

## **Aprendizagem Baseada em Práticas: um Estudo com Docentes de Ensino Superior**

**Mayara Pires Zanotto, Juliana Furlan, Fernanda Rizzon, Geisebel dos Santos Pezzi**

### **RESUMO**

Os estudos sobre aprendizagem organizacional são relevantes, pois ela é vista como integrada ao cotidiano das pessoas, sendo oriunda, em grande parte, da fonte informal das relações sociais. Dentro desta teoria está a Aprendizagem Baseada em Práticas, que configura-se como a produção de conhecimento pelos próprios envolvidos no processo de aprendizagem, de forma prática, a partir das teias de relações sociais e culturais estabelecidas e sustentadas por grupos, e que passam a ser institucionalizadas. Por sua vez, as imagens compõem os conceitos e as relações que um indivíduo usa para entender as várias situações ou os ambientes em que está inserido. Elas são essenciais para guiar o comportamento do ser humano, as convicções e as impressões, isto é, a forma como o homem interpreta e vê o mundo, ou seja, são os pressupostos essenciais para que isso aconteça. Dado este contexto, o objetivo da pesquisa foi verificar como se configura a imagem de Professor do Ensino Superior para profissionais atuantes ou que estão se preparando para atuar como professores. A pesquisa utilizou como procedimento metodológico as perguntas do Método de Configuração de Imagem e a abordagem qualitativa e objetivo exploratório e descritivo. Como resultado da pesquisa pode-se destacar a predominância das práticas na formação dos docentes, bem como, o enfoque no diferencial que a experiência possui neste processo, e as atribuições pessoais que servem como propulsoras em cada caso.

**Palavras-chave:** Aprendizagem baseada em práticas. Aprendizagem organizacional. Ensino superior.

## **1 INTRODUÇÃO**

Embora não exista uma definição consensual sobre o que é aprendizagem organizacional no Brasil, observa-se predominância da influência da abordagem da administração científica tradicional. Para este estudo, adotar-se-á a definição de Godoy e Antonello (2011, p. 93), a qual considera a aprendizagem organizacional como “a aquisição/aplicação de conhecimento e/ou a mudança observável (de comportamento, de ações, de resultados, de processos, de crenças, de atitudes, de estruturas)”.

A discussão sobre aprendizagem organizacional se torna relevante, já que ela é vista como integrada ao cotidiano das pessoas, sendo oriunda, em grande parte, da fonte informal das relações sociais (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; ANTONELLO; GODOY, 2010). Além disso, como destacam Weick e Westley (2004), a aprendizagem consiste em evidenciar a experiência contínua, constituindo, portanto, um fenômeno principalmente cultural e social, e não somente cognitivo (LARENTIS; ANTONELLO, 2009). Ainda, Lave e Wenger (1991) acreditam que o aprendizado pode ocorrer em função da atividade, contexto e cultura no qual o indivíduo está inserido.

Na área de estudos de aprendizagem organizacional, está contida a Aprendizagem Baseada em Práticas, perspectiva esta que se preocupa em “compreender como o conhecimento é produzido ou transformado por meio de sujeitos com e/ou em atividade” (FLACH; ANTONELLO, 2011, p. 164). Dentre as teorias que servem de base para a construção da Aprendizagem Baseada em Práticas, está a aprendizagem situada, que considera que as pessoas aprendem através de observações e de interações com os membros do grupo social (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; LAVE; WENGER, 1991).

Compreender como a aprendizagem ocorre nessa área de conhecimento favorecerá a ligação entre os dados da pesquisa e as teorias existentes. Ao realizar um estudo empírico com foco na aprendizagem dos indivíduos em funções ou espaços de trabalho baseados em práticas, pode-se permitir ampliar os enfoques de pesquisa sobre aprendizagem e conhecimento voltados às práticas sociais (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003; GHERARDI, 2006; ANTONELLO; GODOY, 2010; BISPO; GODOY, 2012; BISPO, 2013).

Ainda que os processos formais de aprendizagem desempenhem um papel crucial na formação dos indivíduos, quando consideramos a nova era da informação, nota-se uma carência de pesquisas sobre os processos de aprendizagem no que tange as capacidades requeridas (HARVEY; NOVICEK, 2001; MACHLES, 2003).

Por isso, este artigo tem o propósito de analisar, por meio do Método de Configuração de Imagem e de um estudo qualitativo, de que forma os Professores de Ensino Superior configuram a imagem de sua profissão. Para tanto, De Toni (2005) trata de dois conceitos de imagem que auxiliam a compreender os fundamentos de sua linha de pesquisa: 1) da imagem na qualidade de representação mental: quando ela está relacionada ao processo de aprendizagem do indivíduo e reverte numa interpretação particular e intelectual; e 2) da imagem como representação social: quando ela se demonstra como consequência da influência da interação do sujeito com o seu meio social, da soma de ideologias e crenças de um grupo de pessoas determinado. A maneira como as pessoas criam suas representações de mundo e atribuem significados a elas, provém da correlação entre os conceitos de representação mental e representação social.

O Método de Configuração de Imagem se mostra promissor no que tange a identificação da imagem que as pessoas constroem a respeito de algo (MILAN; GASPERIN, DE TONI, 2013). Deste modo, a questão que norteia este estudo é: “Como se configura a imagem de Professor do Ensino Superior para profissionais atuantes ou que estão se preparando para atuar como professores?”

