


“MERGULHANDO” NOS SIGNIFICADOS E REVELANDO CONCEPÇÕES DO SER PROFESSOR NA ADMINISTRAÇÃO

GABRIELA T. SANTOS¹

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

ANIELSON B. SILVA¹

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

Para citar este artigo: Santos, G. T., & Silva, A. B. (2019). “Mergulhando” nos significados e revelando concepções do ser professor na Administração. *Revista de Administração Mackenzie*, 20(5). doi:10.1590/1678-6971/eRAMG190144

Submissão: 11 set. 2018. **Aceite:** 17 maio 2019.

¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil.



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

This paper may be copied, distributed, displayed, transmitted or adapted if provided, in a clear and explicit way, the name of the journal, the edition, the year and the pages on which the paper was originally published, but not suggesting that RAM endorses paper reuse. This licensing term should be made explicit in cases of reuse or distribution to third parties. It is not allowed the use for commercial purposes.

Este artigo pode ser copiado, distribuído, exibido, transmitido ou adaptado desde que citados, de forma clara e explícita, o nome da revista, a edição, o ano e as páginas nas quais o artigo foi publicado originalmente, mas sem sugerir que a RAM endosse a reutilização do artigo. Esse termo de licenciamento deve ser explicitado para os casos de reutilização ou distribuição para terceiros. Não é permitido o uso para fins comerciais.



RESUMO

Objetivo: O objetivo deste estudo é identificar as concepções do ser professor em Administração. As reflexões teóricas que definiram a compreensão do fenômeno estão associadas ao conhecimento docente, à formação de professores e às concepções do ser professor.

Originalidade/valor: Os resultados deste estudo revelam que as concepções do ser professor refletem sobre a prática docente e no desenvolvimento dos saberes concebidos a partir das ideologias dominantes do campo, dos contextos socioeconômicos e dos contextos políticos atuais. Este estudo contribui para o processo de formação do professor em Administração.

Design/metodologia/abordagem: Trata-se de um estudo qualitativo que utiliza a fenomenografia como método para compreender, a partir do espaço de resultados, o significado das concepções identificadas por meio de entrevistas realizadas com 20 professores atuantes na pós-graduação de Administração de programas no Brasil por mais de dez anos.

Resultados: Os resultados da análise dos dados permitiram a identificação de quatro concepções do ser professor: 1. um profissional que realiza o trabalho como qualquer outro; 2. um educador que atua como mediador do conhecimento; 3. um autor de processo educacional; e 4. um agente que transforma as pessoas e a si mesmo.

PALAVRAS-CHAVE

Concepções. Ensino de Administração. Formação de professores. Fenomenografia. Brasil.

1. INTRODUÇÃO

Os saberes docentes fazem parte da vida de todas as pessoas e estão presentes na escola desde a infância, influenciando a formação dos estudantes. Ao vivenciarem situações escolares, os indivíduos formam diferentes concepções do ser docente, alteram-nos e interagem com eles, como resultado do saber docente predominante da época, da instituição e da sociedade (Tardif, 2004).

Para qualificar o ser docente em um campo, é necessário entender a sua concepção pelos envolvidos (Tardif, 2004). Neste artigo, utilizamos o termo docente para representar as atividades de ensino nos programas de graduação e pós-graduação, em que o ser docente é um processo de construção social, enquanto as concepções estão vinculadas à formação acadêmica associada a um conjunto de saberes (Silva & Costa, 2014) e a um processo de formação que envolve dimensões intelectuais, contextuais, sociais, emocionais, políticas e morais (Costa, Sousa, & Silva, 2014). Portanto, entender a concepção do ser docente na Administração pode auxiliar a compreensão da ação e dos processos de formação de professores.

Este estudo é um esforço de pesquisadores para entender a prática docente a partir de suas concepções, com base nos pressupostos da fenomenografia (Pherali, 2011), cujo ponto de partida é a seguinte questão de pesquisa:

- Quais são as concepções do ser docente em cursos de Administração?

Logo, o objetivo deste artigo é identificar as concepções do ser docente em cursos de Administração no contexto brasileiro.

Dados do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, atualizados em 2017, apontam que há 3.610 instituições de ensino superior (IES), entre públicas e privadas, que ofertam o curso de graduação em Administração, além de 182 programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, reconhecidos pela agência do governo brasileiro vinculada ao MEC, denominada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2017).

Este artigo contribui para o conhecimento sobre a prática docente na Administração em quatro dimensões: primeiro, amplia a compreensão do ser docente a partir dos significados das experiências vivenciadas pelos professores em sua trajetória profissional; segundo, auxilia os estudantes e aspirantes à docência na compreensão das implicações do ser docente na atividade educativa e da relevância do saber pedagógico em sua formação;



terceiro, promove uma reflexão para os programas de pós-graduação acerca dos processos formadores na área de Administração, transformando em uma oportunidade de refletir sobre a delimitação de itinerários formativos na tentativa de promover avanços no debate em torno da docência; quarta e última, os resultados do estudo podem suscitar reflexões nos professores e pesquisadores da área de Administração de outros países para a realização de estudos para identificar as concepções do ser professor e as especificidades da formação de docentes em contextos internacionais. Entender as concepções do ser docente é essencial para melhorar a prática educacional (Visser-Wijnveena, Driela, Rijsta, Verloopa, & Visserb, 2009).

Este trabalho também corrobora algumas discussões teóricas que contribuem para mudanças e reflexões no processo de ensino-aprendizagem, historicamente centradas no professor (Postareff, Ylanne, & Nevgi, 2008). Isso posto, os principais achados teórico-empíricos apresentados (Kember & Kwan, 2000; Samuelowicz & Bain, 2001; Wood, 2000) revelaram que o foco do processo de aprendizagem deve estar centrado no aluno, proporcionando benefícios para ele, para o curso em que atua e para a sociedade, sem simplificar posicionamentos em um fenômeno que é complexo e multifacetado (Postareff et al., 2008). Esse é o sentido transformador que os resultados oferecem.

Portanto, revelar as concepções do ser professor é relevante, uma vez que estudos comprovam a relação entre a concepção adotada e o foco dado no processo de aprendizagem (Postareff et al., 2008). Em outras palavras, professores que compartilham os aspectos das concepções mais superficiais tendem a centrar o processo de aprendizagem em si mesmos, provocando lacunas que interferem no desenvolvimento dos estudantes, do curso e da sociedade. Destarte, as crenças individuais sobre a atuação no ensino determinam a forma na condução das demandas educacionais, resultando em prejuízos para os envolvidos no processo (Samuelowicz & Bain, 2001).

A seguir, apresentaremos o referencial teórico envolvendo o saber docente e a sua formação na Administração, além das suas concepções. Posteriormente, descreveremos o percurso metodológico da pesquisa, o espaço de resultados e as considerações finais do estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O debate sobre o saber docente tem início nos anos 1940, a partir de um olhar sobre os efeitos e as crenças de que apenas repassar os conteúdos era

o suficiente para ensinar: "Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho" (Tardif, 2004, p. 21).

A identidade docente é demarcada por um processo envolvendo a trajetória, carreira e docência. Em concomitância, a trajetória envolve as experiências vividas desde a inserção na graduação e pós-graduação ainda como estudante até outras atividades profissionais não relacionadas à atuação profissional. Além do mais, a carreira diz respeito às expectativas de ser docente construídas, principalmente, no ingresso na docência. Por fim, a docência ressalta as atividades relacionadas ao exercício docente com os relacionamentos vividos e a própria construção da imagem de si e para os outros (Lima, 2018).

Nesse sentido, o saber docente deve ser compreendido a partir de uma perspectiva ampla e integradora, que envolva as questões de identidade, as experiências, a trajetória profissional e as relações com alunos, colegas e envolvidos no processo de educação. A carreira do docente envolve, de acordo com Janasz e Sullivan (2004), uma visão baseada na competência relacionada a três formas de saber ou competência de carreira: 1. crenças e identidades das pessoas (saber por que); 2. conhecimento e habilidades (saber como); e 3. rede ou relacionamentos (saber quem).

Nesse processo, o conhecimento prático é essencial, pois constitui um repertório partilhado de ações, criado e recriado pelas experiências vividas na dinâmica complexa de interações sociais e em suas diversas concepções contextuais, culturais e simbólicas, mostrando resultado nas próprias concepções oriundas da negociação entre o sujeito e a comunidade que representa um processo de aprendizagem situado (Tardif, 2004; Wenger, 1998).

No Brasil, por exemplo, tais iniciativas ocorreram a partir de movimentos políticos e sociais, que culminaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, nos Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Borges & Tardif, 2001). A temática recebe também influências de diversos campos, como Ciências Sociais, Psicologia, Sociologia e Educação, o que provoca convergências e divergências. Desde os anos 1990, o ensino superior no Brasil tem experimentado uma rápida expansão como consequência das políticas educacionais do governo (Strauss & Borenstein, 2015), afetando diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Os saberes docentes passaram a marcar uma compreensão da ação docente, relacionada à sua aplicabilidade no cotidiano das suas atividades.



