundamental no processo de aprendizagem na percepção dos respondentes e sujeitos da pesquisa. Esta reflexão foi reforçada nos debates dos Capítulos 5 e 6 em que, mediante as discussões teóricas e os achados da pesquisa, a orientação apresentou um papel transversal a todos os papéis da prática docente.

É interessante notar também que este constructo é o que apresenta a relação mais evidente nos relatos com as experiências de formação vividas em nível de mestrado e doutorado pelos sujeitos, conforme debatido no Capítulo 6, as quais resultaram no caminho

adotado na sua ação profissional, uma vez que eles acreditam ser esta a melhor forma de prática. Em outras palavras, após passarem pelo processo de orientação enquanto estudantes, os sujeitos da pesquisa, agora professores, justificam suas ações de orientação acadêmica por meio das experiências vividas relacionadas à própria orientação acadêmica no passado, na crença de que esta se configura na melhor prática. Desse modo, a influência do orientador para este constructo está vinculada aos seguintes aspectos: nos valores e crenças incorporados, nos comportamentos adotados com os estudantes e pares, na operacionalização da atividade de orientar e na própria concepção do sentido de orientar, que começa no processo de formação (enquanto orientando), resulta na continuidade das atividades da prática da pesquisa e auxilia para desenvolvimento da carreira acadêmica.

O processo de aprendizagem da orientação ocorre por meio das experiências de formação e é resultado das situações da educação formal em nível de mestrado e doutorado vivenciadas em IES brasileiras e estrangeiras relatadas pelos respondentes da pesquisa. A Tabela 12 apresenta os itens que ilustram as experiências de formação bem como as respectivas médias e os desvios-padrão.

Tabela 12 - Experiências da formação acadêmica

Experiências de formação	Variáveis	Médias	Desvio-padrão
	Observar o ensino dos professores do mestrado/doutorado	7,84	1,34
	Repetir as práticas do orientador de mestrado/doutorado	5,56	1,78
	Ensinar na graduação	7,28	2,00
	Ser incluído em um grupo de pesquisa	8,41	1,44
	Co-orientar mestrandos durante o doutorado	6,28	2,27
	Cursar uma disciplina de metodologia de ensino superior ou prática de ensino	7,36	2,10

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Ser incluído em um grupo de pesquisa (8,41) apresenta a maior importância para os sujeitos da pesquisa na aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração, seguido pelas experiências de observar o ensino dos professores de onde estudaram durante o mestrado, doutorado (7,84) e de cursar uma disciplina de metodologia de ensino superior ou prática de ensino (7,36). Interessante notar que, das três experiências de formação mais significativas para os docentes, as duas primeiras não estão vinculadas aos aspectos institucionais dos PPGs e apresentam os menores desvio-padrão (1,44 e 1,34), sendo iniciativas que fazem parte das oportunidades oferecidas pelo orientador ou do próprio estudante que tem interesse em desenvolvê-las.

Ocorreu em função de um projeto de pesquisa que minha orientadora tinha, fui inserido num grupo de pesquisa, aí foi muitíssimo interessante. Porque além disso teve a questão do estágio docência, que eu estava trabalhando com a disciplina que era o conteúdo da minha tese, e eu ministrava as aulas para a graduação e era o meu tema central, me obrigava a fazer as leituras, e o fato de estar transmitindo o conhecimento fazia com que eu aprendesse mais do conteúdo e as dúvidas que os alunos tinham eram coisas que eu não tinha percebido. Então foi gratificante. E o meu professor [orientador] tinha convênios que atraíam muitos orientados. Assim, ele convidava os doutorandos para fazer a co-orientação de mestrados, e participava de banca essa coisa toda. E eu tive três co-orientações como essa. Geraram bons trabalhos com publicações. Isso foi muito interessante, porque a experiência que adquiri com as orientações e a tese, claro, eu tive como andar meio que sozinho e eu fiz muitos trabalhos e consegui publicar muita coisa desenvolvida. Foi muito agradável e proveitosa porque isso **me deu experiência nesta questão da orientação** (D1.1/2).

O relato do docente D1 nos trechos 1 e 2 concretiza os resultados das médias apresentadas, em que as experiências de formação são importantes e apresentam relação com todos os itens do constructo orientação acadêmica. Observamos que o orientador foi fundamental para o processo de aprendizagem do docente, pois, além de tê-lo incluído no grupo de pesquisa, oportunizou experiências de estágio docente (quarta experiência mais importante, com média 7,28) e de co-orientação de mestrando (média 6,28), as quais auxiliaram para a segurança do estudante no que se refere à “experiência nesta questão da orientação” e à concretização de conteúdos da sua tese, uma vez que “as dúvidas que os alunos tinham nas aulas eram coisas que não tinha percebido” (D1.2) que possibilitaram a autonomia e a independência na prática docente.

O relato ainda deixa claro que o orientador incluiu estas experiências de formação no projeto acadêmico, o qual valoriza as orientações (item com média 8,05 e desvio-padrão 1,27), pois, além de fortalecerem o processo de aprendizagem, resultam na capacidade de atração de estudantes com interesse para a pesquisa (item com média 8,85 e desvio-padrão 0,87), como pode ser visto no trecho “tinha convênios que atraíam muitos orientados”, por meio do protagonismo nas atividades de pesquisa (item com média 9,11 e desvio-padrão 0,84). O trecho “eu tive três orientações como essa. Geraram bons trabalhos com publicações” consolida este achado (D1.2) e auxilia na percepção da importância dos itens para os quais a observação da prática da pesquisa do orientador foi fundamental para a utilização nas ações cotidianas do docente sujeito da tese, na época estudante.

O orientador é, portanto, alguém que apresenta o sentido de “pessoa bem-sucedida”, que reforça caminhos que sustentam a sua própria prática acadêmica, e uma delas é a orientação. Assim, aciona a aprendizagem individual por meio da observação, a qual, além de

marcar a memória do aprendiz (a pesquisa coletou relatos que traziam dados, em alguns casos, de 30 anos atrás), configura-se numa orientação profissional que é facilmente replicada, tal como explica Bandura (2011) em seu estudo realizado em outro contexto.

O orientador também influencia no aprendizado da concepção de orientação acadêmica de um grupo de pesquisa, uma linha de pesquisa do programa ou até de uma área e/ou temática no campo, na incorporação de comportamentos, justificativas, valores e crenças que orientam a prática docente no contexto em que se inscreve, como apresenta a aprendizagem situada de Fenwick (2003). Apesar de os estudos de Fenwick (2003) e Bandura (2011) não pertencerem ao contexto em que esta pesquisa se inscreve, ambos apresentam aderência no processo de aprendizagem constantemente revelado pelos dados.

Ademais, estudos debatidos no Capítulo 2 da tese (FERNANDEZ; ODELIUS, 2013; ODELIUS et al., 2011; ODELIUS et al., 2016) comprovam a importância do grupo de pesquisa na formação situada por meio da própria observação (MOON, 2004; KOLB; KOLB, 2005; USHER, 2009), o qual atua como “acelerador” de experiências no processo de reflexão ao longo do itinerário de aprendizagem. Desta forma, os achados desta pesquisa reforçam o papel destas experiências de formação, as quais dependem da iniciativa para o aproveitamento de oportunidades, tanto por parte do orientador como do estudante, na preferência em acreditar que o grupo de pesquisa pode ser um caminho facilitador no processo de aprendizagem, e na disposição em oferecer essas experiências, já que aumentam a sobrecarga de trabalho de orientador e estudantes, que precisam organizar os estudos em torno de uma pauta que integre todos os interesses das pesquisas. Essa é uma constatação teórica balizada pelos dados desta tese.

Então, que caminho isso revela? Reforça a necessidade de refletir sobre os itinerários de formação, em que estudantes de mestrado e doutorado precisam vivenciar experiências significativas no seu aprendizado a fim de contemplar minimamente as quatro áreas apontadas por Masetto (2012, p. 45-47): a área do conhecimento, que se refere ao conteúdo ensinado e à capacidade de relacionar com outras áreas e abordagens; a área do afetivo-emocional, que trata do desenvolvimento da autoestima e autoconfiança e o estabelecimento de relações interpessoais balizadas pela cooperação e respeito; a área das habilidades humanas e profissionais, que aplica os conhecimentos adquiridos, como a capacidade de fazer pesquisa e apresentar trabalhos; e, por último, a área das atitudes e valores, que, apesar de ser delicada, é o “coração” do processo de aprendizagem e, talvez por isso, a mais negligenciada, uma vez que demanda amadurecimento dos participantes (docente e discente) na compreensão e desenvolvimento da ética, criatividade, honestidade, criticidade, dentre outros.

Constata-se que, pela inadequação dos processos de formação, os PPGs obrigam o orientador (quando este tem noção disto) a exercer o papel de facilitar o desenvolvimento destas áreas no processo de formação do estudante, configurando-se, portanto, no papel de maior influência. Assim, um mesmo programa pode oferecer formações diferentes pelo fato de o itinerário que o estudante percorre depender do orientador. De forma mais simples e concreta, os PPGs poderiam oferecer uma maior troca de experiências e integração de professores e estudantes de linhas diferentes para a concepção e operacionalização de uma disciplina que discuta o ensino e a aprendizagem no campo da administração, o que poderia oportunizar melhorias vinculadas ao contexto em que o PPG se inscreve, tal como já sugeria Fischer (2006), há mais de 10 anos, a partir da sua experiência de professora na pós-graduação.

O que se constata, ao invés disto, é que essas áreas são trabalhadas no contexto da pós-graduação apenas por iniciativa do docente e não por incentivo da dimensão institucional, por meio das agências de fomento e reguladoras. A única experiência de formação revelada pelos sujeitos que têm relação com a dimensão institucional é a de “cursar uma disciplina de metodologia de ensino superior ou prática de ensino” (7,36), com desvio-padrão de (2,10), o que indica não apresentar tanta concordância entre os respondentes quanto nas outras duas mais importantes: “ser incluído em um grupo de pesquisa”, com desvio de (1,44), e “observar o ensino dos professores do mestrado/doutorado”, com desvio padrão de (1,34).

O que teve de fundamental na disciplina de prática do ensino? a metodologia de ensino foi o mais interessante, então eu trouxe para as minhas aulas, isso me deu um suporte da leitura crítica que você não vê a prática pela prática, no presente, mas uma prática permeada no passado e projetada no futuro, numa condição de projeto de existência, de projeto de saber, de ciência, profissional, das pessoas que estão passando pela **dinâmica de ensinagem**, foi rico isso (D7.1).

Se destaca por ter sido uma experiência significativa — ‘cursar uma disciplina de metodologia de ensino superior ou prática de ensino’ — ainda como estudante de doutorado, na qual as contribuições se estenderam para mais do que o trabalho de tese, mas para a própria prática de ensino. O processo de reflexão foi transformador para o sujeito, conforme aponta no trecho o docente D7, uma vez que práticas foram alteradas, comportamentos adotados e valores ressignificados. Para este docente, o professor da disciplina, que também foi seu orientador, foi capaz de ensinar-lhe uma visão mais compreensiva e de inspirar a sua prática profissional pela maneira como conduzia as atividades, o que teve um reflexo na adoção da

sua própria metodologia, e ainda foi mais além, incorporando o modo como o orientador se relacionava com a prática como um todo.

Tal como discute Freire (1979), a experiência vivida foi além da relação entre sujeito-objeto na reordenação dos saberes ligados à ação profissional incluídos na percepção da vida, auxiliando na transformação ao redor do mundo (FREIRE, 1996). Ao incluir a observação, conforme relatado pelo docente D7, concretiza-se nesta experiência um caminho utilizado para aprender, na adoção de valores, crenças e comportamentos. Desse modo, é possível afirmar que observar os orientadores no cotidiano de suas relações, que ocorrem por intermédio do grupo de pesquisa, por exemplo, configura-se como o caminho de aprendizagem revelado pelos dados dos docentes enquanto estudantes e que se perpetua ao longo da ação profissional.

Os docentes sujeitos da tese revelam que operacionalizam as suas orientações em torno dos seus interesses de pesquisa, na concretização do projeto acadêmico que valoriza as orientações, ao envolvê-las em temáticas que se complementam. Assim, fazem agendamentos com os estudantes-orientandos em torno dos debates e dos projetos de pesquisa aprovados pelo CNPq e oportunizam situações que auxiliam no desenvolvimento da autonomia, do compromisso e da dedicação, fundamentais para o andamento das atividades. Nos relatos a seguir, os docentes usam as expressões “eu provoco” (D7.5), “faz parte do jogo” (D4.5), “a gente faz a coisa acontecer”, “tem aqueles e tem outros” (D11.5) e concretizam seus comportamentos e ações adotados na prática de orientar, sobre a qual o sentido envolve direcionar, envolver, dar suporte, estar próximo, deixar fluir, provocar mudanças e indicar caminhos.

A minha prática é movida pelo dialogismo, **eu provoco**, eu sou um incendiário, eu instigo as verdades deles, e eles vão conseguindo acessar um lugar crítico. Como orientador eu tenho uma sistematização de uma orientação muito coletiva, algumas situações específicas é que é individual, mas eu provoco com um grupo, discuto temáticas, faço agendamentos, sugiro teorias, um estimula o outro, há uma competição sutil também, a gente debate conteúdos de metodologia, desenho de dissertação e teses, teorias que ajudam, eu faço um estudo dirigido, é mais coletivizada. Ainda tem uma vez ou outra uma incursão de campo, eu vou com eles, faço entrevista com eles, é algo ligado ao meu projeto do CNPq, então eu vou e a gente compartilha a entrevista, discute as análises e eu faço minhas pesquisas, eu tenho PQ, tenho universal [projeto de pesquisa] (D7.5).

Dou parte, eu faço uma cascata de assuntos importantes para ter uma ideia do que é importante para o conteúdo, e deixo um tempo para orientação dos alunos e o aluno marca comigo para a gente conversar. Não sou de se preocupar com a vida dos alunos, aprendi isso no mestrado e doutorado, e eu

deixo o aluno solto, e ele que tem que ter demanda para falar comigo, a menos que seja um assunto da vida pessoal aí eu tô aberto pra gente falar. Criar no aluno uma visão de compromisso, autonomia, regras, que tem que pensar em prazo são coisas chatas **mas faz parte do jogo**, tem que fazer isso também. Você tem que dedicar um tempo para corrigir, registrar, acabar no prazo certo, trazer assuntos novos. Nas bancas a gente tem que convidar professor que tem aderência, a gente sempre tenta ajudar, com os seminários, trazendo pessoas de fora, nas qualificações ajudando mais, fazendo pesquisas com professores de áreas afins (D4.5).

A minha filosofia de orientação é diferente da que eu tive, você só encontrava e conversava era muito raramente, aqui é diferente [na pós-graduação em que atua], **a gente faz a coisa acontecer**, toda semana, criei grupos de pesquisa e a interação via TI e isso traz uma produtividade muito grande, claro que tem momentos que torna mais escritório de psicologia (D3.5).

Com a orientação eu procuro ser com meus orientandos bastante companheiro, respeitando as diferenças, **tem aqueles** que devo estar mais próximos deles, **tem outros** que você conversa algumas vezes, são mais autônomos (D11.5).

Os relatos indicam como os docentes sujeitos da pesquisa operacionalizam suas orientações. São ações que envolvem o protagonismo nas atividades, como indica o trecho do relato de D7 “ainda tem uma vez ou outra uma incursão de campo, eu vou com eles, faço entrevista com eles”, por meio da concretização do projeto de pesquisa, como no trecho “é algo ligado ao meu projeto do CNPq” (D7.5), em que realizar seminários, fazer pesquisas com outros professores e “trazer pessoas de fora” (D4.5) auxiliam na capacidade de atração de estudantes com interesses de pesquisa.

Constata-se que a orientação acadêmica é um meio seguro para operacionalizar as pesquisas de interesse do professor inserido nos projetos das agências reguladoras e de fomento. O docente D7 demanda relações próximas no desenvolvimento da autonomia, com respeito às diferenças de cada orientando, como explica o docente D11. Conforme os relatos de D7, D4 e D3, a orientação acadêmica envolve a busca do orientador em oportunizar novos debates, ao indicar novas temáticas e teorias, como também acompanhar o estudante no campo e nos desafios apresentados, com a finalidade de buscar novos resultados. Além disso, não se orienta fora de um projeto maior:

Eu tenho duas disciplinas na pós-graduação, procuro organizar os alunos com projetos que tenham sinergia, com troca boa de conhecimento entre os alunos, procuro **colocá-los em projetos de pesquisa** que tenho com agências de fomento, eu não oriento fora do meu projeto de pesquisa (D12.5).

Este comportamento adotado na ação profissional, de agir com proatividade na busca de resultados, respeitando as diferenças entre os orientandos, e incorporando novas temáticas na operacionalização do projeto de pesquisa (e não orientando fora dele, como relata o docente D12) consolidam (assim como exposto na seção anterior) as imagens pessoal e profissional do docente e auxiliam na capacidade de atração de estudantes com interesses de pesquisa, já que, a partir do reconhecimento decorrente dessa prática, o docente é percebido como alguém experiente na área em que atua.

Por isso, quando se trata da imagem pessoal e profissional no convívio com os alunos, e sendo o orientador o principal condutor do processo de formação ao longo da trajetória acadêmica, é necessário refletir sobre as práticas exercidas, pois estas servirão de referência na prática do futuro docente, o que aumenta sua responsabilidade e comprometimento com o processo, que se torna, portanto, “uma das tarefas mais relevantes do professor de pós-graduação” (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014, p. 33). Esta afirmação teórica é consolidada pelos resultados desta tese.

Já quando está relacionado ao modo como o docente direciona suas atividades e preferências, o estabelecimento de novas parcerias requer a capacidade de se posicionar politicamente de forma clara e de agir com coerência, uma vez que isso se torna preponderante no desenvolvimento de novas relações no ambiente de trabalho, resultando em projetos, grupos de pesquisas, bancas, dentre outros, conforme explica o docente D4, ao usar a expressão “professor que tem aderência e áreas afins”. Os respondentes da pesquisa assim se referem aos professores que serviram de exemplo na sua prática docente, conforme abordado no Capítulo 5, e, pela própria natureza social da prática docente, continuará sendo desta forma (conforme relatam).

Portanto, no exercício de suas relações com os estudantes e professores, potencialmente desenvolvidas pelo papel de orientação, principalmente pela intensidade em que se concebe a pós-graduação na formação do pesquisador, professor e profissional (COSTA; SOUSA; SILVA, 2014), o sujeito transmite valores, crenças e comportamentos na combinação entre o ser e o fazer, de modo tão inter-relacionado que não há como separá-los (TARDIF, 2014), na constituição de outros saberes que reforçam o que é legitimado pelo grupo.

De acordo com o que foi revelado pelos achados, consideramos que se torna fundamental aprender e ser um orientador competente, uma vez que isso permite a operacionalização do projeto acadêmico, por meio do protagonismo em debater novos resultados, que resulta na capacidade de atração de outros estudantes para a pesquisa. Logo, a

dedicação neste papel inerente ao professor da pós-graduação auxilia na elaboração, aprovação e captação de recursos para a concretização das pesquisas que, por sua vez, aumentam o reconhecimento acadêmico no campo e as oportunidades de desenvolvimento da carreira docente.

Tal como assinala Meneses (2000, p.14), “educar exige que, junto com competência técnica, se transmita uma atitude ética, que se formem para a cidadania plena os alunos. Cidadão que tenha também dignidade e retidão”. É preciso ir para além da lógica da formação doutoral, tal como é exercida em boa parte dos programas na reprodução de ferramentas ou estratégias de pesquisa, em direção a uma educação como uma condição autônoma que provoca a reflexão e mudanças de comportamento oriundo do processo de aprendizagem consciente balizada pela transformação da prática, do contexto e do aprendiz (BISPO, 2016).

Define-se o constructo **orientação acadêmica** como o protagonismo assumido pelo orientador na condução do processo de formação vivido pelos orientandos ao longo do itinerário acadêmico, por meio das relações estabelecidas e comportamentos adotados. A ação de orientação se concretiza de forma artesanal, por meio dos sentidos de direcionar, envolver, dar suporte, estar próximo, deixar fluir, provocar mudanças e indicar caminhos. Fortalece e é fortalecida pelas imagens pessoal e profissional do docente na consolidação de preferências, posicionamentos políticos, na forma clara e coerente entre ação e discurso e no estabelecimento de relações entre os pares. Reflete-se, neste sentido, na capacidade de atrair estudantes com interesses de pesquisa, em projetos acadêmicos que valorizam as orientações, na busca proativa de novos resultados, respeitando as diferenças entre orientandos, na manutenção de grupos de pesquisas que auxiliam no desenvolvimento do processo de aprendizagem e dos projetos e resultam em publicações.

O constructo orientação está intimamente vinculado aos processos de gestão da prática da pesquisa, assim como impacta no desenvolvimento da carreira acadêmica do professor na comunidade científica. Essa constatação suscitou a proposição de mais duas hipóteses sobre o processo de aprendizagem docente na pós-graduação.

H6: a importância da orientação acadêmica influencia positivamente a importância dada à gestão da prática da pesquisa.

H7: a importância da orientação acadêmica influencia positivamente a importância dada ao desenvolvimento da carreira acadêmica.

7.2.6 Preocupação com a aprendizagem discente

Outro constructo que contribui para o aprendizado da prática docente na pós-graduação em administração é a preocupação com a aprendizagem discente. Este fator é explicado a partir de comportamentos adotados no trato entre estudantes de disciplinas e orientandos (envolve cuidados), ao compreender as especificidades do ensino voltado para adultos no ambiente da pós-graduação, o qual possibilita a autonomia, a troca de experiências e o autodirecionamento, especialmente na escrita dos trabalhos finais, considerando que a dissertação e a tese são de responsabilidade dos estudantes. A Tabela 13 informa as medidas de cada item, incluindo as médias e desvio-padrão deste fator.

Tabela 13 - Medidas descritivas e Cargas fatoriais do fator 6

Fator 6: Preocupação com a aprendizagem discente				
VARIÁVEIS	Cargas Fatoriais	Comunalidades	Médias	Desvio-Padrão
Compreender que a tese pertence aos orientandos	0,766	0,644	8,13	1,55
Adotar comportamentos de cuidados com os orientandos	0,677	0,555	8,68	1,14
Compreender as especificidades do ensino de adultos (autodirecionamento, troca de experiências, autonomia, estilos de aprendizagem)	0,703	0,607	8,55	1,21
Alpha de Cronbach	0,559			

Fonte: Elaboração própria (2017).

Apesar de os Cargas fatoriais e as comunalidades dos itens deste constructo estarem adequados, o alpha de *Cronbach* apresentou um índice de confiabilidade abaixo de 0,6. Mesmo assim, optamos por manter o fator porque este contribui para entender alguns parâmetros associados à aprendizagem da prática docente. Assim, identificamos que há adequabilidade em relação aos outros parâmetros já mencionados e que há coerência nos itens e elevado nível de concordância dos respondentes, cujas médias foram acima de 8, em relação à importância atribuída. Além disso, a retirada dos itens do fator não gerava impactos nos valores da variância explicada.

Na construção desta preocupação com a aprendizagem discente, a partir dos dados coletados, podemos indicar uma estreita relação com a competência docente proposta por Costa e Silva (2014), em que o fator pode apoiar o desenvolvimento dos saberes metodológicos e epistemológicos, teóricos, de prática da pesquisa, de produção de texto e da prática do ensino, por meio de situações vivenciadas nos itinerários formativos no contexto da pós-graduação. Representa, assim, um constructo que pode ser desenvolvido para a concretização da competência docente, ou seja, uma contribuição para a construção teórica

dos autores, em que assumem a necessidade de pesquisas empíricas que auxiliem na compreensão dos processos de formação em nível de pós-graduação (COSTA; SILVA, 2014).

Os dados revelaram esta reflexão, que indica uma especificidade da pesquisa, e um achado relevante, uma vez que a condição do contexto da formação e atuação dos docentes frente aos aspectos institucionais da avaliação da CAPES e do CNPq indicados por Nascimento (2010) poderia facilitar o desenvolvimento dos itens deste constructo na consolidação de uma formação mais completa, por meio do equilíbrio dos saberes ligados à pesquisa e ao ensino.

Os relatos apresentados reforçam a caracterização dos itens que compõem este fator, com base nos sentidos dos trechos: “a tese não é minha”, “é uma relação afetiva também, se estabelece uma cumplicidade, eu colaboro muito, leio cada detalhe, vou sugerindo” (D11.5), “é muito bom dizer olha isso, cuidado com isso (D4.6) e “eu sou interessada na aprendizagem do estudante” (D3.4).