O trabalho está estruturado em quatro seções. A primeira apresenta uma revisão da literatura, definindo aprendizagem baseada em práticas e a imagem e sua influência na formação de professores do ensino superior. Após descreve-se os procedimentos metodológicos adotados, seguidos da análise e discussão dos resultados. E, por fim, seguem as considerações finais.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 APRENDIZAGEM BASEADA EM PRÁTICAS**

A Aprendizagem Organizacional (AO) tem sido trabalhada na área de administração com o objetivo de fazer com que as organizações sejam capazes de sobreviver aos tempos de turbulência dos ambientes de negócio (DRAGONETTI et al., 2005). O conceito de AO deve ser superior aos níveis de aprendizagem, ou seja, à análise, aos resultados de aprendizagem, às mudanças e aos processos da aprendizagem, e deste modo, abre-se o espaço para que a perspectiva da Aprendizagem Baseada em Práticas (ABP) seja adotada. A carência de pesquisas empíricas e a centralização das pesquisas em determinados locais, como Estados Unidos e Europa, faz com que o espaço para pesquisa em AO se mostre significativo (BERTHOIN ANTAL et al., 2001; ANTONELLO; GODOY, 2010).

Parrila, Oligara e Bitencourt (2017) destacam a importância da memória organizacional na aprendizagem, e justificam que para ocorrer AO as invenções, as descobertas e as avaliações dos agentes do aprendizado devem ser incorporadas na memória organizacional. No contexto da AO a memória organizacional faz-se necessária para ajudar no processo de tratamento e conservação de informação e conhecimento necessário para que a aprendizagem

aconteça.

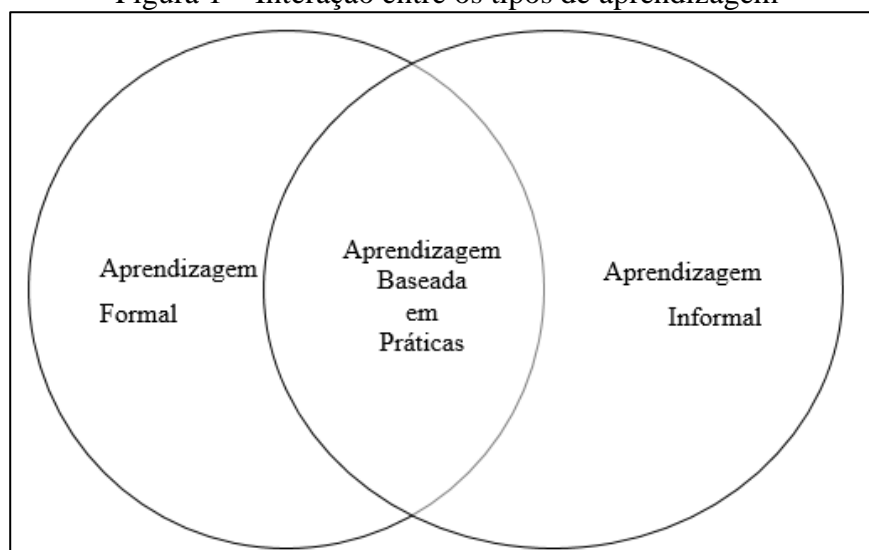
Embora a aprendizagem individual (AI) seja a base para a ocorrência da AO, a AO ocorre somente se por meio deste processamento de informações houver mudança de comportamento, ou seja, se as novas informações forem consideradas úteis para a organização (HUBER, 1991). Nesse contexto, a Aprendizagem Baseada em Práticas (ABP) configura-se como a produção de conhecimento pelos próprios envolvidos no processo de aprendizagem, de forma prática, a partir das teias de relações sociais e culturais estabelecidas e sustentadas por grupos, e que passam a ser institucionalizadas (GHERARDI; STRATI, 2014).

A ABP possui foco em microprocessos de base operacional, sendo, portanto, considerada um fenômeno dinâmico e que ocorre em fluxo. Esse conhecimento é construído e reconstruído constantemente por meio das práticas e interações coletivas, o que ocorre de forma processual, onde reside a interação, subjetividade e o compartilhamento dos significados (GHERARDI, 2001).

A aprendizagem baseada em práticas abarca, além das ações e atividades de aprendizagem, o papel da linguagem e demais artefatos culturais e materiais, as interações sociais e respostas tácitas que estão situadas e atuam, muitas vezes, de forma instintiva, onde as mesmas habitam (GHERARDI; NICOLINI, 2000; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

A interconexão entre elementos formais e informais possibilita a ocorrência de um espaço de criação de conhecimentos práticos e teóricos (SVENSSON; ELLSTRÖM; ABERG, 2004). Dessa forma, a noção de aprendizagem baseada em práticas, que segue uma lógica predominantemente informal, está incipiente na relação proposta na Figura 1.

Figura 1 – Interação entre os tipos de aprendizagem



Fonte: Elaborado com base em Flach e Antonello (2011).

A ABP pressupõe que as práticas são um sistema de atividades onde não é possível separar o que é feito ou executado do que é coproduzido por meio do conhecimento. Assim, toda a atividade é uma oportunidade de aprendizagem e que a aprendizagem informal, ou seja, a que ocorre em ambientes e situações não casuais é importante, tanto quanto, a que ocorre nas experiências de aprendizagem formal (GHERARDI; NICOLINI, 2001).