Assim, a ação, as atividades e a prática docente podem ser compreendidas pelo conjunto de saberes articulados em torno de sua utilidade. Esse processo envolve “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, Martineau, Desbiens, Malo, & Simard, 1998, p. 331).

Na graduação, o saber docente é delineado pelo enfrentamento da sala de aula, das necessidades, das tecnologias, das características individuais e das normas/regras da instituição de ensino superior (Isaia & Maciel, 2011). Em Administração, o saber docente envolve também as relações de poder, as emoções, o tempo de atuação (Villard, 2004) e a capacidade de desenvolver competências voltadas ao ensino.

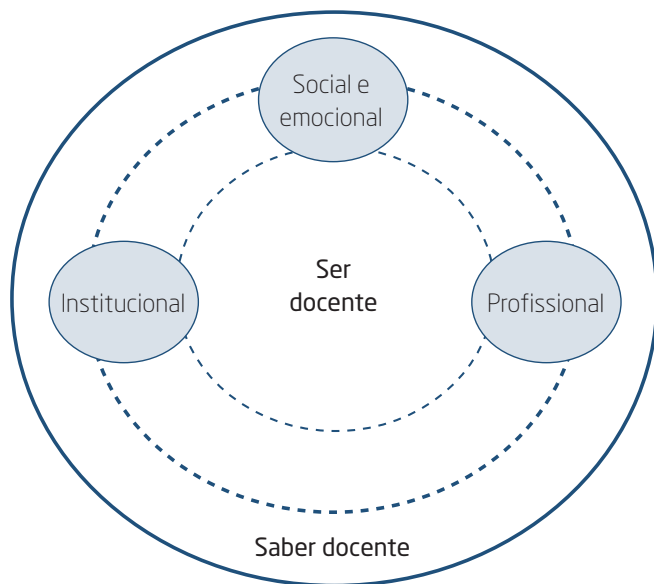
Na pós-graduação em Administração, estudos foram realizados com o objetivo de delimitar itinerários formativos a partir dos saberes teóricos, epistemológicos e metodológicos da prática do ensino, da prática da pesquisa e da produção textual (Silva & Costa, 2014; Kamler & Thomson, 2006), além de reflexões sobre a formação na pós-graduação com a proposição de um modelo de orientação (Costa et al., 2014).

Há, portanto, a necessidade de iniciar processos de formação de professores por meio da concepção do que é o ser docente, pois isso influencia diretamente no padrão adotado ao longo da prática profissional (Åkerlind, 2004). Trata-se da relação entre conhecimento e representação de práticas sociais, explica Van Dijk (2003), ao mostrar que cada pessoa interpreta, concebe e analisa, a partir de suas relações e concepções sociais, os valores em que se inscrevem o saber docente e os poderes conferido a ele.

A docência é um *ofício feito de saberes* e é por meio da combinação de diversos saberes que se desenvolve a capacidade de enfrentar as demandas reais do ensino (Gauthier et al., 1998). O saber de conteúdo se integra ao curricular, ao saber do campo em que o docente está inserido e se articula com os saberes experienciais da ação pedagógica (Tardif, 2004). Assim, afirma-se que o saber docente tem implicações na formação do ser docente, uma vez que envolve as dimensões profissional, pessoal e institucional. A Figura 2.1 ilustra essa configuração.

(Figura 2.1)

SABER DOCENTE NA FORMAÇÃO DO SER DOCENTE



Fonte: Elaborada pelos autores.

As *dimensões social e emocional* partem de uma lógica mais subjetiva, envolvendo comportamentos pessoais, sentimentos, emoções, necessidades e expectativas (Tardif, 2004; Zuber-Skerritt, 1987). A *dimensão profissional* envolve as experiências vivenciadas ao longo da vida, especialmente as que se relacionam ao processo de aprendizagem nos diversos espaços: na escola, na universidade, nas atividades de tutoria docente, no trabalho ao aprender ou ensinar algo novo e assim por diante (Gardner & Barnes, 2014; Storey & Richard, 2013; Tardif, 2004). A *dimensão institucional* revela a importância dos itinerários de formação docente, em especial na pós-graduação, que auxiliam na formação de ser docente (Åkerlind, 2004; Silva & Costa, 2014; Storey & Richard, 2013).

Essas relações transformam e alteram o saber docente, produzem e ressignificam os sentidos, pois ocorrem por meio de papéis com diferentes representações no tempo, como nomeia Tardif (2004), tais como a existencial, a social e a pragmática. Essas relações são temporais porque sofrem alterações ao longo das fases (exploração, estabilização e consolidação) da carreira, auxiliam no seu desenvolvimento e são oriundas da própria evolução na profissão e de experiências pré-profissionais (Tardif, 2004).



Neste artigo, adotamos a abordagem do campo da sociologia do trabalho que envolve uma concepção do ser docente associada ao comportamento, à interação social e às experiências. Partimos da epistemologia da prática para entendermos que o saber docente é social e que a experiência com a socialização no trabalho auxilia na compreensão desse campo.

É nessa complexidade de ser docente que suas concepções recebem diferentes significados. Uma concepção se refere a um modo de experienciar um fenômeno e interpretá-lo. Uma concepção refere-se a um modo de viver um fenômeno e interpretá-lo (Åkerlind, 2004).

Portanto, as concepções sobre a docência podem estar mais associadas ao senso comum, proporcionando um significado mais superficial (Ecco & Bombardelli, 2011), ou podem envolver elementos complexos no cotidiano para atuar com diferentes atividades (Costa, Cardoso, & Costa, 2012), indicando, talvez, um significado mais profundo.

Åkerlind (2004), após um estudo fenomenográfico com 28 professores do ensino superior, descreve quatro categorias que representam diferentes formas de compreender a experiência ou carreira de ser um professor universitário. Isso posto, a primeira categoria de ser professor é associada à transmissão de conhecimentos, desconsiderando o papel do aluno no processo de aprendizagem. A segunda envolve uma experiência que concentra nas relações com estudantes. Embora a categoria também esteja centrada no professor, incorpora a necessidade de motivar e satisfazer o estudante. A terceira categoria engloba a experiência de engajar alunos que são parte integrante do processo de aprendizagem e buscar a automotivação, o que diminui o foco no professor. Finalmente, a última categoria está associada à experiência de aprendizagem centrada no estudante e ao objetivo de desenvolver cidadãos críticos e com potencial transformador para o professor e o mundo em que vivem.

Nos estudos de Kember e Kwan (2000), emergiram concepções de ensino centradas no professor em apenas “ensinar como transmissão de conhecimento” e centrada no estudante, como “ensinar com facilitação da aprendizagem”, que envolve as necessidades do aluno no processo, auxiliando-os no desenvolvimento da autonomia. Outro estudo (Samuelowicz & Bain, 2001) revelou que as crenças dos professores sobre o ensino também estão centradas neles próprios (proporcionando e facilitando as discussões sobre os papéis do professor e do aluno, bem como suas relações) e centradas no estudante (ajudando os alunos a desenvolver competências), com fronteiras e mudanças complexas de ser definidas.

Outro estudo fenomenográfico de Wood (2000) também apresenta as concepções de ensino reveladas por estudantes de pós-graduação no Reino

Unido. Essas concepções são: 1. concentrar-se no agente de ensino (professor); 2. focar o ato de ensinar em que o aluno é percebido no processo e existe uma relação de reciprocidade diferente da concepção anterior; e 3. focar o ensino e voltar-se a ele para que os alunos compreendam o conteúdo e as experiências educacionais. Essa concepção promove uma aprendizagem significativa e transforma, também, o professor em um aprendiz.

Esses estudos fenomenográficos destacam, além do mais, que as concepções superficiais estão relacionadas ao professor (papel, atividades, relacionamento). No entanto, as concepções mais profundas de ser professor estão associadas à aprendizagem orientada para o aluno.

Entretanto, uma característica central apontada por Postareff et al. (2008) é que a experiência, em termos de anos de atuação, não promove no professor um ensino mais orientado para o aluno, mas sua capacidade de refletir na concepção de ensino que compartilha e fortalece. As evidências indicam que os processos relacionados com a formação pedagógica auxiliam no desenvolvimento da capacidade de reflexão (Wood, 2000) de forma mais lenta e na mudança das concepções de ensino (Postareff et al., 2008).

Destarte, as concepções do ser professor envolvem: 1. aqueles capazes de articular a competência técnico-pedagógica e a formação humanística (Costa et al., 2012); 2. relacionam a concepção à capacidade vocacional na ação profissional plena do professor (Ecco & Bombardelli, 2011); e 3. incluem a concepção docente na sua relação social por meio da educação oferecida à sociedade (Park & Braxton, 2013). Por isso, é possível compreender que as concepções podem ser mais econômicas quando se relacionam com os aspectos financeiros, mais sociais quando envolvem questões do bem-estar ou mais viscerais quando balizadas pelas emoções e pelos processos de transformações nas perspectivas de significados.