Eu tenho que pensar que a tese não é minha, **é ele quem vai fazer** [aponta para o estudante que está na sala ao lado esperando sua reunião], a escolha do tema é dele, eu apenas oriento no caminho, às vezes nem concordo, mas respeito. O grupo de pesquisa vai oferecendo condições de debate, suporte teórico, o que cabe ao orientador é garantir uma consistência epistemológica, metodológica, é uma relação afetiva também, se estabelece uma cumplicidade, eu colaboro muito, leio cada detalhe, vou sugerindo. Tem que contribuir para a autonomia intelectual do orientado porque é o fundamento da liberdade, da justiça, implica respeito aos saberes e ao mesmo tempo a condição de transpor o conhecimento ultrapassado, mas é preciso se precaver nessa autonomia, o orientador tem que prestar atenção, requer responsabilidade, com imperativo ético (D11.5).

É muito bom dizer ‘olha isso, cuidado com isso, tem chance nisso’, dá pistas para os estudantes o que você quer para sua vida, o que você gosta, enfim eu acho que tem um pouco dessa coisa de passar para os estudantes de acreditar no Brasil, que a gente tem muito o que fazer, que a gente é muito pobre, pouco eficiente, pouco produtivo, isso é muito claro para mim, eu tive experiências com empresas internacionais e sei que a gente é pouco pragmático com algumas coisas (D4.6).

São de propiciar o máximo que eu puder, o que eu procuro fazer é dar todas essas condições [de troca de experiências, de consistência metodológica e de aprofundamento de saber teórico] e aqueles que realmente se identificam eles têm uma aliada, **eu sou interessada na aprendizagem do estudante**, porque tem autonomia, liberdade acadêmica, criatividade, engajamento, comprometimento são os que eu procuro exercitar e ser vista como alguém que valoriza esse lado docente (D3.4).

É possível destacar três principais constatações a partir dos relatos dos docentes D11, D4 e D3, que balizam a construção argumentativa apresentada de que a preocupação com o

processo de aprendizagem discente apoia o desenvolvimento da competência docente proposta por Costa e Silva (2014).

A primeira constatação é que a preocupação com o processo de aprendizagem discente se dá ao oferecer condições de aprofundamento teórico e epistemológico no tocante às pesquisas por meio das leituras e contribuições em “cada detalhe” (D11.5). A segunda constatação indica que essa preocupação se materializa ao se consolidar a cumplicidade, parceria e liberdade (relação de cuidados e/ou afetiva) no processo de desenvolvimento acadêmico em que “a escolha do tema é dele, eu apenas oriento no caminho, às vezes nem concordo, mas respeito”, com fins à construção da autonomia, e “a tese não é minha” (D11.5), mas requer responsabilidades de ambos, estudante e professor. A terceira constatação se dá ao direcionar este processo considerando as características e as necessidades do estudante no compartilhamento de experiências, “dá pistas para os estudantes o que você quer para sua vida” (D4.6) “aqueles que realmente se identificam eles têm uma aliada, eu sou interessada na aprendizagem do estudante” (D3.4).

Em todas as constatações, o papel do docente como alguém que tem mais experiência e se sente responsável pelo papel da orientação é consolidado (JOHNSTON; KELLER; LINNHOFF, 2014). O que fortalece a discussão do fator da orientação acadêmica, em que se precisa assumir o protagonismo na formação dos discentes (STOREY; RICHARD, 2013) na pós-graduação, como também revela o potencial das especificidades da andragogia, em que se torna fundamental que o estudante compreenda seu papel (com dificuldades e vocação), pois isso se reflete na própria motivação em aprender. Os pressupostos desta abordagem educacional (andragogia) apontam que o docente deve não somente indicar ao estudante os conteúdos fundamentais para o desenvolvimento da escrita, por exemplo, mas estimulá-lo a tomar iniciativas a partir das suas necessidades, possibilitando um processo de investigação. Resulta, portanto, em um processo de aprendizagem mais significativo (BROOKFIELD, 1986; KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Na primeira constatação, o orientador assume essa responsabilidade ao oferecer “suporte técnico e condições de debate” (D11.5) e “dar todas essas condições” (D3.4), mediante o aprofundamento teórico e, principalmente, a presença efetiva nas correções dos trabalhos, nas reuniões individuais e coletivas, contribuindo com cada detalhe e com o compartilhamento de materiais. Assim, como explicam Storey e Richard (2013), é necessário disponibilizar recursos no processo de aprendizagem, uma vez que o conhecimento do mais experiente (para os autores chamado de tutor) é fundamental para a escolha destes.

Na segunda constatação, essa responsabilidade ocorre ao permitir que o estudante assuma seu papel no processo de aprendizagem, compreendendo que as pesquisas e os trabalhos de dissertação e doutorado só serão encaminhados com a sua ativa construção no desenvolvimento da autonomia e consciência das obrigações. Assim, o papel do docente é garantir que o estudante compreenda seu papel por meio do apoio oferecido no estabelecimento da cumplicidade, parceria, liberdade, confiança e autodirecionamento ao longo da formação, que fortalece a autonomia, de acordo com as dificuldades de cada um (estilos de aprendizagem, experiências e necessidades). No relato a seguir do docente D1, concretiza-se esta constatação.

Agora mesmo estou trabalhando com um doutorando que **eu considere que o perfil** dele é mais adequado para trabalhar outro tema que não estivesse vinculado ao projeto. Eu analiso a experiência de vida, profissional, o cara tem mais de 35 anos, já morou fora do Brasil, é professor de IES mais de cinco anos, então é diferente de alguém que vinha trabalhando comigo num projeto, vários alunos, boa parte, que estão desde a graduação, mestrado é diferente, o cara não tem noção de como foi a construção da temática. Então é essa lógica aí (D1.7).

Os projetos de pesquisa, conforme aponta o relato, devem envolver não apenas os interesses, personalidades e características do docente, mas também do estudante, tal como indicam Gardner e Barnes (2014). Assim, no entendimento desta constatação, ao longo do cotidiano acadêmico, o docente desenvolve uma relação afetiva (entendemos afetiva como preocupada com o itinerário de formação, ao refletir sobre as situações do campo acadêmico e a saúde mental e física do estudante) com estudantes e orientandos porque, na ausência de mecanismos e/ou ações institucionais, a responsabilidade por fazê-lo é de sua atribuição.

A terceira constatação, por sua vez, reforça a preocupação do orientador com o processo de aprendizagem discente por meio do autodirecionamento necessário, pois demanda a articulação entre as necessidades e características do estudante, mesmo que o caminho usado não esteja coerente com as escolhas do professor, o que se concretiza pela compreensão de que a tese pertence aos orientandos. O autodirecionamento necessita, assim, da troca de experiências entre estudantes e professores e entre os estudantes por meio do grupo de pesquisa. A motivação, o diálogo e a amizade fazem parte deste processo de aprendizagem em que um tem mais experiência e conhecimento que o outro (STOREY; RICHARD, 2013).

Logo, a partir dos discursos apresentados, o orientador compreende que se demanda o reconhecimento das dificuldades e o fortalecimento de um ambiente de aprendizagem que

auxilie ambos (professor e estudante) no desenvolvimento da cooperação, autonomia e respeito, com fins à formação metodológica, epistemológica, intelectual e comportamental. Desse modo, apresenta-se como alternativa para fortalecer a formação em nível de pós-graduação, tanto para a ação profissional voltada ao cotidiano da pesquisa como do ensino, conforme debatido no Capítulo 2 a partir do estudo teórico de Costa e Silva (2014).

Trata-se de um caminho que pode apresentar benefícios para ambos: os professores auxiliam no desenvolvimento da competência docente pelo pós-graduando e os estudantes aprendem a partir de suas características itinerários que se apresentam como apoio social no tocante às dificuldades apresentadas. Vejam-se os sentidos atribuídos à forma como a relação de confiança é usada pelo docente D1.

Quando entra num projeto no doutorado precisa estar envolvido numa construção coletiva, grandes projetos, com alunos de todos os níveis e colegas de outras IES. Neste coletivo você precisa **construir essa relação de confiança**. Sempre foi assim comigo e eu não vou mudar, aliás eu tenho que disseminar esta prática (D1.10).

O docente D1 indica que é a partir do coletivo que se reforça a operacionalização do projeto acadêmico, em todos os níveis, diante das atividades de orientação, por exemplo, em que se constrói a relação de confiança necessária à prática docente. Como resultado, o docente desenvolve relações de confiança com os estudantes envolvidos em projetos e pesquisas, na contrapartida de estes exercerem suas atividades e alcançarem os resultados desejados. Ou seja, esta relação é pautada por interesses de ambos com fins ao aprendizado e aos resultados do processo (as publicações).

Portanto, a partir da confiança que é estabelecida, os docentes desenvolvem a dimensão afetiva no fortalecimento da relação, que transcende o processo de produção escrita e repercute na prática docente do pós-graduando ao longo da vida. Assim, o docente, a partir das relações de confiança e cuidado, pode auxiliar na preparação para a prática docente, sobretudo quando o estudante desenvolve mais a autonomia. Este é o vínculo que faz deste fator capaz de auxiliar na competência docente indicada por Costa e Silva (2014).

Trata-se de uma relação “afetiva com imperativo ético” (D11.5), na qual os saberes são desenvolvidos, como explica Tardif (2014), de modo a consolidar a segurança, a cooperação e a confiança no fazer da pesquisa ou no ensino, seja com estudantes de uma disciplina ou com orientandos, em que relações de ensinar e aprender também são desenvolvidas. Logo, a partir desta constatação, podemos afirmar que a preocupação com a aprendizagem discente contribui especialmente para o desenvolvimento da prática

vocacionada para o ensino, uma vez que fortalece a incorporação de especificidades do ensino de adultos. No relato do docente D11, observe-se o sentido do trecho “isso marca a carreira docente”.

Eu fui aprendendo com uma professora de pedagogia, que resolveu me adotar e foi passando as questões de preparo para aula, o compromisso, a generosidade. Eu tive uma palestra que acabou sendo a grande experiência de docência, ela tinha uma fala tranquila e tinha uma forma de explicar com um tipo de ironia às vezes, mas de uma forma, era bem generosa e eu acho isso muito importante na prática docente, a generosidade, a maneira como se relaciona com os alunos porque é uma relação afetiva, **isso marca a carreira docente**. É claro que essa prática tem que ser criticamente orientada, educação tem um aspecto transformador, é uma ação epistêmica e como tal requer curiosidade, audácia, rigor, diálogo, ruptura, consciência crítica e foi isso que aprendi (D11.6).

Novamente, o processo de aprendizagem está na formação em nível de mestrado e doutorado, conforme os relatos dos docentes D1 e D11. Para o sujeito D11, observar a forma como a professora de pedagogia se relacionava na sua prática, em uma palestra, por exemplo, foi uma experiência significativa ao longo do processo. O que consolida a questão da aprendizagem observacional, que vem sendo presente ao longo da tese (BANDURA, 2011), e da aprendizagem situada, em que o contexto de formação a partir das relações estabelecidas foi predominante para o aprendiz (FENWICK, 2003). É certo reforçar que, para este sujeito, adotar as questões aprendidas e observadas quanto à generosidade no estabelecimento de relações afetivas demarca a carreira docente e auxilia na orientação com fins à produção e à prática vocacionada ao ensino, ou seja, para a atuação das atividades de ensino e o fazer do papel de professor.

Apesar de estas relações serem caracterizadas pelo respeito e desenvolvimento de autonomia, Alves, Espindola e Bianchetti (2012) questionam as intenções ou interesses que estão envolvidos principalmente nas relações entre professor e orientando, uma vez que estas estão (antes de 1990 não era dessa forma) baseadas no produtivismo, com encontros mais frequentes e superficiais, afetando a autonomia. O tempo foi um elemento preponderante para essa mudança, uma vez que, quanto menor tempo de término do processo de formação, maior a interferência do professor no trabalho final (ALVES; ESPINDOLA; BIANCHETTI, 2012).

Por esse olhar, a preocupação com a aprendizagem discente contribui para a orientação acadêmica, ao auxiliar na articulação das atividades de pesquisa com o projeto acadêmico, por exemplo. Assim, os comportamentos de cuidado adotados e descritos pelos sujeitos buscam lidar melhor com as pressões do ambiente acadêmico. Afinal, desenvolver boas relações com

os alunos “é considerada como uma das principais responsáveis pela conclusão de dissertações e teses de qualidade, contribuindo, para o desenvolvimento e consolidação do conhecimento científico” (ALVES; ESPINDOLA; BIANCHETTI, 2012, p. 136). Neste sentido, essa lógica influencia não apenas a prática docente, que é guiada pelas atividades de pesquisa, como resultado das pressões do ambiente acadêmico, mas também a sua reprodução, no trato com os alunos, ao compartilhá-la e perpetuá-la no processo de formação doutoral.

Com base nas reflexões, **a preocupação com a aprendizagem discente** envolve a compreensão das dificuldades dos estudantes, o respeito às diferenças e às especificidades do ensino para adultos (estilos de aprendizagem), que auxiliam no desenvolvimento da autonomia, no estabelecimento da confiança e na definição de responsabilidades mútuas. Ainda, essa preocupação resulta no fortalecimento da competência docente pelo orientador, ao oferecer condições de aprofundamento teórico e epistemológico, ao participar efetivamente do processo de aprendizagem dos estudantes e ao considerar suas características e necessidades no compartilhamento de atividades e experiências de formação. Como resultado, a dimensão afetiva é fortalecida e integrada à prática cotidiana do docente, o que repercute na prática docente dos pós-graduandos.

Os vínculos estabelecidos ao longo da análise da preocupação com a aprendizagem discente e os processos de orientação acadêmica possibilitaram a proposição da seguinte hipótese:

H8: a importância da preocupação com a aprendizagem discente influencia positivamente a importância dada à orientação acadêmica.

7.2.7 Prática vocacionada para o ensino

O último constructo da aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração foi nomeado de prática vocacionada para o ensino, uma vez que auxilia na compreensão do papel do professor por meio dos itens: “ter vocação para o ensino” e “exemplificar a aplicação das teorias em sala de aula a partir de experiências”, pouco referenciados pelos docentes em comparação com as atividades de pesquisa. A Tabela 14 informa as medidas de cada item, incluindo as médias e desvio-padrão deste fator.

Tabela 14 - Medidas descritivas e Cargas fatoriais do fator 7

Fator 7: Prática vocacionada para o ensino				
VARIÁVEIS	Cargas Fatoriais	Comunalidades	Médias	Desvio-Padrão
Ter vocação para o ensino	0,708	0,544	8,23	1,37
Exemplificar a aplicação das teorias em sala de aula a partir de experiências	0,738	0,602	8,28	1,32
Alpha de Cronbach	0,556			

Fonte: Elaboração própria (2017).

Da mesma forma como ocorreu com o constructo “preocupação com a aprendizagem discente”, o valor do alpha de *Cronbach* ficou abaixo de 0,6, então decidimos mantê-lo porque ajuda a explicar a dinâmica do desenvolvimento de uma prática vocacionada para o ensino e também porque as outras medidas descritivas estão adequadas de acordo com os parâmetros de referência para a análise fatorial. Talvez essa baixa confiabilidade esteja relacionada à percepção dos docentes de valorizarem e de também de serem mais cobrados pelos resultados das ações de pesquisa, causando certo distanciamento das atividades voltadas ao ensino, uma vez que estas não oferecem contrapartidas concretas (na percepção dos sujeitos). Chama a atenção no relato do docente D8 as seguintes passagens: “lamentavelmente eu tenho que ensinar”, “tem até um lado bom”.

Quando faz um doutorado de pesquisa não tem a possibilidade de ser professor, aqui eu tenho que assobiar e chupar cana, eu tenho que ser coordenador, diretor, parecerista, professor, orientador, pesquisador, é uma distorção do nosso sistema. **Eu sou pesquisador, agora lamentavelmente tenho que ensinar**, tem até um lado bom, no trabalho que faço como professor: é possível conhecer alunos que se interessem pela pesquisa, e atraí-los para a iniciação científica (D8.1).

A partir do relato, é possível constatar algumas reflexões. A primeira é que o sujeito reforça a falta de direcionamento no processo de formação em nível de doutorado, em que não “tem a possibilidade de ser professor”, apresentando isso como uma lacuna no processo de aprendizagem sobre sua prática. A prática docente é constituída de vários papéis, tais como parecerista, orientador e pesquisador (como o relato aponta e conforme foi corroborado pelos dados do Capítulo 6), e demanda a articulação de muitas atividades, em alguns casos que se opõem, por isso o uso da expressão “assobiar e chupar cana”. Como resultado, a formação deveria contemplar o desenvolvimento da capacidade socioemocional (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014) do docente, que precisa compatibilizar os interesses destes papéis, na relação entre estudantes e pares, e as exigências impostas pelas agências de fomento.

A segunda é que a concepção de ensino do sujeito D8 se torna desvalorizada porque foi resultado do processo de formação vivenciado, o qual foi mais voltado às atividades de pesquisa. Por isso, ela se perpetua na ação profissional, no uso do espaço do ensino com fins às atividades de pesquisa: “tem até o lado bom” (D8.1). Uma das explicações para esta concepção de ensino no tocante ao processo de formação está nas estratégias de ensino que foram vivenciadas pelos professores e sujeitos da tese, as quais se refletem na ação profissional, já que se apresentam como caminhos de interação entre o docente, o ambiente de aprendizagem, o conteúdo e o estudante. Constituem-se, assim, nos saberes do conhecimento pedagógico, conforme detalhado no Capítulo 2 da tese a partir de Arantes e Gebran (2013), e também influenciam o processo de aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração.

As estratégias de ensino mais relatadas pelos sujeitos da pesquisa são provenientes das experiências da educação formal vivenciadas por eles mesmos em nível de mestrado e doutorado. Parece-nos que (quero acreditar) o fato de estes sujeitos atuarem na pós-graduação há mais de dez anos, o que distancia ainda mais o período em que estavam sendo formados, contribuiu para a dificuldade de disseminar diferentes estratégias de ensino.

Isso pode ser explicado porque o movimento acadêmico-literário que destaca as estratégias de ensino mais ativas é relativamente recente (BORBA; LUZ, 2002; ZABALZA, 2004; ANASTASIOU; ALVES, 2004; WOOD JR, 2008; SILVA et al., 2012; LOWMAN, 2012; MASETTO, 2012; OLIVEIRA, 2014), segundo o qual ocorre uma mudança do “ensinar” para “educar” (SILVA, 2014), apesar de algumas importantes publicações (FREIRE, 1987) já terem iniciado este debate anteriormente. Então, é simples concluir que, diante das configurações da época em que eram estudantes, as estratégias de ensino que os sujeitos aprenderam na ação são mais tradicionais do que as ativas.

A Tabela 15 ilustra os itens que compõem as estratégias de ensino, tais como: seminários, aulas expositivas, elaboração de resumos críticos, estudos de caso e fóruns de debates. As médias apontadas revelam a importância de utilização na prática docente no contexto da pós-graduação.

Tabela 15 - Estratégias de ensino

Estratégias de ensino	Média
Seminários	7,76
Aulas expositivas	7,41
Fóruns de debates	7,21
Elaboração de resumos críticos	6,85
Estudos de caso	5,94

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

As médias revelam que os seminários e aulas expositivas são as estratégias de ensino mais importantes na operacionalização das atividades ligadas ao ensino, no contexto em que esta pesquisa se inscreve. Além destas, o uso de filmes e os casos para ensino também foram citados na fase quantitativa como estratégias de ensino utilizadas na prática docente. Ao longo desta tese, a lógica da supremacia da pesquisa no contexto acadêmico vem sendo analisada em função da dimensão política, histórica e financeira a que está vinculada. Desse modo, os itens apresentados, que resumem as estratégias de ensino adotadas, consolidam a construção argumentativa ao se apresentar de forma pouco diversa, por meio de poucos relatos sobre a importância de sua utilização no contexto de planejamento e de ação profissional das atividades de ensino. Um dos poucos relatos que mencionam a utilização destas “ferramentas” é mostrado a seguir.

No mestrado e doutorado **aprendi as ferramentas** como fazer um plano de aula, um de ensino, como usar o quadro, estudo de caso, seminário. Na pós-graduação com os que trabalham juntos com grupos de pesquisa, aí a gente combina disciplinas, seminários, aí ajuda dividindo algumas atividades, fazendo pesquisa e publicando em conjunto (D6.8).

É, portanto, no período de formação em nível de mestrado e doutorado que os docentes aprendem e experienciam a utilização das estratégias de ensino e as reproduzem no seu contexto de atuação. Entretanto, os dados qualitativos e quantitativos desta pesquisa revelam que é necessário refletir sobre os processos de formação no que tange às estratégias de ensino utilizadas em nível de pós-graduação para transformar essa realidade, uma vez que é fundamental desenvolver o que Zabalza (2004) chama de competência pedagógica a fim de tornar o processo de aprendizagem dos estudantes mais reflexivo e transformador.

O que resulta da presente discussão é que as estratégias de ensino envolvem características e atividades ligadas ao ensino, que podem ser mais tradicionais ou ativas, na utilização dos recursos dos processos de ensino-aprendizagem. Envolvem saberes relacionados às ferramentas que os docentes aprenderam, como explicam Arantes e Gebran (2013) e Tardif (2014), ao utilizarem-nas no ambiente da pós-graduação e realizarem as adaptações necessárias. São resultado, portanto, de experiências vividas enquanto estudantes e professores que envolvem a observação, a conversa com docentes mais experientes, e, principalmente, a admiração por professores como “pessoas inspiradoras”.

Importante pontuar novamente que a vontade de parecer com alguém de sucesso ao imitar a prática docente do outro foi o mecanismo de aprendizagem mais evidente neste

constructo e nos demais da tese. Isso reforça a aprendizagem observacional proposta por Bandura (2011). Embora o estudo do autor não tenha sido desenvolvido no ambiente da pós-graduação, é uma orientação para a aprendizagem que ajuda a compreender o itinerário usado pelos docentes em sua formação e atuação no contexto profissional.

Apesar da constatação da pouca valorização das atividades ligadas ao ensino, com poucas experiências que resultaram na adoção de estratégias de ensino na ação docente, é possível destacar alguns relatos que valorizam a sua manutenção e operacionalização, mesmo que as recompensas estejam mais associadas ao contato com o aluno, ao delineamento do posicionamento ético e político que auxilia na consolidação de valores que o docente compartilha e também à consolidação das atividades de pesquisa, sendo um espaço para concretizá-las. Este argumento é fortalecido no trecho “pela minha forma de ensino eu já consigo filtrar quem gosta de estudar, e isso é muito bom” (D3.3), em que o sentido de gostar de estudar se concretiza na pós-graduação diante da trajetória do estudante.

Identificação com as atividades de pesquisa são intrinsicamente ligadas à docência, a forma de conseguir identificar talentos, exatamente pela minha forma de ensino eu já **consigo filtrar** quem gosta de estudar, e isso é muito bom, quando chega na pós-graduação, se confirmando esse interesse de eventuais alunos, é uma experiência muito prazerosa porque a gente forma o aluno e acompanha a trajetória (D3.3).

Lembra Lowman (2004, p. 273) para a gestão do ensino que a reputação nacional de uma IES “é uma função de seus PPGs, mas sua sobrevivência financeira vem de seus ex-alunos que formados em cursos de graduação se lembram acima de tudo da qualidade do ensino que receberam”. No ambiente público, a palavra “financeira” pode ser substituída por “reputação”. É, assim, um desafio, já que poucos docentes inseridos no ensino superior são capazes e realmente se preocupam com a qualidade do processo de aprendizagem vivenciado pelos estudantes (ZABALZA, 2004), mas muitos, a exemplo dos participantes deste trabalho, estão mais interessados em como alcançarão (acompanhando a trajetória do estudante) os indicadores de pesquisa que contribuem para assumirem postos de trabalhos superiores (BOURDIEU, 2003).

O ensino tem papel coadjuvante na prática docente da pós-graduação porque os pesquisadores que atuam neste contexto não foram preparados para tal e replicam esta prática para os orientandos e estudantes de maneira geral. Nos relatos a seguir, observe-se o uso da expressão “é só uma atividade complementar da minha atividade de pesquisador” (D8) e “do espaço privilegiado” (D14).

É **só uma atividade** complementar da minha atividade de pesquisador [o ensino], aproveito para dar treinamento aos meus alunos para que eles possam realizar as tarefas que vou cobrar deles na pesquisa. Não sou um professor com o conteúdo pré-estabelecido, as pesquisas direcionam o meu trabalho, não sigo uma rotina, eu levei muito tempo para entender meu projeto científico, é isso que guia minha prática docente e não o contrário, e isso é definido com base nos meus interesses, afinidades e nas experiências que tive no pós-doutorado. O projeto científico não é uma coisa para a vida não, eu vou passar uma década, mas não o resto da vida. Não é possível construir conhecimento trocando de temática. Minha formação é de pesquisa, eu cativo alunos para fazer PIBIC e assim espero que alguns se motivem para fazer mestrado e assim por diante (D8.4/3).

A pós-graduação [se referindo às disciplinas que ministra] é um **espaço privilegiado** de fazer isso [pesquisar]. Há a possibilidade de continuar estudando, onde pesquisa é viável, onde os alunos têm interesse em gerar conhecimento e são movidos pela curiosidade (D14.4).