A aprendizagem informal (AI) também pode ocorrer a partir de experiências formalmente estruturadas, baseada em atividades inerentes para este fim. A AI pode ser planejada ou não, porém a pessoa envolvida tem algum grau de consciência de que está aprendendo. E alguns autores afirmam que a aprendizagem informal pode existir em processos formais de ensino (ANTONELLO; RUAS, 2005).

Por meio da reflexão, é possível perceber o momento da separação do conteúdo do conhecimento e de seu objeto de conhecimento, o que significa dizer que por meio do processo social, extrai-se o conhecimento teórico que é oriundo do conhecimento prático, o que permite operacionalizar esse conhecimento (LAVE; WENGER, 1991; TENKASI; BOLAND, 1996).

Também conhecida como aprendizagem situada, ela compreende um processo em que o aprendiz internaliza o conhecimento, previamente descoberto e transmitido por outros, ou ainda, a experiência na interação com outros, o que se caracteriza, como o foco na internalização. Desta forma, estudos em aprendizagem organizacional sofreram mudanças no contexto teórico, ao rever o modelo dominante centralizado nos aprendizes como atores individuais, e passar a entender estes aprendizes como seres sociais que aprendem e constroem significado por meio da interação social num dado contexto. A aprendizagem situada coloca pensamento e ação num lugar e tempo específicos. Situar significa envolver indivíduos, o ambiente e as atividades para criar significado (ANTONELLO, 2005).

Em termos individuais, aprender consiste em adquirir competências de desempenho por envolvimento num processo de aprendizagem contínuo. Para tal, a aprendizagem não é unicamente reprodução, mas também renovação e reformulação do conhecimento e das competências (ANTONELLO; RUAS, 2005).

De acordo com Valmorbidia e Ensslin (2020), a participação e o envolvimento de todos os interessados é outro fator importante que gera aprendizagem. A aprendizagem também é desenvolvida na análise das métricas e no respectivo *feedback* sobre desempenho à gestão e aos colaboradores, coletando e analisando dados de resultados para apoiar a gestão, avaliar se os direcionamentos estão indo no caminho dos objetivos pré-determinados. As estruturas de metodologias ativas de ensino e aprendizagem são baseadas em estratégias de ensino, fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva, que liberam uma leitura e intervenção sobre a realidade, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva do conhecimento (NASCIMENTO; FEITOSA, 2020).

De acordo com Morgado (2009), a situação atual está mudando de forma rápida, existem diversas formas de divulgação, de novas plataformas de mundos virtuais que permitem a grupos de utilizadores interagir e criar/alterar de forma personalizada com simulações para qualquer situação. Para isso basta apenas dominar um conjunto relativamente reduzido de competência para o fazer.

## 2.2 A IMAGEM E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, a pedagogia universitária é exercida por professores que não têm uma identidade única, exclusiva. Com base nessa realidade, para o ensino superior, a política de formação de professores é realizada de forma indireta. O governo estabelece os parâmetros de qualidade institucional, e a Instituição de Ensino Superior escolhe e desenvolve uma política de capacitação de seus docentes guiada por tais parâmetros. Porém, o governo não estipula normas de qualificação didática do docente. Essas são feitas por meio da avaliação de outros indicadores que espelham o resultado da pedagogia universitária (MOROSINI et al., 2005).

De acordo com Da Cruz et al. (2017), os atributos que dão forma à aula de um professor são conhecimento, planejamento e didática. De forma geral, conhecimento é o que será repassado aos alunos; planejamento tem sentido de programação, ou seja, de como será o decorrer de uma aula, de um semestre ou de um ano letivo e; didática é a forma como o professor age mutuamente entre o conhecimento, o planejamento e a transmissão aos alunos. As competências profissionais de professores universitários, conforme Bozu e Herrera (2009), são definidas como o conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores essenciais para um ensino com qualidade. Porém, a questão que norteia esse estudo é como se configura a

imagem desse professor universitário, na visão de profissionais atuantes ou que estão se preparando para atuar como professores?

Para entender como se configuram as imagens, Chapman e Ferfolja (2001) afirmam que os modelos mentais não são somente repositórios de aprendizado passado, mas também, são as bases para a compreensão do que esteja acontecendo no presente. Por meio do viés cognitivo, eles influenciam vigorosamente a ação das pessoas. Esse viés tem como resultado o enfoque e a consistência da reflexão estratégica. Desse modo, tem-se a predisposição de tomar decisões fundamentadas em pressupostos já conhecidos, em conceitos que evitam um contato direto com aquilo que lhe é estranho, e cada viés é constituído pela história do indivíduo. Histórias de fracasso ou de sucesso são grandes geradores de vieses para a orientação de futuras decisões, baseadas em conjecturas anteriores (MACHADO-DASILVA; FONSECA; FERNANDES, 2000).