Essas concepções podem estar associadas aos processos de formação vivenciados pelos estudantes em nível de pós-graduação (Åkerlind, 2011), já que esse ambiente de aprendizagem pode oportunizar a vivência de experiências significativas (Kisfalvi & Oliver, 2015), a exemplo de tutorias (Gardner & Barnes, 2014; Janasz & Sullivan, 2004; Johnston, Keller, & Linnhoff, 2014) ou práticas de docência (Muzaffar & Malik, 2012), da participação em grupos de pesquisa (López-Yáñez & Altopiedi, 2015), dos processos de supervisão acadêmica (Acker, Hill, & Black, 1994; Costa et al., 2014; Doloriert, Sambrook, & Stewart, 2012) e também concepções desconectadas, transicionais e conectadas de ensino e pesquisa (Light & Calkins, 2015).

Assim, as instituições que ofertam cursos de mestrado e doutorado em Administração podem influenciar na formação das concepções docentes, por



meio dos seus processos formais e informais de aprendizagem, levando os agentes envolvidos na formação a definir ou repensar os itinerários de formação docente na pós-graduação (Silva & Costa, 2014) para qualificar as concepções do ser docente em seus alunos.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Um estudo com um *design* fenomenográfico tem como objetivo investigar a variação no significado subjacente de maneiras de experimentar ou compreender um fenômeno (Åkerlind, 2004; Sandberg, 2000), percebido pelas pessoas que o experimentam (Feldon & Tofel-Grehl, 2018) e constituído como uma interna relação entre o sujeito e o mundo (Wood, 2000). É, portanto, uma maneira não apenas de revelar os sentidos do fenômeno sob investigação, mas também de compreender a dinâmica de sua variação (Feldon & Tofel-Grehl, 2018) na compreensão dos mesmos fenômenos (Åkerlind, 2005a).

Empiricamente, a fenomenografia “explora as ideias, as crenças e a natureza do conhecimento por meio das descrições de concepções” (Pherali, 2011, p. 17) ou “dimensões-chave de variação e temas comuns de expansão da consciência por meio das categorias de descrição” (Åkerlind, 2005b, p. 145).

Para qualquer indivíduo, as concepções “dependem tanto da atividade humana quanto do mundo ou da realidade externa” (Svensson, 1997, p. 165), sendo apresentadas em uma hierarquia, a partir do mais superficial até o mais profundo, o que caracteriza o “espaço” de variação e os níveis de compreensão do fenômeno (Åkerlind, 2004). São representações abstratas de como as pessoas entendem o mundo em que vivem e servem para determinar formas de interação (Kember & Kwan, 2000).

A estrutura metodológica da fenomenografia envolve a configuração das concepções dos sujeitos com base em interações hierárquicas entre si que são influenciadas por fatores físicos e sociais que compõem o fenômeno. Essas interações podem ocorrer dinamicamente entre concepções, de modo que uma concepção sustenta a outra em sua posição (Feldon & Tofel-Grehl, 2018). O “espaço de resultados” apresenta as diferentes visões do fenômeno e como sua variação ocorre com base nas relações entre as diferentes visões (Åkerlind, 2004, 2005a), além de indicar suas inter-relações (Cherman & Rocha-Pinto, 2016).

O processo de pesquisa usando a fenomenografia envolve acessar os dados, refletir sobre as análises e, de acordo com a teoria, indicar quais con-

cepções contemplam o fenômeno estudado. Em outras palavras, indica a relação entre teoria, ação e reflexão apontada por Wood (2000). O espaço de resultados representa a descrição completa do fenômeno, ou seja, a melhor possível a partir do pensamento coletivo (Cherman & Rocha-Pinto, 2016).

Para atingir o objetivo proposto neste estudo, o percurso metodológico da pesquisa foi estruturado em seis etapas. A primeira buscou entender a problemática em questão com a finalidade de familiarizar-se com o tema de estudo, a fim de identificar o método que melhor atende às suas especificidades. Assim, optou-se pelas abordagens qualitativa (Merriam, 2009) e fenomenográfica (Marton, 1981; Pherali, 2011).

A caracterização do estudo fenomenográfico – a segunda etapa da delimitação do percurso metodológico – parte do pressuposto de que a realidade é socialmente construída, e, por isso, procurou-se compreender como os docentes interpretam as suas experiências, constroem seus mundos e quais são os significados atribuídos à experiência de ser professor em cursos de graduação e pós-graduação em Administração.

A fenomenografia foi escolhida porque, além de estar direcionada ao ambiente educacional (Pherali, 2011), promove, por meio do espaço de resultados, uma percepção ampla e realista do fenômeno pesquisado com as concepções identificadas, desde a mais simples até a mais profunda (Renstrom, Andersson, & Marton, 1990), reveladas a partir da percepção do usuário (Shenton & Hayter, 2006). As concepções, portanto, representam as unidades de descrição da fenomenografia que podem ser quatro ou cinco categorias resultantes de aproximadamente 20 entrevistas (Tight, 2016) organizadas pela complexidade das variações apresentadas (Åkerlind, 2011).

A terceira etapa do percurso metodológico envolveu a definição do instrumento de coleta e do roteiro a ser usado. A entrevista mostrou-se mais adequada para incentivar os entrevistados a falar de suas experiências por meio do diálogo com o objetivo de coletar completamente a percepção do sujeito sobre o fenômeno pesquisado (Sandberg, 2000). Nesta pesquisa, usamos questões adicionais como “O que isso significa para você?” ou “Você poderia dar um exemplo concreto?”. Essas questões também são indicadas nas questões da entrevista fenomenográfica de Åkerlind (2005a).

As questões foram predefinidas para proporcionar flexibilidade, já que se permite a alternância da ordem dos questionamentos, obedecendo à sua dinâmica. O roteiro foi definido com base na trilogia da fenomenografia – percepção, pensamento e ação – que tem a capacidade de descrever a concepção de um fenômeno (Cherman & Rocha-Pinto, 2016).

(Figura 3.1)**TRILOGIA DA FENOMENOGRAFIA NO ROTEIRO**

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

Partindo do pressuposto de que a concepção é a junção do *o que é concebido* e *como é concebido* – percepção, pensamento e ação (Sandberg, 2000) –, a trilogia representa, com base em Marton (1981, p. 180), a abordagem da fenomenografia que “visa à descrição, análise e compreensão de experiências”. Descrição é a percepção, a análise, o pensamento e a ação em busca da compreensão da experiência. As diferentes compreensões são, cuidadosamente, descritas e moldam as categorias de descrição (Marton, 1981), “que contêm as principais partes do fenômeno conceituado em uma aparência holística” (Pherali, 2011, p. 18).

O estudo foi realizado com 20 professores que atuam na pós-graduação em Administração no Brasil, em instituições públicas (13) e privadas (7). Os docentes pesquisados têm formação acadêmica em nível de doutorado nas áreas de Administração (14) e em Educação (1), Economia (1), Pedagogia (1), Engenharia (1), Filosofia (1) e Serviço Social (1). Dez dos pesquisados têm entre 21 e 30 anos de atuação na docência, sete, entre 10 e 20 anos, e três, entre 31 e 40 anos de experiência docente.

Após as entrevistas, a quinta etapa envolveu a transcrição e codificação dos dados. Os relatos dos docentes foram codificados utilizando a letra P (professor), seguida pelo número da ordem de entrevista e pelo número do trecho que foi extraído para análise e que está associado a uma concepção do ser professor. Após a transcrição, fez-se a leitura atenta dos dados para transformá-los em protocolos codificados a fim de identificar as concepções.

A sexta etapa envolveu a identificação das concepções e a redação do texto fenomenográfico que caracteriza o espaço de resultados. O processo foi orientado pela objetividade, pelo significado e nível de complexidade, pois as concepções fenomenográficas são apresentadas a partir dos significados mais superficiais, objetivos e concretos para as perspectivas de sentidos mais profundos.



Estabelecer limites entre as concepções não foi um processo fácil, mas foi guiado pelos vínculos entre os significados que estavam sendo revelados na análise dos dados. Como apontado por Visser-Wijnveena et al. (2009), os conceitos acadêmicos não são fáceis de identificar, porque são contextualizados e envolvem uma falta de disposição para falar.