No caso, para o desenvolvimento dos saberes da prática do ensino, lacuna apresentada na construção argumentativa deste fator, a recomendação é que o pós-graduando vivencie experiências voltadas ao planejamento e ação do ensino de forma integrada, ativa e reflexiva no processo de aprendizagem. Isso pode ocorrer a partir de disciplinas de práticas de ensino, de estágios docentes, da elaboração e operacionalização de um curso para outros estudantes ou até mesmo da convivência e orientação de um professor denominado pelos autores de “professor orientador para o ensino” (SILVA; COSTA, 2014, p. 50), desde que se concretizem em atividades que o pós-graduando possa refletir sobre a ação.

Os relatos dos docentes D8 e D14 deixam claro que as atividades de pesquisa se apresentam como prioridades, nas quais os esforços de formação são voltados para este fim. Desse modo, reforçam a construção argumentativa de que, mesmo ao relatarem sobre as atividades de ensino, os sujeitos fazem uso das atividades de pesquisa para reforçar essas ideias. Neste sentido, na maioria das vezes, os itens que compõem este fator são adotados para facilitar a operacionalização das atividades de pesquisa, e não primeiramente com fins à formação discente, conforme relatos. Isto é reflexo da predominância das atividades de pesquisa, as quais, desde o processo de formação, conforme explicado nas reflexões teóricas, são incorporadas nos valores, crenças e comportamentos da ação docente. Assim, para direcionar a prática docente, o ensino apresenta sentido de meio para a pesquisa e, por isso, o docente usa este espaço para atrair e treinar alunos com vocação para ela.

Tal como apontam Costa e Bispo (2014), as disciplinas na pós-graduação se configuram no meio para alcançar as imposições institucionais e promover um ambiente psicológico, por meio de relações pautadas na confiança, autonomia e direcionamento, e

quando necessário se refletem de forma positiva no processo de aprendizagem (SILVA; COSTA, 2014). O relato do docente D3 destaca a desvalorização das atividades de ensino.

Eu fico muito magoada quando vejo colegas dizendo que não gostam de ensinar, que é um mal necessário, **pra mim é uma realização**, às vezes estou em sala com um problema, é realmente um mergulho que eu esqueço tudo, não vejo como um pesar, como um trabalho no sentimento de pena, vejo como algo que transcende (D3.4).

Configura-se – a desvalorização das atividades de ensino-, neste sentido, um problema ou mais um desafio para a atuação docente: “professores que se destacam na sala de aula por razões pessoais são provavelmente os que serão mais felizes por muitos anos. Os que são motivados pela esperança de ganhar prêmios primeiro não ficarão satisfeitos no longo prazo” (LOWMAN, 2004, p. 275), conforme o relato de D3 explicita. Isso pode ocorrer ou porque o docente não tem vocação para o ensino (ZABALZA, 2004) ou porque precisa decidir como o seu tempo será distribuído entre as atividades da prática docente, o que gera desconforto (LOWMAN, 2004), uma vez que as atividades acadêmicas de pesquisa demandam maior dedicação (COSTA; SILVA, s.d.).

Um relato interessante sobre a docência foi comentado por D4, que explica não ter planejado desempenhá-la, mas ao longo do tempo sentiu necessidade de qualificação para isso.

Eu não queria ser professor. Depois quando voltei à cidade tal, apareceu um concurso e eu fiz para professor, e eu fiz. Daí eu passei a dar aula na graduação de qualquer jeito, sem base da docência, e num certo momento eu precisava melhorar minha base, e eu fiz doutorado na IES tal em administração, aí sim **fui com a preocupação da docência**. Aí sim pude aprender, a gente ajudava os professores, a gente dava aula por eles, a gente debatia, teve um incentivo, mesmo não tendo disciplinas ligadas à docência, que nos deveriam dar boa visão do trabalho e de como postar em campo e produzir os conteúdos. Me ensinou a cuidar da minha vida como aluno e isso tem impacto na docência porque você também exige dos alunos uma postura que o aluno tem que fazer a parte dele, e o doutorado teve esse lado, e eu diria que todo o impacto do doutorado tem a ver com o que a gente faz hoje, a escola foi o doutorado, o posicionamento na sala, a questão da docência, os alunos eram críticos com questionamentos de fonte de base, a gente aprende isso lá, tudo que aprendi em administração veio do doutorado, hoje eu enxergo coisas que só porque passei por isso como aluno (D4.1).

O relato deixa claro que a capacidade de reflexão desenvolvida pelo docente foi essencial para o aproveitamento de oportunidades que tinham como objetivo desenvolver melhor as competências do ensino, e, mesmo não cursando disciplinas de metodologia, ao

longo da trajetória no doutorado, o estudante pôde aproveitar oportunidades de ensino na ação que foram significativas para o seu aprendizado. Como resultado, elas se refletiram na sua prática docente de tal modo (reprodução) que as exigências que foram impostas ainda como estudante são as que ele impõe aos estudantes no papel de professor. Assim, ele aprendeu a se posicionar criticamente em sala, a cobrar autodirecionamento dos estudantes e a produzir material para uso na prática docente. Neste sentido, na compreensão das especificidades dos adultos com fins a concretização dos trabalhos e publicações, o desenvolvimento da prática vocacionada ao ensino contribuiu para a preocupação com a aprendizagem docente.

Mesmo que essa decisão não tenha vínculo com a vocação (como o sujeito relata), o seu desenvolvimento como docente seguiu uma trajetória de aprendizagem mediante os processos de reflexão diante das escolhas conscientes para o aproveitamento de oportunidades que estavam alinhadas com suas necessidades. É assim que o docente aprende a desenvolver uma prática vocacionada ao ensino, que pode fazer parte da sua história de vida ou estar associada às suas escolhas ao longo da vida. Essa questão da vocação foi fortalecida nos relatos como algo importante para a prática docente: “eu diria que para o exercício da docência a vocação é mais importante” (D1.8). Os relatos a seguir exemplificam este argumento:

Me ajudou porque sempre tive a vocação de ser professor, já tinha ensinado antes no Senac em tal região, fiz a graduação na IES tal, e já gostava, sempre fui monitora desde o primeiro grau, sempre me oferecia para ajudar a professora, quando fiz meu memorial para professor titular, fiz toda essa retrospectiva, e a área de ensino eu tenho comigo desde os meus sete anos de idade, é uma coisa que eu juntava minhas amigas, botava no quadro, e eu era a professora pra elas. Pra mim é uma coisa de **vocação** mesmo (D3.1).

Eu fui docente muitos anos no interior e tive que assumir muitas disciplinas diferentes uma atrás da outra, sem treinamento como existe hoje de preparação docente, então você se forma docente na prática. Passei no concurso e eu tinha que ser professora, é uma prática em serviço, na ação; **você pode descobrir a vocação ou não**. Quando fiz o memorial coloquei a aventura de ser docente, e a experiência no interior foi muito difícil com toda a precariedade, e exigiu que eu tivesse um envolvimento grande na tentativa de seduzir (D5.1).

Mediante os relatos dos docentes D3 e D5 são apresentadas duas situações diferentes em que ambos descobriram a vocação para o ensino: na concepção de profissão desde a infância (D3) e na ação ao se formar como docente na prática (D5). Interessante notar que a prática de elaborar o memorial no qual descreve a trajetória na IES foi um momento marcante

para a entrevistada, em que resgatou toda a evolução docente no campo, principalmente no apontamento de experiências muito alegres como o fato de ensinar desde os sete anos de idade às amigas, ou muito dolorosas, como a precariedade do ensino no interior. São, conforme debatido no Capítulo 3 da tese, experiências que servem de orientação no futuro e, dependendo da capacidade de resiliência da pessoa, podem atuar como bloqueadores no processo de aprendizagem (DEWEY, 2000; BEARD; WILSON, 2006).

No tocante às experiências vivenciadas em organizações privadas e públicas em funções administrativas, na percepção dos sujeitos da pesquisa, elas colaboraram para a prática do ensino, uma vez que aproximam a teoria e a prática, auxiliam na utilização de exemplos práticos e estimulam os alunos a refletirem em sala de aula, o que torna a aula mais interessante, apesar de não ser toda experiência profissional, uma vez que é necessário refletir, avaliar e modificar pelo menos as concepções que emergem dela (ZABALZA, 2004). Os trechos a seguir exemplificam as contribuições na percepção dos sujeitos.

Você ter trabalhado em empresa fica mais fácil de ensinar porque você visualiza o que leu, e consegue dar uma aula com mais substância do que necessariamente pensar só no lado teórico. **Isso ajuda bastante para dar aula em administração.** O fato de ter trabalhado na área de gestão mais ainda, e ter me relacionado com todas as áreas da empresa, com livre acesso, me trouxe realmente muitos ganhos em termos de experiência profissional (D2.7).

As minhas experiências influenciaram na minha produção teórica, porque se aprende na prática, aquilo que sempre fiz. Ajudaram a modificar minha própria construção teórica, elas [as experiências profissionais] têm uma relação com o campo empírico e acabam na sala de aula. Hoje tenho mais clareza das dificuldades dos alunos, sou mais paciente, procuro repetir várias vezes, respeitar o aluno na sua condição, então toda a minha experiência de lidar com poder na universidade foi fundamental na minha prática docente, e isso **melhora muito a condição**, você tem que exemplificar (D11.7).

É possível destacar que exemplificar as aplicações das teorias em sala de aula a partir das experiências profissionais auxilia na aproximação com o estudante, com a teoria e o conhecimento abordado. Isso se reflete, também, na capacidade de trabalhar em áreas diferentes, por ter relação com o campo empírico (D2.7), e nos relacionamentos com estudantes e pares (D11.7). Assim, pelo apresentado anteriormente, este item reforça o argumento de que auxilia no desenvolvimento da preocupação com a aprendizagem discente porque se aproxima destes na compreensão das dificuldades apresentadas no processo de formação, de “respeitar o aluno na sua condição” (D11.7).

Para Zabalza (2004), não é comum ter professores que alcançaram desenvolvimento da carreira voltado tanto no mercado como na academia, mas essa é uma necessidade que cresce na formação da identidade profissional docente, especialmente no contexto das ciências sociais aplicadas. “Contudo, principalmente em determinados setores docentes, continua faltando essa integração clara entre exercício da profissão e da docência” (ZABALZA, 2004, p. 128).

A partir das discussões empreendidas, **a prática vocacionada para o ensino** está vinculada à concepção de vocação decorrente da trajetória de vida ou do itinerário percorrido pelo docente, além da capacidade de aplicar as teorias em sala a partir das experiências vividas. Estas, auxiliam no relacionamento com o estudante, na compreensão das suas dificuldades e limitações no processo de aprendizagem e na própria capacidade de reflexão no aproveitamento de oportunidades que desenvolvem as competências do ensino e se apresentam como significativas para o aprendizado docente, pois são capazes de alterar itinerários, concepções e prática. Portanto, dependem da capacidade de reflexão do docente em função da concepção de vocação para o ensino, que pode ter sido incorporada ao longo da trajetória como estudante e depois como professor-pesquisador. Assim, ao refletir sobre a prática, o docente pode aproveitar oportunidades de interação com os pares e estudantes, aprender estratégias de ensino ativas e reformular as atividades de ensino. Destarte, propomos a seguinte hipótese:

H9: a importância dada à prática vocacionada ao ensino influencia positivamente a importância dada à preocupação com a aprendizagem discente.

Ao concluir a análise dos constructos sobre a aprendizagem da prática docente, foi possível estabelecer, para cada um dos fatores identificados, elementos que caracterizam o seu significado (o quê?) de forma objetiva, entender o processo de aprendizagem (como aprendeu?), os motivos que contribuíram para a sua aprendizagem (por que aprendeu?), além de identificar as contribuições de cada constructo para a prática docente. O Quadro 42 apresenta uma síntese desses elementos, o que se configura como uma contribuição significativa para compreender a dinâmica e a complexidade do fenômeno estudado.

Quadro 43 - Sentidos dos constructos na aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração

O que aprendeu?	Como aprendeu?	Por que aprendeu?	Quais contribuições na prática?
O desenvolvimento da carreira acadêmica faz parte do processo de legitimação e reconhecimento social, que envolve o estabelecimento de relações interpessoais na realização de um conjunto de atividades acadêmicas que estão intimamente vinculadas à prática da pesquisa e de orientação. Integra a dimensão socioemocional, no (re)estabelecimento da identidade pessoal, da predileção profissional e da satisfação social; uma dimensão mais profissional, mediada pelas experiências vividas e preferências adotadas na realização das atividades; e uma última dimensão institucional, que envolve imposições institucionais que direcionam e balizam as atividades dos docentes.	Por meio da inserção no ambiente como estudante em nível de mestrado e doutorado, no qual incorpora concepções — a partir da observação e das experiências vividas — do que é legitimado pelo grupo e as usa no momento da sua inserção no campo acadêmico, como professor. O aprendizado ocorre também no enfrentamento das dimensões institucional, profissional e socioemocional, com a articulação das preferências individuais e das imposições do ambiente como um lugar de transformação.	Pela importância da interação entre os pares na pós-graduação, das atividades de orientação e de publicação, bem como do reconhecimento que disto provém. Assim, os benefícios das tarefas acadêmicas de pesquisa compensam o esforço empreendido.	Eleva o <i>status</i> conferido ao docente, propaga seu nome e, como consequência, recebe convites para programas e eventos. Auxilia para a acumulação do capital simbólico, comparando-se às celebridades.
Os relacionamentos com os pares são caracterizados pelo estabelecimento de confiança por meio da adoção de comportamentos valorizados pelo grupo, que levam a compartilhar valores com as pessoas que os reforçam. Envolvem a adoção do comportamento ético na separação entre os papéis de gestor e de professor, a cooperação entre os pares para não afetar as parcerias e o reconhecimento de que as relações entre os pares são balizadas pela harmonia e distanciamento dos conflitos, uma vez que impactam no reconhecimento acadêmico e nas atividades acadêmicas.	Por meio da participação ainda como estudante (grupos de pesquisa, linhas ou grupos de estudos), em que o docente interage com os padrões de comportamentos e regras do contexto e deles faz uso para ser legitimado pelo grupo. O aprendizado ocorre na ação e na compreensão de estabelecer relações no ambiente de trabalho porque isso baliza a cooperação, a confiança e a negociação.	Porque se reflete na vida de forma geral, por meio dos comportamentos adotados, dos posicionamentos políticos e das questões éticas na prática do docente, como também porque ajustes são necessários (comportamentos, valores, crenças) em virtude dos diversos papéis que o docente precisa compatibilizar.	Proporcionam a inserção por meio das relações de poder e engajamento no estabelecimento da confiança e da cooperação. Formam novos saberes diante das experiências vividas e observadas que provocam mudanças de comportamentos, valores e crenças.

A gestão da prática da pesquisa envolve as atividades de elaboração, aprovação e captação de apoio financeiro em projetos de pesquisa e proporciona o desenvolvimento da carreira acadêmica por meio da adoção do protagonismo, da procrastinação e do idealismo, que são legitimados pelo grupo e apresentam relação com a dimensão socioemocional do docente na consolidação de sua atuação profissional.	Por meio da realização de ações aprendidas desde a formação: as fontes de aprendizado, as pessoas mais experientes e as próprias normas e regras das Instituições. O aprendizado ocorre na identificação com o ritmo frenético das atividades do trabalho e com o reconhecimento que recebem ao conseguirem bons resultados de pesquisa, principalmente no interesse em ser reconhecido como um pesquisador legitimado.	Porque é um meio seguro para desenvolver-se na carreira acadêmica na pós-graduação, que implica a propagação do nome (ou sobrenome), o reconhecimento, convites e indicações, que resultam no aproveitamento de oportunidades ligadas às atividades acadêmicas.	Representa não apenas a necessidade de <i>status</i> social, como também a busca pelo reconhecimento e pela ocupação e conquista de legitimidade de espaços de autonomia necessários para o sucesso na atividade.
As atividades acadêmicas mantêm uma estreita relação com a gestão de relacionamentos com os pares por meio da avaliação de artigos e trabalhos mediante convites, indicações e pressões institucionais. Estes são reflexos da imagem pessoal e profissional do docente convidado por meio da coerência e ética de seus comportamentos, da preferência com a temática da revista, da <i>expertise</i> da área e dos processos de gestão do artigo.	Na ação docente, por meio da participação na edição de revistas, no processo de gestão dos avaliadores e da relação e <i>expertise</i> entre estes, para a editoria de revistas. Nos eventos, o processo de aprendizagem está associado à expansão, quanto à sua representação, definição de papéis, benefícios, e como gerenciam os avaliadores.	Porque as atividades acadêmicas direcionam, interferem e refletem-se no aprendizado que ocorre na ação da prática docente de modo situado na combinação do contexto e das regras que balizam a atividade.	Propiciam o alcance de imposições das normas e regras do ambiente em que estão inseridos, auxiliam na repercussão do nome do pesquisador-avaliador-gestor e fortalecem a imagem pessoal e profissional do docente frente ao grupo em que atua.
A orientação acadêmica revela o protagonismo assumido pelo orientador na condução da formação vivida pelos orientandos ao longo do itinerário acadêmico, por meio das relações estabelecidas e comportamentos adotados. Concretiza-se de forma artesanal por meio dos sentidos de direcionar, provocar mudanças e indicar caminhos. Fortalece e é fortalecida pelas imagens pessoal e profissional na consolidação de preferências, posicionamentos políticos e na forma clara e coerente entre discurso e ação, e no estabelecimento de relações entre os pares.	Por meio das experiências de formação em nível de mestrado e doutorado. Ser incluído em um grupo de pesquisa, observar o ensino de seus professores de mestrado/doutorado e a participação em uma disciplina de metodologia de ensino superior ou prática de ensino são exemplos. Observar os orientadores no cotidiano de suas relações se configura como o caminho de aprendizagem enquanto estudantes e que se perpetua ao longo da ação profissional.	Porque na observação da prática profissional os orientadores perceberam que a orientação era relevante, seja pela maneira como conduziam as atividades, que teve um reflexo na prática profissional, ou pela incorporação de um estilo de orientação relacionada com a prática como um todo.	Consolida as imagens pessoal e profissional e auxilia na capacidade de atração de estudantes com interesses de pesquisa, já que a partir do reconhecimento é percebido como alguém experiente na área. Auxilia na busca de novos resultados e na operacionalização do projeto acadêmico.

A preocupação com a aprendizagem discente envolve a compreensão das dificuldades dos estudantes, o respeito às diferenças e às especificidades do ensino para adultos (estilos de aprendizagem), que auxiliam no desenvolvimento da autonomia, no estabelecimento da confiança e na definição de responsabilidades mútuas. Resulta no fortalecimento da competência docente ao oferecer condições de aprofundamento teórico e epistemológico, ao participar efetivamente do processo de aprendizagem dos estudantes e ao considerar suas características e necessidades no compartilhamento de atividades e experiências de formação.	Por meio das experiências vividas na formação em nível de mestrado e doutorado, na observação da forma como os docentes se relacionam na prática e por meio das experiências significativas vivenciadas ao longo do processo. As questões aprendidas de generosidade no estabelecimento de relações afetivas demarcam a carreira docente e auxiliam na orientação acadêmica.	Porque precisa desenvolver boas relações com os alunos para apoiá-los na conclusão dos trabalhos e publicações. Além disso, porque, a partir dos processos de reflexão na ação, na relação entre suas expectativas e as do ambiente social, o docente percebe que precisa desenvolver este fator.	Fortalece e integra a dimensão afetiva à prática cotidiana do docente, que repercute na prática dos pós-graduandos. Auxilia no estabelecimento de relações de confiança com os estudantes envolvidos pautada por interesses de ambos.
A prática vocacionada para o ensino está vinculada à concepção de vocação decorrente da trajetória de vida ou do itinerário percorrido pelo docente, além da capacidade de aplicar as teorias em sala a partir das experiências vividas. Estas questões auxiliam no relacionamento com o estudante, na compreensão das dificuldades e limitações no processo de aprendizagem e na própria capacidade de reflexão no aproveitamento de oportunidades.	Por meio da reflexão no aproveitamento de oportunidades que desenvolvem as competências do ensino e se apresentam como significativas, pois são capazes de alterar itinerários, concepções e prática. É decorrente, também, da observação de professores inspiradores na ação profissional ainda na condição de estudante. O aprendizado ocorre em função das ferramentas que os docentes aprenderam a utilizar no ambiente da pós-graduação e as adaptações necessárias.	Porque experiências vividas enquanto estudantes e depois como professores, que envolvem a observação e a admiração por outros professores, resultaram em experiências transformadoras que repercutiram na prática docente.	Auxilia na própria prática de ensino e no processo de reflexão que pode ser transformador e ressignificar a concepção de vocação da prática docente, bem como contribui para a preocupação da aprendizagem discente.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Ao longo da análise dos constructos foram apresentadas afirmações que assumem a configuração de hipóteses (mediante a lógica abdutiva). O Quadro 43 apresenta estas hipóteses para cada constructo da aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração. Ressalta-se que na análise do desenvolvimento da carreira acadêmica não foram formuladas hipóteses por se tratar de um fator mediador.

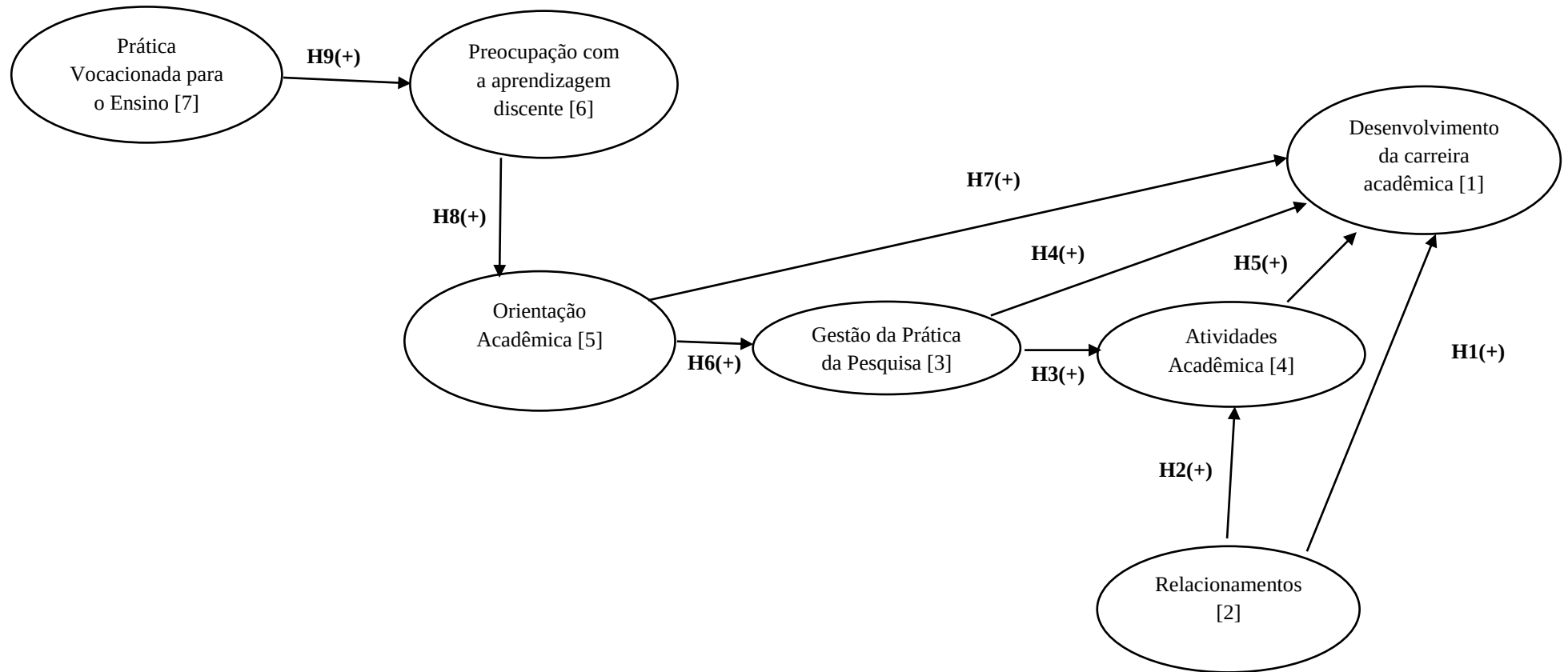
Quadro 44 - Pressupostos da hipótese dos constructos na aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração

Constructo	Pressuposto da Hipótese
Desenvolvimento da carreira acadêmica	É o mediador dos demais fatores da aprendizagem docente na pós-graduação.
Relacionamento com os pares	A importância dada aos relacionamentos entre os pares influencia positivamente a importância dada ao desenvolvimento da carreira acadêmica (H1) e às atividades acadêmicas (H2) .
Gestão da prática da pesquisa	A importância dada à gestão da prática da pesquisa influencia positivamente a importância dada às atividades acadêmicas (H3) e ao desenvolvimento da carreira acadêmica (H4) .
Atividades acadêmicas	A importância dada às atividades acadêmicas influencia positivamente na importância dada ao desenvolvimento da carreira acadêmica (H5) .
Orientação Acadêmica	A importância da orientação acadêmica influencia positivamente a importância dada à gestão da prática da pesquisa (H6) e ao desenvolvimento da carreira acadêmica (H7) .
Preocupação com a aprendizagem discente	A importância dada à preocupação com a aprendizagem discente influencia positivamente a importância dada à orientação acadêmica (H8) .
Prática vocacionada ao ensino	A importância dada à prática vocacionada ao ensino influencia positivamente a importância dada à preocupação com a aprendizagem discente (H9) .