Milan e De Toni (2008) salientam que as imagens compõem os conceitos e as relações que um indivíduo usa para entender as várias situações ou os ambientes em que está inserido. Representando uma âncora, as imagens mentais configuram um ponto de referência a partir da percepção de cada indivíduo, um começo a partir do qual se inicia a ação, ou seja, são responsáveis pelo direcionamento do comportamento das pessoas. As imagens atuais estabelecem quais informações receberão mais atenção ou não, e expressam a maneira como as pessoas representam ou veem um objeto. Sabe-se que as convicções e as impressões, isto é, a forma como o homem interpreta e vê o mundo, são os pressupostos essenciais que guiam o seu comportamento.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o propósito de atingir o objetivo proposto, apresentam-se neste capítulo os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização deste estudo. A descrição do método é fundamental para indicar sua validade e a relevância dos resultados.

A pesquisa de natureza aplicada aumenta a possibilidade de compreensão e de resolução dos problemas organizacionais (HAIR JR et al., 2005). A pesquisa exploratória é realizada quando há um problema ou questão de pesquisa com poucos ou nenhum estudo anterior, onde se objetiva prover a compreensão do problema estudado (COLLIS; HUSSEY, 2005; MALHOTRA, 2006). O objetivo deste tipo de estudo consiste em procurar ideias, padrões ou ainda, testar hipóteses, e “o foco é obter *insights* e familiaridade com a área do assunto para investigação mais rigorosa num estágio posterior” (COLLIS; HUSSEY, 2005, p. 24).

A pesquisa qualitativa é um campo de investigação em seu próprio direito. Ela corta transversalmente disciplinas e provém importantes ferramentas para a pesquisa em temas de gestão e negócios, tais como administração geral, marketing, liderança, estratégia corporativa, contabilidade, entre outros (GUMMESSON, 2000; DENZIN; LINCOLN, 2008). Esta abordagem assume particular relevância ao estudo das relações sociais, pois consiste em escolher os métodos e as teorias convenientes e adequadas e para o reconhecimento e análise de distintas perspectivas, que configuram na produção de conhecimento (FLICK, 2009). A característica fundamental da pesquisa qualitativa expressa compromisso com eventos de visualização, normas, ação e valores, a partir da perspectiva das pessoas que estão sendo estudadas (BRYMAN, 1988).

Pesquisadores qualitativos aplicam diversos métodos para a coleta de materiais empíricos. Estes métodos incluem observação direta, entrevistas, análise de artefatos, registros culturais e documentos, o uso de experiência pessoal, teoria fundamentada em dados, etnografia, pesquisa-ação, observação e o uso de materiais visuais (COOPER; SCHINDLER, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2008). Stake (2011) afirma que o estudo qualitativo é



experiential, interpretativo, situacional e personalístico. O autor defende que, o pesquisador qualitativo, geralmente, tenta garantir ao leitor que o objetivo não é alcançar uma generalização, mas oferecer exemplos situacionais à experiência do leitor (STAKE, 2011).

Cooper e Schindler (2008) dizem que a pesquisa qualitativa inclui um conjunto de técnicas interpretativas que visam decodificar, descrever, traduzir e, de outra forma, aprender o significado, e não a frequência, de certos fenômenos que ocorrem de forma relativamente natural no mundo social. O principal ponto da pesquisa qualitativa é a capacidade para estudar fenômenos indisponíveis em qualquer lugar (SILVERMAN, 2008).

De acordo com Vergara (2005), a pesquisa pode ser caracterizada em dois critérios básicos: quanto aos fins, como sendo exploratória e descritiva e, quanto aos meios de investigação, como sendo uma pesquisa de campo, suportada pesquisa bibliográfica.

As pesquisas exploratórias têm o objetivo de fornecer uma visão geral e uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e construindo hipóteses que possam oportunizar estudos futuros, tendo como objetivo principal, o aprimoramento de ideias ou descobertas (GIL, 2010).

Por sua vez, na pesquisa descritiva, o pesquisador apenas retrata o objeto de pesquisa, logo, não interfere nos resultados, desta forma, revela a frequência de acontecimentos, as causas, a natureza, as características, as conexões e as relações de um fenômeno com outros. Este modelo de pesquisa divide-se em dois tipos: a pesquisa bibliográfica ou documental, onde o pesquisador faz um levantamento de abordagens e temas que foram desenvolvidos e levantados por estudiosos, adquirindo conhecimento por meio de material publicado e, a pesquisa de campo, que se refere à procura por empresas e entidades do setor a ser estudado (BARROS; LEHFELD, 2007).

### 3.1 MÉTODO DE CONFIGURAÇÃO DA IMAGEM

A partir das informações de referência adquiridas durante a revisão bibliográfica, e com base na questão central da pesquisa “Como se configura a imagem de Professor do Ensino Superior para profissionais atuantes ou que estão se preparando para atuar como professores?”, propôs-se a aplicação de uma técnica derivada do Método de Configuração de Imagem (MCI) como instrumento para essa finalidade.

De uma forma muito rápida, a configuração das imagens pode ser realizada elegendo a métodos diretos de entrevistas que claramente questionam às pessoas sobre suas convicções (MILAN; DE TONI; SCHULER, 2015). Entretanto, perguntas diretas e simples não são consideradas suficientes, pois as pessoas geralmente não articulam totalmente seus conhecimentos, ideias e opiniões quando abordadas desta maneira (GENTNER, 2001).