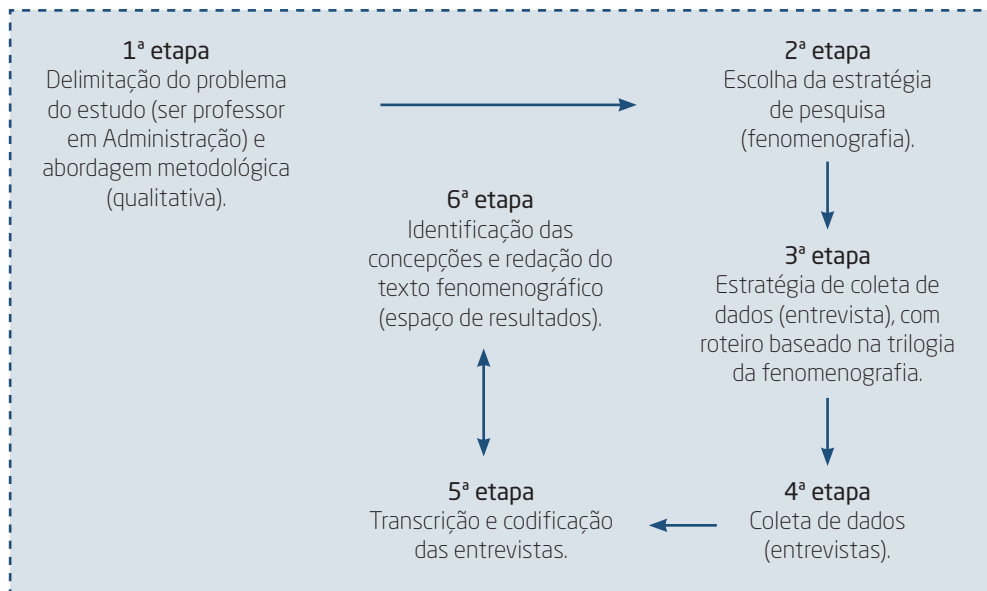
Além disso, é importante notar que as fronteiras não são rígidas, e o mesmo professor pode indicar significados de mais de uma concepção. As afirmações estão relacionadas ao fenômeno e não aos sujeitos. Dessa forma, é possível que o mesmo participante possa expressar mais de uma concepção, principalmente ao longo da vida e do tempo. Isso indica o caráter geral e específico (amplo e singular) que as concepções assumem. Portanto, são posicionadas em modelos mistos que abrangem aspectos de tradições ideográficas e nomotéticas. Nesse sentido, é um método que ocupa um espaço único com aplicação, especialmente, em *designs* mistos (Feldon & Tofel-Grehl, 2018).

Em suma, a maioria dos professores que participaram da pesquisa apresenta uma concepção do ser docente que vai além do conteúdo, mas educar como uma atitude diante da vida e de seus valores. Em alguns casos, a partir das experiências relatadas, eles já estão na concepção mais profunda, o que revela a existência de um *continuum* superficial-profundo de ser professor em Administração, caracterizada a partir de experiências vividas pelos professores ao longo da sua vida e trajetória profissional. As concepções formam um *continuum*, pois são apresentadas de uma forma que a complexidade sobre o fenômeno aumenta e envolve diferentes níveis de compreensão sobre o fenômeno, em uma rede coletiva (Cherman & Rocha-Pinto, 2016).

Uma especificidade ligada à identificação de concepções foi indicada no título deste artigo com a palavra "mergulho", cujo significado remete a um processo de imersão no fenômeno de um nível mais superficial para um mais profundo no que tange a ser um professor em Administração. A Figura 3.2 descreve a trajetória deste estudo de natureza fenomenográfica.



(Figura 3.2)
TRAJETÓRIA DO ESTUDO



Fonte: Elaborada pelos autores.

A Figura 3.2 mostra a trajetória do estudo, começando na quinta etapa, assumindo uma perspectiva bidirecional, como o processo de identificação de uma concepção e construção do texto fenomenográfico exige, a imersão e reflexividade dos investigadores nos dados codificados e categorizados. Para garantir a validade e confiabilidade do método, o processo de identificação de concepções foi inicialmente realizado por um dos pesquisadores, e, em seguida, o segundo pesquisador realizou uma nova análise das concepções estabelecidas para depois validá-las e delimitar um processo hierárquico, na forma de um *continuum*, das concepções mais superficiais às mais profundas. A denominação de cada concepção no espaço de resultados foi baseada em cada uma das sentenças dos respondentes consideradas mais representativas do significado da concepção. A próxima seção deste estudo apresenta os achados da pesquisa por meio do seu espaço de resultados.

4. ESPAÇO DE RESULTADOS

As quatro concepções de ser docente na Administração identificadas neste estudo caracterizam o espaço de resultados, sendo apresentadas de



acordo com o seu nível de profundidade e seguindo as orientações do método fenomenográfico, por conseguinte.

4.1 "Ser docente é ter um trabalho como qualquer outro" (P15.1)

Essa concepção do ser docente na Administração foi observada como a mais superficial dentre as apresentadas no espaço fenomenográfico de resultados e, por isso, é a primeira a ser analisada. Ao posicionar a docência como "um trabalho como qualquer outro" (P15.1), o docente explica que levou tempo para entender a importância da formação. Inicialmente, ele acreditava que poderia mudar algo, mas, com o tempo, enfrentou resistências de ordem institucional, de colegas e de estudantes, o que contribuiu para levá-lo a desistir da vontade de mudar.

Chega um momento que a gente conclui, eu não sou isso, a gente *se desilude*, passa por muitos lugares que não entendem a docência, e no final você percebe que *docência é um trabalho*. Sou pago, faço o melhor que posso e tenho a consciência de que fiz o melhor. Pode ser até que eu consiga agir como agente de mudança; se isso acontecer, ótimo, mas eu prefiro não pensar nisso (P15.1).

Observa-se, nessa categoria de descrição, que os fatores ambientais vivenciados na relação com o outro foram suficientes para que a pessoa incorporasse o sentimento de pouca utilidade na prática da sua profissão. É uma concepção que envolve o sentimento de decepção, ao evidenciar a existência de expectativas diferentes da realidade. Portanto, as respostas ou os resultados do processo de ensino-aprendizagem são transferidos para os alunos.

Eu fui capaz de acreditar no ensino. Hoje *não acho que ensinar faz sentido*. Eu não confio na transmissão do conhecimento; hoje eu acho que o professor tem que usar o conhecimento teórico, que ele adquiriu da experiência prática, e *oferecê-lo ao aluno*, mas é o estudante que tem que fazer o esforço, e como professor, você tem que facilitar esse processo (P11.1).

Esses relatos ressaltam concepções do ser professor que apresentam significados de frustração em relação ao trabalho docente decorrentes de uma



visão que o sujeito tinha antes, talvez no início da carreira, e que, ao longo do tempo, ao enfrentar desafios e dificuldades, ganhou outros contornos. Assim, por estarem na prática educativa há algum tempo, na fase de consolidação, vivenciaram relações profissionais, evolução da profissão e desenvolvimento pessoal que reafirmaram os significados de ser professor (Tardif, 2004), tornando-os frustrados e desiludidos, aspectos que caracterizam o que essa concepção representa.

Ser professor envolve experiências relacionadas às expectativas com a carreira, com a autoimagem e com as relações vivenciadas no ambiente profissional. Por isso, essa concepção também está associada à frustração no ensino (Åkerlind, 2004). Os sujeitos falaram abertamente de suas experiências vividas, destacando contexto, pessoas e situações que marcam as reflexões apontadas (Lima, 2018).

Os fatores internos percebidos nos relatos que contribuíram para a constituição dessa concepção envolvem a expectativa da carreira, que foi superior à realidade; as mudanças de atitudes no enfrentamento de desafios e conflitos, pois os sujeitos optaram por não se opor mais a eles; e as barreiras à mudança, pois precisavam se adaptar aos novos tempos e ficaram frustrados por não poderem responder. Mudanças ambientais, estilos estudantis e o uso de novas tecnologias que mudaram a relação professor-aluno foram outros fatores relacionados ao contexto de atuação do professor e aos conflitos com pares e instituições de ensino.

Essa concepção é centrada em professor, em torno de suas qualificações e experiências vividas ao longo de sua carreira, desconsiderando os outros no processo de aprendizagem. Baseando-se em Åkerlind (2008), trata-se de uma concepção pouco sofisticada e superficial da prática docente, pois apenas enfatiza o papel da vida e das situações que impactam o desempenho profissional.

Tais achados revelam uma concepção que “enfoca o agente do ensino” (Wood, 2000), no ato de “ensinar como transmissão do conhecimento” (Kember & Kwan, 2000) ou “como uma experiência de transmissão” (Åkerlind, 2004). Essas concepções centradas no professor indicam um desempenho profissional associado ao papel de transmitir conhecimento estruturado sem considerar outros agentes no processo de aprendizagem. Åkerlind (2004) aponta como fatores ligados a essa concepção a frustração do ensino diante do desempenho do aluno ou a incapacidade de receber *feedback*.