Fonte: Elaboração própria (2017).

Ademais, a partir da configuração das hipóteses, o presente modelo estrutural foi sugerido, no qual estima-se que as relações ocorrem de modo que auxiliam na compreensão do processo de aprendizagem docente na pós-graduação em administração. A Figura 9 evidencia o modelo empírico proposto bem como suas relações.

Figura 9 - Modelo empírico da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2017).

As relações do modelo proposto são testadas na próxima seção, que finaliza este capítulo ao destacar as decisões das hipóteses dos constructos na aprendizagem da prática docente da pós-graduação em administração.

7.3 RELAÇÕES DOS CONSTRUCTOS DA APRENDIZAGEM DA PRÁTICA DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Nesta seção, indicamos os procedimentos de teste do modelo empírico sugerido na tese, bem como as decisões das hipóteses de cada relação avaliada. Ao final, são realizadas algumas reflexões sobre estas relações.

7.3.1 Procedimentos de teste do modelo

A partir do uso do *SmartPLS* 3.2.6, iniciamos os procedimentos de teste do modelo pela validade estatística e confiabilidade dos constructos da aprendizagem da prática docente na pós-graduação, por meio dos indicadores da confiabilidade composta, do *alpha de Cronbach* e da variância extraída (AVE). Os nomes dos constructos são representados a partir de abreviações. Cada um destes valores está ilustrado na Tabela 16.

Tabela 16 - Valores da validade estatística e confiabilidade dos constructos

Constructo	Confiabilidade composta	Alpha de Cronbach	AVE
DesenCarrAcadm	0,780	0,780	0,527
Relacionam	0,785	0,785	0,615
GestPraticaPesq	0,791	0,791	0,709
AtividdAcadem	0,783	0,783	0,821
OrientAcadem	0,648	0,648	0,583
PreocupAprenDisc	0,581	0,581	0,704
PratVocacEnsino	0,558	0,558	0,693

Fonte: Dados extraídos do *SmartPLS* 3.2.6.

Observamos na Tabela 16 que, de maneira similar à seção anterior, os *alpha de Cronbach* dos fatores “preocupação com a aprendizagem discente” e “prática vocacionada para o ensino” apresentaram índices mais baixos que os demais. Além disso, os constructos “gestão da prática da pesquisa” e “atividades acadêmicas” se destacaram na questão da validade. Os outros índices, dos demais constructos, estão de maneira geral entre 0,5 e 0,8 (menor 0,527 do desenvolvimento da carreira acadêmica e maior com 0,821 do constructo atividades acadêmicas), ou seja, dentro dos parâmetros desejados.

Adicionalmente, a matriz de correlação ilustrada na Tabela 17 indica a correlação entre os constructos da aprendizagem da prática docente na pós-graduação, em que os índices em negrito na diagonal, por se apresentarem maiores do que os que não estão, indicam que há validade discriminante entre as variáveis latentes (HAIR et al., 2016).

Tabela 17 - Matriz de correlação entre as variáveis latentes (n = 243)

Variável Latente	1	2	3	4	5	6	7
1-AtividadeAcadem	0,096						
2-GestPraticaPesq	0,371	0,842					
3-PreocupApreDisc	0,069	0,001	0,839				
4-OrientAcadem	0,198	0,280	0,272	0,764			
5-PratVocacEnsino	0,230	0,252	0,219	0,392	0,832		
6-DesenCarreAcad	0,257	0,304	-0,094	0,214	0,035	0,726	
7-Relacionam	0,257	0,160	0,150	0,155	0,111	0,281	0,785

Fonte: Dados extraídos do SmartPLS 3.2.6.

Ao avaliar o modelo de mensuração no nível dos itens³, como mostra a Tabela 18, podemos afirmar que as cargas fatoriais são significantes ($p < 0,001$), confirmando a validade convergente apresentada na Tabela 16, e superiores às cargas cruzadas, confirmando a validade discriminante no nível dos itens.

Tabela 18 - Matriz de cargas cruzadas (n = 243)

Itens	PratcVoc En	Preocup ApreDisc	OrientAc adem	GestPrati Pes	AtividddA cadem	Relacion amn	DesenCa rreAcad
P305	0,811	0,171	0,294	0,216	0,201	0,101	0,0302
P307	0,853	0,192	0,356	0,205	0,182	0,084	0,027
P108	0,156	0,811	0,220	0,051	0,052	0,175	-0,030
P109	0,207	0,866	0,236	-0,042	0,063	0,084	-0,121
P302	0,154	0,143	0,739	0,254	0,160	0,141	0,131
P304	0,311	0,232	0,751	0,135	0,186	0,136	0,148
P308	0,407	0,242	0,801	0,244	0,121	0,090	0,202
P204	0,267	0,111	0,365	0,749	0,344	0,177	0,124
P211	0,163	-0,100	0,138	0,870	0,311	0,124	0,339
P212	0,202	-0,013	0,194	0,900	0,274	0,099	0,308
P201	0,163	-0,006	0,134	0,329	0,918	0,231	0,293
P202	0,259	0,139	0,232	0,344	0,894	0,235	0,165
P102	0,052	0,067	0,160	0,093	0,153	0,776	0,303
P103	0,126	0,137	0,150	0,126	0,269	0,866	0,210
P104	0,135	0,160	0,105	0,178	0,218	0,857	0,158
P106	0,031	0,114	0,053	0,112	0,158	0,613	0,193
P313	0,113	-0,073	0,090	0,159	0,206	0,239	0,694
P314	0,086	-0,059	0,269	0,278	0,256	0,231	0,825
P315	0,080	-0,032	0,105	0,147	0,142	0,157	0,676
P316	-0,028	-0,058	0,201	0,323	0,200	0,197	0,791
P317	-0,201	-0,159	0,005	0,113	0,062	0,200	0,624

Fonte: Dados extraídos do SmartPLS 3.2.6.

³ Valores-p estimados por *bootstrap* com 5000 repetições e opção “no sign change” no SmartPLS 3.2.6 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015).

Em decorrência da necessidade de apresentar a Tabela 18 por meio de abreviaturas dos itens, tais como P305, P306, etc., indicamos no Quadro 44 o item correspondente para auxiliar na compreensão dos indicadores e argumentos apresentados. Ou seja, ao observar o item P313, na Tabela 18, é possível perceber no Quadro 44 que se trata de “Acumular elevado número de orientações” do fator desenvolvimento da carreira acadêmica.

Quadro 45 - Identificação dos itens e variáveis

Itens	Variáveis Correlacionadas	Fator
P313	Acumular elevado número de orientações	Desenvolvimento da carreira acadêmica
P314	Sentir satisfação com o reconhecimento pelos pares	
P316	Ser reconhecido/premiado pelos resultados de avaliações/pesquisas/publicações	
P315	Adotar a pós-graduação como um projeto de vida (pouco tempo livre, muito trabalho e desafios)	
P317	Desenvolver atividades mais voltadas para à pesquisa do que ao ensino	
P102	Conquistar o apoio/voto nas reuniões departamentais/linhas	Relacionamento com pares
P103	Harmonizar as relações entre os pares para não prejudicar as parcerias	
P104	Minimizar os conflitos entre pares para não prejudicar as parcerias	
P106	Separar os papéis de professor e gestor para manter boas relações com os pares	
P204	Elaborar projetos de pesquisa	Gestão da prática de pesquisa
P211	Conseguir aprovação de projetos de pesquisa por agências de fomento	
P212	Captar apoio financeiro para a pesquisa	
P302	Atrair estudantes com interesse para a pesquisa	Orientação acadêmica
P304	Adotar um projeto acadêmico que valoriza as orientações	
P308	Ser curioso nas atividades de pesquisa (atuar com proatividade em busca de novos resultados)	
P201	Atuar na editoria de revistas acadêmicas	Atividades acadêmicas
P202	Organizar eventos de pesquisa	
P107	Compreender que a tese pertence aos orientandos	Preocupação com a aprendizagem discente
P108	Adotar comportamentos de cuidados com os orientandos	
P109	Compreender as especificidades do ensino de adultos. (autodirecionamento, troca de experiências, autonomia, estilos de aprendizagem)	
P305	Ter vocação para o ensino	Prática vocacionada para o ensino
P307	Exemplificar a aplicação das teorias em sala de a partir de experiências	

Fonte: Elaboração própria (2017).

Em seguida, buscamos compreender os índices extraídos de R^2 e do p-valor com a finalidade de avaliar as relações sugeridas entre os constructos no modelo empírico a partir das hipóteses indicadas. A Tabela 19 apresenta estes valores para cada relação testada e indica qual a decisão de cada fator, resultado dos valores correspondentes. Isto é, para valores de p-valor acima de 0,05, a indicação é de rejeitar a hipótese.

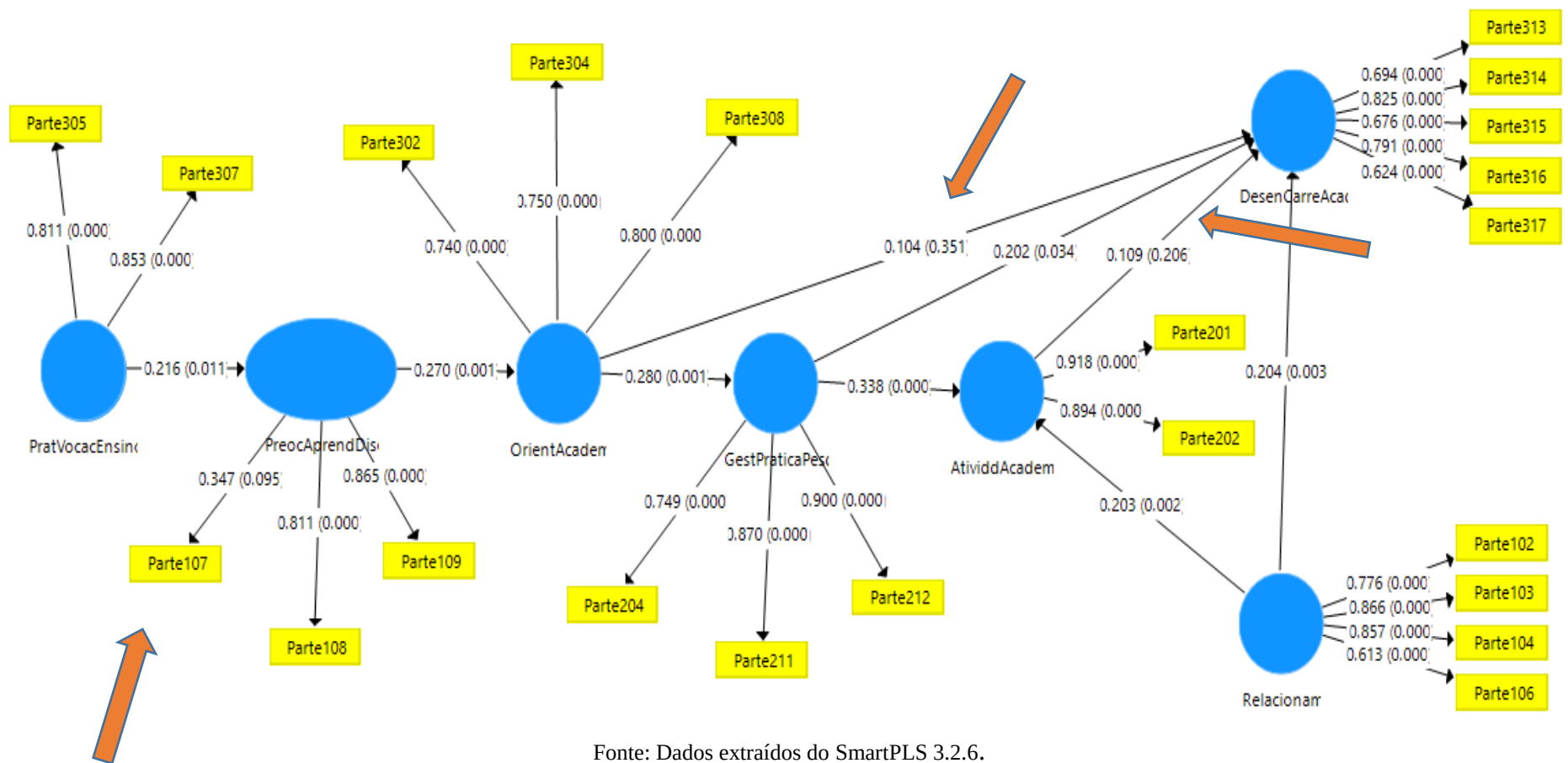
Tabela 19 - Teste geral das hipóteses Rodada 1

H	Descrição	<i>p</i>-valor	<i>R</i>²	Decisão
1	Relacionamentos -> Desenvolvimento da Carreira Acadêmica	0,004	0,204	Aceita
2	Relacionamentos -> Atividades Acadêmicas	0,003	0,203	Aceita
3	Gestão da Prática da Pesquisa -> Atividades Acadêmicas	0,000	0,338	Aceita
4	Gestão da Prática da Pesquisa -> Desenvolvimento da Carreira Acadêmica	0,032	0,202	Aceita
5	Atividades Acadêmicas -> Desenvolvimento da Carreira Acadêmica	0,210	0,109	Rejeita
6	Orientação Acadêmica -> Gestão da Prática da Pesquisa	0,001	0,280	Aceita
7	Orientação Acadêmica -> Desenvolvimento da Carreira Acadêmica	0,343	0,104	Rejeita
8	Preocupação com a Aprendizagem Discente -> Orientação Acadêmica	0,001	0,270	Aceita
9	Prática vocacionada ao Ensino -> Preocupação com a Aprendizagem Discente	0,004	0,216	Aceita

Fonte: Elaboração própria (2017).

A Figura 10 representa o modelo resultante da primeira rodada de teste de hipóteses.

Figura 10 - Modelo mensurado da pesquisa-rodada 1



Mediante os valores obtidos de R^2 e de p -valor, as hipóteses 5 “a importância dada às atividades acadêmicas influencia positivamente na importância dada ao desenvolvimento da carreira acadêmica” e a hipótese 7 “a importância da orientação acadêmica influencia positivamente a importância dada ao desenvolvimento da carreira acadêmica” foram rejeitadas. As setas direcionadas para estes valores servem para enfatizar este resultado.

Além disso, reavaliamos os itens que se apresentam no modelo, por meio das relações multivariadas estabelecidas, e percebemos que o item (107) “compreender que a tese pertence aos orientandos” do fator 6 “preocupação com a aprendizagem discente” deveria ser excluído, uma vez que apresenta sentido diferente dos demais que estão também neste fator. Os itens “adotar comportamentos de cuidados com os orientandos” e “compreender as especificidades do ensino de adultos (autodirecionamento, troca de experiências, autonomia, estilos de aprendizagem)” atribuem sentidos que são do orientador para o pós-graduando, enquanto o primeiro tem sentido do orientando para o docente.

Adicionalmente, percebemos que a carga fatorial deste item se apresentou baixa (0,347), apesar de o índice da variância extraída (0,51) estar dentro do parâmetro aceitável. Decidimos, desse modo, prosseguir para uma nova rodada dos dados, ou seja, analisar as relações multivariadas dos constructos novamente com a exclusão do item (107) “compreender que a tese pertence aos orientandos” do fator 6, a fim de verificar se há mudanças no modelo empírico de forma a torná-lo mais consistente. A Tabela 20 apresenta os números da segunda rodada de teste das hipóteses.

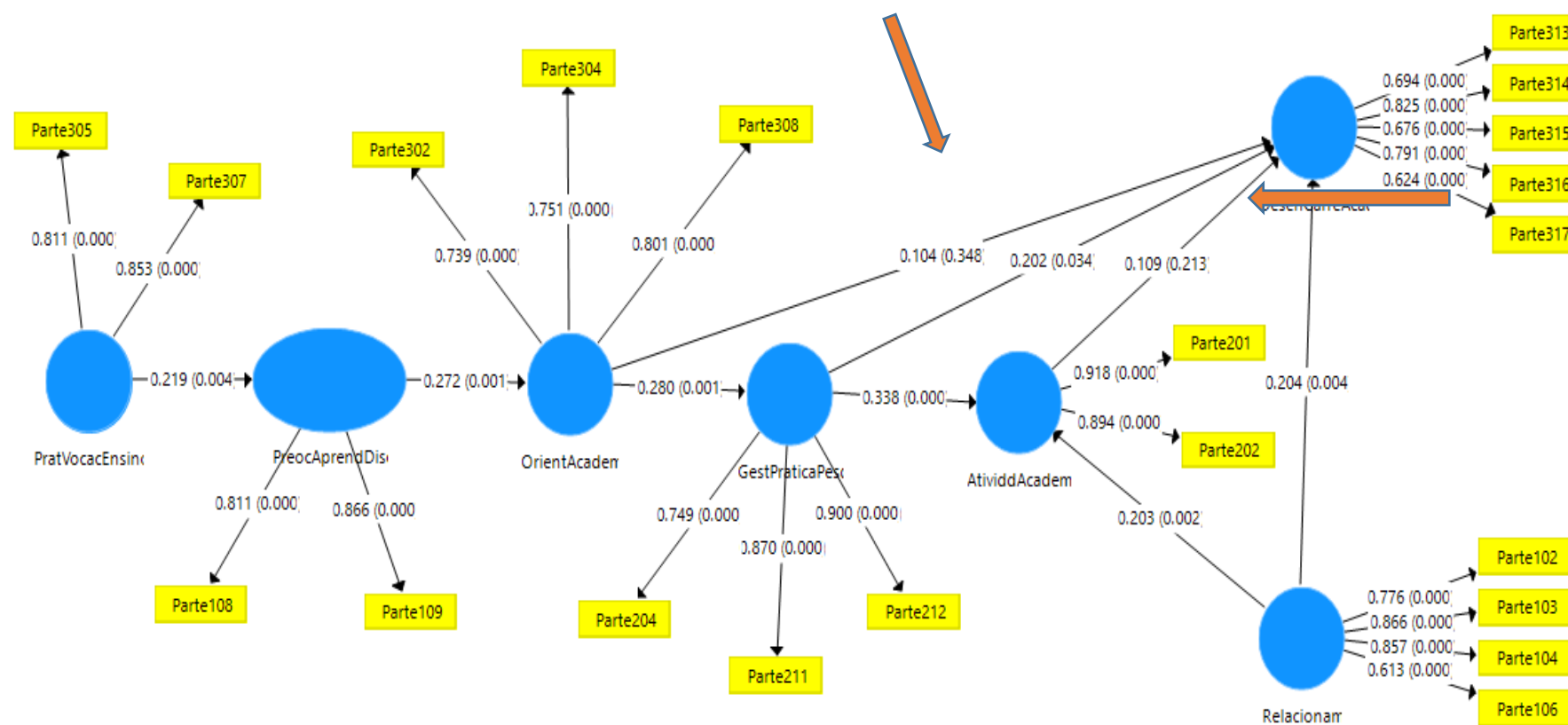
Tabela 20 - Teste geral das hipóteses Rodada 2

H	Descrição	<i>p</i> -valor	R^2	Decisão
1	Relacionamentos -> Desenvolvimento da Carreira Acadêmica	0,001	0,204	Aceita
2	Relacionamentos -> Atividades Acadêmicas	0,002	0,203	Aceita
3	Gestão da Prática da Pesquisa -> Atividades Acadêmicas	0,000	0,338	Aceita
4	Gestão da Prática da Pesquisa -> Desenvolvimento da Carreira Acadêmica	0,038	0,202	Aceita
5	Atividades Acadêmicas -> Desenvolvimento da Carreira Acadêmica	0,226	0,109	Rejeita
6	Orientação Acadêmica -> Gestão da Prática da Pesquisa	0,001	0,280	Aceita
7	Orientação Acadêmica -> Desenvolvimento da Carreira Acadêmica	0,316	0,104	Rejeita
8	Preocupação com a Aprendizagem Discente->Orientação Acadêmica	0,001	0,272	Aceita
9	Prática vocacionada ao Ensino -> Preocupação com a Aprendizagem Discente	0,004	0,219	Aceita

Fonte: Dados extraídos do SmartPLS 3.2.6.

A Figura 11 identifica o modelo resultado da segunda rodada de teste de hipóteses.

Figura 11 - Modelo mensurado da pesquisa-rodada 2



Fonte: Dados extraídos do SmartPLS 3.2.6.

Observamos na Figura 11 que não houve mudanças significativas neste segundo teste de hipóteses. Isto é, a indicação de que a hipótese 5 “a importância dada às atividades acadêmicas influencia positivamente na importância dada ao desenvolvimento da carreira acadêmica” e a hipótese 7 “a importância da orientação acadêmica influencia positivamente a importância dada ao desenvolvimento da carreira acadêmica” foram rejeitadas permaneceu. Isto nos indica que as relações medidas nas hipóteses 5 e 7 não se confirmam no modelo sugerido e devem ser retiradas para a sua re-especificação. Tais resultados — de rejeição das hipóteses 5 e 7 — não eram esperados, conforme debatido na seção anterior (7.2) e são discutidos na seção seguinte (7.3.2).

Seguimos para uma nova rodada de testes de hipóteses mediante as orientações de Hair et al. (2005) os quais ressaltam que a “estratégia de desenvolvimento de modelos” preconiza a possibilidade de melhorias no modelo de mensuração por meio de alterações, apesar de já termos um modelo empírico pré-definido. É importante destacar que estas relações rejeitadas foram retiradas para ajustar o modelo, mas que não implicam a retirada dos constructos que estão presentes em outras relações. O nosso objetivo é compreender, a partir do modelo re-especificado, a combinação de relações entre os constructos que faz mais sentido para explicar o processo de aprendizagem da prática docente na pós-graduação.

Ademais, reforçamos que o objetivo desta etapa — de reajustes do modelo — foi para a melhor compreensão do fenômeno, isto é, da aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração, e não apenas a intenção de aceitar ou rejeitar hipóteses. Por isso, decidimos seguir com a re-especificação do modelo, conforme as recomendações de Hair et al. (2005).

A Tabela 21 expõe os indicadores da terceira rodada de teste das relações do modelo empírico da pesquisa e apresenta as decisões de cada hipótese desta nova modelagem. Observe-se que nesta estão ilustradas as hipóteses de 1 até 7, que foram reorganizadas com as retiradas das hipóteses 5 e 7. Por exemplo, a hipótese que era 9 na segunda rodada foi enumerada para a 7 nesta terceira rodada.

Tabela 21 - Teste geral das hipóteses Rodada 3

H	Descrição	<i>p</i> -valor	R ²	Decisão
1	Relacionamentos -> Desenvolvimento da Carreira Acadêmica	0,000	0,204	Aceita
2	Relacionamentos -> Atividades Acadêmicas	0,003	0,203	Aceita
3	Gestão da Prática da Pesquisa -> Atividades Acadêmicas	0,000	0,338	Aceita
4	Gestão da Prática da Pesquisa -> Desenvolvimento da Carreira Acadêmica	0,001	0,202	Aceita
5	Orientação Acadêmica -> Gestão da Prática da Pesquisa	0,001	0,280	Aceita

6	Preocupação com a Aprendizagem Discente -> Orientação Acadêmica	0,001	0,272	Aceita
7	Prática vocacionada ao Ensino -> Preocupação com a Aprendizagem Discente	0,005	0,219	Aceita

Fonte: Dados extraídos do SmartPLS 3.2.6.