Por isso, este trabalho contemplou duas fases, ambas qualitativas: a primeira, voltada à identificação dos atributos de professor do ensino superior, ou seja, percepções e convicções dos entrevistados, a qual foi implementada por meio do tratamento dos dados coletados nas perguntas enviadas por Google Formulários. O público-alvo para a constituição amostral foi composto por professores de ensino superior e/ou estudantes de mestrado e doutorado. Responderam à pesquisa 34 pessoas. Para complementar as respostas obtidas por meio do MCI, instituiu-se a segunda fase da pesquisa, onde foram realizadas algumas entrevistas individuais com respondentes da primeira fase. Foram realizadas perguntas diretas sobre o assunto pesquisado, com a finalidade de responder ao objetivo proposto.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a aplicação das questões do Método de Configuração de Imagem para estruturação do trabalho, realizaram-se entrevistas individuais com alguns respondentes da fase

1, prevista na metodologia empregada no trabalho. A seguir, no Quadro 1, apresentam-se as perguntas utilizadas para a realização do estudo, correspondente a primeira fase da pesquisa.

Quadro 1 – Roteiro básico de perguntas da primeira fase – com base no MCI

**ROTEIRO BÁSICO DE PERGUNTAS**

1. Quando eu digo PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR, qual a primeira coisa que vem a sua cabeça?
2. Que outras ideias lhe vêm à mente sobre PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR?
3. Como você se descreve enquanto PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR?
4. Qual o significado; o que representa ser PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR?
5. Qual o sentimento lhe vem em mente quando eu digo PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR?
6. Você planejou ser PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR? Se SIM, como? Se NÃO, por quê?

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na literatura pesquisada (2017).

A última questão diz respeito ao planejamento em exercer a docência. Este quesito foi analisado à parte das cinco primeiras questões e extraíram-se as seguintes respostas, demonstradas no Quadro 2.

Quadro 2 – Planejamento da carreira

Sim. Desde jovem, anotando o que eu mais gostava nos meus professores, anotando os passos das mais variadas palestras e treinamento. Estudando, trabalhando, lendo e por meio de análises e reflexões.
Não, aconteceu como uma consequência natural de cursos de pós-graduação e complementares à formação superior. Sou um profissional de Administração que aprendeu e apreendeu o sentido do magistério superior e, ao longo de 22 anos, fui aprimorando o meu aprendizado, principalmente, na distinção essencial entre sabedoria versus conhecimento.
Ser professora sempre foi um grande desejo, tanto que me inscrevi para cursar pedagogia. Contudo, a vida se encarregou de “melhorar” meus planos iniciais, e me trouxe para a pesquisa, onde o desejo de exercer a docência novamente aflorou. Com isso, pude cursar o mestrado e agora estou apta à dividir e multiplicar meus conhecimentos em sala de aula.
Não. Acreditei em uma oportunidade que foi a mim direcionada, que com muito esforço e aprendizado aperfeiçoei essa competência, sempre com responsabilidade e equidade, contudo ainda tenho muito a melhorar.
Não planejei. Enfrentei inúmeras dificuldades na minha formação, porque também existem professores medíocres. Quando surgiu a oportunidade busquei e busco dar aos meus alunos aqui que não tive dos meus mestres.

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

Buscou-se realizar uma etapa qualitativa, de modo a explorar com maior profundidade o que um professor leva em consideração ao iniciar na docência, ou ainda, as motivações que o levaram a este caminho, bem como, como ele acredita ter adquirido habilidades didáticas e pedagógicas. O Quadro 3 mostra as questões abordadas.

Quadro 3 – Roteiro básico de perguntas da segunda fase – Entrevista

**ROTEIRO BÁSICO DE PERGUNTAS**

1. Como a sua trajetória pessoal interferiu na sua atividade como professor?
2. Como você começou a trabalhar no ensino superior e quais as razões que te motivaram escolher/seguir esta profissão?
3. Quais competências você levou mais tempo para desenvolver enquanto professor?
4. De que maneira as suas relações com outras pessoas contribuiu para a atividade de professor?
5. A partir de que momento você se sentiu mesmo como professor de ensino superior (mesmo exercendo a docência em outro nível antes)?
6. De que maneira você adquiriu habilidades em aspectos didáticos/pedagógicos?

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na literatura pesquisada (2017).

Obteve-se a resposta de 3 docentes, sendo que um com experiência de mais de 10 anos, um 4 anos e um com 2 anos de experiência. Os entrevistados atuam em faculdades e cursos técnicos e são da cidade de Caxias do Sul. Os 3 entrevistados possuem Mestrado e especialização e suas formações são na área de Comércio Internacional, Administração e Comunicação Social.

A primeira questão buscava compreender como a trajetória pessoal interferiu na atividade como professor. Entende-se que as vivências e experiências auxiliam nas escolhas profissionais e pessoais e que a docência pode ser algo delineado e direcionado neste contexto. Em muitos casos, a escolha em seguir a profissão de professor ocorre por meio de exemplos familiares, e em outros, pela existência de profissionais excepcionais que fazem parte da vida da pessoa.

Quando comecei a trabalhar na indústria, percebi qual era a minha real paixão: o comércio exterior (habilitação na qual me formei). Após alguns anos, vi que gostaria de repassar o meu conhecimento adquirido na prática e por meio dos livros, então busquei uma escola de cursos técnicos e ali me encontro até hoje, transmitindo tudo o que aprendi, da melhor maneira possível (ENTREVISTADO A).