Um dos aspectos que contribuíram para o significado dessa concepção foi a falta ou pouca vocação para a docência associada a uma formação pouco vivencial. Há de se refletir sobre o processo de formação do professor-



-pesquisador em torno da sua vocação com a finalidade de contribuir para a qualidade do ensino e o avanço na educação. A tese de doutorado, por exemplo, para alguns é parte de um processo de aprofundamento em uma temática com avanço, inovação, rigor e implicações. Para outros, apenas constitui um pré-requisito para a obtenção de um título, o que resulta em teses que pouco ou nada contribuem para o avanço do conhecimento e, na prática, conduzem à “desilusão” que caracteriza essa concepção. De acordo com Åkerlind (2008), essa concepção menos sofisticada não pode ser considerada errada, mas incompleta, caracterizando a necessidade de uma expansão conceitual sobre o significado de ser docente associado a concepções mais sofisticadas.

4.2 “Ser professor é ser um facilitador do conhecimento” (P13.1)

A segunda concepção de professor é associada a uma dimensão técnica da prática docente. Nessa concepção, os sujeitos associam ser professor a uma pessoa que “facilita o aprendizado” (P13.1), que tem a capacidade de “formar e informar” (P1.1) e, assim, possibilita a “produção de significados” (P1.1). O professor é um profissional que auxilia outros futuros profissionais, indicando caminhos e incentivando a pesquisa, estabelecendo relações entre os tipos de conhecimentos técnicos na Administração. O professor é alguém que contribui “para a carreira do aluno” (P7.1) por meio da reflexão de informações contextualizadas na aprendizagem.

Ser docente é formar os alunos com *base na ciência*, como também exercer uma *prática honesta, objetiva*, que melhora as empresas e a sociedade. Esse é meu pensamento do que é ser docente, passar essa informação para os jovens para *formar bons profissionais* tanto para *prática* como para *academia* (P1.1).

Ser docente é ser um *facilitador* de conhecimento, é ser um *mediador* entre um saber historicamente construído e um indivíduo que está entrando em contato com uma experiência educacional (P13.1).

O saber docente é resultado da inter-relação entre o sujeito, o docente, o conhecimento e o contexto, nesse caso na graduação em Administração. Nessa concepção, predomina a natureza técnica na formação do professor. A ênfase está na capacidade de articular a informação na área de conhecimento necessária para formar o estudante e o profissional capaz de exercer tais



atividades. Há, portanto, um sentido utilitário na prescrição de funções administrativas por meio do raciocínio funcionalista e subdividido. O problema não é promover esse conhecimento (ideologia *managerialista*) no processo de aprendizagem, mas sua exclusiva utilização na formação do administrador (Friga, Bettis, & Sullivan, 2003).

Essa categoria de descrição apresenta semelhanças com os resultados dos estudos de Åkerlind (2008) e Wood (2000), cuja concepção é centrada no professor, mas também se preocupa com questões que envolvem os alunos, como o desenvolvimento da resolução de problemas interpessoais e habilidades práticas. Há uma reciprocidade entre aluno e professor nessa concepção que está mais associada a questões técnicas que facilitam o ensino.

É possível observar a influência dos contextos histórico, econômico e político em que o conhecimento foi feito no campo da Administração na concepção técnica de ser professor, a qual significa formar bons profissionais com base científica e orientados para a prática e para a academia, revelando que ser professor também auxilia na formação de futuros docentes de Administração, embora a graduação em Administração não tenha essa missão. Os estudantes que escolhem seguir uma carreira docente podem replicar as experiências vividas por entenderem que essa concepção do ser professor é correta.

A dimensão é relevante, mas apresenta limitações na atuação docente por conceber uma ação docente tecnicista e orientada por uma *expertise*. No relato a seguir, o professor descreve o significado de ser educador como aquele que leva o aluno a refletir sobre uma informação, o que reforça a natureza tecnicista dessa concepção, de formação, informação e transmissão de conhecimento.

É ser educador, é *quem forma e informa*, então tem que ter algo a informar, tem que ter uma *expertise* que ele compartilha com os estudantes. E ele deve permitir a reflexão sobre essa informação. Então eu acho que professor é um *transmissor de conhecimento*. É um educador, e como educador ele tem esse papel de contextualizar a informação para que o aluno reflita. E ele deve permitir a reflexão sobre essa *informação* (P17.1).

Nos discursos de professores vinculados a essa concepção, a existência de fatores internos relacionados à formação do professor em sua vida escolar pode ter contribuído para a simples reprodução de práticas e não para o questionamento, bem como são observados traços da personalidade do professor associados ao conformismo e à falta de iniciativa. Fatores externos



podem estar associados a determinadas áreas/programas de formação, os quais não estimulam a reflexão continuada sobre o processo por meio de experiências reflexivas, experienciais e transformadoras.

Alguns estudos mostram que a formação do doutorado é mais voltada para a formação de pesquisadores do que de professores (Åkerlind, 2011; Balkin & Mello, 2012; Park & Braxton, 2013), mas Neumann (1992) indica que esse nexos é complexo, porque depende dos papéis dos acadêmicos nos níveis de graduação e pós-graduação. Portanto, existem três níveis de nexos ensino-pesquisa – tangível, intangível e global –, e é importante considerar: 1. o tipo e a finalidade do curso; 2. a capacidade e motivação do aluno; 3. a natureza da disciplina; e 4. o nível de desenvolvimento da disciplina.

4.3 “Ser professor é muito além do conteúdo, é educar a atitude diante da vida e de seus valores” (P19.1)

A terceira concepção do ser professor, diferentemente das outras duas, envolve o interesse pelo estudante como agente no processo de ensino, pois “tem uma coisa da interação com pessoas e isso faz ser legal” (P9.3), que vai além da preocupação com as atividades técnicas da ação docente ao se interessar “genuinamente pelo aprendizado do outro” (P18.1). Assim, o docente é percebido nessa concepção como um “agente de transformação” (P2.1), que se desafia constantemente para além da formação de capacidades técnicas para “transmitir aos estudantes valores de ética e cidadania” (P14.1). É uma pessoa que “gosta de gente” (P8.2) e é “sensível à diferença” (P6.2) percebida entre os alunos. É um docente que “não perde a condição de estudante” (P10.1, P20.1) e, por isso, está sempre refletindo sobre a experiência com o objetivo de envolver as necessidades dos alunos no processo de aprendizagem.

Um professor é um indivíduo que entra em contato com uma experiência educacional, e seu papel não é apenas mediar entre a experiência que o indivíduo já possui na sala de aula, o que já possui e o conhecimento formalizado; é entender as *especificidades do processo educativo*, eu tenho que compreender de *onde eles vêm*, o que querem, *quais são suas expectativas*, o que mais ajuda a aprender, o que dificulta a aprendizagem e, ao mesmo tempo, é um processo constante de revisão da sua própria experiência (P13.1).

Assim, a docência o “faz engajar em atividades sociais” (P12.1), representa “realização” (P3.2) e desafios no enfrentamento das situações cotidianas.





São pessoas que buscam uma “relação emocional com o outro” (P4.1) por compreenderem que são importantes para a mobilização do conhecimento na ação e, por consequência, auxiliam na aproximação. Além disso, a docência, nessa concepção, representa a capacidade de “inovar” (P13.2) na sala de aula, na entrega de processos e produtos diferenciados, oportunizando novas experiências aos estudantes.

Por meio dos relatos relacionados a essa concepção, observa-se que os professores atuam na lógica da andragogia quando percebem as características, necessidades e motivações do estudante de Administração, tornando os resultados de aprendizagem mais eficazes (Knowles, Holton, & Swanson, 2011). Essa concepção envolve uma lógica centrada no aluno para compreender o impacto das ações do professor nos alunos. Segundo Åkerlind (2008), essa concepção cria condições para melhorar o processo de aprendizagem e aumentar os níveis de motivação para o aprendizado dos alunos. Essa concepção revela que o “único ensino que é valioso é, evidentemente, o que leva a um aprendizado efetivo” (Brew & Boud, 1995).

Essa lógica também é apresentada pelos estudos discutidos na seção teórica: na terceira concepção que emergiu dos estudos de Åkerlind (2004), muda-se o foco para o processo de aprendizagem centrado no estudante com o intuito de proporcionar experiências que o leve a ser automotivado. As categorias de descrição centradas nos estudantes das pesquisas de Kember e Kwan (2000) evidenciam “ensinar como facilitação da aprendizagem”, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento da autonomia. Os resultados apresentados por Samuelowicz e Bain (2001) indicam uma concepção orientada para “ajudar os alunos a desenvolver competências”.

A lógica dessa concepção envolve perceber o outro no processo de aprendizagem, ao ser sensível às diferenças, ao entender ou fazê-lo entender a lógica da disciplina na sua formação reflexiva. Portanto, o docente desenvolve mecanismos de atuação que se relacionam com a dimensão afetiva e emocional no processo de aprendizagem (Tardif, 2004). Isso ocorre por meio de atitudes e valores que incorporam cooperação, solidariedade, criticidade e criatividade, e implicam o fortalecimento de relações balizadas pelo respeito, pelo carinho e pela atenção.