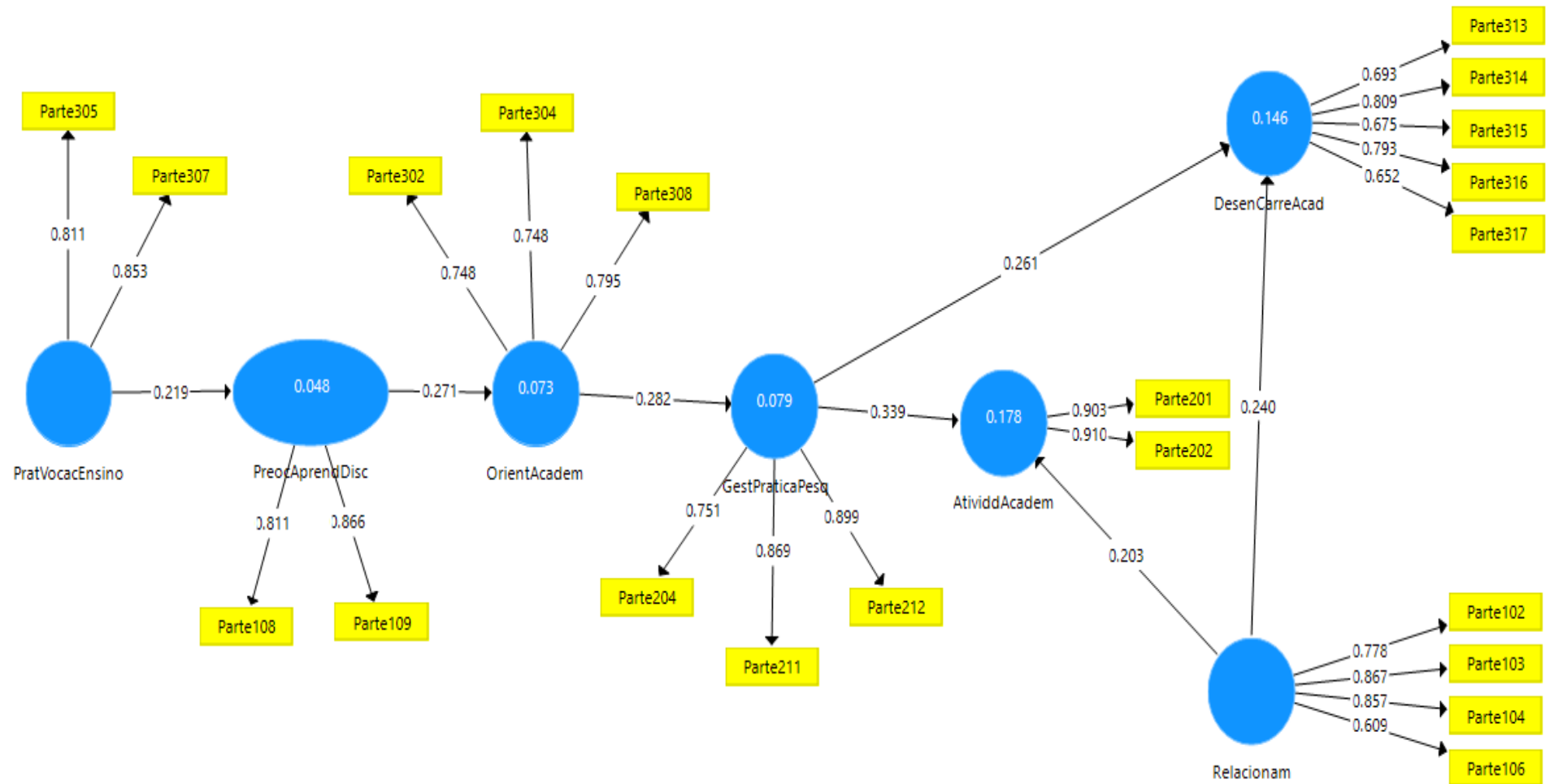
Perceba-se que, na Tabela 21, ocorreu apenas a mudança de resultado do *p-valor* da hipótese 4, que era de 0,0038 e passou para 0,001, ou seja, a decisão não foi alterada, pelo contrário, os resultados ratificam de forma mais evidente a sua aceitação. Este resultado fortalece que o modelo re-especificado desta forma, por meio da combinação destas relações, torna a relação da hipótese 4 mais significativa. Neste sentido, todas as relações sugeridas foram confirmadas a partir da terceira rodada. Mediante os resultados, podemos afirmar que o modelo ajustado confirmou as seguintes relações:

- ✓ Quanto maior a importância dada aos relacionamentos entre o pares maior a importância dada ao desenvolvimento da carreira acadêmica **(H1)** e às atividades acadêmicas **(H2)**.
- ✓ Quanto maior a importância dada à gestão da prática da pesquisa maior a importância dada às atividades acadêmicas **(H3)** e ao desenvolvimento da carreira acadêmica **(H4)**.
- ✓ Quanto maior a importância dada à orientação acadêmica maior a importância dada à gestão da prática da pesquisa **(H5)**.
- ✓ Quanto maior a importância dada à preocupação com a aprendizagem discente maior a importância dada à orientação acadêmica **(H6)**.
- ✓ Quanto maior a importância dada à prática vocacionada ao ensino maior a importância dada à preocupação com a aprendizagem discente **(H7)**.

A Figura 12⁴ ilustra as relações do modelo ajustado da presente tese. Em seguida, realizamos a reflexão das hipóteses.

⁴ Admitimos uma variação entre os valores-p e os valores das tabelas porque é um método baseado em reamostragens aleatórias com reposição.

Figura 12 - Modelo ajustado da pesquisa



Fonte: Dados extraídos do SmartPLS 3.2.6.

7.3.2 Reflexões finais das hipóteses

Com base nas discussões teóricas desta tese e nas análises consolidadas na seção 7.2 do presente capítulo, havia uma expectativa de confirmação das hipóteses indicadas, pois, como emergiram do campo, a interpretação da fase qualitativa junto ao aporte teórico, já indicavam estas relações. Assim, cada hipótese foi debatida e discutida nas subseções correspondentes a cada fator. Neste sentido, e em conformidade com os achados da fase qualitativa, podemos afirmar que os achados pelas relações do modelo ajustado apresentam aderência aos estudos teóricos utilizados nesta tese. Resolvemos, adicionalmente, indicar reflexões sobre as hipóteses rejeitadas (Tabela 20) e sobre estas relações (hipóteses) do modelo ajustado.

Uma explicação para a rejeição da relação da “importância das atividades acadêmicas na importância dada ao desenvolvimento da carreira acadêmica” (H5 - Tabela 20) pode ser, conforme já apontado, a pouca frequência desta atividade, pois seus itens apresentaram as menores médias. Isso evidencia que não são atividades que todos os docentes inseridos na pós-graduação vivenciam ou que eles atribuem importância relativamente menor a elas, o que parece ser uma evidência consistente na medida em que nem todos os docentes que atuam na pós-graduação têm interesse em assumi-las (NASCIMENTO, 2010). Isso pode justificar a inexistência de uma relação estatisticamente significativa com a importância do desenvolvimento da carreira acadêmica, o qual pode ocorrer independentemente de o docente assumir cargos de editoria de revistas e de organização de eventos.

Quanto à rejeição da relação entre a “importância da orientação acadêmica na importância dada ao desenvolvimento da carreira acadêmica” (H7 - Tabela 20), podemos evidenciar que o fator orientação acadêmica apresentou médias altas em comparação aos demais constructos, conforme debatido na seção 7.2.5, como também se apresentou como um papel transversal aos demais constructos, conforme analisado nos Capítulos 2 e 3 na formação dos saberes e na prática docente da pós-graduação em administração. Assim, foi-lhe atribuído o sentido de uma das atividades mais relevantes do docente inserido no contexto estudado, conforme corroborado pela literatura utilizada. Contudo, a H7 (Tabela 20) se baseia na importância do relacionamento entre a orientação acadêmica e o desenvolvimento da carreira acadêmica.

Dada a dinamicidade da orientação acadêmica no fenômeno estudado, a sua relação com o desenvolvimento da carreira acadêmica pode não ter sido estatisticamente significativa porque há um fator que a média, o qual faz parte da hipótese (6 - Tabela 20), que confirma a

relação da orientação acadêmica na gestão da prática da pesquisa, cuja relação, por sua vez, foi confirmada com o desenvolvimento da carreira acadêmica na hipótese (4 - Tabela 20). Ou seja, apesar de não existir uma relação direta estatisticamente comprovada, há uma relação indireta que foi confirmada pelos dados qualitativos e é reforçada pela confirmação da hipótese (4 - Tabela 20).

Assim, em termos práticos, a pesquisa revelou que há indícios de que essa relação conjunta faça mais sentido na compreensão destes fatores. Isto é, adotar um projeto acadêmico que valoriza as orientações e atuar com proatividade em busca de novos resultados culmina na capacidade de atrair estudantes com interesse para a pesquisa (itens do constructo da orientação acadêmica) e reflete-se na elaboração, aprovação e captação de recursos para a sua operacionalização (itens do constructo gestão da prática da pesquisa), o que, por sua vez, contribui no aproveitamento das oportunidades de desenvolvimento da carreira acadêmica.

Concluimos que o constructo orientação acadêmica está intimamente vinculado aos processos de gestão da prática da pesquisa e que é por meio desta relação que há um impacto no desenvolvimento da carreira acadêmica do professor na comunidade científica. A Figura 12 do modelo ajustado reflete essa constatação.

Uma outra questão que merece destaque nos resultados é a seguinte. Apesar de os constructos “preocupação com a aprendizagem discente” e “prática vocacionada ao ensino” apresentarem índices de *Alpha de Cronbach* inferiores aos parâmetros adotados, conforme ressaltamos nas seções 7.2.6 e 7.2.7, foi importante mantê-los pois as suas relações de importância na aprendizagem da prática docente na pós-graduação foram confirmadas, o que reforça as nossas interpretações mediante os achados da fase qualitativa.

Ao tempo em que destacamos a sua importância neste processo, concluimos que foram apresentados baixos índices porque na prática os professores estão inseridos no contexto da pós-graduação que é marcado por uma maior valorização de atividades relacionadas à pesquisa, relegando o ensino ao segundo plano. Há, portanto, a necessidade de refletir sobre este resultado e propor, para os que fazem parte do contexto, espaços de reflexão e debates em que professores possam realmente ressignificar a compressão sobre a prática docente na pós-graduação em Administração no Brasil.

Outro ponto de destaque é que os resultados da análise das relações entre os constructos não delimitam como o processo de aprendizagem dos docentes da pós-graduação em administração inicia e termina, mas o modelo ajustado ilustrado na Figura 12 auxilia na compreensão deste processo porque expõe os elementos que o integram e que são importantes na percepção dos respondentes.

Consideramos que essa é a principal contribuição deste modelo ao confirmar a existência destes constructos e destas relações no processo de aprendizagem, que é complexo, dinâmico e se concretiza de forma multivariada. Para tal, foi necessário identificar os saberes docentes, caracterizar a prática docente bem como seus papéis, identificar elementos que circundam o ambiente da pós-graduação em administração e as experiências que se vivenciam desde a formação até a atuação profissional. Portanto, os constructos apresentados neste modelo consolidam este processo de investigação na compreensão de que foi possível estabelecer um aprofundamento (mesmo que inicial) no fenômeno estudado.

Assim, a configuração final do modelo ajustado nos parece indicar que, da forma como se apresenta, o processo de aprendizagem dos docentes na pós-graduação em administração se consolida mediante as relações estabelecidas em conjunto. É certo que se fazem necessárias outras pesquisas com fins à validação deste modelo para que, a partir de outros contextos e outras amostras, as relações apresentadas possam auxiliar no aprofundamento desta temática.

A seguir, no Capítulo 8, apresentamos as conclusões da tese.

8 CONCLUSÕES

Neste capítulo, resgatamos os objetivos específicos da tese que direcionaram a construção teórica e empírica deste trabalho. Em seguida, discutimos as implicações teóricas e práticas oriundas das reflexões delineadas, indicamos limitações e sugestões para estudos futuros e, por fim, apresentamos algumas reflexões finais.

8.1 RESGATE DOS OBJETIVOS

Esta tese se propôs a analisar o processo de aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração a partir da identificação dos saberes docentes, da caracterização da prática docente, da identificação dos elementos que balizam este processo e da proposição de um modelo para ampliar a compreensão do fenômeno estudado.

A identificação dos saberes docentes foi possível mediante a classificação teórica e a interpretação dos dados qualitativos. Como resultado, foram identificados os saberes docentes ligados às experiências de formação (os profissionais), às estratégias de ensino utilizadas para cumprir as exigências do currículo do curso em administração (os curriculares), às imposições das agências de fomento e de avaliação (os disciplinares) e aos comportamentos e crenças adotados no campo acadêmico (os experienciais). Notadamente, todos os saberes docentes identificados são desenvolvidos inicialmente no itinerário de formação em nível de mestrado e doutorado e recebem repercussão posterior na prática docente do pós-graduando e no desenvolvimento da concepção das atividades inerentes ao professor inserido na pós-graduação.

Este achado merece destaque, uma vez que consolida a responsabilidade das instituições reguladoras e de fomento e dos programas de pós-graduação, cujo papel deve ser foco de discussão e reflexões dos membros que estão inseridos neste contexto, em especial os que ocupam cargos de decisão e gestão. As perguntas dessas discussões podem estar voltadas para: devemos (queremos) continuar formando profissionais com *expertise* prioritária no papel de pesquisador? Como podemos equilibrar o desenvolvimento dos papéis que são inerentes à ação profissional de um professor na pós-graduação em administração?

O que esta tese revela é que a concepção do saber docente é balizada principalmente pela predominância das atividades ligadas à pesquisa e pela influência do orientador do pós-graduando — e futuro docente da pós-graduação —, as quais direcionam as ações, os comportamentos e as crenças mantidas no ambiente acadêmico. Para se fazer legítimo, o

aprendiz enfrenta a necessidade de ajustar e modificar os saberes impostos pelo ambiente da pós-graduação, tais como: a necessidade de atualização dos saberes metodológicos e epistemológicos; a urgência na adaptação das atividades frente às diversas demandas ligadas aos conceitos dos programas, revistas, indicadores e regras da CAPES; a identificação de alunos com perfil para a pesquisa e de lacunas na teoria para serem estudadas, dentre outros. Desse modo, o processo de aprendizagem é experiencial e situado no enfrentamento das demandas do contexto, em que os colegas mais experientes, e, em alguns casos, as normas e regras, são as fontes de aprendizado.

Assim, aprender pela experiência se torna o principal modo de aprendizagem, o que ratifica a abordagem teórica utilizada, pois tem como pressupostos que “o engajamento e a participação no contexto são fundamentais para a mudança de comportamentos e o aprendiz se torna membro a partir das questões aprendidas pelo ambiente social” (FENWICK, 2003, p. 56). Este pressuposto foi ratificado nesta tese ao revelar que a aprendizagem dos professores que atuam na pós-graduação em administração ocorreu a partir de suas experiências, tanto no contexto da formação quanto após a sua inserção em um programa de pós-graduação.

Os saberes situados, revelados pelos achados da pesquisa no Capítulo 5, desenvolvem o sentido de legitimação, adaptação e identidade dos docentes no contexto da pós-graduação em administração. O Quadro 45 ilustra a representação do saber na aprendizagem docente com base nas reflexões dos dados qualitativos. Assim, revela-se que o principal modo de aprendizagem dos saberes docentes são as experiências vividas no contexto da pós-graduação, que ocorrem tanto pela inserção do sujeito ainda na condição de estudante como também pela sua atuação posterior no papel de professor e membro pleno.

Quadro 46 - Representação do saber situado na aprendizagem docente

Saberes	Função	Principal modo de aprendizagem
Profissionais	Representar percursos de atuação da prática docente advindos da formação em nível de pós-graduação.	Observacional: a partir de pessoas inspiradoras (professores e orientador).
Curriculares	Facilitar a prática docente (atividades de ensino) no ambiente de aprendizagem.	Experiencial: a partir de experiências vividas no contexto da formação em nível de mestrado e doutorado.
Experienciais	Ajustar as exigências do ambiente da pós-graduação aos valores, concepções de vida e expectativas.	Experiencial e Situado: aprende novos comportamentos para a sua conduta como professor na pós-graduação a partir da vivência de situações no contexto da formação.
Disciplinares	Garantir a legitimação mediante as imposições do contexto.	Experiencial e Situado: a partir de um processo de adaptação às regras, normas e indicadores de avaliação da CAPES.

Fonte: Elaboração própria (2017).

O desenvolvimento dos saberes depende da capacidade do aprendiz em refletir sobre suas expectativas e necessidades e da capacidade do docente de aproveitar oportunidades de aprendizagem em ação. Pelas funções que os saberes situados apresentam — de representar, facilitar, ajustar e garantir, eles interferem e direcionam o processo de aprendizagem dos docentes de tal modo que ajustes são realizados e concepções sobre a prática docente são ressignificadas. Os saberes disciplinares apresentam papel integrador e transversal, uma vez que consolidam o docente no ambiente de aprendizagem. Desse modo, a lógica da predominância da pesquisa que foi discutida na tese recebe destaque e baliza a formação dos saberes disciplinares, que direcionam os demais — profissionais, curriculares e experienciais.

A dimensão institucional, por sua vez, construída a partir do itinerário de formação no processo de aprendizagem, não recebe a devida atenção porque está centrada na oferta de disciplinas e na aprovação de artigos oriundos dos trabalhos de dissertações e teses, em detrimento da indicação de caminhos alternativos para que o pós-graduando possa refletir sobre e na ação, tornando o processo mais significativo. Os professores e orientadores — coordenadores ou não — são os que repercutem essa prática.

A caracterização da prática docente partiu de uma lógica menos estruturada em decorrência da falta de discussão teórica no contexto estudado, em que os dados foram estruturando empiricamente a compreensão do fenômeno. A atual discussão teórica está mais centrada em debater questões mais amplas da prática docente, tais como: a formação de pós-graduandos, os indicadores de avaliação da CAPES, a valorização da publicação das pesquisas, a desvalorização das atividades de ensino, e o produtivismo e suas consequências. Trabalhos teóricos que debatem o funcionamento da pós-graduação, tratando dos seus papéis e atividades de forma mais específica, ainda são poucos. Nesta pesquisa, os papéis — pilares, chapéus — que circundam a prática docente, na percepção dos participantes, são: professor, pesquisador, avaliador, orientador e gestor, os quais foram analisados no Capítulo 6. O Quadro 46 apresenta as funções destes papéis na aprendizagem da prática docente.

Quadro 47 - Representação dos papéis da prática na aprendizagem docente

Papel	Função	Principal modo de aprendizagem
Professor	Atrair estudantes para pesquisa e projetos acadêmicos, utilizar as próprias pesquisas para desenvolver as disciplinas e repercutir a sua atuação no contexto da pós-graduação.	Observacional, mediante as relações sociais que se estabelecem no contexto.
Orientador	Consolidar as pesquisas que sustentam os interesses de desenvolvimento da carreira acadêmica.	Experiencial, a partir das relações vividas com o orientador.
Gestor	Cumprir atividades operacionais que	Na ação, especialmente a partir das dificuldades

	ocupam tempo, mas em algum momento da carreira há que se assumir.	apresentadas em decorrência das relações de poder que se estabelecem.
Avaliador	Colaborar com o trabalho de outro, seja estudantes, pares ou editores de periódicos.	Na ação, a partir da análise de critérios de avaliação de artigos e/ou de interações em bancas.
Pesquisador	Ratificar os sentidos de pós-graduação, tais como: priorizar os interesses de pesquisa, captar recursos, organizar o funcionamento das atividades de um grupo de pesquisa e progredir na carreira acadêmica.	Experiencial e Situado, pois, ao ser inserido como pós-graduando, precisa desenvolver pesquisas para a consolidação dos trabalhos, tais como artigos, dissertação e/ou tese. Ocorre nas experiências estabelecidas com o orientador, que precisa ajustar conceitos e aprender outros, e na interação com grupos de pesquisa e/ou pessoas mais experientes.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Um dos achados significativos da pesquisa envolve o papel do pesquisador, que permeia todos os outros e atua de forma transversal à prática docente, conforme ratificado pelos resultados apresentados nos capítulos empíricos, os quais indicaram que a dimensão da pesquisa prevalece na prática docente. O papel de pesquisador foi, então, descrito como o próprio sentido de existência da pós-graduação, que demanda priorizar os interesses de pesquisa, captar recursos, organizar o funcionamento das atividades de um grupo de pesquisa e progredir na carreira acadêmica. Por isso, mediante a função dos papéis que caracterizam a prática na aprendizagem docente, podemos afirmar que o papel de pesquisador apresenta relação com todos os outros, ao sustentar as diversas atividades inerentes à pós-graduação e, principalmente, ao imprimir o sentido de identidade deste ambiente acadêmico.

Como resultado, os outros papéis — de professor, orientador, gestor e avaliador — apresentam-se como meios para potencializar o papel de pesquisador: o de professor auxilia na operacionalização das pesquisas, ao oportunizar um espaço de interação com estudantes em que a repercussão das pesquisas é propícia; o de orientador é o principal meio para consolidar os interesses de pesquisa por meio das relações entre orientando e professor; o de gestor proporciona estabelecer boas relações com pares e estudantes que também são (ou serão) parceiros de pesquisa; e o de avaliador contribui também com as parcerias de pesquisa, ao consolidar oportunidades de colaborar com o trabalho do outro.

Quanto ao principal modo de aprendizagem destes papéis, podemos concluir novamente que o experiencial e situado ratifica a aderência teórica que se consolida a partir dos seus elementos constitutivos, tais como o engajamento ativo, o repertório compartilhado, a área de interesse e a participação periférica legitimada. Estes elementos são responsáveis pela formação da identidade no contexto estudado e se apresentam como uma estrutura de referência aprendida, de forma mais implícita do que explícita, que norteia e controla a atuação docente e seu desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Observamos que esta estrutura de referência se trata da própria concretização dos constructos que balizam a aprendizagem da prática docente da pós-graduação em administração, ao considerar os saberes, as práticas e as experiências na sua concepção (Capítulo 7). Isto é, esta referência é a própria consolidação da trajetória metodológica percorrida (Capítulo 4), em que foi necessário partir dos saberes e da prática docente para compreender como ocorre a aprendizagem docente na pós-graduação em administração.

Esta perspectiva foi debatida ao longo da tese, na medida em que seus elementos constitutivos foram sendo desenvolvidos e apresentados. Ou seja, nas reflexões dos capítulos teóricos (2 e 3), por exemplo, já sugerimos a predominância da pesquisa, em que o docente precisa se adaptar para se tornar membro e ser reconhecido pela comunidade científica. Nos debates do Capítulo 6, reforçamos essa compreensão quando sugerimos um conceito para a prática docente na pós-graduação. Trata-se, portanto, de uma estrutura de referência apreendida pelo professor no ambiente da pós-graduação que inter-relaciona os saberes e os papéis da prática docente no processo de aprendizagem. O Quadro 47 ilustra esta estrutura.

Quadro 48 - Estrutura de referência aprendida da prática docente

Referenciais de Base	Significados (itens)	Resultados das fases qualitativa e quantitativa
Discursos	Ser reconhecido pelos resultados de avaliações, pesquisas, publicações.	Constructo desenvolvimento da carreira acadêmica/saberes experienciais/prática avaliador.
	Separar os papéis de professor e gestor para manter boas relações com os pares.	Estratégias-conflito/ Constructo relacionamentos entre os pares.
	Exemplificar a aplicação das teorias em sala de aula partir de experiências.	Experiências profissionais/Constructo prática vocacionada para o ensino.
Comportamentos	Acumular elevado número de orientações.	Saberes experienciais/ Constructo desenvolvimento da carreira acadêmica.
	Conquistar o apoio/voto nas reuniões departamentais/linhas.	Estratégias-conflito/ Constructo relacionamentos entre os pares.
	Harmonizar as relações entre os pares para não prejudicar as parcerias.	Imposições institucionais/ Constructo relacionamentos entre os pares.
	Elaborar projetos de pesquisa.	Prática gestor/imposições institucionais/ Constructo gestão da prática de pesquisa.
	Conseguir aprovação de projetos de pesquisa por agências de fomento.	Saberes experienciais/experiências de atuação/ Constructo gestão da prática de pesquisa.
	Captar apoio financeiro para a pesquisa.	Prática pesquisador/imposições institucionais/prática gestor/ Constructo gestão da prática de pesquisa.
	Atuar na editoria de revistas acadêmicas.	Prática gestor/Constructo atividades acadêmicas/Exp. de atuação.
	Organizar eventos de pesquisa.	Prática gestor/Constructo atividades acadêmicas/Exp. de atuação.
	Adotar um projeto acadêmico que valoriza as orientações.	Saberes experienciais/prática orientador/Constructo orientação acadêmica.

	Atuar com proatividade em busca de novos resultados.	Saberes experienciais/Constructo orientação acadêmica.
	Adotar comportamentos de cuidados com os orientandos.	Saberes experienciais/preocupação com a aprendizagem discente.
Valores	Adotar a pós-graduação com um projeto de vida (pouco tempo livre, muito trabalho e desafios).	Saberes experienciais/exp. pessoais/Constructo desenvolvimento da carreira acadêmica.
	Compreender as especificidades do ensino de adultos.	Saberes profissionais/Constructo preocupação com a aprendizagem discente.
	Ter vocação para o ensino.	Saberes experienciais/Constructo prática vocacionada para o ensino.
Sentimentos	Satisfação com o reconhecimento pelos pares.	Constructo desenvolvimento da carreira acadêmica/saberes experienciais.
Crenças	Desenvolver atividades mais voltadas para a pesquisa do que o ensino.	Constructo desenvolvimento da carreira acadêmica/Saberes experienciais/exp. pessoais/prática professor e pesquisador.
	Atrair estudantes com interesse para a pesquisa.	Saberes experienciais/exp. pessoais/prática professor/Constructo orientação acadêmica.