No início de minha vida profissional, trabalhei em comércio e serviços. Essas experiências me foram muito positivas e dali foi possível extrair muito conhecimento. Em dado momento, tive oportunidade de trabalhar na iniciação científica e o desejo de lecionar aflorou. Com a proximidade da formatura, comecei a me questionar o que eu iria fazer na sequência, e vi no próprio mestrado uma oportunidade de vida, a qual me proporcionou esta escolha (ENTREVISTADO B).

Acredito que minha trajetória complementou com as experiências práticas nas disciplinas (ENTREVISTADO C).

O início da carreira de docente é cheio de percalços e configura-se diferente para cada pessoa, bem como os motivos que a levaram até ali. A segunda questão buscou abordar como os profissionais começaram a trabalhar no ensino superior e quais foram as razões que o motivaram escolher/seguir esta profissão. Obviamente, as motivações são diversas, ao passo que abrange os aspectos pessoais de cada profissional.

Comecei a trabalhar quando passei em frente à escola onde leciono e pensei, por que não ensinar tudo aquilo que aprendi? Acho que levo jeito... A minha motivação é o amor pelo Comex e por poder fazer com que outras pessoas sintam o mesmo que eu (ENTREVISTADO A).

Ter tido, em minha trajetória enquanto aluna, professores que foram grande inspiração, com certeza contribuiu para minha escolha. Obviamente, os professores



não tão bons, também contribuíram para que eu quisesse fazer diferente. Mas eu acredito que a maior motivação é poder fazer a diferença na vida dos alunos, contribuir para que sejam profissionais completos e que vejam sempre o lado humano das situações. Acho que ensinar vai além de apresentar conceitos e esperar que os alunos decorem, acho que compreende despertar dentro de cada um deles, o anseio por ser o melhor e mais completo possível (ENTREVISTADA B).

O motivo foi pensando em uma segunda carreira, complemento de renda e o constante aperfeiçoamento que faz-se necessário na profissão (ENTREVISTADO C).

Os profissionais que disseminam conhecimento necessitam ter algumas características no que tange competências. As competências que um professor deve possuir são as mais variadas, e divergem conforme a área de atuação do docente. Elas vão desde sentir-se confiante e desinibido, à forma como se prepara o material de aula, como se organiza as atividades. A terceira questão indagava quanto às competências que o professor acredita ter levado mais tempo para desenvolver. Segue abaixo alguns recortes das entrevistas.

A confiança em mim mesma. Apesar de lecionar a alguns anos, sinto que, por mais que eu estude antes de uma aula, muitas vezes, a falta de confiança me atrapalha na hora de repassar alguns tópicos (ENTREVISTADO A).

Ainda a habilidade de conduzir a turma em momentos de falta de postura é algo que me faz refletir o “como” devo agir. Com certeza as habilidades em lidar com situações que envolvam pessoas são mais complicadas de administrar em relação às que envolvem somente eu mesma, como preparar uma aula ou coisas assim. Acho que os alunos são o maior desafio nesta carreira (ENTREVISTADO B).

Empatia e desinibição (ENTREVISTADO C).

Ao pensar no professor como um elo de comunicação e relacionamento da instituição com o mercado, foi questionado aos respondentes de que maneira as suas relações com outras pessoas contribuiu para a atividade de professor. Isso abrange desde os contatos que o levaram para a profissão de docente quanto as oportunidades que o mercado pode ofertar.

Por ter contato direto com muitos professores onde estudei, vendo sua rotina e por admirar todo o seu conhecimento e dedicação, resolvi seguir a mesma profissão. Me espelho em muitos professores, porém tenho a minha própria metodologia e maneira de motivar meus alunos (ENTREVISTADO A).

Pela iniciação científica eu passei a conviver com muitos professores de um programa de pós-graduação, e isso acabou me aproximando dos professores do meu centro, e me fazendo olha-los de maneira diferente. Esse relacionamento contribuiu para que os espaços fossem se abrindo (ENTREVISTADO B).

O professor é um ser de relacionamento dentro de uma instituição. Ele faz o aluno permanecer ou evadir o curso. Desta forma, ser uma pessoa sociável e agradável, faz parte da atividade docente (ENTREVISTADO C).

Mesmo exercendo a docência, em um determinado momento, acredita-se que a veia de professor pulse mais alto. Ao pensar nisso, foi questionado a partir de que momento o entrevistado se sentiu mesmo como professor de ensino superior, ainda que exercesse a docência em outros níveis antes. Abaixo, um recorte das respostas mais emblemáticas.

Mesmo não lecionando no ensino superior, vejo que o meu papel, enquanto formadora de opinião de jovens do curso técnico é tão, ou mais importante do que se fosse na graduação. Então, a partir do momento em que pisei pela primeira vez em sala de aula e vi toda a admiração e concentração dos alunos, me senti como parte fundamental de

sua formação (ENTREVISTADO A).

A primeira vez que um aluno me chamou de prof, ainda no estágio docente. Isso me fez ter a certeza de que era um primeiro reconhecimento e que é isso que eu quero pra minha vida (ENTREVISTADO B).

Quando fui homenageado pela turma (paraninfo) (ENTREVISTADO C).

Embora possam haver professores com talento nato para a docência, ser professor vai além de apresentar uma boa aula, com exemplos ricos do cotidiano. Envolve o preparo, o desenvolvimento de uma metodologia adequada de trabalho e a busca constante por aperfeiçoamento. Deste modo, a última questão desta etapa busca compreender de que maneira foram adquiridas as habilidades em aspectos didáticos/pedagógicos.