A autoria é fundamental porque você é um exemplo para o estudante. Eu construo um texto justificador da disciplina primeiro para eu encontrar qual é a importância dessa disciplina e qual a importância para o estudante que eu vou acolher. Eu faço um programa de aprendizagem baseado nisso, esse texto é sequer publicado, é para eles (P6.3).



É a capacidade de permitir e incentivar os alunos a pesquisar, *na vida*, a sua própria profissão, aprender a desenvolver uma capacidade de gerar conhecimento. É mostrar o percurso da *nossa trajetória* (P20.1).

Esses relatos revelam a importância da autoria no processo de aprendizagem para garantir o comprometimento do professor e do aluno na atividade educativa. É o meio utilizado pelo professor que o torna responsável e autor de sua prática docente nesse contexto. A autoria está relacionada com a capacidade de assumir o compromisso com responsabilidade e consistência, além de proporcionar originalidade, singularidade e independência (Azevedo & Vaccaro, 2015) para construir um sentimento compartilhado e estabelecido (Cunliffe, 2001). Portanto, a prática docente é um processo compartilhado, seja por textos, seja pela trajetória de vida, seja pela postura ética.

Fatores internos – associados à capacidade de refletir sobre as experiências, questionando-as e alterando o curso delas, de se adaptar às novas demandas e de se colocar no lugar do outro, incorporando suas necessidades e aspirações – auxiliam no desenvolvimento dessa concepção. Vale ressaltar questões que envolvem o compromisso, a independência e a autoria na prática docente. No que diz respeito aos fatores externos, estão relacionados aos *feedbacks* de estudantes e colegas ao longo da trajetória docente, às participações em eventos e produções, e às pressões do ambiente em que atuam. Para London e Sessa (2006), o *feedback* é determinante no processo de aprendizagem, sobretudo em grupo, uma vez que auxilia nos processos de reflexão e de transformação, das perspectivas de significado.

4.4 “Ser professor é transformar e ser transformado” (P18.1)

Essa última concepção do ser professor é a mais abrangente, complexa e subjetiva, uma vez que envolve a si mesmo e o outro, o que caracteriza um processo de aprendizagem transformadora (Cranton, 2006). Enfatiza, assim, os sentimentos no processo educativo, que representam muito mais que um trabalho, uma profissão. Ensinar em Administração, nessa concepção, representa “um modo de vida” (P5.1), tem sentido de “missão” (P4.1) como ser humano e envolve a profissão como “vocação” (P3.1), na “doação” (P14.1) completa do ser e saber na ação.

O que é professor? A forma de apresentar é *paixão*, que vibra pelo projeto, que *acredita*, que passa *verdades*, a *paixão* é um elemento que





contamina. É o suficiente para mim quando o cara diz: “Eu vim fazer mestrado em Administração, e a disciplina que mudou a minha vida foi a sua” (P6.3).

Ao refletir sobre suas atividades educativas, os professores relatam que encontraram um novo professor e que não apenas transformam o outro, mas se transformam a cada nova experiência: “Então, eu digo que hoje sou professor e até agora eu estava fazendo um professor” (P6.1). Ser professor também é um processo experiencial e reflexivo. A compreensão de ser professor nessa concepção é diferente da última (seção 4.3), porque, em outras palavras, o estudante deve se envolver mais ativamente no processo de aprendizagem. Está relacionado ao motivo e ao fato de inspirar os outros por meio de uma transformação (Gonzalez, 2011) de uma perspectiva de significado (Cranton, 2006).

Vários professores relataram experiências significativas em suas carreiras que os levaram a refletir sobre seu comportamento, como “taxas de reprovação, comunicação interrompida. Eu não tinha sensibilidade para entender o aluno; estava sofrendo” (P6.1); “Eu tenho um grupo que teve um conflito com um professor, então eu dei minhas aulas, e, quando recebi minha nota, os alunos fizeram um barulho” (P19.3); “E eu era muito jovem, não sabia flexibilizar” (P16.3). Houve conflitos, sofrimentos, e a reflexão foi essencial para compreender novos significados (MacKeracher, 2012) da docência.

É agir com coerência, com postura de *doação*. É uma das profissões mais bonitas e mais responsáveis, porque uma palavra mal colocada você pode interferir negativamente, ou pode mudar a carreira de uma pessoa. E professor é uma pessoa que tem sentimentos, e muitas vezes o aluno olha o professor como alguém perfeito, sem defeitos. É uma profissão mágica, porque a cada pessoa que você encontra, você pode *transformar* e ser *transformado*, isso explica muito sobre o que é ser docente (P18.1).

Para outro professor, “ser docente é ser uma pessoa inquieta em permanente transformação, alguém que não se satisfaz pela próxima descoberta, percebe que é incompleta” (P10.1). As experiências marcadas pelos sofrimentos, traumas e pela superação no processo de ensinar e aprender, tanto em si quanto no outro, são resultados do processo de transformação pela compreensão de novos significados (Fetherston & Kelly, 2007; Mezirow,



2000). Esse processo contribui para a capacidade de autorreflexão, o desenvolvimento emocional, a mobilização de novas habilidades, a capacidade de compreender o ambiente e até a aplicabilidade de novas ferramentas educacionais (Kasworm & Bowles, 2012). Isso provoca a sensação de “empoderamento” (P10.3) ou de que “nada está perdido” (P12.3), ressignificando não apenas o ser docente, mas também o ser como pessoa que interage com outras, o que torna a “profissão mágica” (P5.1) pela capacidade de transformar o outro e a si mesmo. É no questionamento entre visões de mundo e sobre si própria que a pessoa potencializa a aprendizagem transformadora (Cranton, 2006).

Em contraste, o relatório do professor também revela um estereótipo de que, para muitos alunos, o professor é um ser perfeito. No entanto, os professores não são perfeitos, porque são, acima de tudo, seres humanos com sentimentos, emoções e visões de mundo, suscetíveis a erros ao longo da vida como qualquer outra pessoa. Ser professor também é:

Uma questão de *vocação*, autorrealização e sempre pensando em como podemos ajudar os outros; é algo que eu gosto de fazer e, neste, há a questão da autorrealização, que pode contribuir para o *meu desenvolvimento e o dos outros* (P3.1).

Essa concepção interage com a do saber experiencial, que exige do professor a entrega completa por meio de seus valores, sentimentos, experiências e histórias de vida. O saber experiencial é transversal na prática docente, pois interage com as dimensões cognitiva, instrumental e emocional, e é desenvolvido por aqueles que podem refletir sobre suas limitações e inseguranças em relação ao outro, integrando saber e ser professor (Tardif, 2004).

Entender essa concepção revela fatores internos que caracterizam ser professor e estão associados ao processo de ingresso na docência (não sendo apenas uma questão de oportunidade, mas também de sentimento); a noção de utilidade para a sociedade como um todo e não apenas para os estudantes; a capacidade de resiliência; e o enfrentamento dos desafios. Os fatores externos estão associados à trajetória da vida escolar dos professores quando encontraram alguém que, por meio da educação, provocou mudanças e assim os levou a conceber o professor como agente de mudança para a sociedade. Um dos professores considera a docência “um trabalho vocacionado, significativo no ensinar e aprender com o outro, uma *mudança* de atitude, de postura, diante da vida” (P14.1).





Esses sentidos, para os professores que partilham dessa concepção, são tão relevantes que se tornam superiores às questões materiais de trabalho, tais como condições, salário, horário e outros desafios, como revela um dos professores: “Eu ganho mal para fazer o que faço, mas pagaria para fazer” (P12.3). Essa concepção é a mais profunda deste estudo, porque revela que ser docente é um processo transformador, vocacionado e mediado pela paixão e pela doação.

A perspectiva fenomenográfica é adequada para revelar as variações do fenômeno (Franz et al., 1996). As duas primeiras variações reveladas, nesta pesquisa, estão centradas no professor, e as duas últimas envolvem o aluno e, em suma, são mais complexas e significativas (Gonzalez, 2011).

A Figura 4.4.1 resume as concepções, seus significados, o que representa na prática docente e os fatores internos e externos associados a cada concepção.

(Figura 4.4.1)

CONCEPÇÕES DE SER PROFESSOR NA ADMINISTRAÇÃO

Ser docente	Pontos de ligação	O que representa	Fatores	
			Internos	Externos
<i>É um profissional que precisa cumprir com as suas atividades como qualquer outro trabalho.</i>	Concepção frustrada.	Desilusão, pouca vocação e pouca utilidade do ser professor.	Falta de vocação; expectativa na carreira; paralisação no enfrentamento de desafios e conflitos; barreiras à mudança e dificuldade de apresentar resultados.	As mudanças ambientais; os estilos dos estudantes; inserção de novas tecnologias, conflitos com pares e com a instituição.
<i>É um educador que atua como facilitador e mediador do conhecimento para formar profissionais com base científica e orientados pela prática profissional.</i>	Concepção mais centrada nas dimensões técnica e institucional.	Alguém que facilita a aprendizagem e contribui para a carreira de outras pessoas.	Reprodução e falta de questionamento, traços de personalidade associados ao conformismo e à falta de iniciativa.	Áreas/programas da administração, pouco incentivo à reflexão.