Fonte: Elaboração própria (2017).

A estrutura de referência apresentada é desenvolvida em torno da aprendizagem docente, em que é necessário se adaptar, publicar, pesquisar e “adotar a pós-graduação como um projeto de vida”, como relatam os respondentes, para ser legitimado pelo contexto social. Em alguns casos, os docentes não concordam com esta submissão, mas, de certo modo, a partir da sua participação, fortalecem-na.

São discursos, comportamentos, valores, sentimentos e crenças que balizam a prática docente e que foram revelados pelos achados na etapa qualitativa e consolidados pela percepção de docentes na etapa quantitativa. Os significados desta estrutura de referência são os próprios itens da etapa quantitativa que foram agrupados pela análise fatorial. Conforme detalhado no Capítulo 4, para a realização desta análise, foi necessário coletar percepções por meio das entrevistas, que, por sua vez, geraram categorias de análise. Estas categorias e constructos são ilustrados no Quadro 47 nos resultados das etapas qualitativa e quantitativa.

A partir desta estrutura de referência, concluímos que seus significados reforçam as atividades de pesquisa na pós-graduação mais do que as de ensino e, por isso, apresentam papel fundamental no processo de aprendizagem para os docentes pesquisados – explicação para as evidências dos saberes disciplinares e do papel de pesquisador já indicadas. São sentidos mais explícitos, como os dos discursos de que é importante “ser reconhecido pelas publicações” e dos comportamentos que envolvem “elevado número de orientações”, “harmonizar as relações entre os pares para não prejudicar as parcerias” e “cuidados com os orientandos” no trato com a pesquisa. São também sentidos mais implícitos no processo de aprendizagem, envolvendo valores de que “a pós-graduação deve ser adotada como um

projeto de vida”, sentimento de “satisfação com o reconhecimento pelos pares” e crenças de “desenvolver atividades mais voltadas para a pesquisa do que o ensino” e “atrair estudantes com interesse para a pesquisa”.

Estes itens foram reunidos em constructos identificados como importantes para o processo de aprendizagem na prática docente da pós-graduação em administração e, a partir do teste de hipóteses, suas relações foram confirmadas (Capítulo 7). Esta estrutura de referência é aprendida mediante as interações que se estabelecem ainda no processo formativo do pós-graduando e recebe repercussão na prática docente do então professor.

Desse modo, por ser experiencial e situado, o processo de aprendizagem demanda a capacidade de desenvolvimento da reflexão e das competências socioemocionais no enfrentamento provocado pela dinamicidade e complexidade do ambiente acadêmico. O desenvolvimento destas competências envolve elementos como a emoção e a reflexão na integração que ocorre entre a ação e a percepção de si e do outro, que resulta na capacidade de reconhecer o ambiente e gerir as próprias emoções no estabelecimento de relações positivas com o meio.

O modelo proposto serve de base para descrever como os docentes aprendem na pós-graduação em administração, uma vez que são estes elementos que se consolidam no contexto acadêmico. No processo de aprendizagem experiencial e situado, a noção de competência recebe atenção na medida em que o docente aprende a lidar com os relacionamentos entre os pares, com as atividades acadêmicas, com a gestão da prática da pesquisa, com a orientação acadêmica, com a aprendizagem discente e com a vocação para o ensino no desenvolvimento da carreira acadêmica.

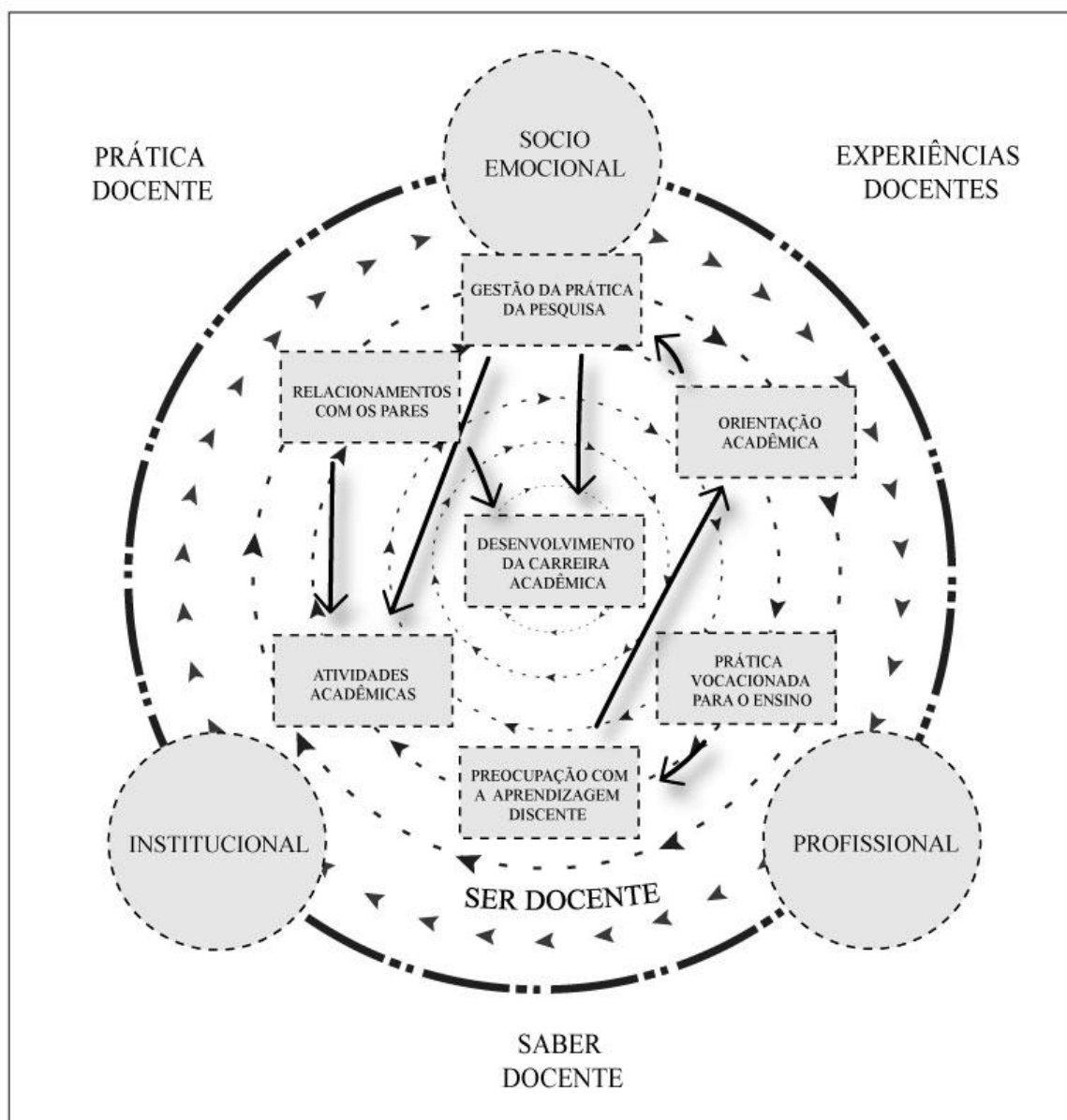
Portanto, o processo de aprendizagem da prática docente envolve um conjunto de saberes docentes que se apresentam como papéis no cotidiano, caracterizando “o quê”. Na inter-relação dos saberes com as dimensões socioemocional, profissional e institucional, o “como” é desenvolvido. Mediante este enfrentamento, que se dá de forma complexa e dinâmica, os docentes estabelecem, de modo experiencial e situado, caminhos de lidar com os relacionamentos entre os pares, as atividades acadêmicas, a gestão da prática da pesquisa, a orientação acadêmica, a aprendizagem discente e a vocação para o ensino no desenvolvimento da carreira acadêmica. Assim, estabelecem relações que auxiliam na compreensão da aprendizagem docente.

É importante ressaltar que a trilha metodológica percorrida foi fundamental para a identificação dos constructos do processo de aprendizagem da prática docente da pós-

graduação, pois o seu ponto de partida, com base nos debates teóricos dos Capítulos 2 e 3, são os saberes docentes e a sua prática, o que revela a complexidade teórica do fenômeno.

Portanto, com base nas reflexões apresentadas, sugerimos um **framework** conceitual-empírico que reúne os elementos identificados e os relaciona aos avanços da temática, como também reconhece a complexidade e dinamicidade da prática docente, sustentada, orientada e mediada pelas relações sociais, apesar de reconhecer a dificuldade de tal proposição contemplar todos os aspectos da ação docente. A Figura 13 apresenta, portanto, um *framework* da aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração.

Figura 13 - *Framework* da aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração



Fonte: Elaboração própria (2017).

Este *framework* teórico-empírico assume a perspectiva de que a aprendizagem da prática docente na pós-graduação é definida a partir da vivência de pesquisadores seniores, de acordo com a base teórico-conceitual proposta desde a concepção da problemática da tese até a análise de dados quali-quantitativos. Assim, é resultado de um processo de amadurecimento teórico que foi reforçado pelo campo empírico e proporciona, também, uma representação do argumento de tese, ao ilustrar que a aprendizagem dos docentes na pós-graduação em administração ocorre de modo experiencial e situado na inter-relação das dimensões pessoal (socioemocional), profissional e institucional, envolvendo sujeito, conhecimento (saberes) e contexto (processo) na prática cotidiana.

A Figura 13 consolida os achados da tese e apresenta as relações dos constructos que permeiam o processo de aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração. Essa composição dinâmica e fluida apresentada se relaciona com os saberes e os papéis da prática e resulta em experiências. Estas experiências balizam as relações entre os constructos ilustrados, que, por sua vez, relacionam-se entre si e entre as dimensões socioemocional, profissional e institucional na composição do ser docente.

Os constructos da gestão da prática da pesquisa e dos relacionamentos com os pares, por demandarem mais das habilidades pessoais e das expectativas individuais, estão mais próximos da dimensão socioemocional. Especialmente o da gestão da prática da pesquisa, que é movido pela vocação para a pesquisa na adoção do idealismo, da procrastinação e do protagonismo como valor e comportamentos necessários à atuação profissional. Os constructos orientação acadêmica, prática vocacionada para o ensino e preocupação com a aprendizagem discente são mais voltados à dimensão profissional, já que são resultados de experiências vividas na formação em nível de mestrado e doutorado e são aplicados na atuação profissional. E, por fim, o constructo atividades acadêmicas está mais próximo da dimensão institucional, uma vez que reflete as experiências de editoria e organização de eventos.

É no enfrentamento destas dimensões que o ser docente é constituído, na predominância de uma lógica que está mais voltada às atividades de pesquisa do que às de ensino. Na Figura 13, das sete atividades ilustradas (hipóteses confirmadas pelo modelo) que configuram a aprendizagem da prática docente apenas duas apresentam relação mais próxima com as atividades de ensino, tais como a prática vocacionada ao ensino e a preocupação com a aprendizagem discente.

Além disso, de acordo com os debates teóricos nacionais e internacionais, o desenvolvimento da carreira acadêmica assume uma posição central e é um dos principais objetivos esperados por todos que estão inseridos no ambiente acadêmico. Esse

desenvolvimento tem como mediadores a gestão da prática da pesquisa, das atividades acadêmicas e de orientação, das atividades de ensino e da própria capacidade de se relacionar com os pares, já que, principalmente na realidade brasileira, conforme revelam os achados, a influência entre essa capacidade e o bom funcionamento do programa é um fator relevante. A partir desta construção teórico-empírica, estes elementos ganham força no contexto da pós-graduação em administração, conforme as análises fundamentadas pelos dados.

Este *framework* se torna um achado relevante e se configura como uma das principais contribuições da tese, pois é resultado da condição do contexto de formação e atuação dos respondentes e também de aspectos institucionais da avaliação da CAPES e CNPq. Ademais, revela especificidades do contexto da pós-graduação, por meio de elementos que indicam o que realmente acontece no ambiente e servem de base para compreender o processo de aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração.

8.2 IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Para auxiliar a compreensão da aprendizagem da prática docente na pós-graduação, foi necessário estabelecer posicionamentos teóricos que, além de apresentar coerência com o fenômeno estudado, oferecem uma estrutura para guiar estudos futuros no tocante ao aprofundamento da temática. Quatro principais implicações teóricas podem ser indicadas e se refletem em implicações para a prática.

Primeira implicação teórica e prática: ao adotar as abordagens do campo da sociologia do trabalho com o intuito de contemplar os elementos que envolvem o comportamento, a interação social e as experiências dos docentes, no Capítulo 2 (BORGES; TARDIF, 2001; MONTEIRO, 2001; NUNES, 2001; LÜDKE, 2001; BORGES, 2003; ISAIA, 2006; ALVES, 2007; TARDIF, 2014), foi possível destacar a relação afetiva do saber docente, que deveria ser tratada como uma dimensão que interfere no processo de aprendizagem e não como algo que o tangencia. Esta relação afetiva do saber contribui para o docente desenvolver a capacidade de enfrentar a dinâmica da pós-graduação de modo que possa refletir e reajustar o processo de aprender a ser docente da melhor forma possível. Assim, uma contribuição prática da tese se dá ao indicar que o ambiente da pós-graduação precisa reconhecer este achado teórico e encontrar meios de debates e trocas de experiências que levem os envolvidos (estudantes e professores) a refletirem sobre os impactos da atuação na pós-graduação para a vida de forma geral.

Segunda implicação teórica e prática: mediante o posicionamento adotado no Capítulo 3, com base nas abordagens teóricas de Fenwick (2003), Marquardt (2004), Jarvis (2006), Beard e Wilson (2006), O’Neil e Marsick (2007), e Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007), foi possível refletir sobre o processo de aprendizagem docente e propor um entendimento de que essa relação ocorre a partir da perspectiva da teoria situada, que se apresenta no campo da teoria social da aprendizagem por meio das teorias da experiência situada. Esta relação, por sua vez, está balizada numa lógica inserida no campo da educação experiencial. Além de se consolidar como uma estrutura da aprendizagem docente que deve ser aprofundada em estudos posteriores, a contribuição prática do estudo se dá ao revelar para os interessados no ambiente acadêmico da pós-graduação elementos de convergência entre o campo da educação experiencial (ROBERTS, 2012) e a teoria situada (FENWICK, 2003), que explicam como realmente o aprendizado do docente ocorre.

Em outras palavras, as similaridades das abordagens apontam para o entendimento de que o processo de aprendizagem ocorre na interação com o contexto social, no qual se aprende “fazendo e pertencendo”, mediante o engajamento ativo e o compartilhamento de histórias e valores nas relações vividas na pós-graduação. A contribuição prática, portanto, se revela ao refletir e propor mudanças sobre: (a) a atuação das instituições de formação em seus itinerários, pois estas não se apresentam como significativas no processo de aprendizagem dos pós-graduandos; e (b) o papel da orientação que, ao contrário, foi significativo para o aprendiz, que tende a imitar o que aprendeu do seu orientador. Por isso, na prática, os orientadores e os que formam os programas de pós-graduação precisam refletir sobre o papel que estão desenvolvendo, e então realizar ajustes no tocante à formação do pós-graduando.

Terceira implicação teórica e prática: a trajetória metodológica percorrida mediante as indicações teóricas (GONZALEZ; HASELAGER, 2002; COOPER, 2003; HAIR, 2005; COLLIS, 2005; SILVA, 2005; HAIG, 2005; SILVA; NETO, 2006; GODOI; MATTOS, 2006; ROSA; ARNOLDI, 2008; PALMER; DICK; FREIBURGER, 2009; FLICK, 2009; STAKE, 2011; TRÉZ, 2012; COSTA, 2012; CRESWELL; CLARK, 2013; DAL-FARRA; LOPES, 2013; KOVÁCS; SPENS, 2014) estabeleceu caminhos de desenvolvimento da escala ao evidenciar o processo de construção em grupo, considerando os elementos que envolvem o rigor e a confiabilidade, e ao adotar parâmetros teóricos e explicar com riqueza de detalhes a utilização de estratégias da análise do discurso, da análise fatorial e da modelagem de equações estruturais com objetivos bem definidos, que, na prática, podem ser usadas em estudos posteriores para seu aprimoramento. Esta é uma importante contribuição, uma vez que não foram encontrados estudos nacionais e internacionais, na presente temática, que

ofertassem uma proposição de escala com a apresentação de um modelo do fenômeno estudado pela tese, com inspirações da lógica abdutiva na construção de hipóteses a partir integração de dados qualitativos e quantitativos fundamentados na literatura.

Quarta implicação teórica e prática: a proposição do modelo de compreensão do processo de aprendizagem docente da pós-graduação, no Capítulo 7, partiu da construção teórica apresentada (GAUTHIER et al., 1998, MONTEIRO, 2001, ISAIA, 2006, ARANTES; GEBRAN, 2013; LAVE; WENGER, 1991, WENGER, 1998; DEWEY, 2000; FENWICK, 2003; ROBERTS, 2012; TARDIF, 2014), que não estava evidente nos estudos utilizados e, por isso, serve de orientação para futuras pesquisas, que podem aprofundar-se em termos teóricos nas relações entre os constructos identificados e propor contribuições práticas para cada um destes. Esta contribuição teórica e prática resultou também na proposição de um *framework* que possibilita um avanço nos estudos desta temática e uma compreensão dos elementos presentes no fenômeno estudado. Além disso, evidencia que o ensino precisa receber mais atenção no processo de formação dos pós-graduandos, uma vez que este atualmente resulta em aspectos voltados mais à prática da pesquisa do que à prática do ensino.

Tal como indica Bispo (2016), o processo de formação doutoral não pode ser sinônimo de treinamento, em que se estimula a escrever, fornecem-se ferramentas e produtos são publicados (são?). As recomendações do autor são no sentido de que o processo de formação deve desenvolver a autonomia do doutorando para que, mediante os conhecimentos aprendidos, desenvolva a capacidade de escrita. Como resultado, as atividades de ensino e pesquisa devem contribuir para a mesma experiência educacional. Essa é uma forma de refletir sobre as considerações apontadas e romper com a predominância das atividades de pesquisa na formação de pós-graduandos no Brasil e no próprio desenvolvimento da carreira acadêmica.

8.3 LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Ao longo dos capítulos teóricos e empíricos, limitações foram apontadas. Diante do percurso da pesquisa, podemos concluir que: há poucos estudos teóricos que contribuem com a temática, o que também caracteriza uma especificidade da tese e uma contribuição para estudos posteriores; e, como o fenômeno estudado é complexo e dinâmico, apresenta linhas tênues entre as classificações teóricas – o que provocou a necessidade de sugerir conceitos para os saberes docentes, a prática docente e para os elementos do *framework* apresentado. Outra limitação é que não conseguimos indicar, mediante os constructos identificados no

processo de aprendizagem da prática docente na pós-graduação em administração, as ordens nas relações, de modo a sugerir que o constructo relacionamento entre os pares, por exemplo, deva ser o primeiro a ser aprendido. Esta limitação pode ser objetivo de estudos futuros.

Como resultado, poderíamos nos questionar no presente capítulo: **Considerações Finais ou Iniciais?**

Concluimos que uma das características de uma tese é ser inconclusiva, isto é, os objetivos definidos são alcançados, mas não se estabelece um ponto final. Cada vez mais, podemos identificar elementos que podem ser incorporados no fenômeno estudado com a finalidade de compreendê-lo melhor e contribuir mais com o campo científico, especialmente quando o pesquisador se identifica com a temática estudada.

Quanto às recomendações, uma reflexão interessante é estudar a formação da identidade docente na pós-graduação de modo a aprofundar aspectos que são compartilhados em grupo e que fazem a estrutura de referência ser reforçada implicitamente. O poder também pode ser aprofundado em estudos posteriores, nos quais pode se destacar como ele se relaciona com o processo de aprendizagem docente, especialmente no ambiente da pós-graduação. Outra recomendação interessante é analisar caminhos alternativos para o papel da orientação acadêmica na formação de pós-graduandos, uma vez que este se revelou como um importante achado. Ter mais de um orientador na formação doutoral, com papéis definidos, considerando as atividades de pesquisa e de ensino, pode ser um destes caminhos. Por fim, o desenvolvimento das competências socioemocionais, que foi apontado na tese como uma necessidade predominante no enfrentamento da prática docente, pode ser aprofundado de modo a contribuir com sugestões e implicações na formação em nível de pós-graduação.

8.4 REFLEXÕES FINAIS: NÃO É O FIM, PODE SER UM NOVO COMEÇO!

O desenvolvimento da tese fez parte do meu processo de formação, que envolveu outras atividades e permeou todo o itinerário doutoral. Chegar ao final desse processo e refletir sobre ele é concluir que o ambiente social construído por meio da confiança, da ajuda mútua, da troca de experiências e da própria consciência de recomeçar e reaprender foi essencial para minha formação. Ao contrário dos sujeitos da tese, nunca, nunca, me senti sozinha, “numa caverna, num buraco vazio no meio do nada”.

Eu sempre estive envolvida em relações com amigos do doutorado, professores e com o meu orientador, que foram fundamentais para o desenvolvimento da tese, das disciplinas e trabalhos, para a oferta do suporte necessário quanto às questões que precisei estudar,

aprender e aprofundar, mas antes e principalmente para me mostrar que sou capaz e que, apesar de o processo demandar o estabelecimento da autonomia, eu não estava sozinha. Por isso, nada fiz sozinha, tudo foi resultado do suporte social do qual tive o privilégio de usufruir no espaço do OPPA - Observatório de Prática e Pesquisa em administração, inclusive e principalmente, ao longo do processo de pesquisa desta tese.

As experiências mais marcantes na minha formação foram: entrevistar professores enquanto acontecia o evento mais importante da área e me emocionar com todas as histórias contadas, que revelavam como aprenderam a ser docentes, com muitas das quais eu me identifiquei, refleti e chorei; vivenciar um momento como professora da pós-graduação, no qual operacionalizei e desenvolvi um curso de formação extracurricular de pesquisa qualitativa para mestrandos, em que a insegurança e o medo estavam presentes no dia da aula; aprender a utilizar e compartilhar diversas estratégias de ensino e relatar minha história em um caso para ensino, “O caso de Ester”. Todas essas experiências ressignificaram meu processo de aprendizagem porque foram significativas.

Para concluir, apresento duas questões que foram as minhas maiores inspirações durante o processo de elaboração da tese que vivenciei. Primeiro, a questão sempre reforçada pelo meu orientador de que a “tese deve ser vocacional”. Isso me faz refletir sobre a temática que estudei e o processo metodológico vivenciado. Muitos foram os desafios, mas a cada descoberta uma nova Gabriela também crescia na busca de compreender as habilidades de um pesquisador e de compreender o fenômeno — do qual quero fazer parte — e isso se apresentou como um elemento motivador. A outra questão é a capacidade de olhar para frente, ver o próximo passo e entender do “todo” do meu orientador. Isso eu acho impressionante. Isso eu ainda estou investigando como faço para desenvolver. Essa é minha principal inspiração de aprendizagem, que tentarei desenvolver na minha prática como docente da pós-graduação. Por isso, não é o fim, mas um novo começo.

REFERÊNCIAS

AEE - ASSOCIATION FOR EXPERIENTIAL EDUCATION. **What is experiential education?**. 2016. Disponível em: <<http://www.aee.org/about/whatIsEE>> Acesso em: 01 mar. 2012.

AKERLIND, G. S. Separating the ‘teaching’ from the ‘academic’: possible unintended consequences. **Teaching in Higher Education**, v. 16, n. 2, p. 183-195, Apr. 2011.

ALCADIPANI, R.; CALDAS, M. P. Americanizing Brazilian management. **Critical Perspectives on International Business**, v. 8, n. 1, p. 37-55, 2012.

ALMAIR. Na trilha de Foucault: a análise do discurso, a genealogia e a história. In: FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

ALMEIDA, P C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALVES, M. **Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

ALVES, V. M.; ESPINDOLA, I. C. P.; BIANCHETTI, L. A relação orientador-orientando na pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 43, n. 29, p. 135-156, maio/ago. 2012.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDDSZNAJER, F. **Os métodos nas ciências sociais e naturais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thompson, 1999.

AMO, L. C.; ADA, S.; SHARMAN, R. The role of scholar in the academic publication process. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 7, 2012.

AMORIM FILHO, M. L.; RAMOS, G. N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p.223-38, abr./jun. 2010.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processo de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. 3. ed. Joinville, SC: Univille, 2004.

ANTONACOPOULOU, E. On the virtues of practising scholarship: a tribute to Chris Argyris, a 'timeless learner'. **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 381–395, 2004.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, art. 7, pp. 310-332, mar./abr. 2010.

ARAMAN, E. M. de O.; BATISTA, I. de L. Contribuições da história da matemática para a construção dos saberes do professor de matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 45, p. 01-30, abr. 2013.