Adquiri na prática, no dia a dia da sala de aula. Ninguém ou nenhuma universidade te ensina a lecionar ou a te portar em sala de aula. Isso vem com a experiência, com a confiança adquirida ao longo do tempo, e com o autoconhecimento (ENTREVISTADO A).

Embora algumas dicas sejam preciosas, acredito que as habilidades em desempenhar bem meu trabalho estão relacionadas com o modo que eu experencio minhas tentativas, meus acertos e meus erros. O mestrado não te prepara para aprender a dar aula. Os seminários são apenas um modo de nos ensinar a nos organizarmos para um seminário e perder um pouco do medo de falar em público, mas jamais de planejar como um todo uma aula. O tempo é o melhor professor neste caso (ENTREVISTADO B).

Método tentativa / erro e com os treinamentos oferecidos pelas instituições (ENTREVISTADO C).

Deste modo, cabe destacar o papel que a experiência possui na formação dos professores enquanto docentes, visto que, a formação tradicional não abrange os aspectos de metodologia em sala de aula.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho analisou como se configura a imagem de Professor do Ensino Superior para profissionais atuantes ou que estão se preparando para atuar como professores, por meio de uma abordagem qualitativa, com a aplicação da técnica de Método de Configuração de Imagem, como instrumento para essa finalidade.

Entende-se que o exercício de um professor, é uma atividade que requer uma série de aprendizados que nem sempre são ensinados no ambiente convencional. De acordo com Da Cruz et al. (2017), os atributos que dão forma à aula de um professor são conhecimento, planejamento e didática. De forma geral, conhecimento é o que será repassado aos alunos; planejamento tem sentido de programação, ou seja, de como será o decorrer de uma aula, de um semestre ou de um ano letivo e; didática é a forma como o professor age mutuamente entre o conhecimento, o planejamento e a transmissão aos alunos

O desenvolvimento do trabalho conduz à ideia de que a imagem de professor mostra-se fortemente ligada à ideia de uma profissão que exige compromisso, dedicação e competência. Ainda, estão fortemente atreladas as questões do conhecimento, inteligência, e à aprendizagem, seja natural ou provocada por meio da busca pelo conhecimento.

Na etapa qualitativa, destaca-se a vontade de fazer a diferença como a principal mola propulsora que serve de estímulo ao exercício da profissão. Os relacionamentos e os direcionamentos ocorridos ao longo da vida foram os principais motivos que direcionaram os

entrevistados à carreira docente. Salienta-se que embora haja um talento natural para a docência, os obstáculos referentes à confiança em estar exercendo a docência da melhor maneira, ou ainda, a própria inibição em sala de aula são elementos a serem superados, e que talvez sejam a melhor maneira de perceber a evolução e aprendizagem ocorrida no período.

Como sugestões para estudos futuros, pode-se indicar estudos com um maior e mais heterogêneo grupo de respondentes, a fim de obter um panorama mais amplo do contexto a ser estudado. As limitações do estudo dizem respeito ao tamanho da amostra.

## REFERÊNCIAS

ANTONELLO, C. S. A Metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S. e BOFF, L. H. (Ed.). **Aprendizagem organizacional e competências**: os novos horizontes da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: uma Visão Multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 2, p. 310, 2010.

ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. **Revista de administração contemporânea**, v. 9, n. 2, p. 35-58, 2005.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. Disponível em: <<https://ucsvirtual.ucs.br>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

BERTHOIN-ANTAL, A. et al. Organizational Learning and Knowledge: Reflections on the Dynamics of the Field and Challenges for the Future. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**, p. 921-939, 2001.

BISPO, M. S. Aprendizagem Organizacional Baseada no Conceito de Prática: Contribuições de Silvia Gherardi. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, n. 6, p. 132-161, 2013.

BISPO, M. S.; GODOY, A. S. A etnometodologia enquanto caminho teórico-metodológico para investigação da aprendizagem nas organizações. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, v. 16, n. 5, p. 684-704, 2012.

BOZU, Z.; HERRERA, J. C. **El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento**: competencias profesionales docentes, 2009. Disponível em: [http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2\\_2/REFIEDU\\_2\\_2\\_4.pdf](http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf). Acesso em 16 fev. 2017.

BRYMAN, A. **Quantity and quality in social research**. London: Unwin Hyman, 1988.

CHAPMAN, J. A.; FERFOLJA, T. Fatal flaws: the acquisition of imperfect mental models and their use in hazardous situations. **Journal of Intellectual Capital**, v. 2, n. 4, p. 398-409, 2001.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**: um guia para alunos de graduação e pós-graduação. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COOPER, J.; SCHINDLER, M. **Perfect Sample Size in Research**. New Jersey: Macmillan, 2008.

DA CRUZ, A. P. C. et al. Quais atributos definem um bom professor? percepção de alunos de cursos de ciências contábeis ofertados no Brasil e em Portugal. **REVISTA AMBIENTE CONTÁBIL-Universidade Federal do Rio Grande do Norte-ISSN 2176-9036**, v. 9, n. 1,

p. 163-184, 2017.