(continua)

(Figura 4.4.1 (conclusão))

CONCEPÇÕES DE SER PROFESSOR NA ADMINISTRAÇÃO

Ser docente	Pontos de ligação	O que representa	Fatores	
			Internos	Externos
<i>É um autor</i> do processo educativo capaz de mudar o estudante e sua vida pela emoção e com base nas necessidades sociais.	Concepção socioemocional.	Engaja-se em atividades sociais, realiza-se com a mudança do outro e torna-se autor da sua prática docente.	Capacidade de refletir, de se adaptar e se colocar no lugar do outro. Compromisso, independência e autoria na prática docente.	<i>Feedbacks</i> , participações que envolvem outros no processo educativo, e as pressões do ambiente em que atuam.
<i>É um transformador</i> de concepções, sentidos, experiências, crenças, valores e comportamentos.	Concepção de transformação individual e coletiva.	É apaixonado pela docência, uma referência social, age com doação na prática docente, que é vocacionada e transformadora.	Vocação para a docência, a noção de utilidade, a capacidade de resiliência e o enfrentamento dos desafios.	Pessoas que foram significativas ao longo da vida e que provocaram mudanças e as levaram a atribuir ao docente um <i>status</i> de agente de mudança.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os fatores internos e externos da Figura 4.4.1 são representações das experiências vivenciadas pelos sujeitos que auxiliam na compreensão das concepções descritas neste estudo. Em outras palavras, ao revelar as relações estruturais das concepções do ser docente, é possível apresentar os fatores sociais e físicos externos ao indivíduo que auxiliam na compreensão dessas categorias de descrição. Essa proposição é apoiada pelos estudos de Feldon e Tofel-Grehl (2018).

Entre as concepções apresentadas na Figura 4.4.1, aquelas que estão em um nível mais superficial indicam o “ofício sem conhecimento e conhecimento sem ofício” do ensino, pois seria suficiente para transmitir conhecimento, conhecer o conteúdo ou ter experiência (Gauthier et al., 1998, p. 20). Concepções mais profundas incorporam necessidades sociais, a dimensão das emoções e a transformação na vocação de ser professor, em que o professor representa “mais do que alguém que ensina” (Zabalza, 2013, p. 13),



mas é uma pessoa capaz de seguir um processo educativo, auxiliando no desenvolvimento do outro e de si mesmo.

Os resultados deste estudo são corroborados pelos estudos de Visser-Wijnveena et al. (2009), em que as concepções do ensino na universidade são apresentadas em um *continuum*, que se inicia apenas com a transmissão do conhecimento, até que contribui para a mudança das crenças e dos conceitos. Åkerlind (2008) destaca que um caminho alternativo para melhorar os processos de ensino e aprendizagem é desenvolver a concepção da prática docente antes mesmo de estudar os métodos e as habilidades no ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo revelou as concepções do ser professor na ótica dos professores de Administração que atuam na graduação e pós-graduação no Brasil, a partir da caracterização do espaço de resultados fenomenográfico. Foi observado que as concepções do ser docente são constituídas por meio das dimensões pessoal, profissional, institucional e dos saberes concebidos a partir das ideologias dominantes do campo e do contexto econômico-sociopolítico que são estabelecidos ao longo do tempo. Assim, a prática docente é um processo complexo, dinâmico e mediado por relações e interações sociais que a sustentam e direcionam a novos caminhos.

Além de revelar concepções do ser docente no campo da Administração como um *continuum*, os resultados deste estudo podem contribuir para o processo de formação dos futuros docentes no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que auxiliam a refletir sobre o que significa ser docente.

Discutir ser professor, no campo, requer uma reflexão sobre a formação, que consiste, por um lado, na preocupação com excessivo conhecimento prescritivo, podendo influenciar na criação de conhecimento em futuros professores, e, por outro lado, as experiências socioemocionais e transformadoras da prática docente.

Este estudo mostra que as concepções do ser docente no contexto da Administração sofreram influência do próprio desenvolvimento do campo, sobretudo no contexto brasileiro, a partir de uma concepção mais técnica, mas é preciso incorporar o interesse social como uma dimensão relevante na formação profissional, e cabe ao docente auxiliar os alunos a entender, além de sua contribuição para o contexto organizacional, o seu papel como agentes de transformação social.

As concepções mais profundas do ser docente estão vinculadas a princípios e valores que envolvem as relações socioemocionais na interação

professor-aluno e devem mediar a concepção da ação profissional. Além disso, percebe-se que o mais profundo significado de ser docente está associado a uma transformação nas perspectivas de significado, que, além de transformarem o professor, também devem ser capazes de transformar os alunos, incorporando um processo de aprendizagem transformador (Kasworm & Bowles, 2012).

Este estudo, além de contribuições teórico-empíricas sobre o significado de ser docente na Administração, também traz implicações práticas para a formação de professores. Recomenda-se, portanto, que os programas de pós-graduação em Administração, em seus processos de desenvolvimento dos saberes da prática docente, valorizem as reflexões que envolvem o ser docente nas dimensões técnico-profissional, socioemocional e institucional, uma vez que cabe a cada programa estabelecer, dentro das suas estruturas curriculares, elementos que balizem os processos de formação docente. Tais processos podem ser orientados a partir da aprendizagem experiencial e transformadora, de modo que o futuro professor possa construir a sua própria autoria em relação à sua prática profissional. Essa reflexão para desenvolver entendimentos mais profundos sobre o nível de pós-graduação raramente é estimulada (Åkerlind, 2008) e é outra contribuição deste estudo para o campo da formação docente.

Vale ressaltar que este estudo revela as concepções de professores que atuam em programas de graduação e pós-graduação no Brasil. A realização de estudos em outros países pode contribuir para ampliar a compreensão sobre os saberes da prática docente e revelar concepções peculiares não apenas ligadas às especificidades do processo de formação de professores, mas também às tradições culturais e sociais que revelam a natureza complexa e dinâmica da formação de professores e do contexto da prática profissional.

"DIVING" INTO THE MEANINGS AND REVEALING CONCEPTIONS OF BEING A PROFESSOR IN MANAGEMENT

ABSTRACT

Purpose: The objective of this study is to identify conceptions of being a professor in Management. The theoretical reflections that have defined



the understanding of the phenomenon are associated with teaching knowledge, professor training and conceptions of being a professor.

Originality/value: The results of this study reveal that conceptions of being a professor reflect the practice of teaching and the development of knowledge perceived from the field's dominant ideologies, the socio-economic background, and the current political contexts. This study contributes to the process of professors' Management training.

Design/methodology/approach: This is a qualitative study and uses phenomenography as a method to understand, based on outcome space, the meaning of conceptions identified through interviews conducted with 20 professors working in undergraduate and graduate Management programs in Brazil for more than ten years.

Findings: The results of the data analysis allow the identification of four conceptions of being a professor: 1. a professional who performs the job like any other; 2. an educator who acts as a knowledge mediator; 3. an author of educational process; and 4. an agent who transforms people and him/herself.



KEYWORDS

Conception. Management teaching. Professor training. Phenomenography. Brazil.



REFERÊNCIAS

- Acker, S., Hill, T., & Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: Managed or negotiated? *Higher Education*, 28, 483–498. doi:10.1007/bf01383939
- Åkerlind, G. S. A. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 363–375. doi:10.1080/1356251042000216679
- Åkerlind, G. S. (2005a). Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. In J. A. Bowden & P. Green (Eds.), *Doing developmental phenomenography* (pp. 63–73). Melbourne, Australia: RMIT Press.



- Åkerlind, G. S. (2005b). Ways of experiencing being a university researcher. In J. A. Bowden & P. Green (Eds.), *Doing developmental phenomenography* (pp. 145–155). Melbourne, Australia: RMIT Press.
- Åkerlind, G. S. A. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633–644. doi:10.1080/13562510802452350
- Åkerlind, G. S. (2011). Separating the “teaching” from the “academic”: Possible unintended consequences. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 183–195. doi:10.1080/13562517.2010.507310
- Azevedo, D., & Vaccaro, G. L. R. (2015, Apr.). *Authorship as a practical collective accomplishment*. Paper presented at the OLKC Conference, Milan, Italy.
- Balkin, D. B., & Mello, J. (2012). Facilitating and creating synergies between teaching and research: The role of the academic administrator. *Journal of Management Education*, 36(4), 471–494. doi:10.1177/1052562911420372
- Borges, C. M. F., & Tardif, M. A. (2001). Dossiê temático da revista educação & sociedade. *Educação & Sociedade*, 74. doi:10.1590/S0101-73302001000100002
- Brew, A., & Boud, D. (1995). Teaching and research: Establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29, 261–273. doi:10.1007/bf01384493
- Cherman, A., & Rocha-Pinto, S. R. (2016). Valoração do conhecimento nas organizações e sua incorporação nas práticas e rotinas organizacionais. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 18(61), 416–435. doi:10.17771/pucrio.acad.23561
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2017). Avaliação quadrienal em números. Recuperado de <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>
- Costa, F. J., Sousa, S. C. T., & Silva, A. B. (2014). Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 11(25), 823–852. doi:10.21713/2358-2332.2014.v11.638
- Costa, N. M. S. C., Cardoso, C. G. L. V., & Costa, D. C. (2012). Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 36(4), 499–505. doi:10.1590/s0100-55022012000600008
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Cunliffe, A. L. (2001). Managers as practical authors: Reconstructing our understanding of management practice. *Journal of Management Studies*, 28(3), 351–371. doi:10.1111/1467-6486.00240





- Doloriert, C., Sambrook, S., & Stewart, J. (2012). Power and emotion in doctoral supervision: Implications for HRD. *European Journal of Training and Development*, 36(7), 732–750. doi:10.1108/03090591211255566
- Ecco, I., & Bombardelli, A. P. (2011). Being a teacher: Conceptions present in a teacher training course. *Perspectiva*, 35(132), 147–158.
- Feldon, D. F., & Tofel-Grehl, C. (2018). Phenomenography as a foundation for mixed models research. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 887–899. doi:10.1177/0002764218772640
- Fetherston, B., & Kelly, R. (2007). Conflict resolution and transformative pedagogy: A grounded theory research project on learning in higher education. *Journal of Transformative Education*, 5, 262–285. doi:10.1177/1541344607308899
- Franz, J., Ferreira, L., Loh, H., Pendergast, D., Service, M., Stormont, D., Taylor, L., Thambiratnam, D., & Williamson, B. (1996). Students' and lecturers' conceptions of learning in context: An interdisciplinary study. *Teaching in Higher Education*, 1(3), 325–329. doi:10.1080/1356251960010304
- Friga, P. N., Bettis, R. A., & Sullivan, R. S. (2003). Changes in graduate management education and new business school strategies for the 21st century. *Academy of Management Learning and Education*, 2(3), 233–249. doi:10.5465/amle.2003.10932123
- Gardner, S. K., & Barnes, B. J. (2014). *Advising & mentoring doctoral students: A handbook*. Lexington: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J.-F., Malo, A., & Simard, D. (1998). *For a theory of pedagogy: Contemporary research on teacher knowledge*. Ijuí: Unijuí.
- Gonzalez, C. (2011). Extending research on “conceptions of teaching”: Commonalities and differences in recent investigations. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 65–80. doi:10.1080/13562517.2010.507302
- Isaia, S. M. A., & Maciel, A. M. A. I. (2011). Comunidades de práticas pedagógicas universitárias em ação: Construindo a aprendizagem docente. *Imagem da Educação*, 1(1), 37–47. doi:10.4025/imagenseduc.v1i1.12349
- Janasz, S. C., & Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 263–283. doi:10.5465/apbpb.2002.7516573
- Johnston, T. C., Keller, R. H., & Linnhoff, S. (2014). Mentoring in doctoral programs and preparedness of early career marketing educators. *Academy of Educational Leadership Journal*, 18(4), 15–22.



- Kamler, B., & Thomson, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. New York: Routledge.
- Kasworm, C. E., & Bowles, T. A. (2012). Foresting transformative learning in higher education settings. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 388–407). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kember, D., & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469–490. doi:10.1007/978-94-010-0593-7_10
- Kisfalvi, V., & Oliver, D. (2015). Creating and maintaining a safe space in experiential learning. *Journal of Management Education*, 39(6), 713–740. doi:10.1177/1052562915574724
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. A. (2011). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource management* (7th ed.). Burlington, MA: Butterworth-Heinemann, Elsevier.
- Light, G., & Calkins, S. (2015). The experience of academic learning: Uneven conceptions of learning across research and teaching. *Higher Education*, 69, 345–359. doi:10.1007/s10734-014-9779-0
- Lima, J. P. R. (2018). *Ser professor: Um estudo da identidade docente na área de Ciências Contábeis* (Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96133/tde-23042018-103503/pt-br.php>
- London, M., & Sessa, V. I. (2006). Group feedback for continuous learning. *Human Resource Development Review*, 5(3), 303–329. doi:10.1177/1534484306290226
- López-Yáñez, J., & Altopiedi, M. (2015). Evolution and social dynamics of acknowledged research groups. *Higher Education*, 70, 629–647. doi:10.1007/s10734-014-9835-9
- MacKeracher, D. (2012). The role of experience in transformative learning. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 342–354). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Marton, F. (1981). Phenomenography. Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200. doi:10.1007/bf00132516
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and interpretation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow and associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3–33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.





- Ministério da Educação (2017). Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. Recuperado de <http://emec.mec.gov.br/>
- Muzaffar, M., & Malik, S. Y. (2012, August). Attitude of teachers towards professional development trainings. *Language in India*, 12(8), 304–322.
- Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23(2), 159–171. doi:10.1007/bf00143643
- Park, T. J., & Braxton, J. M. (2013). Delineating scholarly types of college and university faculty members. *The Journal of Higher Education*, 84(3), 301–328. doi:10.1353/jhe.2013.0015
- Pherali, T. J. (2011). *Phenomenography as a research strategy: Researching environmental conceptions*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Postareff, L., Ylanne, L. S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29–42. doi:10.1007/s10734-007-9087-z
- Renstrom, L., Andersson, B., & Marton, F. (1990). Students' conceptions of matter. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 555–569. doi:10.1037//0022-0663.82.3.555
- Samuelowicz, K., & Bain, J. B. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299–325.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9–25. doi:10.5465/1556383
- Shenton, A., & Hayter, S. (2006). Terminology deconstructed: Phenomenographic approaches to investigating the term “information”. *Library & Information Science Research*, 28(4), 563–578. doi:10.1016/j.lisr.2006.10.003
- Silva, A. B., & Costa, F. J. (2014). Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação *stricto sensu* em administração. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), 30–57.
- Storey, V. A., & Richard, M. B. (2013). Critical friends groups: Moving beyond mentoring. In V. A. Storey (Ed.), *Redesigning professional education doctorates: Applications for critical friendship to the EdD* (pp. 9–24). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Strauss, L. M., & Borenstein, D. (2015). A system dynamics model for long-term planning of the undergraduate education in Brazil. *Higher Education*, 69(3), 375–397. doi:10.1007/s10734-014-9781-6

- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159–171. doi:10.1080/0729436970160204
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tight, M. (2016). Phenomenography: The development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(3), 319–338. doi:10.1080/13645579.2015.1010284
- Van Dijk, T. (2003). The discourse-knowledge interface. In G. Weiss & R. Wodak (Eds.), *Critical discourse analysis: Theory and interdisciplinarity* (pp. 85–109). Basingstoke: Palgrave.
- Villard, B. Q. (2004). *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 de educação superior privada em administração e marketing* (Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, Brasil).
- Visser-Wijnveena, G. J., Driela, J. H. V., Rijsta, R. M. V., Verloopa, N., & Visserb, A. (2009). The relationship between academics' conceptions of knowledge, research and teaching: A metaphor study. *Teaching in Higher Education*, 14(6), 673–686. doi:10.1080/13562510903315340
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wood, K. (2000). The experience of learning to teach: Changing student teachers' ways of understanding teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 75–93. doi:10.1080/002202700182862
- Zabalza, M. Z. (2013). Ser docente es más que ser enseñante. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 11–14. doi:10.4995/redu.2013.5563
- Zuber-Skerritt, O. (1987). Helping postgraduate research students learn. *Higher Education*, 16(1), 75–94. doi:10.1007/bf00139249

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) o apoio financeiro para a realização do estudo.



NOTAS DOS AUTORES

Gabriela T. Santos, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba (UFPB); e **Anielson B. Silva**, Departamento de Administração, Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Gabriela T. Santos é agora professora do Magistério Superior do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); e Anielson B. Silva é agora professor associado II do Departamento de Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Correspondências sobre este artigo devem ser enviadas para Anielson B. Silva, Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, *campus* universitário s/n, Castelo Branco, João Pessoa, Paraíba, Brasil, CEP 58051-090.

E-mail: anielson@uol.com.br

CORPO EDITORIAL

Editoras-chefe

Janette Brunstein
Silvia Marcia Russi de Domênico

Editora Associada

Silvia Marcia Russi de Domênico

Suporte Técnico

Vitória Batista Santos Silva

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação Editorial

Jéssica Dametta

Preparação de originais

Carlos Villarruel

Revisão

Studio Ayres

Diagramação

Emap

Projeto Gráfico

Libro