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. **Docência no ensino superior:** trajetórias e saberes. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

ARMSTRONG J. S.; SPERRY, T. Business school prestige: research versus teaching. **Interfaces**, v. 24, n. 2, p. 13-43, mar./abr. 1994.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

BALKIN, D. B.; MELLO, J. A. Facilitating and creating synergies between teaching and research: the role of the academic administrator. **Journal of Management Education**, v. 3, n. 4, p. 471 –494, 2012.

BANDURA, A. But what about that gigantic elephant in the room? In: ARKIN, R. (Ed.). **Most unappreciated:** 50 prominent social psychologists talk about hidden gems. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 51-59.

BANGS, J. Experiential learning in an organizational leadership program. **Journal of College Teaching and Learning**, v. 8, n. 10, p. 29-34, Oct. 2011.

BASTOS, A. V. B. et al. Réplica 1 - Formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, nov./dez. 2011.

BEARD, C.; WILSON, J. P. **Experiential learning**: a best practice handbook for educators and trainers. 2. ed. London: Kogranpage, 2006.

BINGHAM, T.; CONNER, M. **The new social learning**: a guide to transforming organizations through social media. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2010.

BISPO, M. S. Professors, teachers, or researchers? Doctoral management education and the researching-teaching tension in the US and Brazil. In: ENCONTRO DA ANPAD, 40., 2016, Salvador. **Anais...** Salvador: EnANPAD, 2016.

_____. Posso entrar? Aprenda como somos, participe e se legitime. In: ENCONTRO DA ANPAD, 27., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2013.

_____. **O processo de aprendizagem coletiva e o uso da tecnologia em agências de viagens**: contribuições dos estudos baseados em prática e da etnometodologia. 2011. 156f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

BORBA, A. M. de; LUZ, S. P. da. (Coords.). **Formação continuada para docentes do ensino superior**: apontamentos para novas alternativas pedagógicas. Itajaí: UNIVALI, 2002.

BORGES, C. M. F. **Os professores da educação básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais**. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. A. Apresentação. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, Dossiê Temático, abr. 2001.

BORGES, J. F.; MOURA, H. J. Integração entre abordagens qualitativa e quantitativa para a mitigação do risco operacional: estudo no Banco Central do Brasil. In: ENCONTRO DA ANPAD, 34., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2010.

BOS-CIUSSI M.; AUGIER, M.; ROSNER, G. Learning communities are not mushrooms-or-how to cultivate learning communities in higher education. In: KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Eds.). **Communities of practice**: creating learning environments for educators. North Carolina: Information Age Publishing, 2008.

BOURDIEU, P. O campo científico. In. ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'água, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

_____. **Parecer nº 977 de 03 de dezembro de 1965**. Definição dos cursos de pós-graduação. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2016.

BRAXTON, J. M. Contrasting perspectives on the relationship between teaching and research. **New Directions For Institutional Research**, n. 90, p. 5-14, Summer 1996.

BROOKFIELD, S. D. **Understanding and facilitating adult learning**: a comprehensive analysis of principles and effective practices. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovating. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.

BRUBAKER, J. Undergraduate political communication in action: volunteer experiences in a situated learning course. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 48, n. 1, p. 03-12, Feb. 2011.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/informacoes_programa/informacoesPrograma.jsf> Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. **Cursos recomendados**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

_____. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>> Acesso em: 01 jun. 2016.

CHEROBIM, A. P. M. S.; MARTINS, G. A.; SILVEIRA, J. A. G. Abordagem metodológica qualitativo-quantitativa em pesquisas na área de administração. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: EnANPAD, 2003.

CHURCHMAN, P. H. The graduate school of teacher training. **The Modern Language Journal**, v. XI, n. 1, Oct. 1926.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COOKE, B.; ALCADIPANI, R. Toward a global history of management education: the case of the Ford Foundation and the São Paulo School of Business Administration, Brazil. **Academy of Management Learning & Education**, v. 14, n. 4, p. 482–499, 2015.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

COSTA, F. J. **Mensuração e Desenvolvimento de Escalas**: Aplicações em Administrações. Rio de Janeiro: Editora Ciencia Moderna Ltda., 2011.

COSTA, F. J. **A análise exploratória de dados**: uma abordagem moderna. João Pessoa, 2012. Mimeografado.

COSTA, F. J.; SOUSA, S. C. T. **Sou professor de pós-graduação: agora, sou celebridade?** 2017. Mimeografado.

COSTA, F. J.; SOUSA, S. C. T.; SILVA, A. B. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. **Revista Brasileira da Pós-Graduação**, v. 11, n. 25, p. 823-852, set. 2014.

CRAVENS, A. E. et al. Reflecting, iterating and tolerating ambiguity: highlighting the creative process of scientific and scholarly research for doctoral education. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 9, p. 229-247, 2014.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. P. P. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRASBORN, F. HENNISSSEN, P. BROUWER, N. KORTHAGEN, F. **Promoting versatility in mentor teachers use of supervisory skills**. Teaching and Teacher Education, 2008. P. 499-514

CRUZ JUNIOR, A. F.; FONTE, S. S. D.; LOUREIRO, R. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 197-215, maio/ago. 2014.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes licenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007.

DAL-FARRA R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Tradução Luiz Alberto Monjardim. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

DELLAPORTAS, S.; HASSALL, T. Experiential learning in accounting education: a prison visit. **The British Accounting Review**, v. 45, n. 1, p. 24-36, 2013.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2006.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Companhia Editora Nacional. Tradução de Haydée de Camargo Campos. 3 edição. São Paulo, 1959.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Comp. Melhoramentos de São Paulo. Indústria de Papel Caixa Postal, 8120. Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo, 1973.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DIAS, S. M. R.C.; PATRUS, R.; MAGALHÃES, Y. T. Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 697-721, out./nov./dez. 2011.

EISENMAN, G.; EDWARDS, S.; CUSHMAN, C. A. Bringing reality to classroom management in teacher education. **Professional Educator**, v. 39, n. 1, Spr. 2015.

EISNER, E. W. From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, n. 4, p. 375-385, maio 2002.

ES, E. A. et al. A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. **Journal of Teacher Education**, v. 65, n. 4, p. 340 –356, 2014.

EWERT, A.; SIBTHORP, J. Creating outcomes through experiential education: the challenge of confounding variables. **Journal of Experiential Education**, v. 31, n. 3, p. 376–389, 2009.

FAIRWEATHER, J. S. Beyond the rhetoric: trends in the relative value of teaching and research in faculty salaries. **The Journal of Higher Education**, v. 76, n. 4, 2005.

FENWICK, T. J. Workplace learning: emerging trends and new perspectives. In: MERRIAM, S. B. (Ed.). **Third update on adult learning theory**. United States: Jossey-Bass, 2008.

_____. **Learning through experience**: troubling orthodoxies and intersecting questions. Florida: Krieger Publishing Company, 2003.

FERNANDEZ, F. F.; ODELIUS, C. C. Validação de uma escala de domínio de competências em grupos de pesquisar. **Adm. FACES Journal**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 81-97, abr./jun. 2013.

FERREIRA, A. L. Afetividade, convivência emocional e sedução: estratégias pedagógicas na prática de professores? In: CAMINHA, I. O. (Org.). **Inconsciente e educação**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

FIELD, A. **Descobrendo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IORE, S.; METCALF, D.; McDANIEL, R. Theoretical foundations of experiential learning. In: SILBERMAN, M. (Ed.). **The handbook of experiential learning**. San Francisco: Pfeiffer, 2007.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 4, p. 193-197, out./dez. 2006.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. A teoria sobre aprendizagem informal e suas implicações nas organizações. **Revista Gestão.Org**, v. 8, n. 2, p. 193-208, maio/ago. 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FOSSATTI, P.; SARMENTO, D. F.; GUTHS, H. Saberes docentes e a docência na sociedade contemporânea: olhares discentes. **Comunicações**, Piracicaba, ano 19, n. 1, p. 71-85, jan./jun. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGA, P. N.; BETTIS, R. A.; SULLIVAN, R. S. Changes in graduate management education and new business school strategies for the 21st century. **Academy of Management Learning and Education**, v. 2, n. 3, p. 233-249, 2003.

GARDNER, S. K.; BARNES B. J. **Advising & mentoring doctoral students**: a handbook. Lexington, KY: 2014.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **O saber profissional dos professores**: fundamento e epistemologia. Quebec/Canadá: Universidade de Laval, 1998.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations: the notion of situated curriculum. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

GILL, R. Análise do discurso. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 244-270.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. A entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 301-323.

GOLDSCHMIDT, M. B. et al. “Los rodeos de la practica”: representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogia. **Estudios Pedagógicos XXXV**, n. 1, p. 239-252, 2009.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A.; BRANTES, C. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 394-406, out./dez. 2014.

GONZÁLEZ, G. C.; ARAYA, K. Principios epistemológicos y axiológicos del saber docente en la enseñanza del ingles. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, v. 10, n. 3, 2010.

GONZALEZ, M. E. Q. HASELAGER, W. F. G. Raciocínio Abduativo- Criatividade e Autoorganização. **Cognitio**, São Paulo, nº 3, nov. 2002, p. 22-31.

GRANT, R. M. Why strategy teaching should be theory based. **Journal of Management Inquiry**, v. 17, n. 4, Dec. 2008.

HAIG, B. D. An Abductive Theory of Scientific Method. **Psychological Methods** 2005, Vol. 10, No. 4, 371–388.

HAIR Jr., J. F. et al. **A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2016.

_____. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALE, L.; STARRATT, R. J. Rites of passage: a case study of teacher preparation. **Journal of Educational Administration**, v. 27, n. 3, 1989.

HARSELL, D. M.; O'NEILL, P. B. Experiential learning: lessons learned from the UND business and government symposium. **American Journal of Business Education**, v. 2, n. 8, p. 9-14, 2010.

HATTIE, J.; MARSH, H.W. The relationship between research and teaching: a meta-analysis. **Review of Educational Research Winter**, v. 66, n. 4, p. 507-542, 1996.

HIBBERT, K. Virtual communities of practice: a vehicle for meaningful professional development. In: KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Eds.). **Communities of practice: creating learning environments for educators**. North Carolina: Information Age Publishing, 2008.

HUANG, K.; LUBIN, I. A.; GE, X. Situated learning in a educational technology course for pre service teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 8, p. 1200-1212, 2011.

HUTSON, C. Utilizing the catalysts and tensions within our research to guide new questions. **Journal of Experiential Education**, v. 33, n. 4, p. 421-426, 2011.

IÑIGUEZ, L. **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Tradução Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SAVEGNAMI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84.

ISAIA, S. M. MACIEL, A. M. R. **Comunidades De Práticas Pedagógicas Universitárias Em Ação: Construindo A Aprendizagem Docente**. *Imagens da Educação*, v. 1, n. 1, 2011 .

JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of human learning: lifelong learning and the learning society**. New York: Routledge, 2006.

JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. V. Tréplica – Formação docente ou científica: o que está em destaque nos programas de pós-graduação?. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1168-1173, nov./dez. 2011.

JOHNSTON, T.C.; KELLER, R. H.; LINNHOFF, S. Mentoring in doctoral programs and preparedness of early career marketing educators. **Academy of Educational Leadership Journal**, v. 18, n. 4, 2014.

JOHNSTON, T. C.; MILKMAN, M. I.; McCOY, J. P. Doctoral training in teaching and preparedness of early-career marketing educators. **Academy of Educational Leadership Journal**, v. 17, n.13, 2013.

JOULLIÉ, J. The philosophical foundations of management thought. **Academy of Management Learning & Education**, v. 15, n. 1, p. 157–179, 2016.

KAMLER, B.; THOMSON, P. **Helping doctoral students write: pedagogies for supervision**. New York: Routledge, 2006.

KEMP, S. Situated learning: optimizing experiential learning through God-given learning community. **Christian Education Journal**, Series 3, v. 7, n. 1, 2010.

KHURSHID, F.; AHMAD, K.; YASIN, S. A. Comparative study of the public and private sector universities students self-esteem. **Language in India**, v. 12, n. 1, p. 575-588, Jan. 2012.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E.; SWANSON, R. A. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource management**. 7. ed. Burlington: Butterworth-Heinemann, Elsevier, 2011.

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

KOLB A.; KOLB D. A. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 2, p. 193–212, 2005.

KOLB, D. A.; RUBIN, I. M.; McINTYRE, M. J. **Psicologia organizacional: uma abordagem vivencial**. Tradução Edi Gonçalves de Oliveira. São Paulo: Atlas, 1978.

KOVÁCS, G. SPENS, M. K. Abductive reasoning in logistics research. **International Journal of Physical Distribution & Logistics Management** Vol. 35 No. 2, 2005 pp. 132-144.

LAUXEN, S. L. **Docência no ensino superior: revelando saberes dos professores da área de saúde da UNICRUZ/RS**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, I. C. B. V. O aprendizado da função gerencial por meio da experiência. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Orgs.). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

LIMA, M. C.; RIEGEL, V. **A Formação docente nos cursos de pós-graduação em administração**: a gênese de uma experiência. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM CONTABILIDADE, 4., 2011, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: EnEPQ, 2011.

LOPES, Y. M.S.; TAVARES, O. A ação-reflexão-ação dos saberes docentes dos mestres de karatê: construindo indicadores para a transformação da prática pedagógica. **Revista de Educação Física - UEM**, v. 25, n. 1, p. 67-79, 1. trim. 2014.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2012.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

LÜDKE, M. BOING, L. A. O Trabalho Docente Nas Páginas De Educação & Sociedade Em Seus (Quase) 100 Números. **Educação. Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007.

MACDONALD, J.; HEWLING, A. Exploring the potential of online communities of practice for distance tutors. In: KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Eds.). **Communities of practice**: creating learning, environments for educators. North Carolina: Information Age Publishing, 2008.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador pesquisador. **Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 3, p. 244-254, 2011.

MANOUCHEHRI, A. Developing teaching knowledge through peer discourse. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, n. 6, p. 715-737, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUARDT, M. **Optimizing the power of action learning**: solving problems and building leaders in real time. London: Davies-Black, 2004.

MARSHALL, N. Cognitive and practice-based theories of organizational knowledge and learning: incompatible or complementary? **Management Learning**, v. 39, n. 4, p. 413-435, 2008.

MÁS-BLEDA, A. et al. Successful researchers publicizing research online. **Journal of Documentation**, v. 70, n. 1, p. 148-172, 2014.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.). **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Editora Mackenzie, Cortez, 2003.

MENESES, P. Universidade sociedade. **Síntese**, v. 27, n. 87, p.5-15, 2000.

MERRIAM, S. B. Adult learning theory for the twenty-first century. In: _____. (Ed.). **Third update on adult learning theory**. United States: Jossey-Bass, 2008.

MERRIAM, S. B.; BIEREMA, L. L. **Adult learning**: linking theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S.; BAUMGARTNER, L. M. **Learning in adulthood**: a comprehensive guide. 3. ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2007.

MEYERS, E. M.; NATHAN, L. P.; SAXTON, M. L. Teacher-librarian communities: changing practices in changing schools. In: KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Eds.). **Communities of practice**: creating learning environments for educators. North Carolina: Information Age Publishing, 2008.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

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

MUNOZ, C.; HUSER, A.; DICKINSON, F. Experiential and cooperative learning: using a situation analysis project in principles of marketing. **Journal of Education for Business**, v. 83, n. 4, p. 214-220, Mar./Apr. 2008.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. Vol. 2. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MUZAFFAR, M.; MALIK, S. Y. Attitude of teachers towards professional development trainings. *Language in India*, v. 12, n. 8, p. 304-322, Aug. 2012.

NARCISO, E. R. P. **Formação docente e profissionalização sob a ótica de pós-graduandos stricto sensu em administração de duas universidades federais**. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015.

NASCIMENTO, L. F. Modelo Capes de avaliação: quais as consequências para o triênio 2010-2012? **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 579-600, out./nov./dez. 2010.

NICOLINI, A. M. **Aprender a governar**: a aprendizagem de funcionários públicos para as carreiras de estado. 2007. 205f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

NICOLINI, D.; SCARBROUGH, H.; GRACHEVA, J. Communities of practice and situated learning in healthcare. In: FERLIE, E.; MONTGOMERY, K.; REFF PEDERSEN, A. (Eds.). **Oxford handbook of health care management**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

NKOMO, S. M. The seductive power of academic journal rankings: challenges of searching for the otherwise. **Academy of Management Learning & Education**, v. 8, n. 1, p. 106–112, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

ODELIUS, C. C. et al. Atitudes e habilidades sociais para trabalho em equipe. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, art. 3, p. 175-196, mar./abr. 2016.

_____. Processos de aprendizagem, competências aprendidas, funcionamento, compartilhamento e armazenagem de conhecimentos em grupos de pesquisa. **CADERNOS EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, art. 11, p. 199-220, mar. 2011.

OLIVEIRA, H. B. et al. A formação pedagógica de professores na pós-graduação stricto sensu: os casos UFU e UFMG. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n.2, p. 03-19, ago./dez. 2012.

OLIVEIRA, R. M. **Aprendizagem experiencial**: problem-based learning como estratégia de ensino: diagnóstico para a aplicabilidade no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Paraná. 2014. 163p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, UFPR, Curitiba, 2014.

OLIVEIRA NETTO, A. A. de. **Metodologia da pesquisa científica**: um guia prático para a apresentação de trabalhos acadêmicos. Florianópolis: Visualbooks, 2005.

O'NEIL, J.; MARSICK, V. J. **Understanding action learning**: theory into practice. New York: AMACON, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

OSMOND, J. The knowledge spectrum: a framework for teaching knowledge and its use in social work practice. **British Journal of Social Work**, v. 35, p. 881-900, 2005.

PALMER, D.; DICK, B.; FREIBURGER, N. Rigor and relevance in organization studies. **Journal of Management Inquiry**, v. 18, n. 4, p. 265-272, 2009.

PARAISO, M. A. O autogerenciamento de docentes em sua formação e em seu trabalho. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 173-188, maio/ago. 2005.

PARK, T. J.; BRAXTON, J. M. Delineating scholarly types of college and university faculty members. **The Journal of Higher Education**, v. 84, n. 3, May/Jun. 2013.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. A Formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, jan./mar. 2014.

PATRUS, R. DANTAS, D. C. SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pósgraduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares. **Cad. EBAPE.BR**, v. 13, nº 1, artigo 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2015.

PÊCHEUX, M. Sobre os contextos epistemológicos da análise e discurso. **Cadernos de Tradução**, n. 1, 2 ed., nov. 1998.

PENGER, S.; ZNIDARSIC, J.; DIMOVSKI, V. Experiential learning and management education: empirical research and implications for practice in higher education in Slovenia. **International Journal of Management and Information Systems**, v. 15, n. 1, First Quarter 2011.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?: a escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

PIMENTA, S. C. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, C. S. **Aprender a ensinar**: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RAMALHO, B. NUÑEZ, I. GAUTHIER, C. **Formar professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RENNSTAM, J.; ASHCRAFT, K. L. Knowing work: cultivating a practice-based epistemology of knowledge in organization studies. **Human Relations**, v. 67, n. 1, p. 3–25, 2013.

RINGLE, C. M.; WENDE, S.; BECKER, J.-M. 2015. "SmartPLS 3." Boenningstedt: SmartPLS GmbH, <http://www.smartpls.com>.

ROACH, J.; MILKMAN, M.; MCCOY, J. Recent business doctorates teacher training and perceptions of their preparedness to teach business courses. **Academy of Educational Leadership Journal**, v. 19, n. 1, 2015.

ROBERTS, J. W. **Beyond learning by doing**: theoretical currents in experiential education. New York: Routledge, 2012.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAIGAL, A. Demonstrating a situated learning approach for in-service teacher education in rural India: the Quality Education Programme in Rajasthan. **Teaching and Teacher Education**, v. 28, n. 7, p. 1009-1017, Oct. 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO C. F.; LUCIO B. P. **Metodología de la investigación**. México: McGraw Hill, 1991.

SANTOS, G. T.; BASTOS, A. F. V.; COELHO, A. L. A. L. Contribuições do seminário dinâmico no processo de aprendizagem pela ótica dos graduandos de contabilidade da UFPB. In: ENCONTRO DA ANPAD, 40., 2016, Salvador. **Anais...** Salvador: EnANPAD, 2016.

SANTOS, G. T.; SILVA, A. B. Concepções de ser docente na administração. In: ENCONTRO DA ANPAD, 40., 2016, Costa de Sauípe. **Anais...** Costa de Sauípe: EnANPAD, 2016.

SANTOS, G. T.; SILVA, A. B. Fenomenografia como estratégia de pesquisa para a educação em administração. In: ENCONTRO DA ANPAD, 39., 2015, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: EnANPAD, 2015.

SANTOS, G. T. SILVA, M. D. S Relato das Experiências Vivenciadas no Ambiente de Aprendizagem Projetado no Observatório de Pesquisas e Práticas em Administração-OPPA In: ENCONTRO DA ANPAD, (ENEPQ) 2015. Salvador, Anais: Salvador, 2015.

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

SEROW, R. C. Research and teaching at a research university. **Higher Education**, v. 40, n. 4, p. 449-463, 2000.

SHELLMAN, A. Empowerment and experiential education: a state of knowledge paper. **Journal of Experiential Education**, v. 37, n. 1, p. 18 –30, 2014.

SHIN, J. K.; BICKEL, B. Distributing teaching presence: engaging teachers of English to young learners in an international virtual community of inquiry. In: KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Eds.). **Communities of practice**: creating learning environments for educators. North Carolina: Information Age Publishing, 2008.

SHULMAN, L. Those who understand: the knowledge growth in teaching. **Education Researcher**, v. 25, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

SILBERMAN, M. Changing attitudes and behaviors through experiential activity. In: _____. (Ed.). **The handbook of experiential learning**. San Francisco: Pfeiffer, 2007.

SILVA JÚNIOR, G. S.; GARIGLIO, J. A. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out./dez. 2014.

SILVA, A. B. Reflexões teórico-práticas de um sistema de aprendizagem-em-ação para a educação em administração. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 38., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2014. v. 1. p. 1-12.

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

SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em administração. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, jan./mar. 2014.

SILVA, A. B. et al. Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 1, p. 9-41, 2012.

SILVA, M. D. S.; SANTOS, G. T. Relato das experiências vivenciadas no ambiente de aprendizagem projetado no Observatório de Pesquisa e Prática em Administração-OPPA In: ENCONTRO DA ANPAD, 40., 2015, Salvador. **Anais...** Salvador: ENEPQ, 2015.

SOARES, V. B.; CASTRO, D.C. Ou isto ou aquilo? A integração entre pesquisa qualitativa e quantitativa em estudos organizacionais no Brasil. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 7., 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ENEO, 2012.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STOREY, V. A.; RICHARD, M. B. Critical friends groups: moving beyond mentoring. In: STOREY, V. A. (Ed.). **Redesigning professional education doctorates**. New York: Library, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: _____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

TRÉZ, T. A. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um continuum entre a abordagem qualitativa e quantitativa. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 4, p. 1132-1157, dez. 2012.

TSOUKAS, H. Do we really understand tacit knowledge? In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. (Eds.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

ÜNVER, G.; BÜMEN, N. T.; BAŞBAY, M. The effectiveness of a secondary teacher education graduate program according to administrators, faculty members and students. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v. 10, n. 3, p. 1807-1824, 2010.

USHER, R. Experience, pedagogy, and social practices. In: ILLERIS, K. (Ed.). **Contemporary theories of learning**. London: Routledge, 2009.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASSETO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VELUDO-DE-OLIVEIRA, T. M. Contribuições do microensino para a formação docente em administração: reflexões sobre a vivência de professores um ano após o treinamento. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2013.

VILLARDI, Q. B. Implicações da aprendizagem experiencial e da reflexão pública sobre o campo para o ensino de pesquisa científica e a formação de mestres em Administração. In: ENCONTRO DA ANPAD, 34., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2010.

_____. **Um estudo reflexivo sobre microprocessos de aprendizagem e mudança coletiva docente com a aprendizagem e mudança organizacional resultantes:** para uma gestão sustentável do desenvolvimento de docentes em instituições educação superior privada em administração e marketing. 2004. Tese (Doutorado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

VROOM, V. H. On the synergy between research and teaching. **Journal of Management Education**, v. 31, n. 3, p. 365-375, June 2007.

WENGER, E. **Communities of practice:** learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

WOOD JR., T. Universidades sitiadas. **Carta Capital**, jan. 2017.

_____. Carreiras mutantes. **Carta Capital**, nov. 2016.

_____. **Filmes de longa metragem na sala de aula.** Relatório de Pesquisa. São Paulo: GV Pesquisa, 2008.

WOOLIS, D. D.; RESTLER, S.; THAYER, Y. Education leadership for a networked world. In: KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Eds.). **Communities of practice:** creating learning environments for educators. North Carolina: Information Age Publishing, 2008.