DE TONI, D. **Administração da imagem de produtos**: desenvolvendo um instrumento para configuração da imagem de produto. 2005. 268 f. Tese (Doutorado em Administração). Escola de Administração, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

DEETZ, S. Comunicação organizacional: fundamentos e desafios. In: MARCHIORI, Marlene. **Comunicação e organização**: reflexões, processos e práticas. São Caetano do Sul: Difusão, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Collecting and interpreting qualitative materials**. Califórnia: Sage, 2008.

DRAGONETTI, N. C. et al. **Organisational learning: a review, a critique and a way forward**. In: Proceedings of the Organization studies workshop theorizing process in organizational research. 2005.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas. **Cadernos EBAPE**, v. 9, n. 1, p. 155-175, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GENTNER, D. Psychology of mental model. In: **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science**, p. 9.683-9.687, 2001.

GHERARDI, S. From organizational learning to practice-based knowing. **Human Relations**, v. 54, n. 1, p. 131-139, 2001.

GHERARDI, S. NICOLINI, D. The Organizational Learning of Safety in Communities of Practice. **Journal of Management Inquiry**, v. 9, n. 1, 2000.

GHERARDI, S. **Organizational Knowledge**: The Texture of Workplace Learning – Organization and Strategy. 1ª ed. Malden, Blackwell Publishing, 2006.

GHERARDI, S., STRATI A. **Administração e aprendizagem na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. **The sociological foundations of organizational learning**. Handbook of organizational learning and knowledge, p. 35-60, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. Cartografia da Aprendizagem Organizacional no Brasil: uma revisão multipragmática. In: ANTONELLO, C. S. et al. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

GUMMESSON, E. **Qualitative methods in management research**. 2. ed. Califórnia: Sage Publications, Inc, 2000.

HAIR JR, J. F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARVEY, M; NOVICEVIC, M. Selecting expatriates for increasingly complex global assignments. **Career Development International**, v.6, n.2, p. 69-82, 2001.

HUBER, G. P. Organizational learning: The contributing processes and the literatures. **Organization science**, v. 2, n. 1, p. 88-115, 1991.

LARENTIS, F.; ANTONELLO, C. S. **Aprendizagem organizacional e situada**: referenciais possíveis para compreensão do Marketing de Relacionamento: In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 33., 2009; São Paulo. Anais... São Paulo: Associação Nacional dos Cursos de Pós-

Graduação em Administração, 2009.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S.; FERNANDES, B. H. R. Cognição e institucionalização na dinâmica da mudança em organizações. In: RODRIGUES, S. B.; CUNHA, M. P. (Org.). **Estudos organizacionais**: novas perspectivas na administração de empresas, uma coletânea luso brasileira. São Paulo: Iglu, 2000. p. 123-150.

MACHLES, D. Situated learning. **Professional Safety**, v. 48, n. 9, p. 22-28, Set. 2003.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MILAN, G. S.; DE TONI, D. A configuração das imagens dos gestores sobre o conceito de estratégia. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 6, 2008.

MILAN, G. S.; DE TONI, D.; SCHULER, M. A proposição de dimensões da imagem mercadológica e a utilização do método de configuração de imagem (MCI). **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, 2015.

MILAN, G. S.; GASPARIN, F. M.; DE TONI, D. A configuração da imagem de um shopping center na percepção de consumidores locais. **REAd - Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, ed.74, n.1, p. 83-114, jan./abr. 2013.

MORGADO, L. Os mundos virtuais e o ensino-aprendizagem de procedimentos. **Revista Educação e cultura contemporânea**, v. 6, n. 13, p. 35-48, 2009.

MOROSINI, M. C. et al. **Professor do ensino superior**. Brasília: Plano, 2005.

NASCIMENTO, J. L.; FEITOSA, R. A. Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e622997551-e622997551, 2020.

NICOLINI, D., GHERARDI, S., YANOW, D. Introduction: towards a practice-based view of knowing and learning in organisations. In: NICOLINI, D., GHERARDI, S., YANOW, D. (Eds.). **Knowing in Organisations: A Practice-Based Approach**, M.E. Sharpe, London, p.3-31, 2003.

PARRILLA, F. A.; OGLIARA, M.; BITTENCOURT, J. P. Potencialidades e desafios na articulação entre a memória e a aprendizagem organizacional: o Centro de Memória Bunge. **REGE-Revista de Gestão**, v. 24, n. 4, p. 325-335, 2017.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <<https://ucsvirtual.ucs.br>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: Estudando Como as Coisas Funcionam. São Paulo: Penso, 2015.

SVENSSON, L.; ELLSTRÖM, P.; ABERG, C. Integrating formal and informal learning at work. **Journal of Workplace Learning**, v.12, n.7-8, p. 479-491, 2004.

TENKASI, R. V.; BOLAND JR, R. J. Exploring knowledge diversity in knowledge intensive firms: a new role for information systems. **Journal of Organizational Change Management**, v. 9, n. 1, p. 79-91, 1996.

VALMORBIDA, S. M. I.; ENSSLIN, S. R. Investigação da presença de elementos da avaliação de desempenho na geração de aprendizagem organizacional: um estudo de



caso. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 19, n. 1, p. 1-20, 2020.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

WEICK, K. E.; WESTLEY, F. **Aprendizagem organizacional**: confirmando um oxímoro. Handbook de estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 2004.