WURDINGER, S. D. **Using experiential learning in the classroom:** practical ideas for all educators. Lanham, MD: Sacarecrow Education, 2005.

WURDINGER, S. D.; CARLSON, J. A. **Teaching for experiential learning:** five approaches that work. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2010.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAPPE, P.; OKROUHLÝ, J. Chosen problems in experiential education research. **Acta UnivPalackianae Olomucensis, Gymn.**, v. 37, n. 4, p. 61-65, 2007.

APÊNDICE A - Apresentação para o primeiro encontro

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

Construção de uma Escala

A APRENDIZAGEM DA PRÁTICA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

O que queremos mensurar?

- Saberes (Importância) +
- Experiências (Contribuição) +
- Prática docente (Mobilização) +

Característica s/ construtos do objeto a ser mensurado

As três dimensões devem auxiliar a análise do processo de aprendizagem da prática docente

Objeto da mensuração

Decisões da escala

- Constructo latente Refletivo Multidimensional;
- Escala intervalar: uso de números para permitir as técnicas descritivas e multivariadas;
- Construção do descritor: Verbo de ação + Caracterização da ação + padrão de desempenho / padrão de comportamento;
- Procedimentos de validação (conteúdo/face) e de constructo (análise fatorial);

1. Saberes docentes

Analisar a importância dos saberes docentes na prática docente da pós-graduação em administração;

Pressupostos do Saber docente

- O saber docente está relacionado ao contexto de trabalho e suas condições, a personalidade e trajetória profissional;
- É resultado da interrelação entre o que a pessoa é -resultado de sua história de vida que está em constante transformação- e o que a pessoa faz na ação profissional;
- Além desta interrelação, o trabalho é situado num espaço que se submete a outras relações o que o torna único, multifacetado, dinâmico e complexo. É, portanto, resultado da relação entre o sujeito, o conhecimento mobilizado e o contexto e envolve as dimensões pessoal, profissional e institucional.

Definição dos saberes

- O saber é resultado de uma relação entre sujeito, conhecimento e contexto mobilizados na ação (CUNHA, PRADO, 2007).
- Na profissão docente os seus saberes dependem de variáveis culturais e sociais que formam a base para a ação profissional e o cotidiano do professor.

Tipologia de Taruff (2014)		Significados	Aquisição
SABERES	PROFISSIONAIS	São os conhecimentos, situações práticas e saberes pedagógicos	Adquiridos ao longo da formação acadêmica, aplicado na profissão
	CURRICULARES	São os métodos, objetivos e conteúdos que aprendem a desenvolver	Relacionados às estratégias de ensino que usam
	EXPERIENCIAIS	São os saberes desenvolvidos pela experiência e pela troca entre os pares: capacidade de ser improvisar, de enfrentar situações incertas, de se relacionar, de gerir os sentimentos e emoções.	Adquiridos na prática: saber fazer e saber
	DISCIPLINARES	São os saberes aprendidos e aplicados por imposição da IES	No trabalho nas IES

Escala Intervalar para Analisar a importância os Saberes Docentes

PARA RESPONDER A QUESTÃO SOBRE A **IMPORTÂNCIA** DOS SABERES DOCENTES, UTILIZE A ORIENTAÇÃO ABAIXO:

- Quanto mais próximo do número **UM** você se posicionar, **MENOR** é a importância do item para a atuação de um docente na pós-graduação.
- Quanto mais próximo do número **DEZ** você se posicionar, **MAIOR** é a importância do item para a atuação de um docente na pós-graduação.

Saberes Curriculares

Condução de seminários;
Utilização de aulas expositivas;
Elaboração de resumos críticos;
Utilização de leituras e debates de textos;

Saberes Profissionais

Técnica	Avaliação da aprendizagem; Produção de conteúdo; Produção de pesquisa; Utilização do quadro; Utilização de estudos de caso; Utilização do diálogo; Utilização de fontes de pesquisa importantes; Combinação de diferentes estratégias de ensino; Compreensão dos objetivos de aprendizagem; Elaboração do plano de aula/curso; Compreensão das especificidades do ensino aos adultos;
Comportamento mental	Compreensão de comportamentos profissionais; Compreensão das responsabilidades de aluno; Compreensão de como estimular a participação dos alunos; Observação de comportamentos inadequados ao trabalho (o que não deve fazer); Observação do modo de ensinar dos professores; Utilização de posicionamento na sala com questionamentos críticos;
Valores/Crenças	Conclusão que o processo formal de aprendizagem não auxiliou na formação; Adoção de uma visão mais compreensiva das dificuldades da sala de aula; Adoção do compromisso nas atividades profissionais; Adoção da generalidade no relacionamento com o aluno.

Saberes Experienciais

Saber fazer	Adoção de um projeto acadêmico; Adoção de comportamentos procrastinadores; Adoção de comportamentos associados a um <i>workaholic</i> ; Adoção de comportamentos paternalistas com os orientandos; Adaptação frente às exigências na pesquisa; Adequação do ensino na pesquisa; Compreensão das atividades de avaliação/parecer de trabalhos; Compreensão de que a tese dos orientandos são deles (a tese não é minha); Predisposição em assumir cargos de gestão; Predisposição em assumir representação de área do CNPQ; Predisposição a preferir atividades de pesquisa do que de ensino; Predisposição a assumir relações de afeto com os orientandos; Predisposição a ser audacioso nas atividades de pesquisa; Predisposição a estimular experiências internacionais para os estudantes; Predisposição a ensinar sem uma pauta/agenda; Predisposição em interagir com outros pesquisadores para buscar novas parcerias; Predisposição a desenvolver uma carreira orientada à pesquisa; Predisposição a acumular muitos orientandos; Captação de estudantes com vocação a pesquisa; Utilização de coerência entre a fala e as ações; Imposição de ministração de disciplinas; Imposição de atividades de orientação; Avaliação por diversas instituições; Aprovação de projetos de pesquisas; Participação em discussões mais profundas e interessantes;

Saberes Experienciais

Saber ser	Exige vocação e idealismo; Faz acreditar que contribui para a sociedade; Faz perceber que era feliz enquanto professor apenas da graduação; Faz se preocupar com o reconhecimento dos pares; Faz gostar da pressão; Faz gostar das premiações de pesquisa; Faz ser artífice de si mesmo Fortalece a formação do estudante em pesquisa; Fortalece a aptidão por orientação; Fortalece a aptidão por pesquisa; Estimula a desenvolver um projeto de vida semelhante ao da pós-graduação; Diferencia dos professores da graduação em termos de comprometimento;

Saberes Disciplinares

Tornam mais burocráticas, mas evitam uma série de problemas;
Ajudam a não tomar decisões a favor de si próprias;
Contribuem para o individualismo;
Orientam as ações mesmo que não concordem;
Diminuem a flexibilidade;
Organizam as atividades profissionais;
Prejudicam a autonomia;
Impulsionam as atividades de pesquisa;
Destroem a qualidade das produções acadêmicas;
Impõem a necessidade de adaptação;

Prática docente alinhada ao significado de saber docente.

A prática docente é **balizada** por pressupostos, concepções e valores que cada sujeito construiu ao longo da vida, especialmente na escola por meio de processos de legitimação e aprendizagem social, que são colocados frente às ações cotidianas e formam e **ressignificam os saberes docentes**.

A prática docente e seus saberes são consolidados também pelos sentidos atribuídos que cada professor a constitui, balizados pelos seus valores, visão de mundo, trajetória de vida, concepções, necessidades, sentimentos e expectativas de vida e dos significados de ser professor relacionados ao meio em que está inserido.

2. Analisar a contribuição das experiências na aprendizagem da prática docente da pós-graduação em administração;

Experiências nos saberes docentes

À luz da prática social do docente é possível afirmar que **as experiências formam a base** dos saberes do professor integradas à cultura do sujeito que as vivencia. Assim, ao posicionar a prática docente na perspectiva situada é possível afirmar que o trabalho imprime uma relação de vários saberes balizados pela formação na escola, cultura, prática social do contexto, currículo e experiência (THERRIEN, LOIOLA, 2001).

Escada Intervalar para Analisar Contribuição das Experiências na Prática Docente na Pós-Graduação

PARA RESPONDER A QUESTÃO SOBRE A **CONTRIBUIÇÃO** DA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE, UTILIZE A ORIENTAÇÃO ABAIXO:

- Quanto mais próximo do número **UM** você se posicionar, **MENOR** é a contribuição da experiência na prática docente na pós-graduação.
- Quanto mais próximo do número **DEZ** você se posicionar, **MAIOR** é a contribuição da experiência na prática docente na pós-graduação.

EXPERIÊNCIAS	CARACTERIZAÇÃO
FORMAÇÃO	Inclusão num grupo de pesquisa; Lecionar na graduação; Incentivos de professores; Co-orientação de mestrandos; Conclusão de uma disciplina de metodologia de ensino superior;
PESSOAS	Compreensão necessária para garantir a reputação acadêmica; Compreensão das diferenças sendo mais flexível; Valorização das experiências práticas; Valorização de um projeto de vida associado ao acadêmico; Concepção de não valorizar a docência; Compreensão da vocação para a pesquisa; Utilização da simpatia para estabelecer boas relações; Utilização de estratégias de captação de novos alunos; Adoção de uma postura mais política; Adoção de comportamentos de parentia; Observação das práticas docente dos outros professores;
PROFISSIONAIS	Organização dos prazos; Utilização de exemplos; Utilização da história de vida; Sugestão de práticas de mercado; Concepção da disciplina (teórica); Concepção de relatórios; Adoção de senso de profissionalismo; Compreensão das limitações dos estudantes; Compreensão das relações interpessoais; Predisposição a ter um ambiente de confiança e cooperação;

Prática docente alinhada ao significado de prática docente.

- A **prática docente** é o meio pelo qual faz sentido existir e o meio usado pelos recém-docentes para aprenderem a atuar e permanecer na comunidade no contexto da pós-graduação.
- Esta prática assume um caráter mais amplo que planejar uma aula ou desenvolver um projeto por exemplo, envolve **um processo organizativo** no qual pessoas se relacionam com o conhecimento na construção de uma identidade vinculada à um contexto.

3. Prática docente da pós-graduação em administração;

Pressupostos da aprendizagem da prática

- Ao se envolver no contexto de trabalho, o docente aprende o que é legitimado pelo grupo, ou seja, o que deve ou não fazer;
- O seu processo de aprendizagem está relacionado ao contexto porque se desenvolve na ação ao envolver o docente na sociedade, sendo "aprender pela experiência" seu principal descritor;
- Assim a prática docente é sustentada pelas relações de participação e cooperação, as quais demandam a capacidade de se relacionar com as pessoas, atividades e as normas. Como resultado, o docente precisa aprender com a experiência a gerir as emoções, crenças, interesses e comportamentos a fim de desenvolver as competências necessárias à atividade profissional.

Definição da aprendizagem da prática docente

- "Conhecimento e aprendizagem são definidos como um processo humano de mudança e engajamento de participação numa comunidade de prática em particular" (FENWICK, 2003, p. 56).
- Em outras palavras, ao decidir participar de uma comunidade o aprendiz participa da história, valores, padrões de comportamentos e regras que interagem com a finalidade e objetivos de estar inserido nela e faz uso das ferramentas disponíveis e aceitas por todos. Assim, o processo de aprendizagem é relacionado ao contexto em que a pessoa participa, porque se desenvolve na ação;

Escada Intervalar para Analisar a Mobilização dos Saberes Docentes na prática docente na Pós-Graduação

PARA RESPONDER A QUESTÃO SOBRE A **MOBILIZAÇÃO** DOS SABERES DOCENTES NA PRÁTICA DOCENTE, UTILIZE A ORIENTAÇÃO ABAIXO:

- Quanto mais próximo do número **UM** você se posicionar, **MENOS** você realiza **A ATIVIDADE** em sua atuação na pós-graduação.
- Quanto mais próximo do número **DEZ** você se posicionar, **MAIS** você realiza **A ATIVIDADE** em sua atuação na pós-graduação.

Obs: Causar a mobilização de (algo ou alguém ou de si próprio);
movimentar(-se); mover(-se).

Dimensões da prática docente

DIMENSÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO	
PAPEIS	CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO
PROFESSOR	Repetição das experiências vividas na formação; Satisfação em trabalhar na pós-graduação; Produção dos conteúdos das disciplinas; Discordância em ser coautora de artigos de disciplinas; Discordância em seguir pautas/agendas nas aulas; Identificação de pessoas que tenham perfil para a pós-graduação; Repetição das práticas do orientador de mestrado/doutorado; Priorização de pessoas que tenham os mesmos valores; Operacionalização de um projeto acadêmico que envolva as pesquisas; Priorização de trabalhar com pessoas de confiança; Atenção oferecida aos orientandos; Dedicção de tempo maior na orientação; Disposição em ser parceiro com os orientandos; Interação sentimental com os orientandos; Organização das pesquisas dos doutorandos com foco no projeto acadêmico; Consistentização de que os trabalhos são dos orientandos,
ORIENTADOR	

Dimensões da prática docente

GESTOR	Prestação de contas; Elaboração de projetos; Testemunhos na prestação de contas; Edição de revistas; Participação/organização de fóruns de editores; Organização de fóruns de pesquisadores; Organização do grupo de pesquisa;
AVALIADOR	Premiação de melhor avaliador; Atuação como avaliador de áreas; Participação de bancas; Avaliação de trabalhos/artigos/cursos;
PESQUISADOR	Inserção como bolsista produtividade CNPQ; Priorização dos interesses de pesquisa; Captação de recursos para pesquisar; Atuação no campo de pesquisa; Adoção de parcerias nacionais e estrangeiras (professores);

Fatores Mediadores da prática docente

ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM O AMBIENTE DE ATUAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO	
INGRESSO	Vinculação de ordem sentimental com o programa; Composição de poucos professores; Negociação de atuação na pós-graduação para conseguir renovação/distribuição; Manutenção de publicações; Atuação na pós-graduação com o mestrado (na época era possível); Orientação de alunos antes de terminar o doutorado; Atuação no grupo de pesquisa antes de terminar o doutorado; Organização de projeto para abertura do curso de Mestrado;
FACILITARAM INSERÇÃO	Identificação com a pós-graduação; Aptidão na identificação alunos que gostam de estudar; Situação de fragilidade do programa que demandava mudanças; Prontidão dos colegas que apoiavam a inserção diante das minhas competências; Conclusão do doutorado; Adesão diante da ocupação de cargos de chefia de departamento; Satisfação com os debates e as divergências; Vocação à pesquisa; A observação das práticas de pesquisa de outros professores;

Fatores Mediadores da prática docente

CRENÇAS, VALORES	Abnegação; Envolvimento; Construção da confiança; Idealismo; Utilitarismo; Positivismo; Autonomia; Liberdade acadêmica; Criatividade; Engajamento; Comprometimento; Verdade; Ética; Independência; Emancipação social; Respeito por todas as pessoas, de todas as classes; Justiça; Generosidade; Criticidade; Rigor;

RELACIONES INTERPESSOAIS	Marcadas pelo valde e ambíção; A competitividade é importante para o crescimento do grupo; Desgastes entre colegas devem ser controlados; É preciso uma composição de liderança integrada; Mecanismos de controle para não desgastar o grupo; Os vícios provocam um processo de desgaste; As bancas são momentos que expressam as vaidades; O contraditório e o paradoxal devem ser compreendidos e respeitados; A vaidade gera dificuldade de trabalhar com o contraditório e o paradoxal; É um ambiente promissor para alisar vícios; A proximidade é comum, mas relutantemente; O sentido da vaidade envolve a superioridade; O ambiente docente (tira) é marcado por boas relações;
ESTRATÉGIAS USADAS CONFLITO	Adoção da negação de conflito; Adoção do afastamento do conflito; Utilização de diálogo para amenizar; Utilização de postura mais política; Adoção de um posicionamento claro (partidário); Separação dos papéis professor/gestor; Produção de soluções coletivas; Adoção do respeito, profissionalismo e cordialidade; Estimulação da contrariedade para beneficiar;
IMPOSIÇÕES INSTITUCIONAIS	Identificação de pares que são líderes; Composição de listas; Homogeneidade do grupo; Evolução histórica de avaliação do programa; Relações entre as áreas; Aprendizado; Adaptação do novo membro; Aprovação de projetos; Captação de recursos; Inscrição de editais que obrigam vínculo em pós-graduação; Nas atividades como um todo; Frequência de alunos em sala, banca de orientação;

PELA PRESENÇA E ATENÇÃO...



APÊNDICE B – Versão final do questionário



O questionário que segue busca analisar a importância de elementos que constituem a aprendizagem da prática docente da pós-graduação em administração. Não é necessário identificar-se e sua contribuição é fundamental.

Esta pesquisa está vinculada à agenda do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Conhecimento (NAC) e ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Os dados objetivam subsidiar a elaboração da tese da aluna Gabriela Tavares dos Santos sob a orientação do professor Dr. Anielson Barbosa da Silva.

Há 18 perguntas neste questionário

PRIMEIRA PARTE

Considerando a sua atuação na pós-graduação, atribua um valor de 1 a 10 para cada uma das assertivas a seguir que melhor represente a sua opinião.

1 mais próximo de 1 você se posicionar, **MENOR** a importância do fator analisado na sua atuação docente na pós-graduação.

10 mais próximo de 10 você se posicionar, **MAIOR** a importância do fator analisado na sua atuação docente na pós-graduação.

A prática docente é uma construção coletiva compartilhada com uma comunidade de profissionais com formação em comum que trabalham na mesma organização e que negociam, por meio das experiências, a troca e construção do saber.

1 [1]NA PRÁTICA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, CONSIDERO IMPORTANTE... *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Garantir a reputação acadêmica (comportamentos valorizados pela academia).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Conquistar apoio/voto nas reuniões departamentais/de linhas de pesquisa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Harmonizar as relações entre os pares por meio das lideranças do programa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Minimizar os conflitos entre pares para não prejudicar as parcerias.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Adotar um posicionamento político claro na defesa de interesses acadêmicos no âmbito Institucional.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Separar os papéis de professor e de gestor para manter boas relações com os pares.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compreender que a tese pertence aos orientandos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Adotar comportamentos de cuidado em relação aos orientandos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compreender as especificidades do ensino de adultos (autodirecionamento, troca de experiências, autonomia, estilos de aprendizagem).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Trabalhar com pessoas que compartilham os mesmos valores.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ser coautor de artigos de disciplinas mediante contribuição na sua produção.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Adotar parcerias individuais com professores as quais se reflitam em parcerias institucionais (projetos, fóruns, pesquisas etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ter coerência entre o que se fala e o que se faz.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estimular a vivência de experiências internacionais pelos estudantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

A prática docente é uma construção coletiva compartilhada com uma comunidade de profissionais com formação em comum que trabalham na mesma organização e que negociam, por meio das experiências, a troca e construção do saber.

2 [Informações]Seu gênero *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Feminino
☐ Masculino

3 [Informações:]Sua idade *

Por favor, coloque sua resposta aqui:

4 [Informações]**Ano de início da carreira na pós-graduação*******

Por favor, coloque sua resposta aqui:

SEGUNDA PARTE

Considerando a sua atuação na pós-graduação, atribua um valor de 1 a 10 para cada uma das assertivas a seguir que melhor represente a sua opinião.

o mais próximo de 1 você se posicionar, **MENOR** a importância do fator analisado na sua atuação docente na pós-graduação

o mais próximo de 10 você se posicionar, **MAIOR** a importância do fator analisado na sua atuação docente na pós-graduação.

5 [02] EM RELAÇÃO AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA PRÁTICA DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, CONSIDERO IMPORTANTE... *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atuar na editoria de revistas acadêmicas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Organizar eventos de pesquisa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Repetir as experiências vividas na formação doutoral.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elaborar projetos de pesquisa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gerir prazos de pesquisa, bancas e projetos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Representar a área no(a) CNPQ/CAPE.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prestar contas de projetos de pesquisa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atuar em cargos de gestão.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Avaliar trabalhos/artigos/cursos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Coordenar um grupo de pesquisa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Conseguir a aprovação de projetos de pesquisa por agências de fomento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Captar apoio financeiro para pesquisa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6 [informações]

Local e ano de conclusão do doutorado (ex. UFPB/2000)

*

Por favor, coloque sua resposta aqui:

7 [informações] Região do Brasil em que se localiza o PPG que você atua *

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- ☐ Norte
- ☐ Nordeste
- ☐ Centro-Oeste
- ☐ Sudeste
- ☐ Sul

8 [informações]Estado/cidade em que se localiza a pós-graduação em que trabalha *

Por favor, coloque sua resposta aqui:

9 [informações]Universidade em cuja pós-graduação trabalha *

Por favor, coloque sua resposta aqui:

TERCEIRA PARTE

Considerando a sua atuação na pós-graduação, atribua um valor de 1 a 10 para cada uma das assertivas a seguir que melhor represente a sua opinião.

2 mais próximo de 1 você se posicionar, **MENOR** a importância do fator analisado na sua atuação docente na pós-graduação

1 mais próximo de 10 você se posicionar, **MAIOR** a importância do fator analisado na sua atuação docente na pós-graduação.

O **desenvolvimento da carreira acadêmica** faz parte do processo de inserção e evolução no ambiente da pós-graduação e envolve as dimensões sócio-emocional, profissional e institucional que direcionam e balizam as atividades docentes.

10 [03] NO DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, CONSIDERO IMPORTANTE... *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ter idealismo na pesquisa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atrair estudantes com interesse para a pesquisa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Adotar comportamentos procrastinadores.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Adotar um projeto acadêmico que valoriza as orientações.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ter vocação para o ensino.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Adaptar as exigências institucionais no trabalho mesmo que provoque a diminuição da autonomia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Exemplificar aplicação das teorias em sala de aula a partir das experiências.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ser curioso nas atividades de pesquisa (atuar com proatividade em busca de novos resultados).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ser contemplado com a bolsa de produtividade em pesquisa do CNPQ.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Desenvolver práticas de pesquisa no ensino.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ser autor do conteúdo da disciplina para assumir autoria do conhecimento.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atender as exigências da CAPES.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Acumular elevado número de orientações.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sentir satisfação com o reconhecimento pelos pares.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Adotar a pós-graduação como um projeto de vida (pouco tempo livre, muito trabalho e desafios).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ser reconhecido/premiado pelos resultados de avaliações/pesquisas/publicações.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Desenvolver atividades voltadas mais à pesquisa do que ao ensino.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

O **desenvolvimento da carreira acadêmica** faz parte do processo de inserção e evolução no ambiente da pós-graduação e envolve as dimensões sócio-emocional, profissional e institucional que direcionam e balizam as atividades docentes.

11 [informações]

Número de orientações de mestrado concluídas

*

Por favor, coloque sua resposta aqui:

12 [informações]**Número de orientações de doutorado concluídas*******

Por favor, coloque sua resposta aqui:

QUARTA PARTE

Utilize a escala a seguir para indicar a resposta que representa a sua percepção sobre a utilização do fator na prática docente na pós-graduação.

Quanto mais próximo de 1 você se posicionar, indica que você **NUNCA** utiliza o fator na prática docente na pós-graduação.

Quanto mais próximo de 10 você se posicionar, indica que você **SEMPRE** utiliza o fator na prática docente na pós-graduação.

13 [04]NA PRÁTICA DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, COSTUMO ADOTAR/UTILIZAR... *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aulas expositivas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Seminários.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elaboração de resumos críticos .	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fóruns de debates.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estudos de caso.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14 [Outros]Indique outras estratégias de ensino que você utiliza

Por favor, coloque sua resposta aqui:

15 [informações]

Você atua (pode marcar mais de uma opção)

*

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- ☐ Mestrado acadêmico
- ☐ Mestrado profissional
- ☐ Doutorado

QUINTA PARTE

Considerando a sua formação para atuação na pós-graduação, atribua um valor de 1 a 10 para cada uma das assertivas a seguir que melhor represente a sua opinião.

o mais próximo de 1 você se posicionar, **MENOR** a importância do fator analisado na sua atuação docente na pós-graduação.

o mais próximo de 10 você se posicionar, **MAIOR** a importância do fator analisado na sua atuação docente na pós-graduação.

16 [5]NA FORMAÇÃO ACADÊMICA PARA A ATUAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, CONSIDERO IMPORTANTE... *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observar o ensino dos professores do mestrado/doutorado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Repetir as práticas do orientador de mestrado/doutorado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cursar uma disciplina de metodologia de ensino superior ou de prática de ensino.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ser incluído em um grupo de pesquisa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Coorientar mestrandos durante o doutorado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ensinar na graduação.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

A **formação acadêmica** reúne as experiências vivenciadas em nível de mestrado e doutorado advindas do contexto em que você participou.

17 [Retorno]Você gostaria de receber os resultados desta pesquisa?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- ☐ Sim
- ☐ Não

18 [Email]Caso tenha interesse em receber os resultados da pesquisa, por favor informe o seu email.

Por favor, coloque sua resposta aqui: